

organizadores

Álvaro de Souza Maiotti

Diego Pinto de Sousa

ANAIIS DA

III

**JORNADA
DE EDUCAÇÃO
DOCENTE**

A Educação Básica Que Faz e Acontece!



Jornada de
Educação
Docente



organizadores

Álvaro de Souza Maiotti

Diego Pinto de Sousa

ANAIS DA

III

**JORNADA
DE EDUCAÇÃO
DOCENTE**

A Educação Básica Que Faz e Acontece!



Jornada de
Educação
Docente



2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A532

Anais da III Jornada de Educação Docente: A Educação Básica Que Faz e Acontece! / Organização Álvaro de Souza Maiotti, Diego Pinto de Sousa. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-190-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1

1. Educação Docente 2. Anais de Evento 3. Relatos de Experiência 4. Prática Docente 5. Ensino-Aprendizagem. I. Maiotti, Álvaro de Souza (Org.). II. Sousa, Diego Pinto de (Org.). III. Título.

CDD: 372

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Prática Docente

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	DafitArt, user13395928 - Freepik.com
Tipografias	Acumin Pro, Belarius Poster, Gravtrac
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadores	Álvaro de Souza Maiotti Diego Pinto de Sousa

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

<i>Rubens Lacerda de Sá</i>	
Prefaciando Memórias.....	12

<i>Cristiane Maria Coutinho Fialho</i>	
<i>Guiniver Santos de Souza</i>	
<i>Laila da Silva</i>	
<i>Rita de Cássia Demarchi</i>	
Palavras, Imagens, Corpos, Memórias:	
Delas, Com Elas, Por Elas, Para Elas!.....	14

<i>Cristiane Maria Coutinho Fialho</i>	
Dia de Mulheragem!	15

<i>Guiniver Santos de Souza – Guiga Preta</i>	
Arapuca ou Peruca.....	18

<i>Guiniver Santos de Souza – Guiga Preta</i>	
Maresia e Saudade	21

<i>Álvaro de Souza Maiotti</i>	
<i>Diego Pinto de Sousa</i>	
Apresentando.....	24

CAPÍTULO 1	
<i>Davi Fernandes Costa</i>	
Batendo papo ou formando leitores(as)	
e escritores(as) nas escolas da periferia	29

CAPÍTULO 2

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Fabício Mendes Damasceno

Escrevivências poéticas da educação:

o *Slam* como caminho para um ensino crítico e artístico36

CAPÍTULO 3

Roseli Rosalino Dias da Silva Angelino

Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes

Educação Inclusiva Inspirada em Vivências

Lúdicas na Educação Infantil.....50

CAPÍTULO 4

Cristiano Rodineli de Almeida

Silvana Bassi

Oficina:

vamos falar de sexualidade?60

CAPÍTULO 5

Pedro Henrique Franco Becker

Júri simulado:

moral e ética71

CAPÍTULO 6

Sidnéia Almeida Silva

Investigando a percepção

sobre impacto do uso dos agrotóxicos:

uma proposta para o ensino de estatística na Educação Básica79

CAPÍTULO 7

Elizabeth Magalhães de Oliveira

Descobrimdo áreas e perímetros:

adaptação para pessoas com deficiências visuais89

CAPÍTULO 8

Laureen Gabriele Mallmann

Márcio Luis Bess

Samuel Felipe Gonçalves

Palco Ampl-IF-icado:

um exercício de cidadania..... 99

CAPÍTULO 9

Isabelle Luisa Amorim da Silva

Feminismo Negro:

o diálogo entre gênero e raça nos Anos Iniciais..... 109

CAPÍTULO 10

Josimar de Souza Rodrigues Junior

Projeto de Leitura “Conte um Conto” 118

CAPÍTULO 11

Rosemeire Rodrigues de Oliveira

Migrantes e Educação:

uma Experiência de Formação 129

CAPÍTULO 12

Jefferson de Melo Silva

O Docente e o Seu Trabalho

“Técnico-Artesanal” 138

CAPÍTULO 13

Carlos Roberto Faustino

O jogo:

regra e o Bem Comum 149

CAPÍTULO 14

Claudemir Lima dos Santos

Calibã encontra Shakespeare:

Teatro na Educação 160

CAPÍTULO 15

Graziani França Claudino de Anicézio

Elkerlane Martins de Araujo

Espanglish:

Feira de Inovação no Ensino de Língua Estrangeira 170

CAPÍTULO 16

Milene Valentir Ugliara

Sarau Matizes:

arte, território e coletividade

na educação pública de São Caetano do Sul..... 180

CAPÍTULO 17

Érika Cristina Silva Alves

Educação para as Relações

Étnico-Raciais:

diálogos de liberdade 191

CAPÍTULO 18

Álvaro de Souza Maiotti

Filosofia e cidadania:

o cotidiano em discussão..... 198

CAPÍTULO 19

Diego Pinto de Sousa

Moisés Carlos de Amorim

Diários sem fronteiras:

experiências com o gênero discursivo 210

Sobre os organizadores 220

Sobre os autores 221

PREFACIANDO MEMÓRIAS

Rubens Lacerda de Sá

A Jornada de Educação Docente (JED) nasceu em 2015 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *Campus* Paraíso, a partir de uma iniciativa dos integrantes do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Linguagens e Políticas Públicas para a Educação (NELPPE). Em 2017, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹ (Capes), foi realizada a segunda edição, que repetiu o imenso sucesso da primeira dois anos antes, a saber, acolher os docentes da Educação Básica da região e oferecer-lhes um espaço de ensinagens e aprendizagens vividas e compartilhadas.

Após um período de dormência, a Jornada de Educação Docente retorna em 2024, novamente com um apoio financeiro da Capes². Desta vez, é promovida e realizada pela parceria entre os pesquisadores do grupo de pesquisa Grupo Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq), os docentes, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (PPGESIA/UNIFESP).

O tema da terceira edição foi Educação e Saúde: intersecções na Educação Básica. Foi realizada entre os dias 7 e 9 de março de 2024, gratuitamente, e de forma presencial no *Campus* Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo. Como nas edições anteriores, o objetivo foi atingido, a saber, inspirar e oportunizar a interação e trocas

1 Agradecemos ao apoio CAPES por meio do Edital PAEP Virtual, proposta nº 628810.

2 Agradecemos ao apoio CAPES por meio do Edital nº 13/2023 PAEP-EB, proposta nº 88881.896154/2023-01.

entre graduandos das licenciaturas, pesquisadores e docentes da Educação Básica. Cada detalhe e cada atividade da programação foi pensada por, com e para aqueles que atuam na Educação Básica.

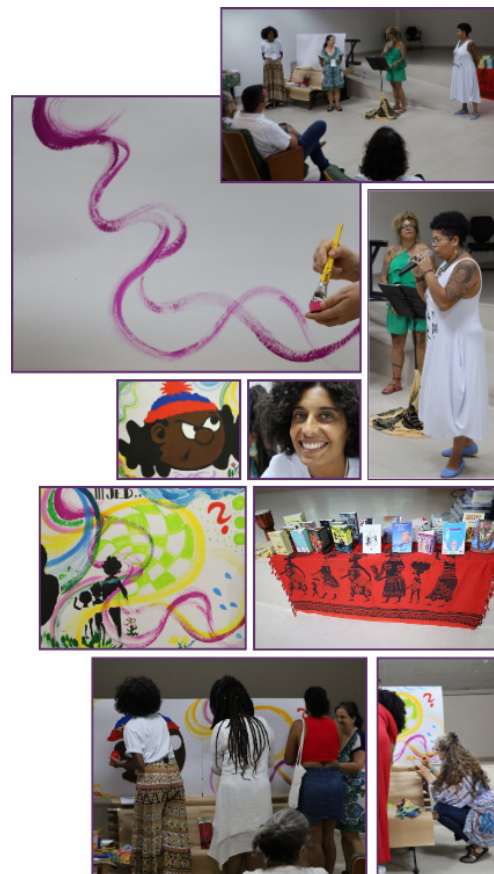
É com muita e grata satisfação que a comissão organizadora dessa terceira edição da Jornada de Educação Docente entrega ao público leitor essa obra: *Anais da III Jornada de Educação Docente: a Educação Básica Que Faz e Acontece!* que nos oferece alguns relatos de experiência de docentes que participaram do evento e abrilhantaram a programação compartilhando suas inúmeras vivências exitosas.

Esperamos que esses anais inspirem nossos leitores a continuar esperando e lutando pela educação em nosso país. E que venha logo a quarta edição da JED!

PALAVRAS, IMAGENS, CORPOS, MEMÓRIAS: DELAS, COM ELAS, POR ELAS, PARA ELAS!

*Cristiane Maria Coutinho Fialho
Guiniver Santos de Souza
Laila da Silva
Rita de Cássia Demarchi*

Cada pedaço
carrega a inteireza.
Toda mulher
é cesta, é gaveta
de guardados,
é passado e presente.
Também é futuro:
semente criadora
que almeja
abraçar,
entrelaçar-se
com as outras
e outros;
com os tempos,
terras e céus,
águas e fogos,
espaços e mundos.
Somos Cristiane,
Guiniver,
Laila
e Rita.
Estamos aqui porque
outras tantas
abriram caminhos
antes de nós,
juntas de nós.
Evocamos,
entre tantas
memórias,
as lembranças
de um encontro
expressivo,
fecundo.



*Cada pedaço carrega a inteireza por Rita Demarchi (2024).
Texto e foto-ensaio elaborado a partir de fotografias de Pedro Becker.*

DIA DE MULHERAGEM!

Cristiane Maria Coutinho Fialho



Hoje é oito de março de 2024. Hoje é o Dia Internacional da Mulher! Dia de Mulheragem!

Deveria ser um dia como outro qualquer, mas hoje é dia de *mulheragem* as que vieram antes de nós e abriram caminho na estrada da existência: à foice, facão, lama, limo, fogo, ferro e sal, para que estivéssemos hoje aqui ao sol. Somos trabalhadoras, estudantes, mães, filhas e hoje é dia de falarmos sobre nós, das nossas duplas, triplas jornadas exaustivas de trabalho, das nossas lutas e conquistas. Hoje é dia de *mulheragem*! Dia de força e luz. Hoje é o dia dela, com ela, para ela.

Sim, temos um dia no calendário só para nós, porque ser mulher é ser útero do mundo, solo fértil, lágrima de sangue, semente, germina, cresce, contrai e expulsa. Fizeram dela o segundo sexo. Que fique claro e escurecido: NÃO! Nem primeiro e nem segundo. Ela não é o avesso do homem, mas pode ser par. Ou ser ímpar, se ela quiser. Ela conquistou o que sempre foi: ser pessoa, gente; pessoa-gente, e este dia existe para reafirmar que ela é dela e para ser dela, luta.

Mulher de lutas tantas, que luta mesmo quando cuida, e cuida lutando pelos seus, todos os dias. São tantas mulheres pessoas-gente que abriram este caminho, para que hoje estivéssemos aqui: salve Lélia González, Sueli Carneiro, Marielle Franco, Teresa de Benguela, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus. Salve tia Ciata, Rute de Souza, Beauvoir, bell hooks, Ângela Davis, Catherine Flon.

Salve minha mãe, a sua tia, a sua mãe também, uma amiga, a vizinha, uma irmã e as mulheres que estão aqui, agora. Salve Laila (estudante, artista que dá cores aos muros, semeando imaginários). Um salve para a Rita (professora de voz doce que aprende enquanto ensina). Salve à Guiniver (escritora preta cujas palavras são fio, faca, cortam, limam, aparam e arrastam; ela é mãe preta cujos cuidados com suas crias é felino de garras, sujeito a unhas a quem tentar feri-los; a Guiga é mulher preta periférica, porém, sua órbita é central e atrai todos para si, assim como são as mulheres pretas).

Mulher-útero do mundo, mulher-bolha-estufa que germina e faz crescer o sêmen da vida. Sigamos, pois, tu e eu, e não me mostre hierarquias porque você perde, não me mostre utilidades porque você perde, mas não se assuste comigo, se assuste, antes, com você sem mim. E quero lembrar que...

Sou mulher, é claro que tenho jornada tripla e todos agem como se isso fosse normal.

Sou mulher, e é claro que sou cortada nas rodas de conversa.

Sou mulher preta, e é claro que me julgam mais forte que as outras para justificar o excesso de trabalho a mim imposto.

Sou mulher, e é claro que para você sou uma cuidadora nata e ninguém pensa que também mereço ser cuidada.

Sou mulher, e é claro que meu corpo é público para comentários acerca de padrões de beleza.

Sou mulher, e é claro que nasci para cuidar enquanto os homens nasceram para se aventurar.

Sou mulher, e é claro que ouço de homens: eu ajudo nos serviços domésticos e por isso se sentem um adulto funcional e salvador delas.

Um salve para todas nós, para todas elas...

Mulheres reais, mulheres ancestrais, mulheres conhecidas, mulheres famosas, mulheres anônimas, mulheres que já se encantaram ou que ainda nos encantam. Elas disseram e dizem, em sua ousadia diária, umas às outras, que são pessoas-gente: trabalham, escrevem, estudam, lideram, mandam, desmandam, cuidam. Nem primeiro sexo, nem segundo; mulheres da lida de todo dia, mulheres de voz, da vez, de ação. *Mulheragem!* Estamos aqui para mulheragear porque mulher age; mulheres juntas agem muito mais e é preciso ter coragem! A cor age: mulheres pretas agem muito mais porque seu tecido é feito de mar, lágrimas de sal, banzo e sangue e de terras distantes cuja semente inicial jamais tocamos, mas que toca em nós os nós que desatamos todos os dias. Semeia e germina e se alastra. Mulherageá-las é dizer: sua força, sua luta nos engrandecem, nos elevam, acalmam, acalantam, nos engendram e cuidam para voltar a lutar e ousar e dizer em alto e bom som: Ei! Eu sou mulher, pessoa-gente e estou aqui. Não serei eu o avesso de ninguém. Nem o primeiro, nem o segundo sexo. Eu sou única como ele: sou minha. Sou par, sou ímpar. Sou parte de toda a criação. Única. Minha. Eu sou minha e de mais ninguém.

ARAPUCA OU PERUCA

Guiniver Santos de Souza – Guiga Preta



*Os teus olhos coloridos,
me fazem refletir
que eu estou sempre na mira
e não posso mais fugir...
o meu cabelo enrolado todos querem imitar.
Macau, compositor.*

Todos querem imitar?

Essa semana meu cabelo foi tema, virou problema. Dilema. Umas crianças, depois de ouvirem uma história de Prandi que eu mesmo contava, perguntaram: por que eram tão feios os príncipes dos quais eu falava, que estavam ali marrons e pretos nas ilustrações que eu mostrava?

Eu trazendo sobre a cabeleira crespa meu turbante imponente, me senti impotente e aquela raiva infantil, aquela raiva habitual que me acometia em tempos passados, me saltou à boca estridente.

Eu engoli em seco, mas confesso que o comentário vindo daquele menino branco foi um soco!

Mais do que depressa fechei o livro e perguntei às crianças ali presentes:

Há aqui alguém que tenha a pele escura como a minha?

Ou preta como a dos príncipes ODUS da história que eu lia?

Crianças da pele escura, preta ou retinta cinco ou seis eu via.

Que loucura!

Foi ver mais de 20 crianças levantarem e se posicionarem ao meu lado, cheias de candura, fazendo pulsar acelerado meu coração, que aquela crítica infantil tinha calado. Então saquei da minha cabeça o turbante, soltei meus crespos, e tratei de fazê-los bem altos e repeti a pergunta: por que são tão feios os príncipes e princesas que aqui se apresentam? Somos realmente feios?

Ouvi um coro de vozes infantis dizendo: não!

Mas ali escondidos e abafados senti reverberar alguns "Sims".

Notei que duas meninas de 8 anos também soltaram suas marias-chiquinhas, meninos cruzaram os braços e fecharam os semblantes. Tava ali do meu lado. Um Quilombo formado. "Macau", um garotinho de 8 anos, pegou o Djembê e ecoou o tambor.

- *Sarará crioulo, Sarará crioulo*

Embaixo do meu turbante não havia nada que eu quisesse esconder ou ocultar, porque minha cabeleira não precisa passar despercebida.

Mas, ao ouriçar os crespos, ouvi:

- Seu cabelo parece uma arapuca!
- Parece uma bucha!
- Dá pra esconder coisa aí dentro!
- Será que é peruca?

Você ri da minha roupa, você ri do meu cabelo. Você ri da minha Pele!

- Não!

- Meu cabelo não é armadilha pra pegar animal.

- Não é marca de palha de aço!

E como diria Lu Nascimento:

- Nasce forte aqui de dentro.

Não. Não é peruca!

Mas uma coisa é certa... Dá pra esconder um tantão de coisa dentro...

E talvez seja uma boa ideia pra cabelo de Loba, líder da Alcateia.

Que eu tenha mesmo muito espaço para guardar os versos, os sonhos, a música e a poesia.

Meu cabelo não é Arapuca pra prender Animal.

Meu cabelo é valor, é textura, é orgulho da minha origem ancestral...

Crianças não têm culpa da torpe bagagem cultural que carregam e que machuca minha raiz.

Educar é preciso!

Então eu sigo.

Professora Preta, Sarará Crioula e Feliz!

MAREZIA E SAUDADE

Guiniver Santos de Souza – Guiga Preta

Eu me visto de maresia e o tempo nem corre, anda calmaria à beira-mar. O quente asfalto corta a paisagem molhada: o verde, o cheiro, a brisa, onde pequenos se distraem com conchas e pedrinhas. O sol anunciando a partida, tímido, aquecendo sorrisos numa preguiça cheia de areia e calor. O tempo se veste de sal e ruído de arrebatamento. E de tombo em tombo, brota vida beliscando e lambendo nossos pés, esmaecendo com seu cântico na areia. Nostalgia. Aqui no meu Templo silêncio flutuam mil pensamentos, corre denso líquido das grutas dos meus olhos, tão salgado quanto o espelho que enfeita a miragem. Nessa hora eu sou quase mar, sem divisão entre o tempo e o destino. Nessa hora eu sou toda mar, sou maré... Todas as vezes que me botei na estrada depois de adulta, não pude deixar de conduzir meu olhar para as bonitezas das aventuras e desventuras de minhas migrações temporárias ao litoral.

Sempre me lembrava de garantir que na bagagem tivesse meus livros preferidos de poesia, bloquinho de notas, lapiseira e borracha.

Nunca fui uma “Dora Aventureira” entusiasmada. Já crescida, o trânsito me deixava tensa, mal-humorada. Sempre curti mais a chegada/parada que o caminho e, pra evitar que aqueles que seguiam comigo se aborrecessem em demasia, eu me punha a escrever reflexões, poesias, elucubrações fantásticas, alquimias linguísticas, sempre num caminho interno para o ócio criativo.

Quando não estava escrevendo, estava criando poesia com nuvens, mania adquirida com as matriarcas da família. Confesso que esse hábito se tornou bem mais divertido depois de ter filhos.

Pelo olhar das crianças, nuvens são sempre desenhos postos em movimentos pela brisa. Daí a minha brisa de mulher adulta em desenhar com a mente naquelas enormes massas de algodão suspensas, pareciam mais lúcidas em companhia dos rebentos.

Não fiz viagens muito longas ou internacionais. E sempre que possível migrei pra perto do mar. É onde me sinto plena e inteira. É onde meu corpo se queda, se entrega ao torpor da maresia, a quietura de dourar a pele, ao prazer de ter entre os dedos dos pés a aspereza da areia salina.

Dia desses, ao fazer uma limpeza na pasta de fotos, deparei-me com inúmeras imagens de épocas diferentes dos meus encontros com o mar. Sou amante do mar.

Nunca consegui mensurar essa relação íntima que eu tenho com ele. Faz tempo que não o olho de frente. Nessa condição de distanciamento/isolamento social precisei me apartar de uma das minhas fontes inspiradoras da escrita.

Sou capaz de ficar horas olhando pra sua espuma branca, enquanto brinco de ser feliz em pensamento.

Quando me banha, eleva minha energia e dança ao redor do meu corpo. Sinto falta de dançar com o mar, de me fundir com ele, de ouvi-lo faceiro.

O mar sempre me dita versos, canções, e me traz lembranças calorosas. Ou então me estimula a criar imagens mentais e realidades paralelas, cheias de êxtase. Os meus encontros com o mar foram sempre tomados de lascívia, de tesão e de afeto.

Às vezes um qualquer desavisado me tirava desse tônus vibratório, dessa sinergia com as marés que eu e aquela imensidão de água revolta criamos em torno de nós, durante nossos encontros.

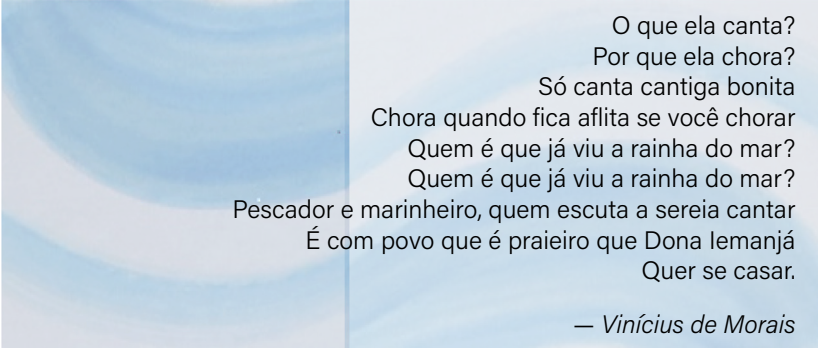
Eu sinto saudade de muita gente, de familiares, amigos próximos, afetos, mas morro de saudades do mar, sinto ciúme de quem o tem por perto, de quem dorme acalentado pelo seu ruído de arrebatção, ou pelo tilintar da chuva de verão no seu leito/espelho. Eu o amo e também temo suas ressacas, seus revezes, seus destemperos e revoltas.

A qualquer hora que eu o procurasse noite ou dia ele estava lá disposto a trocar afeto comigo. Muitas feridas contidas na alma ele curou com lampejos de unção.

Penso que tenho sido muito repetitiva em tudo que escrevo ultimamente. Me falta inspiração, o traquejo maneiro das fofocas que eu fazia com suas ondas brancas.

Sou amante do mar. Tenho tesão no nosso encontro. E uma saudade imensa de flertar com seus acordes.

Quando me falta inspiração, o mar é minha brisa.



O que ela canta?
Por que ela chora?
Só canta cantiga bonita
Chora quando fica aflita se você chorar
Quem é que já viu a rainha do mar?
Quem é que já viu a rainha do mar?
Pescador e marinheiro, quem escuta a sereia cantar
É com povo que é praieiro que Dona Iemanjá
Quer se casar.

— Vinícius de Moraes

APRESENTANDO

Álvaro de Souza Maiotti
Diego Pinto de Sousa

Com a presente coletânea, almejamos difundir boas práticas educativas que cotidianamente são gestadas e trazidas à luz nos espaços escolares e não-escolares, mas que, por vezes, permanecem desconhecidas, mesmo entre os nossos pares.

O relato *Batendo Papo ou Formando Leitores(as)/Escritores(as) nas Escolas da Periferia*, de Davi Fernandes Costa, inaugura a coletânea. O autor partilha conosco sua experiência enquanto docente de Língua Portuguesa na rede pública estadual paulista de educação, e a evolução de um projeto desenvolvido entre os anos de 2012 e 2020 junto às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e que se tornou um coletivo que articula poesia, arte e política na periferia de São Paulo.

A experiência literária de estudantes de licenciatura (estagiários) e alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola de São Paulo é descrita por Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos e Fabrício Mendes Damasceno no capítulo *Escrevivências Poéticas da Educação: o Slam como Caminho para um Ensino Crítico e Artístico*.

Roseli Rosalino Dias da Silva Angelino e Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes tematizam a aprendizagem de saberes matemáticos mediante o teatro musical e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down no relato *Educação Inclusiva Inspirada em Vivências Lúdicas na Educação Infantil*.

O capítulo *Oficina: vamos falar de sexualidade?* de autoria de Cristiano Rodineli de Almeida e Silvana Bassi, evidencia a importância da realização de atividades educativas em ambientes não-escolares ao descrever a experiência dos autores na elaboração e mediação de uma oficina em um centro socioeducativo de internação feminino da cidade de São Paulo.

Pedro Henrique Franco Becker, autor do relato intitulado *Júri simulado: moral e ética*, divide conosco a experiência educativa realizada nas aulas da disciplina de Cidadania e Direitos Humanos, e que teve por objetivo promover a reflexão teórica e prática sobre os códigos de conduta, o comportamento humano e a tomada de decisão.

Preocupada em aproximar a aprendizagem de Estatística da realidade de estudantes do Ensino Médio de uma escola do município de Jaguaquara-BA, no Vale do Jiquiriçá, Sidnéia Almeida Silva descreve no capítulo *Investigando a Percepção Sobre o Impacto do uso dos agrotóxicos: uma proposta para o ensino de Estatística na Educação Básica* como abordou a principal atividade econômica do município em suas aulas.

A adaptação de materiais para o ensino de matemática é abordada por Elizabeth Magalhães de Oliveira no texto *Descobrimos áreas e perímetros: adaptação para pessoas com deficiências visuais*. A atividade foi desenvolvida junto aos alunos do segundo semestre do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Cubatão-SP.

Teatro, Escola e Comunidade se encontram no relato *Palco Ampl-IF-icado: um exercício de cidadania*. Capitaneado pelos docentes Laureen Gabriele Mallmann e Márcio Luis Bess, e pelo discente Samuel Felipe Gonçalves, o projeto endereçado a alunos e comunidade externa objetivou apresentar elementos teóricos e aplicados da expressão teatral para interessados na cidade mineira de Poços de Caldas.

Esta coletânea é enriquecida com a importante discussão acerca de questões raciais empreendida por Isabelle Luisa Amorim da Silva. Em *Feminismo Negro: o Diálogo entre Gênero e Raça nos Anos Iniciais*, a autora relata sua experiência docente com o projeto “EMPRETECER: mulheres pretas em posição de destaque!” em escola pública da zona norte da capital paulista.

Josimar de Souza Rodrigues Junior, por sua vez, transcreve sua exitosa experiência literária com a implementação do *Projeto de Leitura “Conte um Conto”*. De maneira propositiva, o docente narra como utilizou os recursos do gênero textual conto como um estratégico instrumento de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos do interior do estado do Espírito Santo.

Com expressiva experiência na gestão educacional, Rosemeire Rodrigues de Oliveira compartilha com os leitores seu trabalho de oficinas formativas para professores e coordenadores pedagógicos do município de Francisco Morato-SP. Seu objetivo é conceder formação voltada às atividades de ensino-aprendizagem para estrangeiros que ali residem. Daí a base para o título de seu singular relato: *Migrantes e Educação: uma Experiência de Formação*.

Na confluência forjada entre ensino de matemática, arte musical e uma discussão epistemológica sobre o trabalho docente, Jefferson de Melo Silva estrutura seu relato *O Docente e o Seu Trabalho “Técnico-Artesanal”*. Com densidade na discussão, o autor problematiza os percalços e sucessos de sua prática de ensino em duas disciplinas eletivas: Da inteligência ao intelectual e Musicalizando a Escola.

Trazendo consigo o cenário da rede privada de ensino do interior de Minas Gerais (Varginha), Carlos Roberto Faustino dirime em *O jogo: regra e o Bem Comum* como sistematizou lições de ética e convivência social para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Seu filtro didático foi a disciplina de Educação Física

– mais especificamente, como preceitos e valores importantes na sociedade podem ser ajustados pedagogicamente à dinâmica das regras e lógica dos jogos.

A arte teatral se apresenta nesta coletânea também a partir do agir docente de Claudemir Lima dos Santos e seus alunos do Ensino Fundamental II no relato *Calibã encontra Shakespeare: Teatro na Educação*. Situado em um ambiente de escola pública de São Paulo-SP, o autor descreve como o teatro, prática artística que envolve múltiplas dimensões do ser, pode configurar-se como instrumento educativo extrapolando os limites do palco e da atuação.

Graziani França Claudino de Anicézio e Elkerlane Martins de Araújo trazem a voz de uma prática pedagógica tocantinense. Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFSP) na cidade de Paraíso, partilham a exitosa experiência de *Espanglish: Feira de Inovação no Ensino de Língua Estrangeira*. Com identidade extensionista por nove edições, conduzida por uma metodologia dialógica e participativa, a Feira Espanglish tem manifestado impacto de mão dupla: desenvolvimento para os acadêmicos e para a comunidade em geral.

Sarau Matizes: arte, território e coletividade na educação pública de São Caetano do Sul é o título do relato de Milene Valentir Ugliara. A polifonia típica de saraus abarca, na prática de ensino de Milene, elementos da cultura afro e indígena, criticamente abordados e motivados para e com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em busca de protagonizar as comunidades de afrodescendentes e povos originários, Érica Cristina Silva Alves explica em seu relato *Educação para as Relações Étnico-Raciais: diálogos de liberdade* o papel do letramento racial e sua base legal para uma educação crítica e igualitária. Em um trabalho conjunto entre docentes e coordenação pedagógica, a atividade teve o desafio de ser realizada remotamente para estudantes da educação pública do município de Uberaba-MG.

O capítulo *Filosofia e cidadania: o cotidiano em discussão*, de Álvaro de Souza Maiotti, apresenta uma série de atividades desenvolvidas junto aos estudantes do Ensino Médio regular de uma escola pública da periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo para discutir o lugar que a mulher ocupa na sociedade brasileira.

Encerrando a coletânea, e com uma metodologia centrada na teoria dialógica, Diego Pinto de Sousa e Moisés Carlos de Amorim relatam experiências com diferentes facetas do gênero discursivo diário no capítulo intitulado *Diários sem fronteiras: experiências com o gênero discursivo*. A identidade confessional, tão peculiar aos diários, torna-se um elo que aflora em alunos de Cuiabá-MT o desenvolvimento da capacidade escrita e autoral dos participantes e a descoberta de novos horizontes e fronteiras de mundos por vezes estigmatizados.

Desejamos que as experiências-sementes aqui compartilhadas ultrapassem as fronteiras da Jornada de Educação Docente e encontrem o solo fértil das práticas de todos(as) aqueles(as) que apostam na educação como caminho para a construção de um futuro melhor.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

1

Davi Fernandes Costa

BATENDO PAPO OU FORMANDO LEITORES(AS) E ESCRITORES(AS) NAS ESCOLAS DA PERIFERIA³

3

Palavras-chave: formação de leitores; literatura; direitos humanos; educação.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.1

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência busca descrever o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) entre 2012 e 2020.

No início de minha trajetória como professor de Língua Portuguesa, na Rede Pública Estadual de São Paulo, uma das primeiras inquietações que surgiu foi, como incentivar o gosto pela leitura e pela escrita? Não uma leitura e escrita mecânica, que apenas reproduzisse, mas que possibilitasse o desenvolvimento da criatividade e levasse os(as) estudantes a “dizer a sua palavra” e ter assunção de si mesmo (Freire, 2008), desenvolvendo por completo, sua autonomia.

Essa inquietação ia aumentando conforme sentia que não conseguia dar atenção suficiente aos(às) estudantes que escreviam por *hobby* ou para expressar seus sentimentos. Com algum esforço lia os textos, mas imaginava que minha devolutiva formativa deveria ser mais completa. No entanto, o tempo limitado das aulas me impedia.

Com isso, comecei a desenhar uma ideia de um trabalho voluntário, complementar às aulas, no contraturno. Para isso, busquei organizar as referências teóricas e iniciar o movimento de engajamento dos estudantes. Afinal de contas, eles(as) também não teriam a obrigação de permanecer, ou seja, também participariam de maneira livre e voluntária. Minha dúvida era: a vontade que tinham de escrever seria tão grande a ponto de fazê-los permanecer na escola após o horário?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alguns autores foram fundamentais para que a ideia do projeto fosse tomando forma. Primeiramente foi a partir da leitura de Paulo Freire (1988) com sua percepção sobre a *Pedagogia do Oprimido* e conceitos como autonomia, emancipação e esperança que moldaram em grande medida a necessidade do que precisaria ser implementado.

Em diálogo com Freire, o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, trouxe outros pontos de reflexão, a partir de novos sentidos adquiridos com as práticas do Teatro Fórum, que desenvolvi com os(as) estudantes anteriormente, a percepção da potência da prática narrativa foi sendo ampliada. Havia muitas histórias a serem contadas pelos(as) estudantes e pensar conceitos, como os elementos básicos da narrativa, por meio das histórias que eles criavam, dava muito mais sentido ao processo.

Não é possível também deixar de citar o clássico e belíssimo texto de Antonio Candido (2011), colocando a literatura como um direito humano. Desde o primeiro momento em que me deparei com esse texto, tive certeza de que uma das necessidades das aulas de Língua Portuguesa era apresentar aos(às) estudantes a literatura. Não porque isso estava descrito nos currículos oficiais, mas porque era um direito deles(as). E não se vive apenas com alimentos e moradia (o que por tantas vezes também é negado), mas é necessário arte, porque a arte nos humaniza.

Ressalto o fato de que o trabalho em escolas públicas da periferia de São Paulo, que possuem os já conhecidos problemas de estrutura e de vulnerabilidade social, me parecia tornar esse movimento ainda mais significativo.

RECURSOS E MÉTODOS

Por meio da leitura compartilhada, da troca de ideias a partir de leituras realizadas anteriormente e da livre produção de diversos gêneros textuais, buscou-se potencializar o contato e a interação dos(das) estudantes com a literatura e a ampliação da compreensão dos objetos simbólicos, visando ao desenvolvimento pessoal, à transformação da realidade e à exploração da potência criativa.

Dessa forma, o que se pretendeu foi desenvolver um espaço em que os(as) estudantes pudessem, voluntariamente, expressar suas ideias, suas emoções e ter sua criatividade incentivada, sem que estivessem presos aos limites impostos pela sala de aula. Imaginava que com isso seria possível o desenvolvimento de leitores(as) e escritores(as) que teriam acesso a toda uma cultura letrada e que poderiam se desenvolver enquanto cidadãos(as) plenos(as), autônomos(as) e livres.

O espaço que utilizávamos não era totalmente definido, porque dependia dos espaços que estavam disponíveis na escola nos dias dos encontros, às vezes utilizávamos um espaço externo, às vezes alguma sala de aula, às vezes o pátio. Quando usávamos cadeiras, elas eram colocadas em círculo.

Não havia tema, os(as) estudantes podiam trazer os textos que quisessem. Inclusive textos de outros autores que gostassem, no entanto o que predominava eram os textos de autoria própria. Quem mais trazia textos de outros autores era eu. Li para eles textos que já eram de certa forma conhecidos daquela geração, como J.K. Rowling, Rick Riordan, Neil Gaiman, Lemony Snicket, mas também autores canônicos como Machado de Assis, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Edgar Allan Poe, entre outros.

Ao contrário do que podia imaginar em um primeiro momento, a interação com os autores canônicos foi muito positiva. Considero que um dos pontos que influenciou essa aproximação positiva era o fato dos(as) estudantes não estarem pressionados por avaliações, pela não obrigatoriedade da leitura, pela escolha de textos mais curtos e que tivessem temáticas mais próximas do que já estávamos conversando.

A escolha dos textos, a opção de ler ou de comentar, sem nenhuma obrigatoriedade, propunha subverter a lógica comum e colocar os(as) estudantes como o centro do processo. Havia aqueles(as) que escreviam sempre, havia os(as) que ficavam em silêncio. Ou seja, a aula (ou melhor dizendo, o encontro) dependia totalmente do engajamento deles(as), de seu desejo de ler, escrever e dizer o que pensavam. Se não levassem nada, se não tivessem ideias, corríamos o risco de não ter sobre o que conversar. Para minha surpresa, isso nunca ocorreu.

Ficávamos em torno de uma hora, às vezes um pouco mais. Não era raro, me pediam para que ficássemos ainda mais. Isso sempre me intrigava, afinal de contas até então esses(as) mesmos(as) estudantes viam a escola como um espaço no qual eram obrigados(as) a ficar. Com nosso grupo eles(elas) faziam questão de ficar e participar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Os encontros eram um ritual. Minhas dúvidas sobre a participação foram dissipadas rapidamente. Vinham estudantes de várias turmas, inclusive de turmas com as quais eu não tinha contato, mas ficavam sabendo pelos(as) colegas e pediam para vir. Nunca fiquei sozinho. Ao contrário. Nas vezes em que me ausentei, era cobrado por eles(as).

Quando estávamos juntos, alguns liam, a maioria comentava, outras ideias de leitura e sugestões aos próprios textos iam surgindo. Mesmo não sendo o objetivo principal, o rendimento dos(as) estudantes ia melhorando gradativamente nos diferentes componentes.

Tornavam-se mais seguros(as), mais atentos(as), o sentimento de pertencimento à escola também ficava maior e muitos(as) passaram a se envolver com o Grêmio Estudantil.

A melhora na escrita era evidente e comentada por outros professores(as) que se intrigavam com o projeto. Eu sempre pedia aos(as) estudantes para que guardassem o primeiro texto que apresentavam, para que o comparassem com os textos que escreveriam tempos depois. Quando retomavam os primeiros escritos a surpresa era sempre a mesma, um completo espanto em perceber a própria evolução.

Problematizava com eles(as) uma questão simples. Para melhorarmos nossa escrita precisamos escrever. A questão era a motivação para a escrita. E naquele espaço eles(elas) se sentiam motivados(as) para escrever cada vez mais, criando histórias, personagens e mundos, mas não apenas isso, também olhando para dentro de si, de seus medos, desejos, sonhos e potencialidades.

CONCLUSÃO

O caminho normal seria que o Projeto acabasse em 2019. Afinal de contas os(as) estudantes se formaram e tempos depois fui trabalhar com a gestão pedagógica, com a formação de formadores. Entretanto, havia um vazio após o encerramento. Após conversar com ex-estudantes e com amigos(as) educadores decidimos retornar o projeto, em outros espaços e com mais participantes.

Até então chamávamos o projeto de Jovens Escritores. A partir dos novos encontros definimos que o novo nome seria Coletivo PAPO (Poesia, Arte e Política dos Oprimidos). Consideramos que a escolha contemplava bem o formato descontraído e informal do grupo, mas ao mesmo tempo comprometido e engajado dos encontros.

O Coletivo PAPO, que nasceu para ser um espaço para os estudantes, foi ainda mais especial para mim, tendo destaque em minha dissertação de mestrado (Costa, 2022) e sendo tema de uma conversa no programa Vida Literária, do Programa de Mestrado em Literatura da PUC-SP.

Em 2024 há a previsão do lançamento do primeiro livro do Coletivo que contará com poemas, contos e depoimentos dos(as) vários(as) autores(as) que compuseram o grupo durante todo esse tempo. Será o momento de sintetizar essa prática iniciada em 2012 com estudantes de uma escola pública que agora, registraram seus momentos em escritos que marcaram suas histórias e, talvez até mais, a história de seu professor.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSTA, D. **Obediência e desobediência no cotidiano escolar**: um professor em diálogo com Paulo Freire e Erich Fromm. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

2

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos
Fabício Mendes Damasceno

ESCREVIVÊNCIAS POÉTICAS DA EDUCAÇÃO:

O *SLAM* COMO CAMINHO PARA
UM ENSINO CRÍTICO E ARTÍSTICO⁴

INTRODUÇÃO

*não é denúncia
é revide
de mão fechada
e peito aberto
que sem pulmões
um poema é abscesso
– Luiza Romão*

A crescente discussão acerca da centralidade do protagonismo estudantil no ambiente escolar tem enfatizado a crucialidade da autonomia, manifestada através da participação ativa dos alunos nas decisões curriculares e na ampliação de espaços para a expressão da voz jovem. Reconhece-se que tal protagonismo é um fenômeno gradualmente construído ao longo da trajetória educacional, culminando, dentro do espectro da Educação Básica, na transição para a fase adulta.

Especificamente, o último ano do Ensino Médio representa um ponto crítico de transição, marcando simultaneamente a conclusão de um ciclo educacional repleto de memórias e aprendizados e o momento em que se deve conferir a estas experiências um significado profundo, preparando os jovens para uma inserção consciente e crítica na sociedade como adultos. Este processo envolve a capacitação para o exercício da cidadania ativa e o reconhecimento de si como parte integrante de um corpo político-comunitário.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os itinerários educacionais, especialmente no que tange ao aprendizado das linguagens, devem propiciar a “participação plena e efetiva dos jovens nas práticas socioculturais diversificadas” (Brasil, 2018, p. 481). Essa orientação ganha especial relevância no Ensino Médio, período caracterizado por uma autonomia crescente e por uma capacidade de abstração e reflexão mais acentuada sobre o mundo circundante.

Assim, espera-se que os jovens expandam progressivamente sua participação na esfera pública e na produção cultural, expressando-se e contribuindo para as culturas juvenis por meio da criação autoral.

Inspirados pelas ideias de Paulo Freire (2003), que postula que o ato de ensinar não consiste na mera transmissão de conhecimento, mas na criação de condições propícias à produção autônoma ou à construção do saber, ressalta-se a importância de estabelecer tais condições no âmbito da Educação Básica. Analogamente, no que concerne à formação inicial de docentes, é fundamental proporcionar aos futuros educadores, especialmente aos alunos de licenciatura, oportunidades significativas para a construção de sua identidade pedagógica e trajetória profissional.

Portanto, destacamos a relevância incontestável de mediar práticas socioculturais no processo de aprendizagem das linguagens, bem como de fomentar a autoria como meio para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Este imperativo se aplica tanto aos discentes da Educação Básica quanto aos docentes em formação, sublinhando a necessidade de uma abordagem educacional que valorize e promova o engajamento ativo e a expressão criativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, este relato intenta apresentar uma experiência realizada com estagiários de licenciatura e alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola no Município de São Paulo, com foco em *poetry slam*⁵.

A concepção delineada neste relato é norteada pela premissa de que o ambiente escolar deve ser um *locus* privilegiado para o fomento dos conhecimentos coletivos e para a promoção de espaços

5 Em 1886, em uma cidade no norte de Chicago, o poeta Mark Kelly Smith, em colaboração com outros artistas, buscava formas de descentralizar a poesia dos círculos acadêmicos. Foi assim que surgiu o Poetry Slam (popularizado apenas como Slam). A terminologia, também usada em batalhas de rap, torneios de beisebol, entre outras competições, é uma onomatopeia em inglês que imita o som de palmas.

dialógicos entre estudantes e outros participantes do processo educativo. Nessa perspectiva, ao se conceber práticas pedagógicas e estratégias de avaliação, revela-se essencial a integração de conteúdos, competências e habilidades delineados no currículo com atividades que fomentem uma aprendizagem profunda e contextualizada.

Este enfoque encontra ressonância nos postulados de David Ausubel, para quem a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se conectam de maneira substancial e não arbitrária com o conhecimento pré-existente do aluno, criando um terreno fértil para a internalização do saber. Em uma formulação emblemática, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 52) articulam que “Se pudesse encapsular toda a psicologia educacional em um único princípio, afirmaria: o fator mais crítico que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Assim, identifique isso e ensine com base nesses conhecimentos prévios”.

Marco Antonio Moreira, expandindo essa ideia, integra-a ao conceito de “subversão” de Postman e Weingartner (1969), definindo-a como a capacidade do indivíduo de engajar-se com sua cultura simultaneamente de dentro e de fora. Esta noção, conforme elucidado por Moreira (2013), implica uma abordagem pedagógica que não somente reconhece, mas valoriza a posição única do aprendiz no seu contexto cultural e social, permitindo-lhe uma participação crítica e construtiva. Assim, a proposta aqui delineada almeja transcender a mera transmissão de conteúdos para cultivar um processo educacional que habilite os alunos a integrarem-se ativamente em suas culturas, ao mesmo tempo em que mantêm a capacidade de questioná-las e transformá-las.

É por meio da aprendizagem significativa subversiva que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É por meio dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem

sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente (Moreira, 2013, p. 18).

Ao pensar na literatura como parte do processo da aprendizagem significativa subversiva, os alunos participantes desejaram nomear essa proposta pedagógica a partir do conceito de “escrevivência”, de Conceição Evaristo. Segundo a escritora (2020), o termo nasce da experiência das mulheres escravizadas, as “mães pretas”, que tinham a incumbência de cuidar dos filhos da família escravizadora. Entre as suas tarefas estava a de contar histórias para fazer adormecer as crianças. Ao contemplar tal rememoração Evaristo amplia a semântica do termo:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não (Evaristo, 2020, p. 30).

Percebe-se, nas palavras da autora, o caráter libertador da escrevivência. Ontem, essas mulheres tinham suas habilidades de narrar usurpadas pela prisão da escravidão. A maestria evidente no manejo das palavras e na força de sua oralidade foi posta a serviço

exclusivo de seus opressores, fazendo dormir aqueles que propagariam estruturas de poder. Ao longo dos séculos, a crítica literária escolheu apartar-se também de tais manifestações. Como consequência, a escola se absteve de contemplar as palavras abafadas pelo cânone e pelas camadas letradas que se fecharam em visões centradas na produção masculina cisgênero e eurocêntrica.

Com a tomada de consciência social e a prevalência dos estudos culturais na literatura, a partir do século XX, tornou-se evidente o papel da crítica de investigar e trazer à luz toda essa expressão represada. Da mesma forma, cabe à escola repensar o currículo da Educação Básica, de modo a, além de partilhar tal conhecimento, conjugar esforços para não replicar a coerção de outrora, contribuindo para o cerceamento das vozes dos estudantes, principalmente daqueles que já são circunscritos a espaços de exclusão.

É por isso que hoje, no ambiente escolar, é possível fazer da escrita uma peça que revive a ancestralidade e faz ecoar a potência da oralidade antes restrita aos caprichos dos senhores colonizadores. Dessa forma, em diálogo com a realidade histórica e social, Evaristo subverte e ressignifica a vocação com as palavras: "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos" (Evaristo, 2020, p. 30). É, portanto, uma literatura não apenas engajada, mas subversiva do "sono" e da placidez em que as camadas privilegiadas preferem estar. O conceito de escrevivência para Evaristo liga-se diretamente à experiência da pessoa brasileira de origem africana, pois existe para celebrar sua ancestralidade e conectá-la "tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana" (Evaristo, 2020, p. 30).

A autora reconhece, no entanto, que o termo se amplia à humanidade de cada sujeito:

a potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens [...]. E o que falar da solidão e do desejo

do encontro? São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. São personagens ficcionalizados que se con(fundem) com a vida, essa vida que eu experimento, que nós experimentamos em nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença (Evaristo, 2020, p. 30).

A “escrevivência”, portanto, é um direito também dos estudantes. A partir do reconhecimento da bagagem coletiva do ser humano e dos pontos onde se situa cada grupo em meio a essa história, as vivências individuais expressas nessa literatura genuína e necessária criam teias de convivência e confiança, em que se fomenta um espaço de pertencimento. Dessa forma, a escola pode passar a ser uma aliada desses jovens, não uma perpetuação da casa-grande, que coopta seus talentos aos interesses daqueles já instaurados no poder, mecanizando suas palavras aos seus desígnios.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A vivência precede sua captura pelo raciocínio, sendo primeiramente experimentada antes de ser compreendida através da reflexão e definida em seus elementos constitutivos (Breton; Alves, 2021). Desse modo, ela é o estímulo que ativa a capacidade de adquirir conhecimento (Menezes, 2021). No âmbito da experiência, situam-se os processos de aprendizado (Kastrup, 2008). Embora não seja a via única ou exclusiva para alcançar o aprendizado, é imperativo reconhecer que não se pode assimilar conhecimento por meio das vivências alheias, a menos que tais experiências sejam interiorizadas e adotadas de forma individual (Capozzolo *et al.*, 2013).

RECURSOS E MÉTODOS

Para que a experiência dos estagiários tivesse sucesso, além do planejamento dos professores responsáveis, foram necessárias etapas de preparação direta e indireta. A participação se deu com a observação das aulas e dos estudantes, o que foi importante para que eles percebessem como se dava o envolvimento dos grupos com determinados assuntos e como cada classe tinha suas características específicas. Após breve período de observações, os dois sugeriram a preparação de sequências didáticas e o auxílio em correção de textos dissertativos.

A correção foi mediada pela professora regente que disponibilizou a matriz específica desenvolvida e de conhecimento dos estudantes. Após uma primeira correção, a professora revisou cada uma das redações a fim de orientá-los ao processo final. Os estagiários não apenas corrigiram tais textos com a distância de um corretor de redações, mas aproveitaram tal ocasião para aliar a cobrança das competências básicas desse tipo de texto a devolutivas específicas e aprofundadas, as quais, em vez de distanciá-los do corpo discente, uniu-os, pois foi flagrante o desejo dos estagiários de auxiliá-los nos aspectos formais e em uma visão de mundo mais ampla do que as breves trinta linhas exigidas nesse tipo de texto.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aqui tentamos descrever as atividades realizadas em um exitoso projeto de *Slam* em duas turmas de uma escola de São Paulo. O envolvimento dos estudantes e os trabalhos finais obtidos demonstram que esse tipo de projeto tem um papel importante na escola e a

participação dos estagiários foi determinante para todo o processo, desde a concepção das atividades, ao envolvimento dos estudantes e o processo de encerramento e avaliação.

A partir dos vínculos formados no processo de correção, os estagiários passaram a participar cada vez mais ativamente das aulas, em partes, como algumas explicações, até a preparação de Sequência Didática. Como exemplo, um dos estagiários preparou uma sequência sobre a poesia de Augusto dos Anjos. Nessa ocasião, após a declamação de poemas e a exposição dialogada sobre o estilo próprio do autor, os alunos deveriam propor uma continuação para a primeira estrofe do poema *Versos Íntimos*. O estagiário circulou pela sala, auxiliou os estudantes no processo de escrita e então deu a oportunidade a quem quisesse ler os textos em voz alta, em momentos de troca artística e sensibilidade poética.

Tais exemplos são importantes no contexto do relato, pois demonstram como os vínculos foram criados aos poucos, durante a experiência dos licenciandos com os alunos. Devido ao envolvimento dos estagiários e do espaço de autonomia mediada que lhes foi concedido, foi formada uma conexão genuína de afeto e confiança com as turmas, a qual possibilitou o êxito do projeto maior que seria desenvolvido, pois o envolvimento frequente, responsável e afetuoso dos estagiários fez com que estes se tornassem parte crucial dos processos pedagógicos, não meros participantes distantes e pontuais.

É importante ressaltar, como o projeto do *Slam* conectou-se ao plano docente e ao currículo em curso. As turmas estavam estudando a primeira fase do Modernismo Brasileiro e já haviam examinado a Semana de Arte Moderna e o desejo de ruptura daquela geração. Um dos poemas analisados em sala foi *Poética*, de Manuel Bandeira (2000). Nesse poema de versos livres – libérrimos –, o poeta constrói, nas palavras de um sujeito-poético poeta, uma visão de poesia muito próxima ao que viria se constituir como *Slam*, décadas depois, nos anos 1980, como será visto em detalhes adiante.

A forma coaduna-se com o conteúdo que se representa na libertação: "Estou farto do lirismo comedido/ Do lirismo bem-comportado/ Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. Diretor" (Bandeira, 1991, p. 43). A subversão da pontuação sugere uma leitura ininterrupta em que se entende plenamente o automatismo que não terá lugar nessa nova poética. O lirismo comedido ou bem-comportado é o que também o *Slam* rechaça: a renúncia ao molde é o rastilho que acende a poesia e o "apreço" simulado cede espaço à indispensabilidade da denúncia, ou "revide".

A chamada a uma poesia socializada, isto é, de apelo democrático, percebe-se na negação ao processo em que se precisa parar e procurar o "cunho vernáculo de um vocábulo" (Bandeira, 1991, p. 43). A poesia almejada pelo sujeito-poético é a que se escancara por ser viva, intensa.

Ao convocar "todos os ritmos", "todas as palavras" e "todas as construções", esse sujeito poético parece prenunciar que a poesia não é direito restrito aos "puristas" ou de uma chamada "elite". Ao rebotar o padrão, o qual faz remeter a meros "modelos de cartas", reencaminha a pujança poética ao interior do ser e a nada que lhe seja externo, isto é, "fora de si mesmo". Os versos finais corroboram:

Quero antes o lirismo dos loucos

O lirismo dos bêbedos

O lirismo difícil e pungente dos bêbedos

O lirismo dos *clowns* de Shakespeare

– Não quero mais saber do lirismo que não é libertação
(Bandeira, 2000, p. 33).

Nesse poema que se formula em manifesto ou tratado poético, tudo leva a crer que Manuel Bandeira, caso estivesse em pleno acordo com o eu-lírico a quem empresta a pena, veria a máxima

expressão da poética ali esboçada no “lirismo pungente” do *Slam*. “Louco”, pois desfeito às circunscrições sociais e suas perversões da lógica; “bêbedo”, pois embevecido de sua causa, do seu *leitmotiv*, o qual se derrama em um grito incontido, em voz que, por cansar-se da coação do “protocolo”, só pode se converter em brado de “libertação”: nada mais lhe importa.

A “dificuldade” não é a barreira elitista de um vocábulo que apenas o dicionário registra ou a forma que, por vezes, tritura e domina o conteúdo, condensando-o ao inanimado, de difícil compreensão. Esse lirismo é, ainda, “difícil”, mas agora pela verdade que transporta, a realidade de si, da fusão entre o caos labiríntico que caracteriza o ser humano e a bagagem sócio-histórica que lhe é indissociável.

Após a análise desse poema e o entendimento da busca por uma poesia libertadora, tão avessa aos versos parnasianos lidos previamente, os alunos estudaram as características da intertextualidade, conforme o conceito de Kristeva (1969), na poesia moderna e contemporânea. Relembrando primeiramente a *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, os estudantes foram apresentados a diversas releituras do poema, como as de Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Mário Quintana, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, entre outros autores. Nesses poemas, eles analisaram as denúncias feitas, assim como as características de intertextualidade e da forma, já tão arraigada na oralidade. Os estudantes deveriam escolher um dos poemas e responder a algumas perguntas, referentes à presença da intertextualidade, às comparações entre forma e conteúdo e às visões de Brasil ali refletidas.

CONCLUSÃO

Os alunos então, perceberam como o diálogo entre obras nem sempre precisa ser elogioso, pelo contrário, a crítica faz-se espelho aos erros de outros tempos. A cada apresentação dos estudantes, as palavras que os estagiários e os alunos usaram para descrever a experiência vivida com a atuação em sala de aula variavam entre felicidade, encantamento, orgulho, surpresa e admiração, tanto pela performance, pelos estudantes, pelo trabalho realizado de forma exitosa e pela confiança depositada em sua capacidade. À medida que os alunos se apresentavam, iam conseguindo perceber a coragem que tinham. Suas palavras eram como janelas abertas para suas almas, revelando suas emoções mais profundas. Eles estavam prontos a “janelar” de maneira sensível e coletiva. Cada um tinha um estilo único, uma voz afetuosa e uma entrega arrebatadora. Todos sentiram essas palavras reverberando de forma avassaladora, dando significado a todos os processos educativos, criativos e acadêmicos envolvidos nesse momento.

As performances variavam de poesia lírica e emocional, a críticas sociais fervorosas. Alguns discutiram questões de identidade, amor e perda, enquanto outros abordaram temas como justiça, representação e esperança. Cada performance era como um pequeno universo, transportando a todos para a perspectiva do poeta e desafiando a repensar visões de mundo.

Esses aprendizados significativos e subversivos mediados por tantas escritas reverberaram no ambiente escolar e, evidentemente, na vida que cada um teria adiante: para alguns, novas jornadas após o último ano do Ensino Médio, para outros, apenas o início de uma intensa jornada dedicada à educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. C. (s.d). **Canção do Exílio Paulistana**. <https://www.danielgtr.com/post/canção-do-exílio-paulistana>
- ANDRADE, M. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick, Heliana de Barros Conde Rodrigues, Luciana Peotta, Maria Ângela Fontes e Maria da Glória Rocha Maron. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BANDEIRA, M. **Libertinagem**. 11 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- BIXARTE. (2022). *Maldita Geni* [Video]. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/ipkRUJqBBFM?si=2k_E6V3k7ultIdMe. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRUHN, M. M.; MARQUES, H.; CRUZ, L. R. Slam: protagonismo juvenil em versos. *In*: Santos, K.; Zuchetti, D. T. (org.). **(Des)amarrando os nós da educação social**: práticas de educadoras e educadores sociais. Novo Hamburgo: Feevale, 2019. p. 23-30.
- BRETON, H.; ALVES, C. A. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: Entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1-14, 2021.
- CAPOZZOLO, A. A.; IMBRIZI, J. M.; LIBERMAN, F. L.; MENDES, R. Experience, knowledge production and health education. **Interface**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 357-370, 2013.
- EVARISTO, C. A escrivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- KRISTEVA, J. **A palavra, o diálogo, o romance**: introdução à semanálise. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos**, [S. l.], n. 21, 2013.

MENEZES, E. Método e limites da razão em Kant: Enfoques preliminares. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, e11425, 2021.

POSTMAN, N.; WEINGARTNER, C. **O ensino como uma atividade subversiva**. Trad. Maria Aparecida da Nóbrega. São Paulo: Cultrix, 1971.

TOMAZZOLI, G. R. **Olhar aquarelado**. 2014. 85 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

3

*Roseli Rosalino Dias da Silva Angelino
Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA INSPIRADA EM VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL⁶

6

Palavras-chave: educação matemática inclusiva; brincadeira; síndrome de Down; TEA; diversidade.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.3

INTRODUÇÃO

Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância é essencial. Sob a perspectiva vygotskiana, segundo a qual é pela interação social que aprendemos e nos desenvolvemos, concebemos o brinquedo e a brincadeira como fundamentais meios de interação social que propiciam conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo esses os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento apontados na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017).

As ponderações deste estudo são oriundas de uma pesquisa realizada com crianças na Educação Infantil, em uma sala inclusiva com dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um outro com Síndrome de Down, com idades entre 5 e 6 anos envolvidos em cenários de brincadeiras para o desenvolvimento de saberes matemáticos.

No tocante à Educação Infantil, a Matemática na BNCC é representada pelo Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Sob essa perspectiva, nossas propostas objetivam contribuir com o campo da Educação Matemática provocando reflexões acerca de boas práticas de ensino voltadas ao acesso e ao amparo do desenvolvimento do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Outro ponto consiste em assegurar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos na BNCC para a Educação Infantil voltados a garantir que a criança se desenvolva com autonomia e seja protagonista na construção de seus saberes. Dessa forma, pensamos em atividades que permitissem que todos os educandos pudessem realizar a mesma atividade, compartilhando experiências e saberes em um espaço no qual a criança atue com protagonismo e autonomia, isto é, aprender fazendo, para assim construir seu conhecimento (Demo, 2013).

Por meio da interação com seus pares, as crianças elaboram seus saberes sociais, usando a imaginação e a criatividade e, sob essa perspectiva, nas situações instrucionais, cada atividade deve voltar-se para assegurar os seis direitos de aprendizagem. Com isso em mente, a proposta que apresentamos estimulou a interação entre os educandos, favorecendo a convivência entre todos, por meio de brincadeiras e participação ativa, explorando movimentos, gestos, sons, formas, texturas, emoções, palavras e cores. Isso permitiu expressar sentimentos, necessidades, hipóteses, opiniões, descobertas, conhecendo-se de modo a contribuir para a construção de sua identidade pessoal, social e cultural por meio do brincar.

Neste estudo, organizamos os coletivos infantis com o desejo de dar visibilidade à criança com desenvolvimento típico ou não enquanto sujeito histórico por meio do Cenário Inclusivo para Aprendizagem Matemática, cujo propósito foi abordar a Numeracia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todas as crianças com desenvolvimento típico ou não, têm direito à educação de qualidade, uma das concepções da BNCC é a reversão da “exclusão histórica que alguns grupos tiveram ao longo do tempo e, entre os grupos de desiguais, está o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva” (Angelino, 2019, p. 72). A escola deve ser um espaço que organiza os coletivos infantis, assim propostas realísticas vistas como aquelas que partem de uma situação real do cotidiano da criança, contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem (Bertoni, 2014).

Apoiadas nos escritos de Vygotsky (2007; 2014) para nortear nossas reflexões acerca do brinquedo, da ludicidade, da interação e da mediação, nossas ponderações sobre as atividades aqui abordadas evidenciam que as crianças exercem papel ativo na construção de seus saberes.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para [...] assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa (Brasil, 1998, p. 29).

Nesse sentido, resgatamos, logo mais, uma atividade que fez parte de um conjunto de Cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática entendidos como espaços planejados que valorizam a brincadeira, a mediação, a interação e a ludicidade. Antes, acentuamos que “em cada período de desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de um modo particular” (Vygotsky, 2014, p. 35). Garantir “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, está previsto na BNCC como Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 37). Em síntese, as crianças precisam de espaços para brincar, criar, imaginar e aprender.

O trabalho desenvolvido abordou a construção do conceito de número na Educação Infantil e sob esse entendimento Muniz (2014) comunica que, “as propostas pedagógicas devem permitir que as crianças em processos de alfabetização matemática se percebam como autoras das estruturas do sistema de contagem [...]” (Muniz, 2014, p. 4). “A Educação Infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades” (Brasil, 1998, p. 210).

Segundo Fochi (2015, p. 222-223), “a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão de tempo e a comunicação dos percursos da criança” se constituem em uma ecologia educativa, entendida como os Campos de Experiências. Nessa ótica, a aprendizagem deve acontecer de forma contextualizada valorizando o patrimônio cultural da criança (Fochi, 2015). Essa valorização nos reporta a Bertoni (2014) que destaca a importância de propostas realísticas, ou seja, trabalhar os conhecimentos que estão intrínsecos no cotidiano da criança, para que nesse contexto elas percebam-se autoras de seus saberes como anuncia Muniz (2014). “Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso” (Brasil, 1998, p. 210). Considerando que nossa proposta se apoia na ludicidade, rememoramos Vygotsky que declara: “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (Vygotsky, 2007, p. 123), cuja essência “é a criação de uma nova relação [...] entre situações de pensamento e situações reais” (Vygotsky, 2007, p. 137) que conduzem ao desenvolvimento.

Ainda, de acordo com Vygotsky (2014), é necessário:

[...] ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (Vygotsky, 2014, p. 12-13).

O desenvolvimento infantil sofre enorme influência em função das vivências de imaginação e criatividade da criança (Rego, 2014). De acordo com Fochi (2015), o sujeito se transforma ampliando sua interpretação de si e do mundo, por meio de vivências que

contribuam para um exercício reflexivo. Para o autor, temos que ser incansáveis em oferecer boas oportunidades educativas para que as crianças possam ser atendidas no seu direito de aprender.

COMPREENDENDO O TEATRO MUSICAL

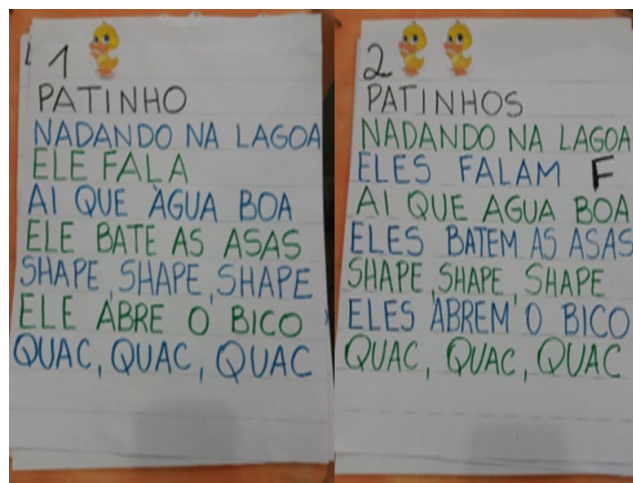
O planejamento da atividade que denominamos Teatro Musical teve como um de seus propósitos assegurar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC). Os cenários ofertaram representações do conceito de números e quantidades e oportunizaram que a criança pudesse expressar-se explorando diferentes linguagens e estímulos. A atividade escolhida para este relato trabalhou a representação numeral e a quantidade envolvendo a música Cinco Patinhos, de autor desconhecido, e fez parte dos cenários Inclusivos para Aprendizagem Matemática. Precedendo o Teatro Musical, uma das etapas realizadas foi a confecção do cartaz da música que se incorporou à rotina escolar. O desenvolvimento dessa fase consistiu na distribuição de folhas tamanho A3 para cinco grupos de crianças, cada um com a grafia de um numeral de 1 a 5. Em outra mesa foram espalhadas figuras de patinhos para que os estudantes pudessem pegar a quantidade correspondente e colar ao lado do numeral representado no cartaz.

Na sequência, a professora escreveu a letra da música em cartazes (Figura 1). Esse recurso passou a ser usado nos momentos de músicas com mímicas, expressões corporais e tons de voz variados. Uma das estratégias utilizadas pela professora consistiu em dispor cada cartaz em um varal e, ao cantar pausadamente, a professora/pesquisadora fazia referência à letra da música apontando com uma régua para que os estudantes pudessem acompanhar. A música dos patinhos explorava a sequência de 1 a 5, apresentada

em vídeo, áudio ou cantada pela professora, as crianças faziam as mímicas e representavam quantidades com os dedos das mãos, além disso outras versões da música foram agregadas ao trabalho.

Com o tempo, as crianças apropriaram-se da música, dos movimentos a ela associados e agregaram suas próprias interpretações e expressões, e a atividade se transformou em Teatro Musical no qual as crianças desempenhavam seus papéis com autonomia, trazendo mais dinamismo e diversificando a proposta, agregando a linguagem corporal. Confeccionamos máscaras com figuras de patinho como as usadas nos cartazes da música. Os estudantes transformaram-se em pequenos atores (patinhos), e para encenar colocavam a máscara de patinho na testa, fixando-a com um elástico (Figura 2). Essa prática expandiu as vivências realísticas acerca dos números por meio da ação, mediação e o movimento.

Figura 1 - Cartaz da Música



Fonte: acervo da pesquisa (2019).

Figura 2 - Teatro Musical



Fonte: acervo da pesquisa (2019).

A apresentação do espetáculo foi composta por cinco cenas, fazendo correspondência à quantidade de patinhos já trabalhada com os cartazes da música. Pausadamente, professora e estudantes cantavam trechos da música e os patinhos escondidos entravam em cena conforme a quantidade falada na música. Nessa fase, as crianças já haviam memorizado a música e os cartazes não eram mais exibidos. O Teatro Musical foi encenado pelas crianças por dois meses (aproximadamente), pelo menos uma vez por semana, permitindo que todas as crianças da turma realizassem a mesma atividade e compartilhassem experiências e saberes.

PONDERAÇÕES FINAIS

Cada aprendiz, com desenvolvimento típico ou não, faz o seu caminho. Cabe destacar que todos têm potencialidade para tal. Nossas propostas foram planejadas para que a criança exerça um papel ativo, estando no centro das atividades, colaborando vivamente com o processo de desenvolvimento de seus saberes, interagindo com seus pares em um ambiente de brincadeiras que proporcionam ao educando assumir diferentes papéis.

Sob esse olhar, nosso brincar propôs novos desafios para os aprendizes em um espaço dinâmico que foi explorado de diversas formas pelas crianças, oportunizando conviver com seus pares mediante uma participação ativa, proporcionando expressar suas emoções e sentimentos, conhecendo a si e o outro. Expandimos a relação da criança com o mundo por meio do brincar, promovendo cultura na infância colaborando com o desenvolvimento do imaginário e o simbólico, pois, como orienta Vygotsky (2014), ampliamos as experiências das crianças, a fim de proporcionar bases sólidas usando elementos da realidade.

Ademais, compreendemos que o brincar com intencionalidade pode ser uma das formas da escola se distanciar de antigas práticas e transcendê-las em prol da criatividade e desempenho dos alunos. Isso posto, almejamos que muitos possam colaborar na evolução do espaço escolar e que novas práticas inclusivas aflorem de modo a construir uma sociedade equitativa e justa.

REFERÊNCIAS

- ANGELINO, R. R. D. S. **Numeracia na educação infantil**: um estudo dos cenários inclusivos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera, São Paulo, 2019.
- BERTONI, N. E. O ensino do sistema de numeração decimal. **Salto para o futuro/TV Escola**, [S. /], v. 24, n. 5, p. 30-36, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. Educação Matemática, um bem comunitário? Resistindo à normalização e a hegemonia do simbólico. **Boletim GEPEM**, [S. /], n. 76, p. 202-220, 2020.
- DEMO, P. (2013). **Janela dos saberes** [Video]. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/t8ZO_d7Oc-Q?si=gGmJdwgUYXiH0AaS. Acesso em: 11 ago. 2024.
- FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiências. /n: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventarum currículo de educação infantil brasileiro. Caminas: Edições Leitura Crítica, p. 221-232, 2015.
- MUNIZ, C. A. A criança como protagonista de sua aprendizagem do sistema de numeração decimal. **Salto para o futuro/TV Escola**, [S. /], v. 24, n. 5, p. 4-6, 2014.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de J. P. Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

4

Cristiano Rodineli de Almeida

Silvana Bassi

OFICINA:

VAMOS FALAR DE SEXUALIDADE?7

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste relato, nossa experiência na elaboração e mediação de uma oficina temática sobre sexualidade em um centro socioeducativo de internação feminino localizado na cidade de São Paulo. Nossa proposta em elaborar atividades sobre sexualidade contou como objeto central as demandas que surgiam nos atendimentos individuais, condizentes às dúvidas objetivas sobre esse campo e à necessidade de expressão coletiva de afetos. Para isso, buscamos um formato que privilegiasse a fala das adolescentes, de modo que cada sujeito pudesse trazer ao debate aquilo que desejasse, cabendo a nós a função de manejo da atividade. Tratou-se, portanto, de um modelo horizontal de diálogo e aprendizagem, considerando as vivências trazidas pelas adolescentes como fonte principal de saber.

À época, e em nossa experiência, percebemos que as atividades que abordavam o tema da sexualidade, tanto pelo viés do desenvolvimento humano quanto pela saúde pública, apresentavam-se como importantes fontes de conhecimento. Recorrentemente, traziam temas sobre fases da vida, mudanças no corpo e desejo, infecções sexualmente transmissíveis, gestação na adolescência, entre outros. Eram temas caros a quem se dispunha na transmissão desses conhecimentos às adolescentes e as suas famílias, no sentido da proteção, do cuidado e da garantia de direitos. No entanto, via de regra, partiam de um lugar que se entendia como verdade, por vezes, ignorando saberes populares, culturais e empíricos dos grupos tidos como alvo desses trabalhos. Nesse sentido, pouco privilegiam os saberes das adolescentes e a livre circulação da palavra emanadas por e entre elas.

Esse modelo respeitoso de condução foi importante para interromper, mesmo que por alguns instantes, a lógica da privação de seus corpos e desejos, na qual a livre expressão era constantemente aviltada. Exposições do corpo, masturbação, abraços e beijos, amores e desejos eram cerceados e, por vezes, descritos como ocorrências com

potencial efeito de retaliação, ora pelo peso da caneta⁸, ora pela força física. As demonstrações de afeto e a busca por prazer tornavam-se, assim, objeto de perseguição, ocorrendo às sombras dos faróis que iluminavam os dormitórios nas noites ou no entrelaçar de pernas e mãos sob as carteiras da sala de aula. Para além do ato infracional pelo qual essas meninas haviam sido sentenciadas, novos atos infracionais, assentados na tida moral conservadora, eram atribuídos a elas. Sorte nossa que a inquietação dessas adolescentes mantinha oposição ao regime repressivo daquele espaço, sendo esse o gancho que encontramos em nossos atendimentos individuais e, posteriormente, na elaboração dessa oficina.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tivemos como base autores que discutem a produção de subjetividade em contextos de privação de liberdade, como Foucault (1984; 2005), e Goffman (1974). Para ambos, é iminente a possibilidade de morte simbólica em espaços que se caracterizam pela intenção do controle absoluto do corpo e desejo daqueles que estão sob julgo. Essas teorizações nos convidaram a um olhar crítico, levando-nos a refletir a própria prática enquanto instrumento emancipatório. Nesse sentido, e mais especificamente sobre a oficina desenvolvida, entendemos que considerar um campo dialógico que proporcionasse a horizontalização do saber e um aprendizado em via de mão dupla, mostrou-se contrária à educação aos moldes bancários com que frequentemente aquelas meninas eram tratadas: elas enquanto receptáculos de um conhecimento que se pressupunha ser o melhor (Freire, 2013).

Duas pesquisas também sulearam⁹ a elaboração e execução dessa oficina. A primeira, em nível de mestrado, realizada anos atrás

8 Dizemos dos documentos escritos em desfavor às adolescentes, ora destinados à equipe, ora ao Poder Judiciário

9 Expressão cunhada no âmbito dos estudos decoloniais, como alternativa ao termo nortear, o qual toma o norte global, mais especificamente o eixo Europa-Estados Unidos, como locus universal do saber. Sulear nos convida a pensar também nas epistemologias a partir do sul global.

no mesmo Centro de internação, que tratou a educação não formal em sexualidade feminina, na qual a relação com o próprio corpo e desejo dessas meninas foram ouvidos (Bassi, 2011). A pesquisadora compreendeu que as participantes não conheciam o próprio corpo e desejo, mostrando-se vulneráveis aos discursos de objetificação de suas existências. Outra influência, também pesquisa de mestrado, discutiu a sexualidade e violência sexual com temas tabus. O silêncio em torno da violência sexual fazia com que as narrativas possíveis se mostrassem somente via linguagem do sussurro e, quando ouvidas, eram vistas com descrédito ou pela culpabilização das vítimas aceca das violências vividas (Almeida, 2017). Essa linha de raciocínio nos serviu de orientação, tanto na elaboração da oficina quanto no manejo dos grupos.

O trabalho em grupo seguiu a influência do psicodrama compartilhado por Moura *et al.* (2008). Na organização dos autores, a atividade se inicia com conteúdos mais amplos e menos específicos à temática central, propondo uma aproximação gradual e gentil aos temas mais difíceis e angustiantes de serem abordados. Nesse movimento, é possível se afetar às possibilidades e aos limites do grupo, contribuindo para o melhor manejo da atividade.

RECURSOS E MÉTODOS

Marcamos, aqui, algumas etapas do desenvolvimento da oficina, dividida em oito atos, em um total de quatro semanas de oficina.

1º Ato: sensibilização

Considerando que a sexualidade é um tema de abordagem delicada, ainda mais no contexto de privação de liberdade, fez-se necessário inaugurar a oficina apresentando-a aos servidores, de modo que pudessem compreender a necessidade de se trabalhar com o tema e com o método pretendido. Parecia tarefa simples, mas quando se fala de adolescentes privados de liberdade, para além do ir e vir, existe nesse contexto um processo de disciplinarização dos corpos, da palavra e, sobretudo, do desejo. Assim, para evitar a

ocorrência de intervenções durante a oficina, frente algum termo ou gíria utilizada pelas adolescentes, procedemos à sensibilização dos funcionários. Como a proposta também contemplava a exposição de materiais produzidos pelas adolescentes, consideramos importante que os servidores, de maneira geral, compreendessem o significado daquele trabalho. Aos que se mostravam contrários, solicitamos que não se posicionassem, deixando fluir, sem impedimentos, a elaboração pretendida.

2º Ato: convites

Nossa experiência empírica no trabalho com as adolescentes indicava que muitas estavam saturadas das atividades obrigatórias (escola formal, curso profissionalizante e cultural, entre outras). Para que a pretendida oficina não fosse mais uma atividade entre as elencadas, consideramos pertinente a sensibilização das adolescentes, convidando-as a participar das atividades. O fizemos por meio de impressos distribuídos pelo Centro e, também, por convites verbais, os quais realizamos durante visitas aos dormitórios das adolescentes. Em meio aos convites deixávamos claro que a participação das adolescentes, apesar de importante, era facultativa. Para isso, discutimos com a gestão do Centro a necessidade de atividades paralelas que pudessem abarcar as adolescentes, caso optassem por não participar da oficina de sexualidade.

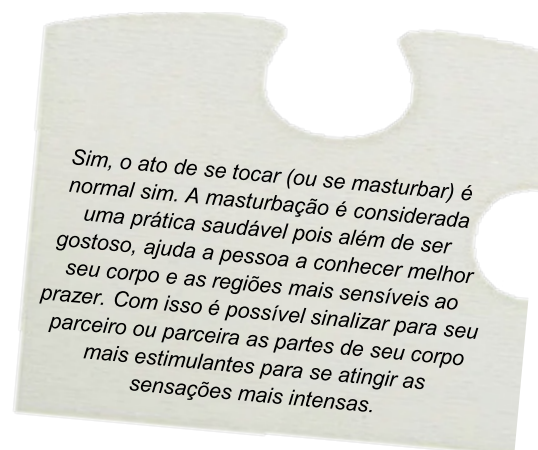
3º Ato: início das discussões

Sugerimos um grupo com número entre 15 e 20 adolescentes. Na primeira explanação, apresentamos toda a temática e relevância desse trabalho. Nela, fizemos uso de *slides* com a pergunta central: o que é sexualidade? Ouvimos as opiniões do grupo, explorando cada conteúdo compartilhado. Trabalhamos o conceito de sexualidade para além do sexo biológico e do ato sexual, introduzindo na discussão o campo do desejo. Durante a atividade, possibilitamos a circulação de bilhetes em branco, nos quais as adolescentes que não se sentiam à vontade em falar em público, preenchessem e os depositassem em uma urna. De tempos em tempos, acessávamos a urna para a leitura das perguntas e construção coletiva das respostas.

4º Ato: quebra-cabeça da sexualidade

Com base nos temas compartilhados, confeccionamos um jogo de quebra-cabeças de papel¹⁰, em que peças se encaixavam: de um lado a pergunta e, do outro, a resposta. Aplicamos a atividade por dormitório, considerando grupos menores para o manejo dessa atividade. Como material, utilizamos cartolinas, cola, régua, canetas de colorir, lápis grafite e colorido. Disponibilizamos as peças das respostas às adolescentes. A exemplo de um jogo de bingo, era sorteada uma pergunta de dentro de uma sacola não transparente, e dita em voz alta¹¹. Nesse momento as adolescentes buscavam a resposta em meio as peças que possuíam, encaixando com a peça sorteada inicialmente, como o exemplo a seguir.

Figura 1 - Questionário da sexualidade



Fonte: material da oficina (2017).

A cada busca por resposta, uma nova discussão se iniciava entre elas. As adolescentes colavam na cartolina os encaixes pergunta-resposta. O painel com as peças coladas foi decorado conforme as discussões e acordos do grupo, fazendo uso de pinturas, desenhos e escritas. Posteriormente, o material ficou exposto no *hall* de entrada do espaço

10 Para essa confecção fizemos uso de papel A4, mas é possível utilizar papel cartão ou papelão.

11 Nesse momento, é possível um rodízio entre as adolescentes para o sorteio e narração da pergunta.

Socioeducativo, reverberando interessantes debates entre as adolescentes em outros contextos, tais como nos espaços de convívio e nos atendimentos individuais. Esses materiais também provocavam os funcionários, ora por uma entrada positiva e saudável nos debates, ora marcado pelo indizível da palavra estampado nas expressões de reprovação.

5º Ato: diversidade sexual

As discussões anteriores propiciaram um terreno fértil para um debate maior, condizente a diversidade sexual. Naquele momento, já seguras no grupo e no espaço da oficina, as adolescentes compartilhavam dúvidas e aspetos do próprio desejo. Reunimos grupos de 15 integrantes cada, num total de três grupos realizados na mesma semana. No intuito de intensificar o debate, assistimos o documentário *Vestidas de noiva* (2015). Discutimos sobre as impressões e experiências compartilhadas pelas adolescentes diante do material apresentado.

6º Ato: violência sexual

Nesse momento, discutimos sobre vulnerabilidade social e violência sexual. Organizamos encontros com grupos de no máximo 15 adolescentes. Compreendendo a delicadeza da temática, disponibilizamos um questionário com as adolescentes que desejassem preenchê-lo anonimamente. O material tomou como base uma pesquisa do IPEA (2014), acerca da violência de gênero, conforme figura 2.

Figura 2 - Questionário IPEA

<u>PESQUISA</u>	
<i>Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas?</i>	
Concorda <input type="checkbox"/>	Discorda <input type="checkbox"/>
<i>Mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar</i>	
Concorda <input type="checkbox"/>	Discorda <input type="checkbox"/>
<i>Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros?</i>	
Concorda <input type="checkbox"/>	Discorda <input type="checkbox"/>

Fonte: material da oficina (2017).

Em uma escala micro, comparamos no grupo o material do questionário com o resultado da referida pesquisa. Esse conteúdo gerou interessantes debates, possibilitando diálogos sobre a cultura machista e violência de gênero, perpetradas por diversos segmentos da sociedade. Fazendo uso de *slides*, apresentamos as diversas expressões da violência, em destaque, a sexual. No que tange à vulnerabilidade social, discutimos o fenômeno da cultura das músicas pornofônicas e a coisificação da mulher (Almeida, 2012). Ao término, realizamos atividade expressiva, na qual as reflexões e afetos mobilizados com a discussão serviram de base para a construção de painéis artísticos, com desenhos, poemas, músicas e desabafos anônimos. Esse material também ficou exposto no *hall* do espaço socioeducativo.

7º Ato: encerramento de um ciclo

Reunimos as adolescentes (grupo de 15 adolescentes), de modo que pudéssemos discutir sobre a experiência da livre circulação da fala. A devolutiva recebida girou em torno de algo significativo, de uma importante experiência de aprendizado, acolhimento e, sobretudo, liberdade de expressão.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tivemos colaborações incríveis de diversos profissionais das áreas pedagógica, saúde e segurança. Naquele momento, ora como ouvintes, ora enquanto locutores de um testemunho compartilhado, pareciam estar no mesmo lugar que aquelas adolescentes. Permeados pelo respeito e pela horizontalização da fala, a condição humana prevaleceu, a despeito das relações de poder existentes fora do espaço da oficina. Isso fortaleceu, ainda mais, vínculos já estabelecidos entre esses servidores e algumas das meninas. Destacamos esse como um primeiro resultado de nosso trabalho.

No entanto, nem tudo são flores. Percebemos que para alguns outros profissionais havia um incômodo, a princípio latente, mas que, com o desenrolar dos trabalhos, escancarou-se. Houve uma crescente nos comentários moralistas. Repressões insistiram em tomar o espaço da oficina, necessitando, inclusive, de intervenções para garantir aquele momento. O material final da oficina, exposto no *hall* de entrada, com fotos, recortes, poesias, músicas e desenhos de corpos livres, o qual teria o propósito de ampliar as discussões iniciadas, foi destruído de um dia para outro, sem que o autor pudesse ser identificado. Embora tristes, entendemos que a produção das meninas cumpriu papel provocativo e questionador. Supomos que para algumas pessoas, a angústia suscitada foi da ordem do insuportável, restando a aniquilação daquele material como registro de suas inquietações. Esse é o segundo resultado da oficina.

Entendemos que a oficina reverberou, seja pelas críticas ou pelo aprendizado compartilhado, estendendo-se para além daquele momento. As adolescentes que mantinham relacionamento homossexual conseguiram ora se livrar da culpa depositada sobre seus corpos e desejo, ora argumentar em sua defesa diante das repressões vividas, denunciando-as, inclusive, ao judiciário e aos familiares. Esse é o terceiro resultado.

No que se refere ao tema da violência sexual, a oficina oportunizou a abertura de um canal de comunicação que se estendeu para além de nossos atendimentos individuais. Não apenas nós e os demais colegas psicólogos, mas também outras referências importantes e afetivas agregaram suas presenças a um circuito de cuidado.

Entendemos que esse foi o quarto, e derradeiro, resultado de nossa oficina. Acreditamos em sua permanência enquanto semente na memória de cada participante.

CONCLUSÃO

Neste relato apresentamos nossa experiência na elaboração e manejo de um trabalho em grupo, em formato de oficina e com a temática da sexualidade. As demandas, a princípio surgidas nos atendimentos psicológicos individuais, serviram como sustentação para a atividade. Apesar de uma organização prévia da atividade, a oficina foi se constituindo na relação do grupo, sendo este relato o produto dessa construção coletiva. Houve diversos desafios, condizentes a enfrentamentos de nossa parte a moralismos que teimavam em se fazer presentes. No entanto, os ganhos superaram, de longe, as dificuldades vividas. As devolutivas reverberaram de várias formas, tanto individualmente quanto na organização coletiva dessas meninas.

Acreditamos na possibilidade dessa oficina, com a temática da sexualidade e destinada aos adolescentes, de ambos os gêneros, ser replicada em qualquer contexto, não ficando apenas restrita à privação de liberdade, de modo que valorize a palavra como protagonista da atividade, guardadas, obviamente, as devidas adaptações aos locais, aos grupos e às demandas singulares. Quem sabe, dessa forma, possamos, de fato, oferecer espaços significativos de educação sexual ao amadurecimento emocional de nossos adolescentes. Do contrário, continuarão expostos, ora aos vieses moralistas e repressivos, ora à educação sexual transmitida pelos conteúdos pornográficos que circulam livremente, sobretudo na internet, os quais tomam a mulher como objeto e elencam o homem como ser viril, macho e violento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. **Do brincar aos jogos de sedução**: reflexões sobre as influências da cultura na erotização infantil. 2012. Monografia (Especialização em Psicopatologia e Saúde Pública – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, C. R. **Os educadores de creche e a violência sexual infantil**: um tema interditado. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://acesse.one/CNphR>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BASSI, S. **Sexualidade feminina em privação de liberdade**: construindo relações mais autênticas. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/17510?mode=full>. Acesso em: 04 ago. 2024.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Sistemas de Indicadores de Percepção Social**: Tolerância social à violência contra as mulheres. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2014.

MOURA, A. C. M.; SODELARIO, A. S.; CAMARGO, C. N. M. F.; FERRARI, D. C. A.; MATTOS, G. O.; MIYAHARA, R. P. **Reconstrução de Vidas**: como prevenir e enfrentar a violência doméstica e a exploração sexual de crianças e adolescentes. São Paulo: SMADS, 2008.

VESTIDAS de noiva: um documentário sobre o casamento homoafetivo no Brasil. Direção: Fabia Fuzeti, Gabi Torrezani. Produção: Gasolina Filmes. Roteiro: Ana Carolina Ornelas, Fabia Fuzeti, Gabi Torrezani. Direção de fotografia: Yuri Bianchini. Operadores de câmera: Yuri Bianchini, João Gabriel Rodrigues, Rafael Nobre, Gabriela Akashi, Fabia Fuzeti, Gabi Torrezani. Som direto: Raquel Vieira. Trilha sonora original: Samuel Bueno. Mixagem de áudio: Bamba Music. Design Gráfico: Serifaria. Fotos: Ivson Miranda. São Paulo: Gasolina Filmes, 2015. 1 DVD (50 min).

5

Pedro Henrique Franco Becker

JÚRI SIMULADO: MORAL E ÉTICA¹²

INTRODUÇÃO

A moral e a ética desempenham papéis cruciais na abordagem do preconceito em sala de aula, um ambiente onde as interações sociais moldam o desenvolvimento dos alunos e influenciam suas percepções sobre o mundo. A moralidade nos instiga a reconhecer a dignidade e o valor de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças, e a promover o respeito mútuo e a inclusão. A ética, por sua vez, nos desafia a examinar criticamente nossas próprias atitudes e comportamentos, confrontando preconceitos arraigados e promovendo uma cultura de aceitação e diversidade. Neste diapasão, trouxe para a sala de aula da disciplina Cidadania e Direitos Humanos, do curso Técnico Concomitante e Subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus Salto*, no segundo semestre de 2023, uma abordagem interativa e dialética utilizando o júri simulado como estratégia de ensino para discussão de moral e ética.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Tribunal do Júri, também conhecido como júri popular, é uma instituição do sistema judiciário em muitos países, incluindo o Brasil. É composto por cidadãos comuns selecionados aleatoriamente da comunidade para decidir sobre a culpabilidade ou inocência de um réu em um julgamento criminal. “O júri é um Tribunal especial, pois só lhe cabe julgar os casos específicos que a lei determinar” (Marques, 1997, p. 156). Esta modalidade de julgamento, no direito brasileiro, é utilizada exclusivamente face aos crimes cometidos contra a vida.

Busquei adaptar esta dinâmica e trazer para sala de aula não apenas elementos do funcionamento de nossa justiça, mas, fundamentalmente, promover um debate a respeito da moral e da ética. Objetivei observar as fragilidades, desvios e a contaminação na interpretação destes conceitos e demonstrar, de forma prática e interativa o poder da oratória e seu impacto na formação de dogmas e preconceitos.

A sala de aula é um recorte de nossa sociedade. Temos uma combinação de fatores que nos preparam, cotidianamente para o enfrentamento dos desafios e responsabilidades que atravessaremos ao longo da vida. Ao extrapolarmos o conteúdo preparado para ser discutido em sala de aula, temos pessoas que se interrelacionam, conflitos, disputas, regras formais e as regras criadas pela comunidade. Aquelas que não estão escritas, mas são incorporadas e seguidas pelo grupo. Neste contexto, dissemina-se o *bullying*, o preconceito e outros comportamentos.

Assim, busquei abordar esta temática de uma maneira diferente. Em vez de argumentar sobre o *bullying*, o preconceito, a discriminação, trouxe uma discussão dos valores éticos e morais através de uma dinâmica desafiadora e competitiva, mas, conduzida de forma a provocar a introspecção e a emersão racionalizada e argumentativa, de conclusões conflitantes e reflexivas.

O júri simulado, formado pelos próprios alunos, divididos nos papéis de proteger ou combater uma hipótese, assistidos pelos demais, incumbidos de formar sua convicção com base nos fatos apresentados e argumentados por um lado e pelo outro, foi a estratégia utilizada como ferramenta de aprendizagem.

Qual o trabalho do docente? Não se trata apenas de um conteúdo, mas de *um processo*, que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção, seja por contradição. [...] Na metodologia dialética, como já discutido, o docente deve propor ações que desafiem

ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação (Anastasiou; Alves, 2004, p. 76).

Trabalhar em grupo é diferente de fazer parte de um grupo de pessoas. É necessário compartilhar e respeitar. Isso exige autonomia e maturidade (Anastasiou; Alves, 2004), ou seja, a própria dinâmica da atividade corrobora para seus objetivos. O respeito, a moralidade e a ética são elementos fundamentais para trabalhar em grupo.

RECURSOS E MÉTODOS

Ao propor a atividade e constatar a adesão dos alunos nesta empreitada, pedi que formassem 3 grupos distintos denominados "Promotoria", "Defesa" e "Jurados". Para o grupo da Promotoria foi entregue um cartão com um pequeno texto, descrevendo de forma resumida sua função. Neste cartão estava escrito: "Sua função é acusar. Deve narrar os fatos, de forma fundamentada, de forma a convencer os jurados de sua argumentação. Deve incutir a responsabilização ao acusado pelo ato praticado."

No cartão entregue à defesa: "Sua função é defender. Deve narrar os fatos de forma a afastar do acusado a responsabilidade, o dolo, ou ainda, incutir uma justificativa plausível para o ato." E finalmente, para o grupo de jurados: "Sua função é julgar. Deve discutir entre seus pares e responder aos quesitos formulados até chegar a um veredito. A fundamentação deve ser feita com base em princípios éticos/morais que devem ser explicitados"

Em seguida foi disponibilizado a todos uma breve e rasa definição de ética e moral, pois, o objetivo é resgatar as convicções de cada um. Assim, defini a Ética como aquela que prevê o bem e o mal. Valores éticos são princípios, frutos de reflexão sobre ações e normas de conduta. Também defini moral como aquela que prevê o certo e o errado. A moral é uma conduta específica e normativa.

Na semana seguinte, após as reflexões que cada um levou consigo, propus uma adaptação do Dilema do bonde, apresentado pela primeira vez em 1967 pela filósofa britânica Philippa Foot. Assim, apenas promotoria e defesa receberam um cartão contendo o seguinte texto:

Um primeiro trem parte da cidade 'A' em direção à cidade 'B' levando em seus vagões, cerca de 400 presidiários condenados por crimes hediondos que tiveram suas penas aumentadas em razão de mau comportamento e rebelião em seu presídio de origem, sendo transferidos para um presídio de segurança máxima na cidade 'B'.

Outro trem parte da cidade 'B' em direção à cidade 'A' levando apenas quatro cientistas que desenvolveram uma medicação capaz de erradicar uma doença fatal e que precisam levar a única amostra que pode ser replicada.

O acusado é o operador da via férrea. Ele sabe do trem levando condenados e também sabe do trem trazendo cientistas e a amostra da vacina

No meio do caminho, por falta de comunicação e por problemas na linha férrea, uma única ponte pode ser utilizada e um único trem poderá passar. Para que isso ocorra, o outro deverá ser desviado para um abismo que matará a todos que nele estiverem cabendo ao acusado decidir qual dos trens a atravessará.

Informado da situação e precisando decidir em segundos, com o risco de colisão frontal que matará a todos. Como informação adicional e de última hora, o acusado fica sabendo que o trem que transporta os presidiários está sendo conduzido por seu pai e seu tio, e que estão trazendo sua mãe grávida, para dar à luz na cidade 'B'.

O acusado então decide salvar o trem com os presidiários trazendo como resultado a morte dos cientistas e a não erradicação da doença mortal pelos próximos anos.

Em uma aula dupla, 100 minutos, dividi o tempo da seguinte forma: Promotores e Defensores teriam 20 minutos para reunirem-se e discutirem suas estratégias. Após este prazo, os promotores teriam 10 minutos para narrar os fatos e apresentarem suas justificativas com o intuito de convencer os jurados da necessidade de considerar o acusado como culpado, em seguida, 10 minutos para os defensores apresentarem sua narrativa e argumentação para tentar convencer os jurados a considerar o acusado como inocente. Replica e Treplica de 5 minutos, alternados.

Antes do início das narrativas, os jurados receberam seu próprio cartão com as seguintes instruções. Deveriam responder a 3 questões.

1. O acusado sabia que sua ação provocaria a morte dos cientistas?
2. O acusado agiu com intenção?
3. O acusado deve ser condenado? Justifique com base em seus princípios éticos e morais

Após a última manifestação, o corpo de jurados teria igualmente 20 minutos para deliberarem e apresentar seu veredito.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A atividade ocorreu da forma como prevista. De maneira resumida, o grupo de promotores sustentou que a escolha do acusado foi baseada na proteção de seus familiares, que protegeu condenados e não mentes brilhantes que tinham em mãos a cura de uma doença.

O grupo de defensores sustentou que a escolha do acusado foi baseada nos valores estruturantes de nossa sociedade, a família, que precisou escolher sem tempo para reflexões entre 400 vidas, além de seus entes, contra quatro vidas e levantou dúvidas a respeito da idoneidade dos cientistas. Réplicas e Tréplicas versaram sobre os mesmos argumentos.

O corpo de jurados fez suas anotações, deliberaram e chegaram ao veredito declarando de forma unânime “sim” para as duas primeiras perguntas. A última questão teve uma votação dividida, sem consenso. Alguns entenderam que ele deveria ser considerado culpado, pois deveria tentar preservar a vida da população e que a perda das vidas dos condenados teria um impacto menor, pois, seriam “apenas” 400 e ainda, eram párias sociais. A perda de vidas dos familiares seria um dano colateral.

Outra parte sustentou a argumentação da defesa, dos valores sociais e da importância da instituição familiar, que seu ato não causou a morte de muitas pessoas, mas “apenas” quatro cientistas, que diante da escolha, entre quatro ou 400, optou pelo mal menor.

As respostas foram lidas para toda a classe, sem identificar quem as proferiu e os alunos foram convidados a refletirem para uma discussão na semana seguinte.

A discussão na semana seguinte ocorreu de forma acalorada onde todos participaram. Foram trazidos pelos alunos a questão da importância da família e da importância e valor de cada indivíduo. Chegaram à conclusão de que nenhuma vida tem preço, e por dedução, que o valor de quatro e de 400 é inevitavelmente o mesmo.

CONCLUSÃO

A proposta do dilema apresentado nesta dinâmica não é o resultado do veredicto, se deve ou não ser condenado. Trata-se de um dilema, e, portanto, ambas conclusões podem ser consideradas certas ou erradas, com base nos princípios e valores. Ambas são contraditórias e insatisfatórias.

Ao promover, entretanto, o debate, a argumentação, a sustentação de uma ou outra premissa, desafiei e provoquei os alunos a aflorarem seus valores éticos e morais, a refletirem sobre eles e a observarem suas escolhas de posicionamento sobre questões cotidianas e aparentemente inocentes, com balizadores que nem sempre estiveram em evidência ou ocupando importância decisória.

A experiência foi exitosa e atingiu seus objetivos. Pode ser aprimorada para que seja apresentada para a comunidade escolar, como parte de um evento, e com a participação dos ouvintes. Também pode ser sucedido com discussão de temas explícitos dentro do contexto da inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem da universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora Univille, 2004.
- MARQUES, J. F. **Elementos de direito processual penal.** Campinas: Bookseller, 1997. v. III.
- FOOT, P. The problem of abortion and the doctrine of the double effect. *In*: FOOT, P. (ed.), **Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy.** New York: Oxford University Press, 1978.

6

Sidnéia Almeida Silva

INVESTIGANDO A PERCEPÇÃO SOBRE IMPACTO DO USO DOS AGROTÓXICOS:

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹³

13

Palavras-chave: ensino de estatística; matemática; agrotóxico; Ensino Médio; percepção.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.6

INTRODUÇÃO

Como articular o ensino de estatística com o contexto dos estudantes da Educação Básica? Como explorar nas aulas de matemática aspectos de um município que é referência na produção de hortifrúti e que utiliza abundantemente agrotóxicos?

Essas inquietações ocorreram durante o curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no contexto da disciplina de Educação Estatística¹⁴ em parceria com o D-Estat¹⁵.

Este relato de experiência¹⁶ refere-se a uma proposta de intervenção de ensino desenvolvida durante o referido curso de formação e implementada em uma turma do Ensino Médio em um colégio situado no município de Jaguaquara na Bahia, no Vale do Jiquiriçá.

Nesse sentido, o texto a seguir apresenta o referencial teórico-metodológico utilizado a partir dos estudos de Gal (2002) sobre o Letramento Estatístico e Wild e Pfannkuch (1999) referente às fases do Ciclo Investigativo; os recursos e métodos utilizados para o desenvolvimento da intervenção de ensino; o relato da experiência; conclusão e referências.

14 Essa proposta foi desenvolvida em parceria com a Profa. Ma. Maritza Maria Lima de Almeida Souza e orientada pela Profa. Dra. Irene Mauricio Cazorla. Este relato refere-se à realização da proposta no município de Jaguaquara na Bahia e implementada pela autora desde trabalho.

15 O D-Estat refere-se a um projeto de pesquisa voltado para o Desenvolvimento Profissional de Professores que ensinam Matemática (Santana; Cazorla, 2018), o qual segue todas as recomendações éticas e está registrado na Plataforma Brasil sob o protocolo 859502176.1001.5526.

16 Esse trabalho resultou em uma pesquisa de intervenção cujos resultados podem ser acessados a partir de Silva, Souza e Cazorla (2021) e Silva e Cazorla (2020). Diferente das publicações mencionadas, este relato de experiência se concentra em apresentar o desenvolvimento da proposta na sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A proposta deste relato foi desenvolvida a partir de uma sequência de ensino ancorada no Letramento Estatístico proposto por Gal (2002) e no Ciclo Investigativo PPDAC de Wild e Pfannkuch (1999).

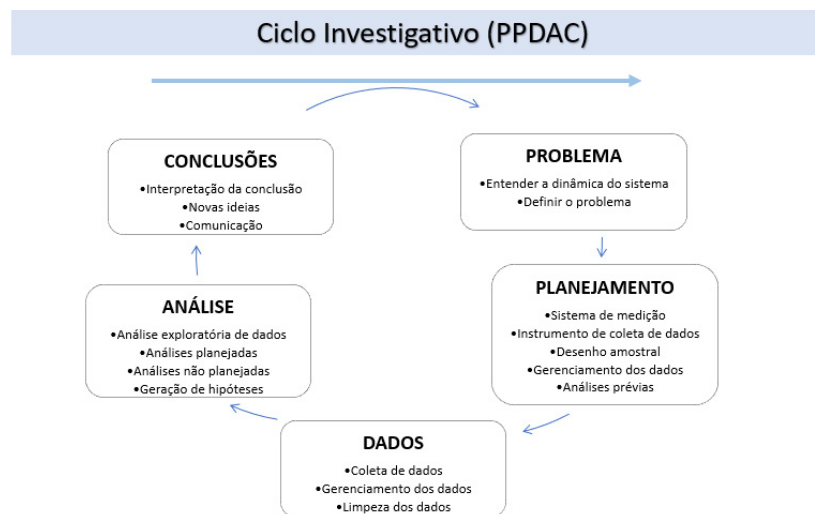
O Letramento Estatístico está relacionado à capacidade de interpretar, avaliar e criticar informações estatísticas em diferentes contextos, bem como a capacidade de discutir e comunicar suas reações e entendimentos sobre essas informações e suas implicações (Gal, 2002).

O modelo de letramento elaborado pelo referido autor, envolve elementos cognitivos (o próprio letramento; conhecimento estatístico, matemático e do contexto, além da competência para elaborar questões críticas) e atitudinais (crenças, atitudes e postura crítica), mas como explorar e alcançar essas dimensões, especialmente a dimensão atitudinal? Para alcançar essas dimensões, uma abordagem conteudista não é suficiente (Cazorla; Giordano, 2021), como alternativa, pode-se pensar uma ação voltada para o desenvolvimento do pensamento estatístico.

O pensamento estatístico refere-se à capacidade de relacionar dados quantitativos com situações concretas, admitindo a presença da variabilidade e da incerteza, escolher adequadamente as ferramentas estatísticas, enxergar o processo de maneira global, explorar os dados além do que os textos prescrevem e questionar espontaneamente os dados e os resultados (Campos; Wodewotzki; Jacobini, 2011).

No contexto das dimensões do pensamento estatístico, Wild e Pfannkuch (1999) destacam o Ciclo Investigativo, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Ciclo Investigativo proposto por Wild e Pfannkuch (1999)



Fonte: elaborado pela autora a partir de Wild e Pfannkuch (1999).

No ciclo estão presentes as cinco etapas a serem percorridas: na etapa *Problema* (P) compreende-se a dinâmica do sistema, tem-se uma aproximação com o tema e definição do problema. No *Planejamento* (P) é definido o sistema de medição, o instrumento para coleta de dados, desenho amostral e também o gerenciamento dos dados, teste-piloto e análises prévias. Em *Dados* (D) é realizada a coleta, o gerenciamento e limpeza dos dados. A etapa *Análise* (A) é destinada à análise exploratória de dados, a qual envolve análises planejadas, análises emergentes e a geração de hipóteses. Na *Conclusão* (C) ocorre a interpretação, conclusão; momento também para as novas ideias e comunicação.

Mesmo o Ciclo PPDAC estando ilustrado dessa forma, ele poderá iniciar em outra fase que não seja o *Problema* (P). O professor, por exemplo, pode começar na etapa *Dados* (D) ao escolher um banco de dados já pronto para discutir com seus alunos e a partir de então seguir nas outras etapas do Ciclo. Essa possibilidade é

possível, pois o importante é passar por todas as etapas “abstrair e resolver um problema estatístico fundamentado em um problema ‘real’ maior” (Wild; Pfannkuch, 1999, p. 225). As autoras Silva e Bertini (2024, p. 12, no prelo) acrescentam que o ciclo PPDAC “não tem um fim definido, pois a partir da finalização de cada ciclo, novas questões podem surgir e dar seguimento a outros ciclos e a outras etapas”.

RECURSOS E MÉTODOS

Na realização da intervenção de ensino, orientada pela sequência de ensino com o tema agrotóxico, foram percorridas as etapas do Ciclo Investigativo PPDAC; utilizados os conceitos estatísticos; e construída uma escala de percepção.

Participaram 46 estudantes do 3º ano do Ensino Médio; foi realizada em três seções de duas horas-aulas, totalizando seis aulas, as quais foram mediadas pela autora desde relato de experiência com apoio do professor regente. O objetivo era analisar a percepção dos estudantes sobre o impacto do uso dos agrotóxicos por meio dos conceitos estatísticos (Silva; Cazorla, 2020; Silva; Souza; Cazorla, 2021).

O colégio estadual participante está situado no município de Jaguaquara que é produtor de alimentos hortifrúti, o qual faz uso incisivo de agrotóxico, localizado no Vale do Jiquiriçá, no sudoeste da Bahia. Os recursos utilizados foram nove reportagens sobre o tema agrotóxico, folhas A4, canetas coloridas, lápis coloridos, borracha, régua, *datashow*, lousa, pincel para quadro branco e apagador. Além disso, os impressos da escala de percepção.

A Escala de Percepção do Impacto do uso dos Agrotóxicos (EPIA) foi construída pelas professoras-pesquisadoras envolvidas na pesquisa de intervenção e seguiu as orientações de Gil (2008)

e Vieira e Dalmoro (2008). Essa escala poderia ser construída pelos estudantes, mas nesse caso, ela seria utilizada também como instrumentos para coleta de dados para a investigação mais ampla e envolvendo outro município conforme Silva, Souza e Cazorla (2021).

Para medir a percepção, é necessário elaborar um instrumento de mensuração. Segundo Gil (2008), as escalas sociais são instrumentos que visam medir a intensidade das opiniões e atitudes de forma objetiva. As escalas transformam fatos qualitativos em quantitativos, permitindo uma análise mais precisa. Um desses instrumentos é a escala de *Likert*, composta por vários itens, na qual o respondente seleciona uma dentre cinco proposições (Discordo Totalmente - DT; Discordo - D; Indeciso - I; Concordo - C; Concordo Totalmente- CT), conforme descrito por Vieira e Dalmoro (2008).

Essa proposta dialoga com a BNCC, pois contempla o eixo referente a Estatística e Probabilidade; conteúdo de Estatística sobre os Gráficos (linha, colunas) e Tabelas; e as habilidades EM13MAT102 e EM13MAT406.

Os estudantes foram avaliados durante todo o processo ao se envolverem nas etapas do Ciclo PPDAC, além disso se considerou a produção em grupo para comunicação dos resultados obtidos.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente, os alunos preencheram a escala EPIA. Essa escala poderia ser construída na fase *Planejamento* (P), no entanto, houve pouco tempo e os dados não poderiam ser influenciados pela discussão em sala.

A aula de fato iniciou com a fase *Problema* (P), na qual os estudantes teceram comentários sobre a proximidade com o tema

agrotóxico, relatando as vantagens e desvantagens; na sequência foi apresentado um mapa interativo que mostrou a presença de agrotóxicos na água potável de municípios brasileiros, incluindo o local dos participantes da pesquisa; posteriormente formaram-se nove grupos, recebendo uma reportagem relacionada ao tema agrotóxico com dados estatísticos e envolvendo questões de saúde, alimentação e meio ambiente; após discussões internas, houve uma exposição das conclusões de cada grupo, aberta à participação dos demais para complementar as informações (Silva; Cazorla, 2020).

Durante a exposição das discussões, os alunos compartilharam casos reais de contaminação por agrotóxicos, citando exemplos ocorridos com familiares; expressaram surpresa ao descobrir o impacto dos agrotóxicos em casos de má-formação em bebês e na contaminação de alimentos; pontuaram a preocupação com o descarte inadequado de embalagens de agrotóxicos e contaminação do meio ambiente; ao finalizar a discussão, percebeu-se que os alunos tinham pouca familiaridade com a leitura de tabelas e gráficos presentes nas reportagens (Silva; Cazorla, 2020). Essa fase foi finalizada com a formação do problema a ser investigado em sala de aula: "Qual é a percepção dos estudantes sobre os impactos do uso de agrotóxicos?" (Silva; Cazorla, 2020, p. 709).

Na fase de *Planejamento* (P), discutiram-se os conceitos de população, amostra, variáveis empíricas e conceituais, e foi apresentada a escala EPIA com dados sobre a percepção dos impactos dos agrotóxicos; houve o delineamento do tratamento dos dados para que os alunos aplicassem os conceitos estatísticos estudados. Apesar do desejo de construir a escala juntos, foi esclarecido aos alunos que a escala estava pronta devido ao tempo disponível, e a turma concordou com os itens contemplados (Silva; Cazorla, 2020).

Na fase de *Dados* (D), cada grupo recebeu os dados da escala EPIA e decidiu como organizá-los (tabela ou gráfico) para transmitir uma mensagem clara sobre o tema; discutiu-se a construção de

tabelas de frequência e os tipos de gráficos e seus usos; ficou definido também que iriam construir cartazes informativos envolvendo os conceitos estatísticos (Silva; Cazorla, 2020).

Iniciou-se a fase de *Análise* (A), na qual foram elaboradas as tabelas de distribuição de frequência e/ou os gráficos e confeccionados os cartazes informativos; realizada no contexto dos grupos e acompanhada pelas professoras (Silva; Cazorla, 2020).

Na etapa de *Conclusão* (C), os grupos apresentaram seus resultados em sala e responderam à pergunta de pesquisa formulada, destacando que as discussões sobre os itens da escala ampliaram sua percepção dos impactos do uso de agrotóxicos. Adicionalmente, expressaram a intenção de revisar algumas respostas na escala EPIA, pois adquiriram novos conhecimentos sobre os agrotóxicos durante o processo (Silva; Cazorla, 2020).

Os estudantes expressaram satisfação com a sequência de ensino, destacando que seria positivo se todas as aulas de Matemática fossem da mesma forma; demonstraram contentamento com a experiência de criar seus próprios gráficos e aprender sobre o tema dos agrotóxicos; durante a avaliação, destacaram apenas pontos positivos e sugeriram mais tempo para atividades semelhantes (Silva; Cazorla, 2020).

Silva e Cazorla (2020) relatam que ao comparar a escala EPIA antes e depois da intervenção de ensino, houve um aumento na percepção dos estudantes de Jaguaquara sobre o tema agrotóxicos; demonstraram uma postura crítica em relação aos diversos impactos dos agrotóxicos ao longo da sequência de ensino, o que resultou em um aumento na média dos pontos de percepção.

Silva, Souza e Cazorla (2021), ao comprar o desenvolvimento da intervenção nos municípios de Jaguaquara e Ilhéus, concluíram que os estudantes que estão imersos em ambientes onde o uso de agrotóxicos é incisivo possuem uma maior percepção sobre o tema e tendem a adotar uma postura mais crítica.

CONCLUSÃO

Este relato descreve uma intervenção de ensino desenvolvida em uma turma do Ensino Médio em Jaguaquara, Bahia, que integrou o ensino de estatística com o contexto dos estudantes, focando no tema dos agrotóxicos. Uma proposta que pode ser implementada em outros segmentos de ensino e adaptada para explorar outros conceitos estatísticos.

Baseada no Letramento Estatístico e no Ciclo Investigativo PPDAC, a intervenção guiou os alunos por diferentes etapas, desde a definição do problema até a análise de dados, discussões e apresentação de resultados. No processo, os estudantes utilizaram conceitos estatísticos, formularam questões críticas, interrogaram dados e resultados; o que possibilitou uma ampliação da percepção sobre os impactos dos agrotóxicos, e uma postura mais crítica.

Os desafios dessa experiência incluíram a falta de tempo para construir a escala EPIA junto com os alunos, resultando em uma escala pronta. Além disso, durante as discussões, os estudantes demonstraram pouca familiaridade e dificuldade com a interpretação de tabelas e gráficos.

Essa abordagem, ao incorporar elementos cognitivos, como o próprio letramento e o conhecimento estatístico, além de promover atitudes críticas, reforça a importância de uma educação estatística contextualizada e reflexiva.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; JACOBINI, O. R. **Educação Estatística**: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

CAZORLA, I. M.; GIORDANO, C. C. O papel do letramento estatístico na implementação dos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC. *In*: MONTEIRO, C. E. F.; CARVALHO, L. M. T. L. **Temas emergentes em letramento estatístico**. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 88-111.

GAL, I. Adult's statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, [S. l.], v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTANA, E. R. S.; CAZORLA, I. M. O ciclo investigativo no ensino de conceitos estatísticos. **Revemop**, [S. l.], v. 2, e202018, 2018.

SILVA, S. A.; BERTINI, L. F. Problematizando o ensino de Estatística com o tema bullying: uma proposta com professores de matemática em formação. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2024. No prelo.

SILVA, S. A.; CAZORLA, I. M. O ensino de estatística e a percepção de estudantes sobre o impacto do uso dos agrotóxicos. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 694-720, 2020.

SILVA, S. A.; SOUZA, M. M. L. A.; CAZORLA, I. M. Percepções de estudantes sobre o impacto do uso de agrotóxicos: A influência do contexto e do ensino de Estatística na Educação Básica. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 112-137, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22385800.2021.10.21.112-137>. Acesso em: 04 ago. 2024.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados. *In*: 32º ENANPAD. ANPAD. **Anais [...]**, 2008.

WILD, C. J.; PFANNKUCH, M. Statistical Thinking in Empirical Enquiry. **International Statistical Review**, [S. l.], v. 67, n. 3, p. 223-265, 1999.

7

Elizabeth Magalhães de Oliveira

DESCOBRINDO ÁREAS E PERÍMETROS:

ADAPTAÇÃO PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS¹⁷

17

Palavras-chave: educação inclusiva; pessoas com deficiências visuais; matemática; geometria; ensino.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.7

INTRODUÇÃO

Visando atender às necessidades de alunos com deficiência visual da escola básica e com o objetivo de proporcionar uma compreensão aprofundada dos conceitos da geometria nas aulas de matemática, relata-se um projeto de prática de ensino com os alunos do segundo semestre de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo, Cubatão.

As pesquisas sobre o ensino de matemática para alunos com dificuldades na educação, em especial alunos com deficiência visual, é um dos assuntos abordados pela componente curricular Educação Especial e Práticas Educacionais na Perspectiva Inclusiva.

A partir do tema "Áreas e Perímetros", os alunos da licenciatura matemática deveriam desenvolver objetos de conhecimentos tais como noção de ângulos e triângulos, plano cartesiano tangível, circunferência e círculo, quadrados e retângulos.

O projeto consegue realizar o objetivo proposto, porém deve ser aprimorado, buscando novos materiais sensoriais que proporcionem receber as informações táteis, com maior facilidade dos contextos matemáticos escolhidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo da educação especial e inclusiva os dilemas das aulas de matemática se intensificam. Lecionar de formas convencionais não é nem um pouco eficaz, por contar (na grande maioria das vezes) apenas com métodos e recursos visuais.

Segundo Vianna *et al.* (2023, p. 24), nota-se a importância de se trabalhar de diferentes formas com alunos que possuem deficiência auditiva e visual. “O processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual (DV) requer, além de metodologias de ensino adequadas, o uso de materiais acessíveis”.

Vianna *et al.* (2023) reforçam, ainda, que é preciso propagar e instigar a criação de meios para ensinar matemática para alunos deficientes visuais. A maioria dos professores se limitam e utilizam de meios que não cumprem a tarefa de impactar e ensinar as crianças, perdendo-as, contribuindo ainda mais para o processo de exclusão dos estudantes. É necessário apresentar meios potenciais para atingir os alunos deficientes visuais, para os quais desenvolvemos este trabalho de materiais didáticos adaptados, para o ensino de matemática.

Considera-se, também a Lei brasileira de inclusão nº 13.146 que nos indica:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Assim, a ideia dessa ação veio junto às aulas de Educação Especial, com a preocupação de ensinar matemática utilizando o material a partir de uma Sequência Didática. Esses materiais deveriam ser adequados aos alunos com deficiência visual.

Também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como meta a igualdade, diversidade e equidade:

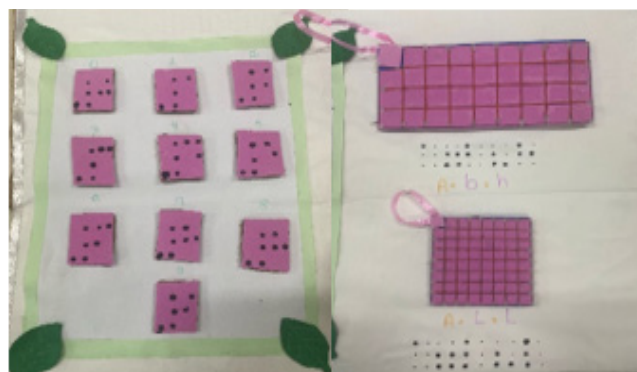
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC [...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018, p. 16).

Consequentemente, um dos objetivos dos projetos com esses estudantes do segundo semestre de licenciatura em matemática era o de lhes dar acesso a refletirem de forma prática e vivenciada sobre a necessidade de que seus projetos de ensino de geometria consistissem em práticas pedagógicas inclusivas.

RECURSOS E MÉTODOS

Vamos relatar as atividades por ordem de grupos.

Figura 1 - Numeração de 0 a 9 em braille



Fonte: foto do material construído pelo grupo 1 no projeto (2024).

Grupo 1: para trazermos a inclusão às aulas de matemática, um grupo dos alunos de licenciatura (Grupo 1) criou um material didático para alunos com deficiência visual, visando ajudá-los na aprendizagem sobre área dos quadrados e retângulos. Koepsel (2016) alerta que “um dos componentes curriculares que mais necessita da visualização para compreensão do seu conteúdo é a Matemática, devido a sua necessidade de representação, o que acaba dificultando o ensino da mesma aos estudantes com deficiência visual”.

Os materiais utilizados foram folhas de E.V.A. colorido, régua, tesoura, cola branca, papelão, barbante, cartolinas, cola quente e tinta preta em alto relevo, pensando na facilidade do aluno sentir no que ele estava tocando. Na parte da escrita em braille, foi utilizada tinta em alto relevo. Foi construído um retângulo com malha de 2 centímetros e um quadrado com malha de 1 centímetro. Utilizamos um quadro explicativo em braille com a numeração de 0 a 9 e com as fórmulas das respectivas áreas.

Figura 2 - Plano cartesiano baixo relevo e mobilização de encaixes



Fonte: foto do material construído pelo grupo 2 no projeto (2024).

Grupo 2: este grupo apresenta a elaboração de um plano cartesiano inclusivo para cegos e deficientes visuais. A ideia do plano cartesiano tátil foi justamente proporcionar o ensino de geometria plana, inicialmente área e perímetro, para que as pessoas cegas e as pessoas deficientes visuais possam acompanhar esse processo por meio do toque, tornando o seu aprendizado mais dinâmico e eficiente.

O plano cartesiano foi construído com uma placa de MDF, furando com a cavilha os pontos, e fazendo um baixo relevo. Os eixos abscissa e ordenada foram identificados com uma fita, e a interseção com uma cavilha para o aluno identificar a coordenada (0,0).

Além disso, foi usado E.V.A. de modo a não atrapalhar o tato dos furos, servindo como um relevo, e cores diferentes para representar cada quadrante, o que poderia ser útil para uma pessoa com baixa visão.

Figura 3 - Raio e diâmetro de uma circunferência com material mais perceptível



Fonte: foto do material construído pelo grupo 3 no projeto (2024).

Grupo 3: para este projeto de construção de material didático para deficientes visuais, o Grupo 3 desenvolveu um material sobre área e perímetro de uma circunferência, onde se utilizaria o tato para a percepção das formas e o entendimento do conhecimento matemático em questão. Em sua confecção, utilizaram vários tipos de materiais que contribuem com a diferenciação dos elementos que procuraram destacar, além da escrita em braille, tornando mais fácil a identificação.

O material didático foi construído utilizando duas telas como base, onde cada uma complementa as informações da outra. A confecção foi feita com cola branca, E.V.A., ventosas para identificação do centro, algodão, C.D. e, ao reutilizar uma velha pasta, adquirimos um outro material de fácil identificação e confortável ao tato. Por fim, o material foi finalizado com identificação em braille para a leitura dos alunos. Com o material didático em mãos, é possível introduzir os conceitos básicos que permeiam a área do círculo e o perímetro de uma circunferência, necessário observar um indicativo dos elementos referentes a raio e diâmetro.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Os grupos de alunos da licenciatura puderam desenvolver as atividades sobre área e perímetro de figuras geométricas com materiais construídos por eles e apresentar na exposição de educação e ciência que ocorreu no IFSP-CBT. Os participantes do evento visitaram a exposição, expressaram curiosidade em como funcionaria e alguns deram sugestões. Os alunos viram que despertou um grande interesse em pessoas não deficientes visuais para um futuro projeto aperfeiçoado sobre materiais didáticos.

Grupo 1: receberam uma aluna com deficiência visual, que aqui chamaremos de M, e pediram a ela para tatear e sentir o retângulo onde cada quadrado correspondia a 2 cm. M deveria procurar somar todos os quadrados que determinavam a base do polígono e procurar relacionar o valor em cm da base e altura; e, também, seguindo a possibilidade de multiplicar o valor da base que ela encontrou com a altura encontrada, obter o valor total da área. M pode sentir, ao tatear, que a área seria todos os quadrados que ela havia sentido na figura. Então foi solicitado a ela, que contasse os quadrados para que o Grupo 1 pudesse verificar se, na prática, com esse material construído a contagem funcionaria. O Grupo 1 pode, com surpresa, constatar que M, como as pessoas videntes, segue todos enunciados, os compreende, utiliza seu tato e realiza a conta.

Ao final dessa apresentação perguntaram à M se ela teria gostado e se esse material iria ajudá-la, e sua resposta foi que sim e que também iria apoiá-la para aprender a calcular áreas de polígonos.

Grupo 2: também M pode verificar esta experiência, construindo figuras no plano cartesiano e conhecendo a estrutura do material, seus eixos e coordenadas, aprender área e perímetro de figuras planas no plano cartesiano.

M orientou ao grupo como poderia ser melhorado o material pedagógico no que se refere ao plano cartesiano, de maneira que ela teve contato direto com o plano e figuras e o Grupo 2 enxergou seu projeto diferentemente.

Essa interação é um exemplo bastante concreto de inclusão, dada a troca de conhecimentos para o aperfeiçoamento do material pedagógico

Grupo 3: o trabalho com materiais de círculos, foi apresentado, recebendo críticas e comentários de outros alunos e professores do IFSP-CBT. De uma forma geral, foi aceito e bem avaliado.

O Grupo 3 reconheceu que houve bons momentos de propagação de ideias e sugestões, sobre como criar mais materiais e aprimorar o que desenvolveram, a partir da complexidade que puderam vivenciar. Uma das questões passa pela forma de comunicação da proposta à aluna M que requer mais clareza do recurso e da ação.

O material tem potencial para auxiliar no ensino dos conceitos iniciais do estudo de área e perímetro de circunferências, com melhorias que posteriormente novos materiais deverão aprofundar a realização e identificação dos cálculos que podem ser realizados.

O uso de materiais diferentes e a escrita em braille também foram essenciais, sendo até apontados e elogiados pela própria aluna M.

CONCLUSÃO

No dia 18 de outubro de 2023, os grupos tiveram a oportunidade de testar a eficácia do projeto ao se apresentarem na 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia deste instituto de educação, no próprio

Campus de Cubatão. Uma aluna com deficiência visual foi convidada para prestigiar a exposição nessa feira de ciências e os alunos de licenciatura puderam avaliar as dificuldades e os resultados obtidos.

Concluímos que o projeto conseguiu realizar o objetivo proposto, porém deve ser aprimorado, buscando novos materiais sensoriais que proporcionem sentir com mais facilidade os contornos das peças, melhorando a possibilidade de realizar os cálculos de área e perímetro em cada uma das propostas.

Como uma primeira experiência e tentativa em realizar materiais didáticos adaptados, os alunos de licenciatura de matemática puderam conhecer uma nova perspectiva de ensino e compreender as necessidades de alunos com deficiência visuais.

De maneira geral, os grupos declararam que essas experiências, podem dar certo e que projetos voltados à inclusão no meio educacional dão certo e transformam vidas. Com a resposta obtida nas ações junto à aluna M, deficiente visual, os alunos da licenciatura em matemática perceberam que a forma com que a aluna interagiu com o trabalho, tornava o aprendizado mais fácil e acessível, além de estimulá-la a querer aprender mais.

Esses alunos reconhecem que a pesquisa nessa área é necessária para que a discussão promova novos estudos sobre inclusão e que demonstrem como um professor pode interagir com esses alunos especiais, como deve se comportar em sala de aula para que o ensino promova de fato a aprendizagem, criando assim profissionais mais preparados. Esse é um assunto muito relevante, tanto na formação de professores, como na atuação política e social para que as instituições educacionais incluam este tema nos seus planejamentos.

Koepsel (2016), em sua pesquisa sobre a construção de materiais didáticos para deficientes visuais conclui que, apesar de existirem vários materiais adaptados para deficientes visuais, sempre

será importante a construção de outros até com materiais recicláveis. Nesse sentido, este projeto realizado com os alunos do segundo semestre de licenciatura em matemática da IFSP-CBT nos fez trazer uma boa possibilidade de que estes terão a intenção de cuidar melhor das questões didáticas, dos materiais adaptados aos alunos com deficiência visual, e, principalmente aprimorar meios de comunicação e interação com estes alunos.

Uma experiência interessante que complementou nossa proposta foi uma visita ao Lar das Moças Cegas em Santos, onde estes alunos puderam experimentar situações de caminhada, jogos, atividades culturais, música, com os olhos vendados, o que lhes trouxe a real percepção da dificuldade destas pessoas com deficiência junto à sociedade, a qual muitas vezes não os prepara para conviver com uma estrutura desqualificada, não adaptada fisicamente para recebê-los no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 ago. 2024.

KOEPSEL, A. P. P. Materiais didáticos no ensino de Matemática para estudantes com deficiência visual. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Curitiba, 12 a 14 nov. 2016. **Anais [...]**, FURB/PR, 2016.

VIANNA, C. C. S.; LIMA, C.; OLIVEIRA, E. D.; BERNARDO, F. G.; MOREIRA, J. C. S.; BARBOSA, P. M.; BORGES, P. P.; MADALENA, S. P.; GARCEZ, W. R. **Área e perímetro**: Práticas acessíveis a alunos surdos e alunos com deficiência visual. Rio de Janeiro: IM/UFRJ, 2023.

8

Laureen Gabriele Mallmann

Márcio Luís Bess

Samuel Felipe Gonçalves

PALCO AMPL-IF-ICADO:

UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA¹⁸

SOBRE O QUE VAMOS FALAR

Se você me perguntar o que eu vim fazer neste mundo, eu, um artista, te responderei: estou aqui para viver em voz alta

– Émile Zola

O presente relato de experiência, traz a prática pedagógica desenvolvida durante o Curso FIC (Formação Inicial e Continuada): Palco Ampl-IF-cado, realizado no Instituto Federal do Sul de Minas, *Campus* Poços de Caldas durante o ano de 2023. Curso de extensão aberto a alunos e comunidade, que proporcionou aos alunos não apenas o contato com a parte teórica, mas também com a prática teatral. Com apresentações para grandes públicos e importantes reflexões sobre variadas formas de expressão, comunicação e modos de ser e estar enquanto ator social.

AQUELES QUE GUIARAM NOSSO PERCURSO

Como dizia Vygotsky (1998), o conhecimento que não é obtido através da experiência pessoal, não é totalmente conhecido. Pensar em teatro, antes de tudo, é pensar em Arte e, como tal, é ter claro que a formação do indivíduo é mediada também, por suas relações artístico-culturais.

O presente projeto teve como proposta o teatro como elemento de organização e catalisador de cultura. Possibilitando o desenvolvimento de oficinas de teatro como prática educativa ligada à formação de uma consciência crítica sociocultural e a troca de conhecimento entre atores e espectadores.

Nas palavras do diretor e dramaturgo Peter Brook:

O teatro existe no instante exato em que esses dois mundos – o dos atores e o do público se encontram. Trata-se de uma sociedade em miniatura, de um microcosmo reunido toda noite dentro de um recinto. O papel do teatro é imbuir esse microcosmo de um ardente e passageiro sabor de outro mundo, no qual nosso universo presente esteja integrado e transformado (Brook, 1995, p. 147).

O Teatro oferece aos cidadãos os meios estéticos de analisarem seu passado, no contexto do presente, para que possam inventar seu futuro, ao invés de esperar por ele. Como disse o diretor de teatro Augusto Boal (1991, p. 186): “Teatro é um ensaio para a realidade”. O Teatro ajuda os seres humanos a recuperarem uma linguagem artística que já possuem, e a aprender a viver em sociedade através do jogo teatral. Aprendemos a sentir, sentindo; a pensar, pensando; a agir, agindo.

RECURSOS QUE UTILIZAMOS

Neste curso a metodologia abrangeu técnicas de improviso, expressão vocal e corporal, jogos teatrais, dentre outras. Com módulos teórico-práticos, abrangendo as diversas etapas para a produção de um espetáculo teatral, apresentado como resultado ao final do curso. Que, neste primeiro ano, foram os esquetes: *Precisa-se de um personagem*; *Tempos modernos*; e *Entrevista de emprego*. Utilizou-se a infraestrutura da unidade escolar, bem como, projetor, equipamento de som, notebook, acesso à rede *wireless*, figurinos, cenários e adereços.

EIS NOSSO RELATO...

O curso Palco Ampl-IF-icado, oferecido desde o primeiro semestre do ano de 2023, e que tem sua continuidade durante o ano de 2024, foi idealizado por alunos¹⁹ da instituição, movidos por experiências anteriores e uma enorme paixão pelas artes cênicas. Os estudantes procuraram a coordenação de cultura, na pessoa do professor Marcio Bess, onde foram prontamente auxiliados e amparados quanto às demandas para que suas ideias fossem de fato viabilizadas.

Figura 1 - Equipe idealizadora do projeto



Fonte: acervo dos autores (2023).

19

Pedro Lucas Dias Sgrili - pedrolucassgrili@gmail.com / <https://lattes.cnpq.br/3079177695321312>; Samuel Felipe Gonçalves - samueelfelipeg331@gmail.com / <https://lattes.cnpq.br/7316030494366525>; e Sthefany de Souza Melo - souzamelosthefany@gmail.com / <https://lattes.cnpq.br/2367021657097010>

Trabalho em equipe realizado, o curso teve início em maio de 2023, com aulas semanais, sempre às quintas-feiras, totalizando em seu primeiro ano, uma carga horária de 160 horas. O curso disponibilizou um total de 20 vagas, tanto para alunos do IF Sul de Minas, quanto para demais pessoas da comunidade externa. Buscamos contemplar residentes do entorno do *Campus*, que se localiza na Zona Sul de Poços de Caldas, região de bairros com menor desenvolvimento econômico e concentração de renda, consequentemente, com alto número de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Além do público-alvo citado, o projeto visou dar preferência aos seguintes quesitos: gênero (mulheres), raça (negros) e identidade de gênero (homens e mulheres trans e não binários). O curso, que é gratuito, não possuiu outros pré-requisitos, além da idade mínima (acima de 15 anos).

Foram mais de 80 inscrições, demonstrando o grande interesse da comunidade pela temática oferecida. Diante da expressiva procura, fez-se necessário entrevistas individuais, com objetivo de conhecer e fazer uma triagem dos candidatos, objetivando primordialmente, perceber o potencial de engajamento e disponibilidade dos mesmos. Assim chegamos aos 20 contemplados. O formato do curso buscou favorecer a postura colaborativa dos participantes e o intercâmbio de saberes, a formação de grupos de interesses em comum, a socialização, o sentimento de pertencimento, dentre outros.

Turma selecionada, formou-se um grupo múltiplo, com integrantes entre 15 e 54 anos, homens e mulheres, estudantes de escolas públicas e privadas, bem como profissionais diversos. Um grupo comprometido que mostrou como a diversidade e a diferença quando corretamente canalizadas são motores de propulsão para realizar grandes feitos. O curso elucidou a importância da linguagem teatral na formação do ser humano, como instrumento de participação política, social e cultural.

Para o estudante Samuel Felipe, 17 anos, estudante do curso de eletrotécnica do IF Poços de Caldas, e um dos idealizadores do curso:

O curso de teatro, Palco Ampl-IF-cado, foi uma inovação para nosso *Campus*. Participar dessa experiência transformadora não apenas mudou completamente minha vida, mas também enriqueceu meu repertório pessoal e artístico. A oportunidade de contar com a orientação e apoio dedicados da professora Gabí ampliou ainda mais meu aprendizado, proporcionando não apenas conhecimento teatral, mas também valiosas experiências em palco. Agradeço por fazer parte deste projeto que vai muito além das cortinas, moldando não apenas artistas, mas também indivíduos mais confiantes e expressivos.

Fazer teatro é um exercício de aproximação das pessoas, que possibilita uma melhor percepção do mundo, além de promover o autoconhecimento e desenvolver a autoconfiança, quando alguém consegue expor suas ideias para transformá-las em comunicação artística, ela consequentemente se torna mais segura de si.

Para a estudante Livia Gomes, 15 anos, estudante da Escola Municipal Mariquinhas Brochado o curso foi de intenso aprendizado, enfatizando a importância da coletividade, e do autoconhecimento. Nas palavras da aluna:

Eu sempre gostei de cinema e tinha vontade de atuar, mas tinha receio e inseguranças, mas o curso 'Palco amplificado' abriu várias portas e me despertou novos sonhos e vontades, muitas risadas, novas amizades. Aprendi também a importância do trabalho em equipe e do comprometimento. Aprendi a me autoconhecer, e acreditar que eu posso ser o que eu quiser, também favoreceu muito a concentração, a memória e meu senso crítico, sem contar que as aulas eram um momento de lazer, entretenimento e reflexão. Basicamente as quintas-feiras eram os meus dias favoritos da semana.

No processo artístico, os participantes trocaram de lugar; ora sendo atores, ora sendo espectadores. Interpretando conteúdos sociais e culturais, negociando e refletindo sobre os sentidos que produzem. Este processo fornece um contexto favorável para o diálogo e a troca de saberes que é central no trabalho teatral.

Em sete meses, foram diversas oficinas que resultaram na construção de três esquetes teatrais. Estas foram exibidas durante o Festival Abacaxi de Ouro, realizado na Urca onde puderam ser apreciadas por uma plateia de mais de 600 pessoas. Também durante o Festival Cultural Uma Carta para Você, realizado no *Campus* do IF Poços de Caldas, atendendo a uma plateia de aproximadamente 150 pessoas.

Figura 2 - Apresentação realizada no Festival Cultural Uma Carta para Você



Fonte: acervo dos autores (2023).

Na prática dramática, a imaginação, as ideias e os sentimentos são representados através da ação. Conhecer as convenções e as regras da linguagem dramática e teatral habilita os participantes

a criar formas que tornam mais conscientes as suas ideias e sentimentos, consolidando assim o conhecimento de si, dos outros e do mundo. Ao ampliar o vocabulário de ideias, construção e interpretação de sentidos, os participantes desenvolvem uma melhor comunicação com a sociedade em que vivemos.

Em tempos de competição e individualismo, trabalhar com o coletivo faz-se ainda mais desafiador. Não obstante, esse grupo mostrou que além de desafiador, é possível! Ao findar deste primeiro ano do curso temos laços estreitados, e aqueles que antes eram desconhecidos, hoje se reconhecem enquanto família.

Para a professora, que acompanhou o grupo durante esses 7 meses, foi uma oportunidade gratificante e extremamente enriquecedora. Nas palavras da educadora,

acompanhar um grupo tão diverso e dedicado renova minhas energias para trabalhar com arte educação, aliado a isso, o suporte que tivemos durante todo o percurso, sempre respaldados pelo professor Marcio Bess, e por toda estrutura, humana e material, do laboratório Voa e do IF Poços de Caldas, nos motiva e engaja para continuar com o projeto em 2024. Certa de que os aprendizados adquiridos neste ano, contribuirão para que o próximo ano seja ainda melhor.

Buscou-se uma oportunidade de conhecer e/ou aprimorar conhecimentos no campo teatral, englobando conceitos da cultura, empreendedorismo cultural, junto com jogos teatrais, através de aulas teórico-práticas onde os participantes puderam experimentar ferramentas, potencializar trocas e aplicar seus aprendizados.

Figura 3 - Encerramento anual e certificação dos alunos



Fonte: acervo dos autores (2023).

Entendemos que a arte tem potencial para transformação econômica e social e o projeto auxiliou para que artistas tenham ferramentas de mobilização da sua arte. O curso buscou promover a inclusão de artistas no mapa cultural da cidade, a socialização, a visibilidade da arte produzida em locais descentralizados, bem como o fomento de reflexões sobre a importância da liberdade de expressão por meio da arte.

NOSSAS REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO

O projeto buscou elucidar a importância da linguagem teatral na formação do ser, como instrumento de participação política, social e cultural. Tratando de fundamentos conceituais do teatro, estruturando camadas de conscientização contempladas pela apreciação, reflexão e prática artística. Promovendo a apropriação de saberes culturais e estéticos por meio do fazer teatral, inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão, bem como, identificar e valorizar a Cultura Artística Brasileira.

O teatro tem uma importância fundamental na educação, ele permite ao aluno uma sucessão de ideias e aprendizado. Podemos citar como exemplos, a socialização, integração, a criatividade, a coordenação, a memorização, o vocabulário e muitos outros. Sendo um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer estudante.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BROOK, P. **O ponto de mudança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

9

Isabelle Luisa Amorim da Silva

FEMINISMO NEGRO:

O DIÁLOGO ENTRE GÊNERO
E RAÇA NOS ANOS INICIAIS²⁰

20

Palavras-chave: feminismo negro; educação antirracista; racialidade.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.9

INTRODUÇÃO

O Projeto intitulado “EMPRETECER: Mulheres pretas em posição de destaque!” foi ministrada aos alunos do 2º ano na Escola Estadual Pasquale Peccicacco, situada no Jardim Monjolo, Zona Norte da capital de São Paulo. Além da obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, que aborda temas relacionados às culturas e histórias dos povos africanos e afrobrasileiros, reconheceu-se a necessidade de explorar questões de gênero e raça. Essa decisão foi fundamentada na importância de abordar tais tópicos no ambiente escolar, que desempenha um papel crucial na formação da identidade, especialmente considerando o perfil majoritariamente feminino e negro do público atendido.

Conforme apontado por Gonzalez (1984) a nossa compreensão dos fenômenos do racismo e sexismo é influenciada pelo contexto em que nos encontramos. Ele enfatiza que o racismo é sintomático e caracteriza a neurose cultural brasileira, ou seja, a interseção entre sexismo e racismo resulta em ações violentas direcionadas às mulheres negras.

A contextualização das aulas em relação ao Dia Internacional da Mulher não seria suficiente para abranger as discussões essenciais, que incluíam casos de racismo identificados em algumas turmas. Portanto, tornou-se imperativo também relacionar ao Dia Internacional de Luta Contra a Discriminação Racial, ambas as datas ocorrendo em março. Esse enfoque permitiu uma abordagem mais abrangente e relevante para as complexidades das questões discutidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação de base antirracista é essencial e deve ser integrada desde cedo no currículo escolar. As séries dos Anos Iniciais são uma fase propícia para abordar questões relacionadas à diversidade, identidade e combate ao racismo, promovendo uma educação que valorize a igualdade, o respeito e a valorização da pluralidade étnico-racial, capacitando os alunos a serem agentes de transformação em uma sociedade mais justa e igualitária.

Expor os fundamentos políticos conservadores subjacentes que moldam o conteúdo do material utilizado nas escolas, bem como a maneira pela qual as ideologias de dominação estabeleceram a prática de ensino e a atuação de pensadores em sala de aula, permite a educadores e educadoras considerar o ensino de um ponto de vista voltado a libertar a mente dos estudantes em vez de doutriná-los (hooks, 2021, p. 33).

A motivação pela escolha do tema se deu pela Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, buscando corrigir uma lacuna histórica na educação brasileira, que por muito tempo negligenciou a contribuição da população negra – e principalmente a feminina – para a formação do país, sendo o cumprimento dessa lei um aparelho importante para promover a valorização da diversidade cultural brasileira. E pela construção de São Paulo, especialmente na Zona Norte, onde há forte presença de pessoas pretas e pardas.

A prática do diálogo é um dos meios mais simples que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2013, p. 174).

A inclusão desses temas nas escolas públicas, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/03, é fundamental para construir uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa com a diversidade étnica e cultural. Isso se torna ainda mais relevante em regiões como a Zona Norte de São Paulo, onde a diversidade é uma característica marcante da comunidade escolar.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (Brasil, 2004, p. 2).

Além disso, a inclusão desses temas no currículo escolar contribui significativamente para o combate ao racismo e ao preconceito. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, promovendo a formação de cidadãos mais conscientes e tolerantes.

RECURSOS E MÉTODOS

Ao longo do Projeto Empretecer, as aulas ministradas para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental adotaram metodologias inovadoras e recursos didáticos diversos, proporcionando

uma experiência educativa rica em dinamismo. Cada encontro foi meticulosamente planejado para atingir os objetivos específicos estabelecidos: o primeiro era valorizar os conhecimentos historicamente construídos por mulheres negras. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se de narrativas, relatos e documentos que destacam as significativas contribuições dessas mulheres ao longo da história. A ideia era criar uma compreensão profunda e consciente sobre suas trajetórias e realizações.

A segunda aula, intitulada “Coisas de meninas e coisas de meninos: será que existe mesmo?”, foi um momento de reflexão participativa com as crianças. Empreguei dinâmicas interativas que estimulavam a reflexão crítica sobre estereótipos de gênero, a partir de situações do cotidiano, histórias e questionamentos para desafiar percepções preestabelecidas e promover a compreensão de que habilidades e interesses não devem ser limitados por questões de gênero.

A terceira aula abordou o significado do Dia Internacional de Luta Contra a Discriminação Racial, realizando discussões em grupo e analisando casos históricos e contemporâneos de discriminação racial. Recorremos a dados estatísticos para embasar a compreensão do contexto racial tanto no Brasil quanto no mundo.

Na última aula, me dediquei a apresentar duas mulheres negras em posição de destaque: Mae Jemison e bell hooks. A partir de uma abordagem expositiva dialogada, utilizei imagens das autoras escolhidas para estabelecer uma conexão visual e envolvente. Além disso, realizei a leitura do livro infantil de bell hooks *Meu crespo de rainha* como um recurso didático, proporcionando uma compreensão acessível e inclusiva.

As metodologias empregadas incluíram aulas expositivas dialogadas para fornecer informações contextualizadas, o uso estratégico de imagens para criar um vínculo visual com as autoras selecionadas e a incorporação de dados estatísticos para embasar

discussões e fazê-los compreender a realidade social. Essa abordagem multifacetada buscou não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar pensamento crítico, empatia e consciência social entre os alunos, cumprindo os objetivos do Projeto Empretecer.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No primeiro bimestre de 2023, a turma do 2º ano do Ensino Fundamental embarcou no inspirador Projeto Empretecer: Mulheres pretas em posição de destaque. Este projeto envolvente proporcionou aos alunos uma profunda reflexão sobre os lugares socialmente designados para as mulheres e as batalhas históricas que elas enfrentam para conquistar o direito de ocupar qualquer posição que almejam ter.

Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos enfrentaram situações de racismo que ocorriam dentro da própria escola, lançando luz sobre a realidade vivida por alguns de seus colegas. Discussões sobre estereótipos de gênero, manifestados na divisão entre “coisas de menino e coisas de menina”, foram abordadas, promovendo uma reflexão crítica sobre tais categorizações.

Uma curiosidade intrigante dos alunos surgiu durante as aulas: por que existe um dia dedicado às mulheres, mas não há uma celebração semelhante para os homens? Essa indagação levou a debates sobre a necessidade de reconhecimento histórico das lutas femininas e também à reflexão sobre as estruturas sociais que moldam tais celebrações.

Ao abordar o mito da democracia racial, os alunos foram levados a compreender as falácias que permeiam essa ideia, confrontando a realidade das desigualdades raciais ainda presentes na sociedade.

A discussão sobre sexismo e machismo foi guiada pela perspectiva de Gonzalez (1984) na qual a interpretação desses fenômenos depende do lugar que ocupamos na sociedade. Esta abordagem proporcionou uma compreensão mais profunda das interseções entre raça e gênero.

Um dado importante apresentado aos alunos, proveniente do Instituto Igarapé, revelou que, dos casos de feminicídio notificados em 2020, 67% das vítimas eram mulheres pretas ou pardas (Gomes, 2022). Essa estatística alarmante provocou reflexões sobre a urgência de combater a violência de gênero, especialmente em comunidades racialmente marginalizadas.

A linha do tempo apresentada aos alunos trouxe eventos significativos relacionados à luta das mulheres, incluindo o “Pão e Paz” de 8 de março de 1917 e o “Massacre de Sharpeville” de 21 de março de 1960, evidenciando a importância histórica dessas datas.

Finalizando o projeto, duas mulheres negras em posições de destaque foram escolhidas, considerando profissões tradicionalmente associadas a um público masculino. As figuras inspiradoras de bell hooks e Mae Jemison foram destacadas, proporcionando aos alunos modelos que desafiam estereótipos de gênero e raça, mostrando que qualquer indivíduo, independentemente de sua origem, pode alcançar grandes feitos. O Projeto Empretecer não apenas enriqueceu o conhecimento dos alunos, mas também incentivou o pensamento crítico e a consciência social.

CONCLUSÃO

O Projeto Empretecer revelou-se como um trabalho fundamental para promover a reflexão crítica sobre temas cruciais como gênero e raça. A abordagem adotada visou não apenas transmitir

informações, mas também criar um ambiente propício para a compreensão consciente dessas questões.

A valorização do conhecimento historicamente construído por mulheres negras foi um dos pontos altos do projeto. As aulas proporcionaram uma imersão nas trajetórias e realizações dessas mulheres, e suas contribuições à sociedade. Ao abordar os diferentes papéis atribuídos à mulher ao longo da história, o projeto contribuiu para desconstruir estereótipos de gênero, incentivando uma visão mais ampla e inclusiva sobre as capacidades e potenciais das mulheres em diversos contextos sócio-históricos.

A exploração dos conceitos de raça, gênero, racismo e democracia racial, conforme apontado por Gilberto Freyre e bell hooks, enriqueceu a compreensão dos alunos sobre as complexidades desses temas. A abordagem interdisciplinar e o uso de dados estatísticos contribuíram para uma análise crítica e informada. Contudo, a maior fragilidade percebida foi o desafio imposto pelo pouco tempo disponível em cada aula. A profundidade exigida para a compreensão completa desses temas complexos foi limitada pelo cronograma, sugerindo a necessidade de uma abordagem mais prolongada para a exploração dessas questões.

Outra fragilidade identificada foi o conhecimento ainda limitado da minha parte sobre os temas abordados. Isso ressalta a importância de um trabalho contínuo e progressivo, estabelecendo uma base sólida.

Para o futuro, seria benéfico estender a duração do projeto ou integrar esses temas de forma consistente ao longo do ano letivo. Além disso, é crucial investir em estratégias que estimulem uma maior participação e engajamento dos alunos. O reconhecimento dessas fragilidades permite aprimorar e adaptar abordagens pedagógicas, garantindo um impacto mais significativo na formação dos alunos em relação a questões de gênero e raça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, B. Sete em cada 10 feminicídios no Brasil são de mulheres negras. **O Globo**, 22 nov. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/11/mulheres-negras-sao-vitimas-de-quase-7-em-cada-10-femicidios-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 04 ago. 2024.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 04 ago. 2024.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, [S. l.], p. 223-244, 1984.

hooks, b. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **Meu crespo é de rainha.** São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, D. bell hooks: a educação como prática da liberdade. **Nova Escola**, 08 dez. 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/225/conheca-a-vida-e-obra-de-9-pensadores-negros/conteudo/20001>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SANZ, B.; RODRIGUES, P. O mito do paraíso racial: Ideia de democracia racial foi amplamente adotada pelo Brasil pós-escravidão e ajuda a explicar racismo atual. **Ecoa Uol**, 12 jun. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/democracia-racial-ideia-foi-adotada-no-brasil-pos-escravidao-e-ajuda-a-explicar-racismo-atual/>. Acesso em: 04 ago. 2024.

10

Josimar de Souza Rodrigues Junior

PROJETO DE LEITURA "CONTE UM CONTO"²¹

INTRODUÇÃO

Relato de experiência da aplicação do Projeto de Leitura “Conte um Conto”, realizado nas turmas do Ensino Fundamental na Escola EEEFM Cândida Póvoa, localizada no município de Apiacá, interior do estado do Espírito Santo, ao longo do ano de 2023. A implementação desse projeto revelou-se uma resposta estratégica à defasagem significativa nas habilidades de leitura e escrita dos alunos desta instituição de ensino.

Diante da percepção de que tais competências são fundamentais não apenas para o domínio da disciplina de Língua Portuguesa, mas também para o aprendizado em todas as demais matérias e para o desenvolvimento integral dos estudantes, tornou-se imperativo conceber uma intervenção eficaz para mitigar essas dificuldades. Dessa forma, o projeto foi integrado à grade de disciplinas da escola como um Projeto de Pesquisa, visando não apenas o aprimoramento das habilidades de leitura, mas também sua associação à formação humana.

Cada série em que o projeto foi executado possui um livro próprio, elaborado para a iniciativa, o qual foi impresso e montado nas dependências da própria escola, contando com a colaboração direta dos alunos. Além disso, a incorporação de ferramentas digitais visou enriquecer a experiência de pesquisa colaborativa, embora enfrentando desafios tecnológicos ao longo do processo.

Os resultados obtidos nas avaliações externas revelaram uma notável melhoria na capacidade de leitura e interpretação, validando a pertinência e eficácia do projeto. Sua fácil aplicação e adaptabilidade a diferentes contextos escolares indicam que o Projeto se apresenta como uma ferramenta potencialmente transformadora e significativa para outras instituições de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É inerente à função docente a prática de lecionar utilizando textos como referência, abrangendo diversas categorias, como textos históricos, filosóficos, poéticos e crônicas. Contudo, apesar de ser uma prática recorrente, ela apresenta complexidades consideráveis, uma vez que as habilidades de interpretação e escrita desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de leitura crítica da realidade e na expressão do pensamento.

As habilidades de leitura e interpretação não são apenas cruciais nas disciplinas que têm o texto como base, mas também permeiam todo o processo de aprendizado em outras matérias e contribuem para o desenvolvimento integral do estudante ao longo dos anos letivos. Isso ocorre porque muitas atividades pedagógicas no cotidiano escolar dependem da língua escrita como meio de interação.

Além da importância no âmbito escolar, é fundamental reconhecer que limitar a relevância dessas habilidades apenas ao contexto educacional é subestimar o seu caráter emancipatório. A leitura e interpretação são meios pelos quais o mundo se revela à criança, seja por meio das tecnologias de informação e comunicação, seja através do conhecimento transmitido pela tradição até o presente em que a criança se encontra. Através da leitura, o estudante poderá acessar os feitos da humanidade que o precedeu e compreender melhor “quem somos e onde chegamos” (Calvino, 2007, p. 16). Incentivar a leitura na escola é fundamental para que se emancipe o aluno-leitor, haja vista que

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a

de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresente (Martins, 1982, p. 12).

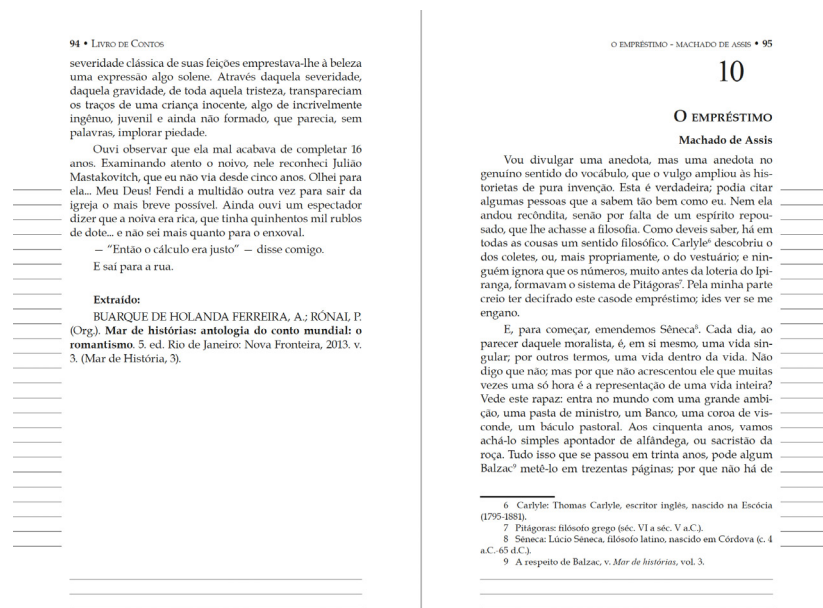
Como professor de Filosofia no Ensino Médio, deparei-me com a dificuldade de lecionar para uma turma cuja defasagem na leitura e na escrita eram manifestas. Apesar de a disciplina de Filosofia ser introduzida apenas no Ensino Médio, percebi a necessidade de desenvolver estratégias para abordar essa defasagem desde o Ensino Fundamental. O objetivo era consolidar habilidades fundamentais que servem como alicerces para diversos conhecimentos ao longo de todo o percurso educacional. Da inquietação diante dessa realidade, nasce o Projeto “Conte um Conto”.

RECURSOS E MÉTODOS

Inicialmente, era imperativo desenvolver um material que abrangesse duas frentes de trabalho: a tentativa de reduzir a defasagem nas habilidades de leitura e escrita, e a formação humana dos alunos. Com o propósito de atingir essas metas, identifiquei que o gênero conto seria eficaz para o desenvolvimento do projeto. Foi necessário, então, organizar três seleções de contos, cada uma destinada a uma das séries do Ensino Fundamental em que o projeto seria implementado.

A diagramação também contou com uma especificidade: margens especiais foram incluídas para anotações, permitindo que os alunos registrassem informações úteis para otimizar a compreensão das leituras.

Figura 1 - Miolo do livro com as respectivas margens especiais para a anotação



Fonte: o autor (2023).

A metodologia de leitura adotada teve como objetivo promover a aprendizagem significativa e aprofundar os descritores de Língua Portuguesa nas turmas do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos). A leitura coletiva incentivou o protagonismo dos estudantes e viabilizou o trabalho, tanto dentro quanto fora da sala de aula, com os descritores que apresentavam defasagem.

Aliado à prática da leitura, incorporamos diversos recursos didáticos, incluindo aplicativos educacionais como *Plickers* e *Kahoot*. Essas ferramentas possibilitaram a implementação de atividades dinâmicas e interativas em sala de aula, além de permitir o acompanhamento em tempo real do desempenho dos estudantes. A utilização desses recursos não apenas aprimorou o aprendizado, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas, mas também estimulou o protagonismo dos alunos na construção do próprio conhecimento.

Nas aulas semanais do Projeto de Leitura, os alunos participaram da leitura coletiva dos contos presentes no Livro de Contos, seja em sala de aula ou em outros ambientes escolares. Nesse contexto, eu conduzi as leituras e prestei auxílio na compreensão e interpretação dos textos. Em algumas ocasiões, intervenções foram necessárias para esclarecer dúvidas relacionadas à pronúncia ou ao uso gramatical de determinadas palavras ou expressões. Para isso, utilizei recursos disponíveis na sala de aula, como TV, quadro branco e projetor.

Durante a leitura, os estudantes foram incentivados a marcar as palavras com as quais não estavam familiarizados ou cujo significado não compreenderam no contexto. Após a leitura de cada conto, em aulas dedicadas a essa finalidade, os alunos realizaram pesquisas em dicionários para descobrir o significado das palavras destacadas durante a leitura. Essa prática não apenas exercitou a capacidade investigativa dos alunos, mas também estimulou a curiosidade e o aprofundamento no entendimento do vocabulário.

A atividade de pesquisa das palavras era sempre realizada em pequenos grupos e em ambientes variados. A formação desses grupos tinha como principal propósito auxiliar no desenvolvimento da colaboração e da empatia entre os estudantes. Normalmente, um dos membros do grupo assumia a responsabilidade de pesquisar as palavras e, ao encontrá-las, compartilhava com os demais membros, visando alcançar uma definição consensual que pudesse ser anotada na margem do livro. Essa abordagem estimulava a discussão em grupo, uma vez que, mesmo que um dos membros já conhecesse o significado da palavra, caso houvesse alguém no grupo que a desconhecesse, ela seria discutida coletivamente. Isso conduzia à compreensão de que os conhecimentos são diversos, assim como são diversas as pessoas, promovendo uma troca enriquecedora de saberes.

Com o objetivo de integrar o uso das ferramentas tecnológicas no processo de aprendizado e promover uma educação voltada para o correto uso das tecnologias digitais, também foram

empregados os *Chromebooks* do Laboratório Móvel da Unidade Escolar para a pesquisa de palavras e para os jogos. Para essas atividades, estabeleci um acordo com a turma, enfatizando a utilização do teclado físico dos dispositivos — embora os dispositivos disponíveis na escola também pudessem ser utilizados no formato *tablet* — para que os estudantes se familiarizassem cada vez mais com a escrita em ferramentas eletrônicas e desenvolvessem as habilidades necessárias para a utilização de um computador. Isso era especialmente relevante, uma vez que, para muitos alunos, essa representava a única oportunidade de acesso a essa tecnologia.

A implementação da pesquisa em ferramentas digitais, embora incentivada como uma forma de integrar os estudantes à cultura digital, foi concebida como uma alternativa para superar uma dificuldade enfrentada na escola: a falta de dicionários. Na biblioteca escolar, que é pequena, há apenas quatro volumes disponíveis, o que é insuficiente para as turmas do Ensino Fundamental, compostas por quase 30 alunos por sala. Mesmo quando solicitada, não seria aprovada a compra de mais unidades, uma vez que está se tornando comum a substituição de livros físicos por versões digitais.

Apesar da tentativa de substituir os dicionários por ferramentas digitais, como foi o caso do *Chromebook*, por vezes a tarefa de pesquisa das palavras foi prejudicada pelas condições de infraestrutura da rede de internet escolar. Essa infraestrutura não suportava manter vários aparelhos ativos simultaneamente, o que impossibilitava até mesmo os professores e a secretaria escolar de utilizarem a rede devido a quedas constantes e instabilidade geral. Uma vez que os *Chromebooks* adquiridos pelo estado necessitavam estar constantemente ligados à internet para funcionarem, era comum a escola inteira ficar sem conexão, resultando na impossibilidade de realizar as tarefas nos aparelhos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

No início de 2022, comecei a lecionar Filosofia no Ensino Médio e Ensino Religioso no Fundamental II na EEEFM Cândida Póvoa em Apicá, um município do interior do Espírito Santo com cerca de 7 mil habitantes. Nessa cidade, a existência de meios para a propagação cultural são bastantes limitados, quase nulos. Também nas cidades circunvizinhas, o acesso a bibliotecas públicas, teatros, cinemas etc. é praticamente inexistente. Desse modo, a Escola torna-se o único referencial no que tange ao enriquecimento do cabedal cultural dos estudantes, fator que aumenta significativamente a responsabilidade da Unidade Escolar em relação ao seu serviço à comunidade. Além disso, deparei-me com a significativa defasagem na leitura e escrita.

No final do ano letivo de 2022, propus à gestão escolar a substituição do Ensino Religioso, uma disciplina optativa, por um Projeto de Pesquisa em 2023 no Fundamental II, com o objetivo de aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Diante da dificuldade inicial de alguns alunos com a leitura, optei por trabalhar com contos selecionados, organizados de acordo com a faixa etária, facilitando a compreensão devido aos enredos mais curtos e menor número de personagens. A escolha dos contos considerou o vocabulário adequado e temáticas alinhadas à formação humana integral, visando o pleno desenvolvimento da cidadania.

Durante a montagem dos livros em sala de aula, muitos alunos relataram que nunca haviam lido um livro inteiro, destacando a falta de livros em suas casas.

Os primeiros desafios incluíram a concentração para a leitura coletiva, mas essa dificuldade diminuiu ao longo do projeto. Um momento marcante ocorreu ao ler o conto *O apanhador de Ratos*,

de Ch. Marelles. Após a leitura da descrição de um personagem, pedi aos alunos que o desenhassem. Alguns reclamaram, outros desenharam algo diferente, alegando não terem visto o personagem para visualizá-lo.

A partir desse episódio, busquei, durante todas as aulas, fazer pausas curtas para que pudessem imaginar a cena. Interrogava quais os cheiros, gostos, sons eles ouviam naquele momento. Pedia para que se imaginassem ora como observadores, ora como personagem principal, sempre na tentativa de aguçar a imaginação. O resultado foi promissor. Os alunos conseguiam chegar a resultados incríveis, uma vez que podiam até mesmo recontar a história com maior facilidade ao final dela.

Ao encerrar o segundo semestre letivo, e após a leitura da maioria dos contos, dedicamos uma aula à avaliação abrangente do projeto. Observou-se, de forma geral, uma melhoria nas relações de colaboração entre os alunos, evidenciada pelo auxílio na pronúncia de palavras, algo que não ocorria no início do projeto. O ambiente passou de propício para chacotas em caso de erro para um contexto mais solidário. Vários alunos mencionaram que, como preparação para as leituras em sala de aula, liam os contos em casa. Apesar de alguns contratempos, alguns pais que visitaram a escola durante o projeto foram motivados a praticar a leitura com seus filhos em casa, resultando em uma melhoria nas relações familiares.

CONCLUSÃO

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a execução do projeto, os professores testemunharam uma notável melhoria no desempenho dos estudantes em suas respectivas disciplinas, refletindo-se também no aumento das notas da escola.

Para avaliar especificamente o avanço no desempenho, fo-
lizei a turma de 7º ano do Ensino Fundamental e os resultados nas
Avaliações Externas de 2023 da Rede Estadual. Utilizando os dados
fornecidos pela SEDU, analisei os descritores de Língua Portuguesa
do 7º ano relacionados à leitura e interpretação, observando a varia-
ção percentual entre os resultados da primeira e segunda Avaliações
Diagnósticas. Os dados e a curvatura dos valores entre as duas edi-
ções são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1 - Resultados das Avaliações Externas

Descritor	1ª Edição	2ª Edição
D22 - inferir o sentido da palavra ou expressão a partir do contexto.	76%	88%
D24 - reconhecer efeitos de humor ou ironia em um texto.	43%	70,87%
D25 - reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e das outras notações.	48%	70,37%
D28 - reconhecer o assunto de um texto lido.	88%	90,74%
D39 - reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.	55%	66,67%
D53 - reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	57%	85,19%
D61 - estabelecer causa/consequência entre partes e elementos do texto.	38%	44%

Fonte: dados referentes à porcentagem de acertos de cada descritor nas Avaliações Externas de 2023 extraídos da Plataforma SEGES pelo autor (2023).

Com a análise dos dados e a partir da experiência em sala de
aula, é possível afirmar que a prática não apenas alcançou, mas tam-
bém superou as expectativas estabelecidas no início do ano letivo.
Sendo um modelo de projeto com estrutura simples, ele demonstra
plena capacidade de adaptação a diversos contextos, levando em
consideração as necessidades e peculiaridades de cada escola e

região em que seja aplicado. Dessa forma, além dos benefícios na melhoria da língua escrita e falada, espera-se colher os frutos de uma educação que promova transformações individuais e significativas em cada aluno. Os livros utilizados no Projeto podem ser acessados utilizando seguinte endereço eletrônico: <http://josimar.com.br/projeto-conte-um-conto/>

REFERÊNCIAS

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

11

Rosemeire Rodrigues de Oliveira

MIGRANTES E EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO²²

22

Palavras-chave: educação; migrantes; formação de professores; decolonialidade.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.11

INTRODUÇÃO

Apresento Francisco Morato, um município que se localiza na Região Metropolitana da Grande São Paulo, fica a 30,5 km em linha reta da capital do estado, 43 km por ferrovia e 45 km por rodovia, e possui uma área de 49,2 Km². Segundo o IBGE, a cidade possui 165.139 habitantes, considerando-se, uma amostra populacional, residem na cidade cerca de 279 habitantes de nascimento em país estrangeiro e 204 de nacionalidade estrangeira (IBGE, 2010)²³.

A Secretaria de Educação abriga 50 escolas e 22.842 alunos matriculados, destes 149 são migrantes²⁴. Essa população, cuja língua predominante é o espanhol, compõe-se de um total de 65 famílias e 121 professores com estudantes migrantes em sala de aula. Dentre esses estudantes, o maior número é de bolivianos, num total de 78, e 52 estudantes haitianos. Em se tratando de estudantes, de países falantes da língua espanhola temos 93 total.

Quadro 1 - Estudantes Migrantes - Rede de Ensino

País de origem	Quantidades de Estrangeiros
Japão	1
Bolívia	78
Síria	2
Haiti	52
Venezuela	4
Argentina	1
México	1
Colômbia	2
China	1

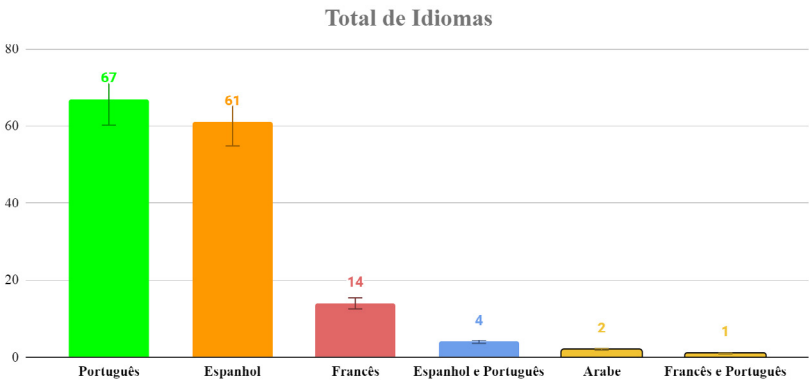
23 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/francisco-morato/panorama>. Acesso em: 22 ago. 2024.

24 Dados da Secretaria Nacional do Cadastro Único (SECAD/MC) Referência: 2º semestre/2023.

País de origem	Quantidades de Estrangeiros
Chile	1
Paraguai/Peru	5
República Dominicana	1

Fonte: Quadro Escolar (2023).

Gráfico 1 - Idiomas



Fonte: Departamento de Educação Especial (2023).

Dos estudantes migrantes, temos filhos nascidos no Brasil com pais de nacionalidade boliviana. Encontramos nesta população os que relatam que falam o português e o compreendem bem; os que falam e não compreendem bem; e os que compreendem muito pouco.

Em 2017 fui convidada a compor a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Francisco Morato, devido à mudança do governo municipal decorrente das eleições de 2016. Nesta rede municipal de ensino, passei a exercer o cargo de Diretora do Ensino Fundamental, com a atribuição de articular políticas e práticas de Educação Especial, coordenando o departamento de Educação Especial. Uma nova oportunidade que me desafiou a desempenhar o papel de gestora no âmbito da secretaria de educação na esfera de políticas públicas.

Como gestora do Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Francisco Morato, no ano de 2020, me deparei com as queixas dos professores a respeito dos estudantes migrantes, falantes de língua espanhola, no Conselho de Classe e Série. Estas queixas foram trazidas pelas orientadoras educacionais, como queixa de dificuldades/problemas de aprendizagem, e foram discutidas em reunião de trabalho da equipe. Da discussão dos casos, ficou claro para a equipe que não se tratava de dificuldades de aprendizagem (e até poderia ser), mas que questões referentes a língua e cultura estavam em jogo. Coletivamente chegamos à conclusão de que precisávamos melhor compreender estas questões e buscar ajuda seria importante. Foi então que fiz contato com a Prof^a Dr.^a Sueli Fidalgo, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), cujas orientações dadas à equipe e compartilhadas com os professores, se materializaram, na prática de uma professora, em tempos de pandemia, e que a levou para uma apresentação no seminário regional de boas práticas, intitulada “Braços que Abraçam... Sorrisos que Acolhem”. A partir dessas trocas de experiências, neste processo de escolarização dos estudantes migrantes, falantes da língua espanhola, iniciamos um importante trabalho de oficinas em parceria com a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proex) da Unifesp, *Campus* Guarulhos, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sueli Fidalgo, junto aos gestores e professores destes estudantes migrantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A proposta do projeto de extensão tem como metodologia as Oficinas. Atendeu como público-alvo os professores, coordenadores pedagógicos, os orientadores educacionais e os gestores escolares

(diretores e vice-diretores) que possuem estudantes falantes do espanhol em suas unidades escolares na Prefeitura de Francisco Morato.

A Oficina foi cadastrada no sistema de eventos de extensão da Unifesp (Siex) e um cartaz de divulgação foi elaborado e compartilhado com o público da rede municipal de ensino envolvida com o projeto.

Em relação ao fundamento teórico, não empreendemos uma discussão profunda com o grupo, pelo tempo destinado às oficinas, pelo entendimento da urgência das oficinas práticas sobre a língua espanhola.

Assistimos a um vídeo de sensibilização, o curta *Migrantes*, indicado inicialmente, produzido por Esteban Ezequiel Dalinger com uma mensagem a favor da migração, animação realizada com testemunhos reais e que nos convida a celebrar a diversidade cultural latino-americana, indicado na primeira oficina “A gente se entende, pero no mucho”, cujo foco eram as questões estruturais da língua espanhola.

As oficinas sempre tiveram uma dinâmica de grupo maior, e em seguida, nos dividimos em grupos menores – liderados pela Profa. Dr^a Greice de Nóbrega e Sousa e equipe de oficinas. Na parte prática, acessamos a plataforma *Padlet*, realizamos atividades/exercícios, a exemplos, de pronúncia de letras e palavras em espanhol (escuta, construção de frases, leitura, pronúncia, fonética/fonema).

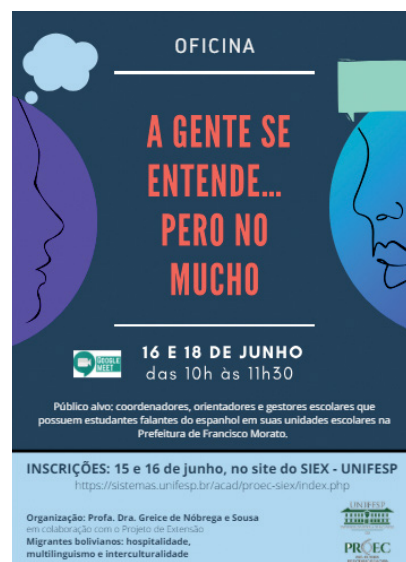
Lembro-me bem do *Para ampliar os horizontes*, uma série de vídeos propostos, na Oficina “Migrante, Cultura e Língua”, liderada pelo Prof. Dr. Rubens Lacerda de Sá que nos suscitou a pensar sobre migrante, escola, inclusão, acolhimento, vozes das comunidades migrantes, migração na história familiar, identidade cultural e os atuais fluxos migratórios, garantia do direito à educação da população migrante, integração por meio da língua portuguesa, estereótipos e estigmas, práticas discriminatórias – questões para além da língua.

Os curta-metragens, poderiam enriquecer muito mais o trabalho, no entanto, não houve tempo hábil para que as discussões e o desenvolvimento de ideias a respeito fossem elaboradas com mais profundidade de estudos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto de extensão, na sua primeira proposta, se intitulou, “Migrantes bolivianos: hospitalidade, multilinguismo e interculturalidade”, com metodologia de oficina. As primeiras oficinas receberam o título “A gente se entende, pero no mucho”²⁵

Figura 3 - Migrantes: Língua e Cultura



Fonte: divulgação Proex/Unifesp (2021).

O encontro tratou das questões referente a língua, o espanhol: fonética, fonologia, a estrutura do português – os sons e articulação –, os falsos amigos etc. Na época utilizamos a plataforma *Padlet*²⁶ para realização das atividades práticas da oficina. Como grande contribuição do conhecimento sobre a língua, em 2022, surge o convite para o curso “¡Hola! ¿Qué tal? Espanhol básico: produção e compreensão oral em 10 aulas”, liderado pelas estagiárias concluintes de Letras da Unifesp cujo objetivo era trabalhar competências específicas de domínio oral e desenvolver a compreensão auditiva, reconhecendo a importância da comunicação oral em Língua Espanhola em um contexto em que os escolares migrantes são recepcionados com seu intermédio.

A partir da experiência com as oficinas sobre língua, o grupo de professores, principalmente, demonstraram certa “tranquilidade”, pois as angústias em relação à língua, dos estudantes migrantes, nos era apresentado todo o tempo.

No segundo momento das oficinas, com a discussão empreendida pela participação do Prof. Dr. Rubens Lacerda de Sá, tratando de língua e cultura, intitulada “Migrantes: Cultura e Língua”, nos trouxe reflexões acerca da perspectiva decolonial e anticolonial da prática pedagógica.

Figura 3 - Card Oficina



Fonte: divulgação Proex/Unifesp (2021).

O encontro, embora não tenha sido o foco principal, nos convocou, inicialmente, a pensar na acolhida e escuta tanto dos estudantes migrantes quanto das suas famílias. Nos pôs a refletir sobre hospitalidade. Trouxe reflexões sobre currículo e nos apresentou o Currículo na Cidade – Povos Migrantes, Orientações Pedagógicas elaborado pela Prefeitura Municipal de São Paulo e as experiências pedagógicas e culturais desenvolvidas nas escolas, como práticas que realmente podem trazer mudanças no campo da prática.

O trabalho com a oficina culminou com um Fórum realizado em novembro de 2022 foi

[...] pensado a partir da percepção empírica das necessidades do alunado de migrantes bolivianos na Rede Municipal de Educação da cidade de Francisco Morato [...]. Esse fórum é fruto da parceria entre a universidade e a Secretaria de Educação do Município de Francisco Morato, almeja que esforços interdisciplinares e interinstitucionais sejam envidados com base nos pressupostos epistêmico-metodológicos no campo da Educação, da Saúde e dos Estudos de Linguagem para abordar as necessidades desses migrantes sob o prisma da hospitalidade, dos processos linguísticos e interculturais envolvidos para propiciar a inclusão social ipso facto da população migrante em tela (Migrantes..., 2022).

As demandas levantadas no fórum tiveram como objetivo a atuação em parceria com a gestão e o corpo docente.

Surge desta experiência um grupo de estudo “Migrante e Inclusão”, com a participação dos integrantes-organizadores do projeto, alguns estudantes do curso de letras e convidados. Na minha experiência, importante e necessária, porém inviável para a participação dos professores/gestores por questões de tempo, carga de trabalho, hora-atividade após as aulas etc., assunto para ser discutido, uma vez que a universidade e suas oportunidades de estudos deveriam ajustar-se para sua contribuição à escola.

Reconheço que a formação sobre língua, como foco principal, não foi suficiente para transformar as práticas dos professores, gestores e orientadores educacionais, me coloco a (re)pensar a proposta de formação de professores se tratando da escolarização do estudante migrante, sua inclusão na escola, provocada pela perspectiva anticolonial, trazendo à tona a história dos processos colonizadores de aculturação, aqui neste caso o ensino da língua, seja o espanhol ou o português, com “pitadas de cultura”. Compreender como a língua funciona, sua estrutura, pronúncia, não é suficiente, haja vista, que a escola seguiu, sem transformação real das práticas.

CONCLUSÃO

As oficinas contribuíram para que entendêssemos que o que está em jogo são aspectos para além da língua, que questões como cultura, costumes, formas de acolhimento, deslocamento e seus impactos causados na dinâmica familiar, currículo escolar, são relevantes e precisam ser melhor discutidos, compreendidos e mais, novas práticas precisam emergir, e não há como sem que o currículo também seja revisitado, sob a ótica do migrante para transformar a escola.

REFERÊNCIA

MIGRANTES: Língua e Cultura. **Câmara de Extensão e Cultura da EFLCH**. 2022.
Disponível em: <https://caecgua.unifesp.br/eventos-menu/migrantes-lingua-e-cultura>.
Acesso em: 10 ago. 2024.

12

Jefferson de Melo Silva

O DOCENTE E O SEU TRABALHO “TÉCNICO-ARTESANAL”²⁷

27

Palavras-chave: BNCC; criatividade; formação humanista; heurística.

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.12)

INTRODUÇÃO

No texto que se apresentará tratarei, especificamente, sobre os processos heurísticos da criação docente, produção discente, e os efeitos das práticas na escola ambiente a partir de duas disciplinas eletivas, com ênfase na formação humana, chamadas “Da inteligência ao intelectual” e “Musicalizando a escola”.

Iniciarei observando o “professor como artesão”, no desejo de apresentar, panoramicamente, a criatividade como característica intrínseca, ligada aos seus modos de trabalho, como uma competência fundamental à prática docente. Porém, simultaneamente, deve-se ter um “professor técnico”, que conheça diversas formas de ensino e o valor de diversos conteúdos, além da sua formação específica.

Após tal exposição sobre os processos heurísticos do educador e a elaboração das disciplinas eletivas, darei atenção ao protagonismo dos alunos frente a tais roteiros; e em seguida, mostrarei as implicações em relação ao ambiente de formação a partir da percepção dos últimos dois anos de trabalho na unidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A BNCC possui diretrizes importantíssimas para a prática pedagógica, não somente em relação aos conteúdos mínimos a serem ensinados, mas às formas de apresentação.

Apesar de a Matemática ser, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática (Brasil, 2018, p. 265).

Se o papel heurístico é importante nas experiências de aprendizagem em Matemática, acredito ser válido para as outras disciplinas também. Mais do que um currículo transversal elaborado para as eletivas, as formas de aprendizagem, envoltas na perspectiva de inteligência de Howard Gardner, para nós, foram fundamentais.

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso (Gardner, 1993, p. 21).

Moldado por esse viés, em que as inteligências múltiplas devem ser valorizadas e potencializadas, procuro mostrar que se exploramos os interesses dos alunos em espaços como esses, onde o jovem pode resolver problemas de seu interesse produzindo os seus artefatos culturais, estaremos caminhando para uma educação mais humanista.

RECURSOS E MÉTODOS

Os alunos inscritos na disciplina “Inteligente ao Intelectual”, criada em 2022, foram resistentes em elaborar suas propostas; eram passivos aos assuntos expostos. Nós tínhamos como objetivo despertar o desejo pelas descobertas, mostrar que as áreas de conhecimentos dialogam com a realidade, promover o interesse pela leitura-escrita-pensamento, motivar uma educação holística e

encorajar o entendimento sociocultural vigente. Utilizamos o espaço da biblioteca de propósito, entendendo que o ambiente era propício para a prática de leitura e escrita. O recurso da internet nos apoiava com a *playlist*²⁸ (conteúdo que introduzia as discussões nas aulas expositivas), seguindo as aulas invertidas junto a busca de textos próprios e formação do diário de bordo dos alunos. Trazíamos livros pessoais de diversos assuntos para os estudantes investigarem, baseando-nos na sua autonomia, procurando e se preocupando em resolver problemas com soluções autorais em suas demandas.

Entretanto, era difícil explicar como iríamos trabalhar a disciplina “Musicalizando a escola”, criada em 2023. Então, em minutos, resumi que teríamos atividades musicais e momentos no auditório, mas não no intuito de aprender a tocar um instrumento musical, mas com foco em valorizar os talentos já existentes por meio da aprendizagem das sete artes, história da música, percepção e cognição, apreciação musical pela *playlist*²⁹ (conteúdo norteador para aulas práticas), linguagem musical (harmonia, melodia e ritmo; sons, tons e semitons, escala natural e cromática). Alguns grandes festivais fizeram parte de nossos estudos, como: *Woodstock 99*, *Rock in Rio*, *Lollapalooza* e *Tribute Concert to Freddie Mercury 92*. Isso porque a nossa avaliação e culminância envolveriam a produção coletiva de um *pocket show*, com nossos artistas, tocadores e cantores, mas, também, com nosso *staff/backstage*, equipe responsável pela organização. Todos eram importantes, e o significado do evento deveria estar claro. Em um momento da apresentação, paramos as canções para falar sobre o racismo que o jogador brasileiro Vinícius Jr. havia recentemente recebido na Espanha. O objetivo foi a formação humana, holística, voltada ao todo do aluno.

28 Playlist da disciplina “Do inteligente ao intelectual”: <https://www.youtube.com/playlist/casadosaber>

29 Playlist da disciplina “Musicalizando a Escola”: <https://www.youtube.com/playlist/musicalizando>

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Atuando como professor de matemática no ensino médio, em uma escola estadual recém-adepta ao Programa Ensino Integral (PEI), fui provado, logo nos primeiros meses de contrato, a sair do “conformismo”. Havia trabalhado com as disciplinas diversificadas “Tecnologia e inovação” e “Projeto de vida”, recém-inseridas pelo programa INOVA³⁰ no período pandêmico, mas nada se comparou com esta experiência.

No início do ano letivo de 2022, sabia que não apenas ministraria aulas de Matemática ou Orientação de Estudos, mas que elas seriam somadas com outras tarefas administrativas (preenchimento de documentos específicos) e outras demandas especiais, como tutorear um grupo de alunos ajudando-os em seu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal semanalmente; de forma individual e em grupo, com diretrizes abrangentes. A partir desse pano de fundo, e com dedicação exclusiva à instituição, duas atividades se destacaram dentro do programa: as disciplinas de itinerários formativos e as disciplinas eletivas. Tratarei especialmente da última, neste relato.

As disciplinas eletivas possuem uma natureza totalmente diferente das disciplinas tradicionais, como as de Ciências Naturais, Ciências Exatas e Linguagens. Elas não são constituídas de forma linear, ou por áreas de conhecimento delimitadas, mas se baseiam, antes de mais nada, no desejo e interesse dos principais atores da escola, os alunos. Então, as possibilidades de diversificação se tornam tamanhas. Nelas há uma abertura para as formas de ensino; algo de difícil execução numa disciplina tradicional, pelo excesso de conteúdo a ser ensinado em pouco tempo. Assim, considero os dois

30

O programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos.

projetos, “Do inteligente ao intelectual” e “Musicalizando a escola” frutos da difusão entre o pensamento crítico, criativo e científico. As duas disciplinas nasceram do encontro entre dois momentos: a possibilidade de criar um curso autoral dentro da escola; e o desejo em responder, na prática, algumas críticas à escola.

Como docente, criei o curso a partir do interesse dos discentes. Os limites e as extensões ficaram claros no documento base, o planejamento formado. Este solicita: título, áreas de conhecimento, ementa, justificativa, objetivos, habilidades desenvolvidas, conteúdo programático, metodologia, recursos didáticos, eixos temáticos, avaliação, culminância e referências. Por estarem conectadas ao projeto de vida dos alunos, a relevância dos assuntos e as situações didáticas tornaram-se a essência do trabalho. Em meio a muitas etapas, com um prazo apertadíssimo de entrega, aceitação da coordenação e início das escolhas dos alunos, frente às diversas disciplinas criadas, concluí todas as etapas da descrição. Ainda assim, tinha que defender o projeto diante dos professores e alunos, provando que a disciplina possuía uma relevância para formação estudantil e promoção de evidências (registros que mostram as ações escolares midiaticamente). Esta disciplina, de 90 minutos semanais, é a única que o aluno escolhe livremente. Por isso, trago uma análise singular. No processo de elaboração, a primeira disciplina: “Do inteligente ao Intelectual” se deu pelo interesse em inserir um grupo multidisciplinar de estudos onde os alunos lessem e escrevessem sobre o que gostam. Mas, para fomentar essa cultura na escola, era preciso uma proposta direcionada, piloto.

Comecei a refletir sobre qual seria a melhor iniciativa para que os alunos, em seus diversos interesses, pudessem se desenvolver intelectualmente. Procurei em meu acervo de livros as obras que poderiam estabelecer o projeto. As referências para a elaboração foram, principalmente, *A vida intelectual* de Antonin-Dalmace Sertillanges (2019) e *O Trabalho Intelectual: conselhos para os que estudam e para os que escrevem* de Jean Guilton (2018).

Estes livros mudaram meu modo de pensar sobre ser um estudante na atualidade – este que possui ações inteligentes, porém falta uma constância, intenção ao intelectual. Os jovens não iriam ler as obras inteiras, mas os capítulos iriam emergir em minha prática. Nosso *slogan* era: “Aos que ainda não renunciaram à leitura, à escrita, ao pensamento” (Guitton, 2018, p. 13).

Daí, um livro curto e prático me veio à memória: *Como cultivar uma vida de leitura*, de Clive Staples Lewis (2020), com lições mais diretivas para uma sala de aula de ensino médio. Assim, o utilizamos também durante a exposição das disciplinas, além dos materiais autorais disponíveis em um *blog*³¹ que possui, atualmente, mais de cinquenta textos. Estabelecidas algumas bases literárias, pensei na avaliação e na culminância – tarefa importante, pois poderia destinar o interesse do aluno em fazer ou não a disciplina. A culminância seria a avaliação, em um dia atípico, pelos próprios alunos, entrevistando uns aos outros, como um *talk show*. Eles apresentariam os seus temas, dentro do livreto publicado, tudo de forma coletiva. No início, poucos alunos escolheram o curso como primeira opção. As disciplinas envolvidas nos esportes e culinária tomaram a liderança do interesse coletivo. Ainda assim, a turma foi criada junto aos alunos faltosos e novos, posteriormente. O trabalho procurou difundir o pensamento científico e criativo dos alunos, com metade das aulas destinadas à exposição, e a outra, com a elaboração dos textos autorais.

Figura 1 - *Talk Show*, Culminância da disciplina Eletiva de 2022



Fonte: acervo do autor (2022).

Era alta a expectativa, mas o que conseguimos perceber por meio das construções finais, o livreto e o *talk show*, foram apenas algumas sementes que deram início a uma movimentação para outras ideias dentro da escola, mesmo indiretamente. Por exemplo, clubes juvenis começaram a ter temas diversificados, como jogos; professores criando eletivas, como teatro no auditório; e a inserção de um jornal escolar – após uma proposta que fiz à coordenação, de trabalhar com um número menor de alunos, em meio aos nossos horários de estudos (não como uma disciplina regular).

Com os conteúdos selecionados, trabalhamos o conhecimento a partir do coração; a vocação, o sentido da vida, as virtudes; o bom, o belo, o justo, o verdadeiro; a observação e organização; inteligência e sabedoria; fé, razão e sofrimento; problemas, pressupostos e autoconhecimento. As habilidades se voltam à identificação de fontes literárias e filosóficas, leitura crítica, resenhas, textos digitais e apresentação oral, focando em “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (Brasil, 2018, p. 497).

O processo de elaboração da segunda disciplina: “Musicalizando a escola” seguiu um outro caminho. Já entendendo o contexto da escola, as demandas de começo de ano e os meus interesses, interligado a uma imaginação sobre a escola influenciado pelo livro *Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, de Rubem Alves (2012), construí nas férias a disciplina.

A música sempre foi de meu interesse, desde a adolescência. Ter instrumentos, fazer aulas práticas e de teoria musical, apresentando na graduação um trabalho sobre a Matemática e a Música, me moveu a não pensar duas vezes em propor esse projeto à escola. Gostaria de ter tido introdução à música no ensino médio. Logo, pensei: “Algum jovem em nossas salas de aula pode conjecturar a mesma coisa.”

Imaginei a força da arte para a formação humana. Então lembrei de um livrinho importante chamado *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*, de Carlos Eduardo de S. C. Granja (2010), que busca em sua pesquisa mostrar o valor desse ensino no espaço escolar. Nem mudei o nome! Apenas adicionei o *slogan*: “Sem a música, a vida seria um erro” (Nietzsche), e logo fui apresentar aos alunos, e vender a ideia por meio das aulas e conversas no pátio. Foi uma experiência diferenciada, pois levamos instrumentos de casa, trazendo aos alunos um contato real com a música, tocando guitarra com som distorcido em classe. Alguns, que gostavam de pagode e samba, começaram a trazer os seus instrumentos também. Não esperando muito, montaram seu próprio clube, ensaiando nas horas de intervalo, criando momentos próprios de música na escola. Outras ocasiões, como a abertura de bimestre, o dia das mulheres e as reuniões de pais, começaram a ter momentos musicais após o início desta nossa práxis. Contudo, nos fixamos em uma habilidade, “demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas” (Brasil, 2018, p. 49).

CONCLUSÃO

A primeira eletiva foi elaborada por meio do pesquisar, raciocinar, relacionar e registrar. Mesmo não muito valorizada na escola, construímos um livreto com dezoito textos autorais dos estudantes.

Para segunda eletiva, na qual muitos alunos foram inscritos, houve o tempo de dois semestres. Existiram diversos percalços. Lembro de quando o vice-diretor da escola nos chamou para se retratar, perguntando o porquê estávamos tocando entre os estudantes no meio intervalo, divertindo até mesmo professores, "como se fosse uma apresentação". Cômico foi observar a coordenadora da escola, da área das Artes, encerrar aquele momento. Após o fato, os alunos começaram a me reconhecer ainda mais como educador, pois em nenhum momento disse que nós estávamos errados. Manifestações e intervenções artísticas, organizadas, deveriam ser norma ao espírito estudantil, numa escola democrática. Mas percebi, naquele instante, que não é bem assim que as coisas funcionam. Não era só a música em jogo ali, mas o lugar de cada um na escola. Parecia que esta ação tinha transpassado os limites, pois muitos outros alunos, de outras eletivas, colaboraram, pois queriam criar um evento único no final do ano. Momento que, aliás, foi boicotado pelos regentes da escola e sua agenda inflexível.

Em tudo, o resultado foi tamanho. Aprendi a caminhar com os estudantes, a ver meus alunos para além da disciplina de Matemática, mas como interventores ativos no seu processo educacional, produtores. Aprendi em cada etapa, das técnicas pensadas e praticadas ao artesanato docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

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

DA INTELIGÊNCIA ao intelectual. (Jeff). [S. l.: s. n.], 2022. 18 vídeos. Publicado pelo canal Jefferson de Melo Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpMOrOI04Z44voConjSC2hB76KmabX8Pz>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GRANJA, C. E. de S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. 2 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

GUITTON, J. **O trabalho intelectual: conselhos para os que estudam e para os que escrevem**. Campinas: Kíron, 2018.

LEWIS, C. S. **Como cultivar uma vida de leitura**. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2020.

MUSICALIZANDO a Escola. (Jeff). [S. l.: s. n.], 2023. 23 vídeos. Publicado pelo canal Jefferson de Melo Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpMOrOI04Z46I5CplMg2e1xY9WjzF-atP>. Acesso em: 10 ago. 2024.

O "EU", reflexivo! **Jeff Melo**, [2022?]. Disponível em: <https://jeffmelos.blogspot.com/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SERTILLANGES, A. **A vida intelectual**. Campinas: Kíron, 2019

13

Carlos Roberto Faustino

O JOGO: REGRA E O BEM COMUM³²

INTRODUÇÃO

Neste relato, compartilhamos uma experiência realizada com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada na cidade de Varginha, localizada no Sul de Minas Gerais. Esta experiência foi conduzida em 2017 e serviu como base para o desenvolvimento e implementação de um projeto mais abrangente relacionado à ética e convivência.

A proposta foi implementada durante as aulas de Educação Física de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental composta por 23 estudantes. Esta iniciativa foi realizada ao longo de três semanas, abrangendo um total de seis aulas.

Inicialmente, insta destacar, nessa fase preambular, o que correspondem os “jogos” no âmbito das aludidas aulas de Educação Física. Esses jogos são atividades física e/ou mental, de caráter competitivo ou cooperativo, sustentados pelo princípio da diversidade de possibilidade e com regras flexíveis. Eles funcionam como ferramenta para o desenvolvimento dos componentes e das habilidades físicas, emocionais, cognitivas e éticas. Assim, os jogos se diferenciam dos esportes, pois estes possuem, enquanto característica, necessariamente, o caráter competitivo e a inflexibilidade das regras, as quais são universais e imutáveis.

Neste cenário, a iniciativa teve como objetivo proporcionar aos estudantes, no contexto dos jogos nas aulas de Educação Física, a oportunidade de compreender a importância da definição de regras pré-estabelecidas, sua discussão, divulgação e cumprimento durante os jogos, além de verificar a possibilidade de variação e criações de novos jogos. Essa abordagem visa promover a construção prática de conhecimento sobre ética, incentivando a adoção de ações baseadas na reta razão em prol do Bem Comum. Neste diapasão, é considerado Bem Comum a realização efetiva do jogo, ancorado nos preceitos da justiça, que oportunize, a todos, a possibilidade do desenvolvimento das suas condições, capacidades e habilidades.

A motivação para esta proposta surgiu quando percebemos a frequente tentativa dos estudantes em contornar as regras do jogo, seja para alcançar sucesso (relacionado ao resultado do jogo) nas atividades ou por discordar das disposições normativas impostas de maneira arbitrária e verticalizada.

Amalgamado ao fato ensejador acima descrito, a formação do professor e aplicador da proposta em Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Direito trouxe consigo a possibilidade de promover uma perspectiva diferenciada na tratativa dos jogos nas aulas de Educação Física, com fulcro na fundamentação teórica na Filosofia do Direito, Teoria da Norma e na participação ativa e democrática do educando no processo educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entendermos a essência do jogo, na perspectiva da proposta da experiência relatada neste trabalho, socorremo-nos aos ensinamentos de Freire (1992) ao descrever suas características, destacando corresponder a uma atividade lúdica que envolve tanto o corpo quanto a mente, proporcionando um espaço para a expressão, a criatividade e o desenvolvimento integral do ser humano. O supracitado autor destaca que o jogo não se restringe apenas à recreação, mas também é uma forma de aprendizado e socialização, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas.

Contribuindo para o entendimento desse fenômeno, qual seja, o jogo, também funcionou como base teórica a abordagem da complexidade dessa atividade apresentada por Scaglia (2005), especificamente no que tange às regras. Para o autor, o jogo é organizado por meio de regras, as quais garantem a ordem em detrimento à

desordem harmônica. Assim, verifica-se no contexto do jogo a obrigatoriedade das regras, as quais devem ser respeitadas pelos participantes da atividade e, ainda, devem aceitá-las previamente.

A interpretação dada ao jogo, baseada em sua complexidade e na interação dos jogadores com as regras, inevitavelmente evoca questões fundamentais relacionadas à Teoria da Norma e à Filosofia do Direito. Por um lado, isso diz respeito à concepção e à aplicação das regras, enquanto por outro lado, aborda aspectos ligados à justiça e ao Bem Comum.

No que concerne às normas do jogo, comumente denominadas como regras, a experiência da proposta recebe uma valorativa contribuição dos fundamentos da tridimensionalidade do Direito desenvolvida pelo pensador Miguel Reale (1998). Ele ensina que a organização se dará por meio da conexão de três elementos fundamentais, quais sejam: o fato, o valor e a norma. Dessa forma, a norma (neste contexto, as regras do jogo) vem regular um fato a fim de garantir um valor. Para ilustrar, imaginemos a seguinte alegoria: Em um jogo de cabo de guerra fica estabelecida a regra na qual ao definir o grupo vencedor não se pode soltar a corda imediatamente, sob pena de se perder a partida. Essa norma regula um possível fato dentro do jogo e preserva o valor da segurança, evitando que qualquer equipe seja surpreendida pela falta de resistência do adversário. Em suma, neste caso, a norma tem como objetivo garantir a segurança.

Por fim, no que diz respeito à questão ética, utilizamos como base para a reflexão em nossa proposta a perspectiva da Filosofia do Direito, especialmente a interpretação de Bittar e Almeida (2015) sobre o pensamento aristotélico. Em suma, segundo essa abordagem, a conduta ética é caracterizada pela prática habitual de ações guiadas pela reta razão, visando promover o Bem Comum. No entanto, diferente do entendimento do Bem Comum em Aristóteles, caracterizado pela sua amplitude frente às complexas relações entre os homens, a sociedade e a política, entendemos o Bem Comum,

no contexto dos jogos na aula de Educação Física, como o propósito da realização destes de maneira justa e participativa com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das condições, capacidades e habilidades de cada sujeito.

RECURSOS E MÉTODOS

Os recursos materiais utilizados para a realização da proposta foram os mesmos que já dispúnhamos até então. Estes incluíam aos acessórios essenciais para a consecução dos jogos, considerando as suas exigências e variabilidades. Então, no período de realização desta experiência foram utilizadas: bolas de vôlei, bolas de borracha e cones.

O espaço físico utilizado para realização das atividades foi uma quadra poliesportiva situada em um ginásio dentro das dependências do colégio. Além disso, houve a necessidade de utilização da sala de aula, devido a imprescindibilidade de um ambiente que minimizasse a dispersão.

A realização da proposta foi marcada pelas etapas a seguir descritas:

1ª Etapa: entendimento dos objetivos

Nesta primeira etapa foram apresentados aos estudantes os objetivos da experiência, sendo explicados os propósitos daquele mister e o que se esperava deles enquanto participantes ativos. Nesse esteio, deixamos claro que a finalidade seria: (a) o desenvolvimento da percepção, a partir da prática, da importância das regras no contexto do jogo; (b) a identificação da possibilidade de variar as regras dos jogos para atender fins diversificados; (c) entender que as regras, no contexto do jogo, funcionam como elemento garantidor

da harmonia por meio da regulação de fatos para preservar valores e; (d) experimentar e refletir sobre o respeito às regras previamente estabelecidas com vistas ao Bem Comum.

A proposta, assim como os objetivos acima transcritos foram apresentados e discutidos em sala de aula com os alunos. Além disso, foram expostas cada uma das etapas do processo. Considerando três semanas para a realização da proposta, ou seja, cinco aulas, dedicamos a primeira aula para a apresentação e discussão da proposta. A segunda, terceira e quarta aula para participação no jogo. A última foi destinada para avaliação dos resultados do processo.

2ª Etapa: seleção do jogo base

Concomitante à apresentação dos objetivos, referente à primeira etapa, foi selecionado pelos estudantes um jogo – o qual eles já conheciam e participaram em algum momento na própria aula de Educação Física – para ser realizado ao longo da implementação da proposta.

A votação ocorreu com a participação de todos os estudantes da turma. Cada aluno teve a oportunidade de escolher um jogo entre dez opções disponíveis. Cada seleção de um jogo específico contava como um voto para ele. Ao término da votação, o jogo com maior pontuação foi selecionado para ser utilizados na proposta. Assim, o jogo escolhido foi a queimada.

3ª Etapa: jogando

Na primeira parte da segunda aula, os estudantes participaram do jogo da maneira que estavam familiarizados, sem orientação prévia ou discussão entre eles sobre regras e objetivos.

4ª Etapa: discutindo e alinhando

Na segunda parte da segunda, os alunos foram questionados sobre suas percepções em relação às regras do jogo que estavam

jogando. Foi abordado se as regras estavam claramente definidas, se todos tinham conhecimento delas e se estavam sendo respeitadas por todos os participantes.

A partir dessa discussão os estudantes foram orientados pelo professor e por eles próprios sobre as regras do jogo e a forma de jogar, visando garantir uma realização harmoniosa. Além disso, foram estabelecidas sanções àqueles que descumprissem as regras, agora definidas e amplamente divulgadas.

5ª Etapa: variação do jogo

Ao término da segunda aula, os estudantes ficaram incumbidos de pensar em possíveis variações para o jogo praticado. Essa variação envolve, naturalmente, a alteração de uma ou mais regras.

Na terceira e quarta aula, os estudantes discutiram diferentes possibilidades de variação e divulgaram as novas regras. Em seguida experimentaram o jogo em suas diferentes formas.

6ª Etapa: avaliação

No final do período dedicado à proposta, ou seja, quinta aula, realizamos a avaliação do processo. Essa avaliação ocorreu por meio do compartilhamento das experiências dos estudantes, tanto durante a participação nos jogos quanto em suas contribuições para a variação do mesmo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na segunda aula do período de execução da proposta, efetivamente os estudantes participaram do jogo selecionado e das etapas programadas, descritas anteriormente.

Em suma, a queimada, da forma que habitualmente era praticada pelos estudantes da turma participante da proposta, corresponde a um jogo entre duas equipes, cada uma ocupando cada metade da quadra. O objetivo é lançar uma bola e, sem que ela toque o chão, acertar um adversário. Quando atingido, o jogador “queimado” continua participando do jogo, porém se posiciona em uma área atrás do campo do adversário.

No primeiro momento da primeira aula da queimada, onde os alunos participaram do jogo sem uma discussão prévia sobre as regras e a forma de jogar, percebemos de maneira clara a desarmonia. Dúvidas sobre como realizar a atividades surgiram a todo momento e o jogo era interrompido para que se pudesse chegar a um acordo diante de cada lance duvidoso.

Os pontos que não haviam sido acordados que ensinaram a desarmonia na realização dessa atividade foram, especialmente, se o toque da bola na cabeça ou pé era válido para “queimar”; se aquele que foi “queimado” poderia voltar ao campo de jogo original caso atingisse algum adversário; se deveria atirar a bola aquele que a pegasse ou ele deveria oportunizar aqueles que ainda não arremessaram fazê-lo, se poderia pisar na linha divisória dos campos ao arremessar, se havia ou não limite para fuga, entre outros.

A segunda parte dessa segunda aula, após o alinhamento conjunto dessas regras, observamos um jogo harmônico. Notadamente, não houve necessidade da intervenção do professor para conflitos inerentes à partida, uma vez que estes não mais persistiam. Quando surgiam, os próprios estudantes os solucionavam com base nas regras previamente estabelecidas.

Na terceira e quarta aula, os estudantes trouxeram variações às regras para tornar o jogo mais dinâmico e atrativo. Neste diapasão, verificamos uma variabilidade muito significativa ao jogo original.

Entre essas variações destacamos as formas diferentes de se realizar a atividade. Uma delas, ao invés do estudante queimado ir para o campo atrás da equipe adversária, ele ficaria no mesmo lugar, ou seja, no campo original de sua equipe, no entanto seria computado pontos para o adversário. Assim a queimada teria um placar dinâmico, ao passo que cada “queimada” seria um ponto. Ao final, a equipe com maior número de pontos venceria a contenda. Na perspectiva da tridimensionalidade do direito, identificamos que a regra regula um fato do jogo para garantir o valor da não exposição ou exclusão.

Outra alternativa proposta pelos estudantes foi a regra que estipulava que um jogador só poderia atirar a bola pela segunda vez quando todos os membros de sua equipe já tivessem arremessado uma vez, e assim sucessivamente. Essa regra visava garantir igualdade de oportunidades para todos os jogadores e foi sugerida por um grupo de alunos que enfrentava dificuldades para pegar a bola para arremessá-la. Nesse exemplo, podemos observar claramente a valorização da igualdade e a importância da participação de todos na elaboração das regras do jogo, pois, por meio da possibilidade de intervenção na condução do jogo, puderam reivindicar uma condição que atendiam suas especificidades.

Com o objetivo de tornar o jogo mais dinâmico e para que pudessem ter mais oportunidade de arremessar a bola, sugeriram enquanto regra a utilização de duas bolas ao invés de uma. Esse fato desencadeou, necessariamente, a estipulação de outra regra, que foi a de que quem estivesse com uma das bolas não poderia ser “queimado”. Essa variação garante de forma incidental o valor da participação.

Várias outras sugestões foram experimentadas nestas terceira e quarta aulas. Muitas delas trouxeram uma mecânica diferente para o jogo, o que agradou os estudantes. Essas variações foram utilizadas em outras aulas durante o ano letivo, podendo até mesmo serem considerados jogos autônomos.

Na avaliação do processo identificamos, por meio do relato dos estudantes, que a consolidação e divulgação prévia das regras do jogo é crucial para a sua realização de forma harmoniosa. Além disso, o conhecimento das regras permite que os estudantes fiscalizem os comportamentos adequados durante o jogo. No que tange a variação, os alunos gostaram de participar com sugestões e na explicação das propostas, buscando alternativas que atendam suas demandas enquanto participantes.

CONCLUSÃO

Ante o exposto, a partir da experiência relatada, identificamos uma oportunidade de conciliar a Teoria do Direito, por meio da Filosofia Jurídica e da Teoria da Norma, com um elemento de extrema importância para a consecução dos objetivos pedagógicos da Educação Física curricular: o jogo.

Neste contexto, a experiência destacou a importância de instituir e divulgar previamente as regras aos participantes de um determinado jogo, a fim de que este possa ser realizado de maneira harmoniosa e atenda ao seu propósito principal.

Na experiência, inicialmente observou-se uma diferença significativa na realização do jogo de queimada quando praticado após o alinhamento e compreensão das regras pelos participantes. Como resultado imediato, notou-se que os conflitos cessaram quase que totalmente, e aqueles que eventualmente persistiram foram resolvidos pelos próprios estudantes com base nas regras previamente acordadas e agora efetivamente conhecidas.

Além do resultado mencionado, durante a segunda etapa da proposta, observamos que ao oferecer aos estudantes a oportunidade de variar o jogo através de sugestões de alterações nas

regras, surgem diversas outras possibilidades para experimentá-lo. No entanto, além disso, as regras propostas pelos participantes refletem os valores que eles consideram importantes garantir. Essa percepção está em consonância com a Teoria Tridimensional do Direito de Reale, na qual a norma regula um fato com o intuito de garantir um valor. Um exemplo dessa associação é encontrado na alteração da regra do jogo da queimada para assegurar que todos arremessem o mesmo número de vezes (promovendo igualdade de oportunidades) e para evitar que os jogadores sejam eliminados do campo original (não exclusão).

Desta forma, a participação do estudante no processo de construção de regras do jogo no qual ele está envolvido é significativamente importante para garantir a harmonia do certame, contribuindo para que este compreenda a conduta ética necessária a ser adotada para a continuidade do jogo e reconheça o comportamento ético habitual imprescindível para garantir o Bem Comum nesse espaço. O Bem comum, neste cenário, é compreendido como a oportunidade para todos usufruírem dessa ferramenta, o jogo, em prol do desenvolvimento das capacidades e habilidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais.

REFERÊNCIAS

BITTAR, E. C. B.; ALMEIDA, G. A. **Curso de Filosofia do Direito**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

REALE, M. **Lições preliminares de direito**. 23 ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

SCAGLIA, A. Jogo: Um sistema complexo. *In*: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (ORG.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 37-69.

14

Claudemir Lima dos Santos

CALIBÃ ENCONTRA SHAKESPEARE: TEATRO NA EDUCAÇÃO³³

33

Palavras-chave: teatro na educação; leitura dramática; aprendizagem em grupo; Shakespeare.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.14

INTRODUÇÃO

*Se tu possuis o régio poder, ó Édipo,
eu posso falar-te de igual para igual!*

– Sófocles

O relato que se segue diz respeito à utilização do teatro como ferramenta educacional para estudantes do Ensino Fundamental II, anos finais, em uma escola pública estadual localizada em São Paulo (SP) no ano de 2023.

Abrangendo o Teatro como linguagem e a convivência social com empatia, respeito e reconhecimento, a experiência relatada nos conduz à história de Calibã³⁴, estudante excluído devido a sua formação leitora deficiente que, ao sentir-se acolhido e respeitado em seus limites, sente-se estimulado ao esforço e melhoria, alcançando resultados de aprendizagem melhores, ampliando seu desenvolvimento e sua participação em atividades propostas tal qual Tirésias que, diante de Édipo, que é rei, fala de igual para igual por reconhecer seus direitos sociais no grupo do qual faz parte, demonstrando que o exercício do respeito social conduz o indivíduo à cidadania plena, autoestima elevada e evolução social do grupo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização do Teatro enquanto ferramenta educacional, ou melhor, do Teatro na escola, ganhou em *Léxico de pedagogia do teatro* um extenso verbete onde, em certa passagem, esclarece que “aprender a fazer teatro implica o exercício de todas as capacidades

humanas” (Koudela, 2015, p. 185). Esta afirmação vem ao encontro à nossa experiência, pois ela tem dimensões amplas e diversas sobre a formação humana proporcionadas por jogos teatrais e leituras de textos, que será o ponto central de nossa observação, pois é a partir da leitura que Calibã passa de coadjuvante a protagonista em nosso relato e dentro de si mesmo.

Como embasamento teórico e prático, pois Teatro é ação, utilizamos uma mixórdia onde as obras de Augusto Boal, Viola Spolin e Konstantin Stanislavski ditaram tons e melodias. Cabe notarmos que Boal e Spolin foram influenciados por Stanislavski, um “daqueles nomes que são reconhecidos muito além do círculo dos profissionais das artes. Sua obra mudou o entendimento e a prática teatrais na medida em que Darwin, Marx e Freud alteraram nossa compreensão do mundo em que vivemos” (Vássina; Labaki, 2016, p. 17).

Nossas ações dividem-se em três momentos que por vezes se entrelaçam: a preparação artística, a leitura da peça e a montagem teatral. Na preparação artística utilizamos jogos e improvisações baseados nas obras de Boal e Spolin, que são jogos de integração, atenção e reconhecimento pessoal e social. Todas as atividades possuem caráter lúdico – não foram utilizados exercícios dramáticos que envolvem mergulhos psicológicos e situações similares que despertam gatilhos emocionais: a arte pode ser terapêutica, mas ela não é uma terapia. Tivemos cuidado com isso. No mais, Viola descreve bem nosso papel nesta atividade.

O procedimento para o professor-diretor é basicamente simples: ele deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente a todo momento. O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação de cada um. Embora o aluno bem dotado pareça ter sempre mais para dar, mesmo se um aluno estiver participando do limite de sua força e usando o máximo de suas habilidades, ele deve ser respeitado, ainda que sua contribuição seja mínima.

Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar (Spolin, 2005, p. 9).

A leitura da peça deu-se em círculo, após a distribuição dos personagens, provisória e, posteriormente, definitiva. O procedimento é milenar e não há uma fórmula única de realização. Em nosso caso, faz-se uma leitura à primeira vista e, após observadas características dos personagens, das ações e daquilo que não é dito, mas é expressado, inicia-se uma leitura mais aprofundada, caminhando-se para a memorização. Deve-se notar diferenciais da leitura teatral para outras leituras.

A leitura do texto teatral distingue-se da leitura de outros gêneros literários e implica, desde logo e devido a sua especificidade, três instâncias: a do leitor do texto literário; a do profissional da prática dramatúrgica, que estabelece laços entre a prática textual e a prática da representação; e a do espectador, que encontra diferentes modos de leitura na representação (Koudela, 2015, p. 116).

Na montagem – ensaios e direção de estudantes-atores na criação do papel – utilizou-se técnicas do Sistema Stanislavski como circunstâncias propostas, mágico “como se fosse” e círculos de atenção, que são caracterizados por sua simplicidade de aplicação, evitando técnicas mais sofisticadas como memória emotiva e outras técnicas psicológicas que não se convém utilizar com adolescentes ainda em formação (Stanislavski, 1997).

O teatro, como já dito, é um campo amplo; um recorte dentro de nossas possibilidades sobre o tema é importante para que os estudantes possam ter uma experiência agradável e exitosa, respeitando-se os limites dos conhecimentos do educador e do educando, que devem prezar pela ampliação de suas limitações e não a quebra brusca, que podem trazer traumas e aversão à arte teatral.

RECURSOS E MÉTODOS

A eletiva aconteceu em sala de aula comum. Cadeiras e carteiras foram afastadas para ampliar o espaço. Além de fotocópias do roteiro, foram usados equipamentos audiovisuais e objetos para estímulo criativo: tecidos coloridos, bolas de tênis, bastão e barbante para os jogos, e papel e caneta para anotações em geral. As atividades encontram-se descritas nas obras de Boal e Spolin já citadas, no entanto, o educador deve ter a sensibilidade de adaptá-las à realidade de sua turma. Foram utilizados dois textos teatrais no processo de leitura: uma adaptação de *Frankenstein*, de Mary Shelley; e *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare. Ambas as versões foram adaptadas pelo próprio professor. No entanto, há uma adaptação de Walcyrr Carrasco para a peça de Shakespeare que foi adotada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) literário em 2021, que pode ser utilizada.

A leitura tem três etapas: leitura à primeira vista, quando o estudante tem contato pela primeira vez com o texto e conhece os personagens, tira dúvidas, conhece palavras novas, curiosidades sobre os personagens, e outras observações que causem interesse e ampliação no repertório de conhecimentos gerais. Em uma segunda leitura, definem-se atores e personagens, estimulam-se as intenções das falas nas entonações vocais dos participantes e reforçam-se as aprendizagens da primeira leitura. A terceira leitura – que se manterá até o fim de processo – é, na verdade são, leituras de memorização, a dita “decoração do texto”. Nesta etapa inicia-se também a marcação de posicionamento dos personagens, entrada e saída, músicas de fundo etc. Neste último processo, detalhes não percebidos na leitura são notados, pois ao juntar fala e corpo, constrói-se a simulação da realidade que o trabalho do ator possibilita.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As eletivas nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) em São Paulo (Brasil) são ofertadas aos estudantes conforme seus projetos de vida, sonhos ou objetivos naquele momento de suas vidas. Após mapeados estes projetos, os professores elaboram as eletivas. A eletiva de teatro foi ofertada aos estudantes de 8º e 9º anos da EE Professor Francisco Pereira de Souza Filho no primeiro semestre de 2023 devido ao desejo de boa parte dos jovens seguirem carreira artística. Alguns escolheram participar por curiosidade, para “saber como é teatro”, como dizem; e outros por simpatizarem com o professor, sendo estas as três motivações mais comuns para a escolha das eletivas em geral.

A eletiva teve 32 inscritos, sendo frequentadores assíduos 25 estudantes e os demais flutuantes. Nos primeiros encontros realizamos jogos de integração, atenção e confiança, a fim de trazer ao grupo um espírito de coletividade e participação. Fase muito importante, pois

A interação é fundamental para os grupos, e todos têm um elemento moral na medida em que as normas obedecidas pelos grupos são pleiteadas coletivamente. Podem variar quanto às normas de rigidez com que são mantidos seus costumes mas está sempre presente uma consciência de estar participando de um grupo (Courtney, 2006, p. 196).

São durante estes jogos que os estudantes se conhecem melhor e se integram em grupo, entendendo conceitos de coletividade, respeito e segurança. A confiança necessária para a atuação no palco nasce nestes momentos.

Após esta etapa, realizamos leitura dos textos *Frankenstein* e *Sonho de uma noite de verão*. Então, o grupo dividiu-se em dois: metade ficou com *Frankenstein* e a outra metade com o *Sonho...* – e é esta última que nos interessa, pois foi nela que ficou Calibã.

Calibã cursava o 9º ano e tinha muita dificuldade na leitura e na escrita. Aparentemente estacionado na fase alfabética parcial, em sala de aula era um copista: apenas copiava o que estava no quadro branco, mas não sabia ler o que escrevia. Esta alfabetização deficiente alimentava no estudante vergonha, timidez e introspecção. Alguns professores comentavam que ele devia ter algum “problema” de ordem cognitiva, mas a família não o levava a um especialista – realidade muito recorrente em escolas públicas do Estado de São Paulo. Calibã estava no 9º ano devido a progressão continuada e não por estar apto à série.

A introspecção e timidez de Calibã tanta era que ele não soube nem ao menos dizer por que havia escolhido a eletiva de teatro. Indagado na roda do primeiro encontro, ele apenas sorriu, baixou a cabeça e enfiou as mãos entre as pernas, esfregando-as uma na outra, tentando se esconder na timidez.

Nos jogos de integração, a turma o estranhou, mas conforme foram avançando as fases de jogos de atenção e jogos teatrais, Calibã foi deixando sua timidez de lado, a ponto de dar respostas curtas, mas bem-humoradas quando provocado nos exercícios. A compreensão de sua personalidade e a vivência coletiva começaram a transformar os conceitos da turma sobre ele.

Enfim, nos aproximamos das leituras. Calibã foi escalado para ler o personagem Egeu, um nobre, pai de Hérnia, na peça de Shakespeare. O personagem tem apenas duas cenas e fala pouco. Era ideal para que ele participasse do exercício. Mas boa parte da turma sabia sobre as dificuldades de Calibã na leitura e, quando ele foi escalado, olharam-se incrédulos, alguns com sorrisos discretos, todos com a expectativa do erro e fracasso tragicômico do estudante. Eu também sabia que Calibã tinha dificuldades de leitura, aliás, nunca o havia visto ler, mas era escolha dele. Tímido e envergonhado, poderia ter dito que “não” e entregado o roteiro, mas ele o manteve em mãos, incerto do que fazia, mas fazendo mesmo assim.

Havia participado dos jogos e improvisações, por que recuaria diante da leitura? Não recuou, e a leitura avançou cena a cena: a conversa entre Teseu, Hipólita e Filostrato; a escolha da peça dos artesãos, “homens rústicos”; a saída de Filostrato e, por fim, a entrada em cena de Egeu, e todos voltaram seus olhares para Calibã, que manteve os olhos no texto e iniciou uma leitura fragilizada, lenta, rústica, esforçada e, de certa forma, milagrosa: “Saudações, Duque Teseu. Venho me queixar da minha filha”.

O fato de Calibã, entre pausas enormes, tropeços fonéticos, palavras com pontuações imprecisas no seu enunciar, ter lido, surpreendeu a todos: era a primeira vez que ele lia em voz alta na sala de aula. Sim: Calibã tinha uma voz. A leitura continuou, com o estudante esforçando-se para ler, com auxílio do professor em palavras mais complexas para seu vocabulário. Enquanto esforçava-se, os demais estudantes, maravilhados, trocaram o sorriso da troça pelo da aprovação e, apesar de ansiosos por suas falas, a maioria compreendeu o quão importante era aquele momento para Calibã e como era importante o respeito e a empatia. Os poucos ansiosos que não entenderam isto foram chamados à atenção pelos próprios companheiros de grupo. Ao final na cena, aplaudiram Calibã, que apenas repetiu seu gesto anterior de timidez: sorriu, baixou a cabeça e enfiou as mãos entre as pernas, esfregando-as uma na outra, tentando se esconder na timidez.

Assim seguiram-se os encontros, e a leitura de Calibã continuou a existir com suas deficiências, mas contando com a paciência e auxílio dos amigos do grupo. No entanto, Calibã optou por não atuar, cedendo o personagem a outro aluno. Não quis subir ao palco: era demais para sua timidez. Ao final da eletiva, foram apresentadas as cenas concluídas do espetáculo como um recorte da obra de Shakespeare. E findou-se o primeiro semestre de 2023 com aquela sensação de fim de temporada, conclusão de curso, etapa cumprida, fim de saga, passagem de fase. Calibã deu tchau e saiu da sala sorrindo para o recesso escolar de julho.

CONCLUSÃO

Quando perguntaram ao grande ator italiano Tommaso Salvini o que é preciso para ser um ator trágico, ele respondeu: 'É preciso voz, voz e ainda mais voz!'. Por ora, não posso explicar, e vocês não compreenderiam bem o sentido profundo e prático da resposta desse grande ator (Stanislavski, 2017, p. 401).

Em *Jogo, Teatro e Pensamento* Courtney fala sobre a sociometria, desenvolvida por Jacob Moreno, onde nota-se que nos grupos existe atração, repulsa ou neutralidade entre seus integrantes (Courtney, 2006). Inicialmente, percebemos que Calibã era repulsivo ou neutro no grupo devido a uma fragilidade no seu desenvolvimento educacional. Era a deficiência leitora gerando preconceitos e complexo de superioridade no ambiente escolar. No entanto, as atividades coletivas proporcionaram ao grupo uma possibilidade de conviver com Calibã e perceberam que suas dificuldades não o impediam de fazer parte e que, ao ter seu tempo e seu espaço respeitados, ele poderia evoluir e acompanhar o grupo em suas atividades. Calibã, por sua vez, ao sentir-se parte, fez questão de desenvolver suas habilidades e, ao perceber que a turma perdeu espaço para a aprovação, sentiu-se acolhido por todos: seu encontro com Shakespeare e o teatro causou-lhe uma transformação na vida social da escola. Alguns estudantes que não o cumprimentavam passaram a cumprimentá-lo e não o olhar mais como "aquele aluno esquisito". Ele passou a se expressar melhor na sala de aula, comentando e participando mais ativamente, até o ponto que sua timidez permitiu. Nas aulas de Arte, sobretudo, sentia-se mais à vontade para falar e ler, por ser o mesmo professor da eletiva.

Ao professor e aos estudantes que participaram daquela eletiva ficou patente que as atividades em grupo proporcionadas pelas técnicas teatrais foram fundamentais para a compreensão, a empatia

e o respeito aos Direitos do outro. Não era difícil de perceber: era só observar Calibã, que de coadjuvante passou a protagonista de si mesmo, aceitando-se. E tudo que ele precisava era o que Tommaso Salvini bradou aos seus indagadores: “É preciso voz, voz e ainda mais voz!” Completando sua exclamação, ousou dizer que precisamos ouvir, ouvir e ainda mais ouvir.

REFERÊNCIAS

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**: As bases intelectuais do teatro na educação. Tradução de K. A. Müller & S. Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KOUDELA, I. D. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SHAKESPEARE, W. **Sonho de uma noite de verão**. Tradução de W. Carrasco. Guarulhos: Pitanguá, 2021.

SÓFOCLES. **Édipo Rei – Antígona**. Tradução de J. Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão de I. D. Koudela e E. J. A. Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STANISLAVSKI, K. **Manual do ator**. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STANISLAVSKI, K. **O trabalho do ator**: o diário de um aluno. Tradução de V. Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

VÁSSINA, E.; LABAKI, A. **Stanislávski**: Vida, obra e Sistema. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

15

*Graziani França Claudino de Anicélio
Elkerlane Martins de Araujo*

ESPANGLISH:

FEIRA DE INOVAÇÃO NO ENSINO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA³⁵

35

Palavras-chave: língua estrangeira; ensino; inovação; educação colaborativa; dialogismo.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.15

INTRODUÇÃO

Este estudo busca compreender o potencial da metodologia colaborativa como uma estratégia de ensino-aprendizagem dialógica e suas implicações para o ensino de idiomas. A feira EspanGLISH, que já teve nove edições, faz com que os alunos do Ensino Médio do IFTO – *Campus* Paraíso do Tocantins pesquisem e apresentem sobre países das línguas espanhola e inglesa. Eles aprendem que não basta aprender a ler, ouvir, falar e escrever em um idioma estrangeiro, para que a aprendizagem se complete, é preciso conhecer as culturas dos povos nativos desses idiomas. Esse projeto mostra que o conhecimento é construído e compartilhado, pois depende das pesquisas que os alunos realizam, do compartilhamento das informações que encontraram, da organização e apresentação delas em sala culminando com a feira onde mostram no palco e nas barracas esse aprendizado. Adotamos como referencial teórico os estudos de Bakhtin, de Freire e de outros autores na área da Educação Colaborativa além dos documentos oficiais que regem a educação brasileira. E com o intuito de fomentar o ensino das línguas espanhola e inglesa, é que a EspanGLISH inova e apresenta excelentes resultados na nossa instituição e fora dela. Os resultados apontam a potencialidade desta metodologia em possibilitar o intercâmbio de saberes, a compreensão de outras culturas e a promoção do ensino-aprendizagem aberto ao mundo e à diversidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência se fundamenta nos estudos de Paulo Freire (1996, 2011a, 2011b), em especial a perspectiva do diálogo problematizador; nos estudos de Mikhail Bakhtin (2009, 2011), com destaque para sua perspectiva em relação ao dialogismo; em autores que

estudam a Educação Colaborativa (Damiani, 2008) e nos documentos oficiais que orientam o ensino brasileiro como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em seus estudos, Damiani (2008) afirma que um trabalho colaborativo pode ser definido como um espaço para a promoção de ações conjuntas, onde os membros de um grupo, “ao trabalharem juntos, se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 215). A autora enfatiza que o trabalho colaborativo também pode resgatar valores como as relações de igualdade e a solidariedade, que foram se perdendo ao longo de uma dinâmica social cada vez mais competitiva e individualista. Esses estudos também destacam como as estratégias de colaboração potencializam as produções de conhecimento por meio da autoria coletiva, da promoção da autonomia dos estudantes, da valorização da liberdade com responsabilidade e da interação com o grupo.

Freire (1996, 2011a, 2011b) propõe a educação como prática da liberdade, seus estudos são construídos numa perspectiva libertadora, voltada para a valorização dos saberes individuais e coletivos em diálogo com a realidade social. Nessa ótica, o autor reforça a necessidade do exercício da cooperação, compartilhamento e autonomia no processo ensino-aprendizagem. Para ele, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas permitir que o educando construa seu próprio saber. Essa é a tarefa do educador” (Freire, 1996, p. 47).

Trata-se, pois, da educação para o diálogo que se faz impactante para os envolvidos, assim, é essencial que seja mediada de forma problematizadora. É importante salientar que problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema. Freire defende que ser um sujeito crítico, autônomo e livre “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim

também como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2011b, p. 98). Logo, para Freire, a educação deve ser dialógica e problematizadora para que se tenha significado e, assim promova condições para a educação emancipatória, crítica e libertadora na qual os sujeitos possam ter condições de fazer uma leitura crítica do mundo e que consigam se sobressair frente aos desafios cotidianos.

O diálogo, conforme Bakhtin (2009, 2011), é uma ponte que conecta o eu ao outro, constituindo e formando o “ser”, ao mesmo tempo em que influencia e é influenciado pela linguagem. Assim, a realidade concreta se apresenta na interação entre o “eu” e o “outro” por meio da língua e da interação verbal via enunciado. É nesse embasamento que Bakhtin (2009, 2011) constrói sua perspectiva sociointeracionista, fundamentada na concepção de que a linguagem é um fenômeno social de interação verbal, alicerçada no diálogo. Dessa forma, percebemos a educação como um espaço de interação dialógica e problematizadora, a qual promove situações de diálogo, de cooperação, de criticidade e de autonomia, condutas essas que são alicerçadas na língua viva como prática social, legitimando assim ações inovadoras que buscam ressignificar o ensino e a aprendizagem em todos os seus contextos.

Sobre a fundamentação nos documentos oficiais, o projeto se embasa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM). O aprendizado significativo é uma das preocupações da Espanglish o que corrobora com Freire (2011) e também com as DCNEM, “Contextualizar o conteúdo que se quer aprender significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (Brasil, 2013, p. 78). Entrar em contato com outras culturas é um dos principais objetivos do projeto e segundo os PCNs (Brasil, 1997, p. 54): “O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade”.

Dentro dos pressupostos que orientam as DCNEM para a organização curricular do Ensino Médio e os desafios para termos qualidade no ensino, destacamos apenas alguns que o projeto Espanglish atende diretamente. Dentre eles estão:

[o] reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais; [...] estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula; organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber [...] (Brasil, 2002, p. 75-76).

Diante do exposto e do engajamento do projeto às políticas de ensino que regem nosso país, reafirmamos com mais um trecho dos PCNs que a Espanglish não traz apenas aprendizado para um momento pontual, mas um aprendizado que torna os estudantes mais aptos a interagirem com o mundo.

A aprendizagem de uma língua estrangeira não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é sim uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (Brasil, 1997, p. 38).

RECURSOS E MÉTODOS

Desde 2011, a feira Espanglish é realizada no IFTO no *Campus Paraíso do Tocantins*. Já foram realizadas nove edições da feira. Para uma melhor organização do relato de experiência, optamos por apresentar a última feira, 2023, a IX Espanglish.

A proposta foi apresentada no auditório da escola no início de abril. Na ocasião, realizamos a abertura da feira mostrando as edições anteriores em *slides* com vídeos e fotos e em seguida passamos para as explicações de como seria realizada a IX Espanglish. Na semana seguinte realizamos no refeitório central o sorteio dos países de língua inglesa e língua espanhola. Apresentamos as inovações do projeto, em relação aos anos anteriores e o cronograma.

O regulamento foi repassado na mesma semana para os representantes de cada turma. Os estudantes têm 15 dias para lerem o regulamento e enviarem suas contribuições. Finalizado o prazo, a comissão organizadora analisou as contribuições e as organizou. Foi marcada uma reunião com todos os representantes de turma e ali conversamos sobre as contribuições e decidimos juntos o que deveria permanecer no regulamento. A partir dali, o regulamento final e oficial foi disponibilizado aos estudantes através dos representantes e para todos os servidores através do e-mail institucional.

O regulamento trouxe em detalhes as regras da feira que é também uma competição. O regulamento explicava sobre o que deveria ser apresentado, como deveria ser e qual a pontuação recebida em cada item.

Os estudantes iniciaram as pesquisas sobre os países que deveriam representar e também dividiram os grupos para organizar e preparar os temas que foram: bandeira; quantidade de habitantes e religião; produção tecnológica, clima e relevo; parte da história mais relevante do país; comida típica; dança típica; roupas tradicionais; curiosidades. Para esses estudos os estudantes tiveram a colaboração dos professores de história, artes, geografia e biologia. Durante a preparação também tivemos momentos de encontros com os estudantes para o treinamento da língua estrangeira. Para isso, contamos com as professoras de inglês e espanhol do *Campus* que realizaram os encontros ajudando os estudantes nas pronúncias e adequações dos textos.

Eles também receberam orientações sobre a parte financeira para gerenciar os gastos provenientes da feira e sobre a prestação de contas, pois a instituição repassou o valor de mil reais por turma.

Quando faltavam dois meses para a feira, a comissão organizadora convidou os jurados para língua inglesa, língua espanhola e artes. Foram convidados dois professores de língua espanhola, uma professora de língua inglesa, uma professora de artes e uma graduanda de medicina fluente em inglês e conhecedora de várias culturas.

Os estudantes se prepararam tanto nos estudos dos temas como também prepararam danças típicas e um teatro para o palco, ensaiaram um casal para o desfile da roupa típica e prepararam a ornamentação, comida e bebida para a apresentação na barraca. Foi realizado, uma semana antes do evento, um sorteio da ordem dos países para a apresentação de palco e do desfile.

Tivemos a colaboração de um professor de informática com a organização de um formulário de pontuação para os jurados via *Google Forms*, com a organização de um sistema de votação do público externo para a escolha do País Destaque através do *Instagram* e com a divulgação das atividades relacionadas à feira, também via *Instagram*.

A comissão organizadora solicitou para a gestão do *Campus* um palco de 6x10 metros, iluminação, som, cadeiras, bebedouro, nove tendas de 4x4 metros e duas tendas de 3x3 metros para servirem de camarim.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A IX Espanglish aconteceu no dia 10 de outubro de 2023 na Feira Coberta da cidade de Paraíso do Tocantins. Cada turma do Ensino Médio do *Campus* Paraíso do Tocantins apresentou um país de língua espanhola ou inglesa, foram eles: Peru, Espanha, Equador, México, Argentina, EUA, Inglaterra, Irlanda e Austrália.

Das 18h às 19h os jurados estiveram nas barracas avaliando vários quesitos, entre eles o uso de materiais recicláveis, a oralidade, criatividade, comida típica e explicações sobre o país. A feira teve abertura às 19h25 com os agradecimentos e apresentação dos jurados. Em seguida foi realizado o desfile dos casais que vestiam trajes típicos dos países representados. Após o desfile iniciaram as apresentações de palco. Cada país/turma teve 10 minutos para a apresentação teatral, trazendo as informações básicas sobre o país, na língua estrangeira correspondente ao seu país, e a dança típica. Os países participantes foram chamados em línguas alternadas conforme o sorteio realizado. Os jurados avaliaram a presença de palco, os trajes típicos, a música e a dança típica.

Esteve presente em todo o processo a promoção de ações conjuntas visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, conforme Damiani (2008). A busca das ações coletivas é primordial para a execução da proposta, pois toda a turma deve representar um país em comum em diversos aspectos e com esmero. Após as apresentações de palco, os jurados preencheram os formulários com as notas e o público votou no país que mais gostou. Para o escolhido pelos jurados, houve uma premiação de uma visita técnica em Goiânia e Caldas Novas na qual conheceram as ações da Secretaria de Meio Ambiente de Caldas Novas e o Museu do Cerrado em Goiânia.

Figura 1 - Apresentação da dança Marinera - Peru



Fonte: acervo dos autores (2023).

A turma vencedora foi a que representou o Peru. O País Destaque escolhido pelo público foi o Equador.

CONCLUSÃO

O ensino colaborativo, o dialogismo, a inovação, o aprendizado relacionado com a interculturalidade foram elementos fundamentais durante a realização desse projeto. Há que se destacar a importância do trabalho interdisciplinar gerado por esse projeto, a desmistificação dos estereótipos existentes sobre certos países e seus nativos e a valorização cultural que é trazida através do envolvimento dos estudantes.

Os estudantes tiveram um aprendizado significativo e anseiam pela próxima edição na expectativa de poderem aprender mais sobre um próximo país e colocar em prática esse aprendizado através da feira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, [S. /], v. 31, p. 213-230, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Lisboa: Stória Editores, 2008.

16

Milene Valentir Ugliara

SARAU MATIZES:

ARTE, TERRITÓRIO E COLETIVIDADE
NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
DE SÃO CAETANO DO SUL³⁶

36

Palavras-chave: arte educação; currículo; território; coletividade; coeducação.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.16

INTRODUÇÃO

Neste relato apresentarei a experiência vivida no campo da Arte na educação pública de São Caetano do Sul, em um período de 2010 a 2019. O foco será direcionado à experiência que tive como professora de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como artista docente. Acredito que estes papéis, artista e educadora, devam estar em fusão o tempo todo, pelo menos assim construo meus caminhos e sentidos.

Durante o processo foi-se construindo um caminho de saberes partilhados junto ao corpo de estudantes. Toda e todo estudante tem seu arcabouço de saberes e quando falamos de um(a) estudante da EJA, podemos multiplicar esses saberes diante das suas vastas trajetórias de vida e experiências.

As aulas de Artes tinham como premissa a criação de um planejamento coletivo com cada turma, que elencaram temáticas a serem abordadas e linguagens da arte que tinham interesse em realizar e desenvolver suas experiências. Com o tempo e o aprofundamento dessas possibilidades, passamos a criar um grupo de estudos de Culturas Afro e Indígenas (chamado de Akwaba), realizado no contraturno escolar, para que pudéssemos ampliar nossas pesquisas e vivências.

Como ação que ocorria no desdobramento das aulas, tínhamos um Sarau que ocorria uma vez ao ano, a princípio como transbordamento das aulas de Artes, depois acolhido como um projeto de toda escola. Essas ações, processuais e contínuas geraram um caldo de cultura no ambiente escolar e fizeram os projetos transpassarem os anos, de forma longitudinal. Posteriormente, durante as aulas, foi criado o livro de memórias étnico raciais com as(os) estudantes, em 2017. Depois um documentário sobre as narrativas afro-indígenas no território vivido em 2018 e um Sarau que reuniu

estudantes de três escolas da cidade no espaço do SESC São Caetano no ano de 2019. Este trabalho foi contemplado pelo Prêmio Arte na Escola Cidadã na categoria EJA no ano de 2023 e o documentário realizado pelo Instituto Arte na Escola pode ser visto através do link: <https://youtu.be/h4l-qOZ40vM?si=vrhTGQF6TmcaGuuW>

Esse processo será narrado no intuito de defender a escola como um veículo de produção de saberes, de interpretação da realidade e do território vivido, como espaço de ação coletiva transformadora capaz de fortalecer os sentimentos de comunidade, participação e pertencimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como fundamentação teórica para essa prática, que vem desde a sala de aula em 2010, tenho como inspiração principal o pensamento de Paulo Freire e Milton Santos no que diz respeito à uma necessidade de vinculação com o território vivido, com o local, pois é no lugar vivido que o conhecimento faz sentido e é partilhado comunitariamente com os outros habitantes e praticantes do lugar. O lugar é então substância, partilha comum, ponto de partida, pois nele há um sentido compartilhado, há uma intimidade coletiva.

Paulo Freire afirma que o mundo do educando “é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (Freire, 1992, p. 86). É lugar experimentado, reparado, percebido e interpretado repetidamente. No entanto, o local é ponto de partida porque ele também contém o mundo, e por isso mesmo, não devemos nos circunscrever somente no local, mas na ponte, nas idas e vindas do local ao mundo, ao diverso; pois uma vez que se interpreta o local e suas complexidades, melhor se conhece qualquer outro. Ainda segundo

Freire: “assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio” (Freire, 1992, p. 87-88). A sentença encontra sintonia com Milton Santos que afirma que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (Santos, 1996, p. 252). Deste modo, escola e conhecimento local se interconectam na intenção de criar uma trama de sentido. Em nossa experiência, o currículo partiu dos conhecimentos locais, porque deles temos sentidos compartilhados e, a partir deles, construímos pertencimento e compreensão da realidade.

Para complementar essa trama, trago à conversa bell hooks em sua elaboração sobre pertencimento, segundo a autora,

em Pertencimento: uma cultura do lugar, presto uma homenagem ao passado como um ponto de partida para que revisemos e renovemos nosso compromisso com o presente, com a criação de um mundo no qual todas as pessoas possam viver de forma plena e satisfatória, no qual todos tenham a sensação de pertencimento (hooks, 2022, p. 26).

Diante disso, hooks aponta para um lugar semeado, fértil e para todas e todos; um lugar convidativo e acolhedor que possa ser chamado de lar, e não estamos falando aqui somente das casas.

No campo da historiografia, recorreremos às pesquisas de Cristina Toledo de Carvalho (2004), historiadora, e José de Souza Martins (2003), sociólogo, que desenvolveram estudos de fôlego acerca das contribuições indígenas e afrodescendentes na constituição da cidade, para além do discurso hegemônico de que tudo era fruto da presença da imigração italiana.

RECURSOS E MÉTODOS

Como relato aqui um projeto processual e realizado em longo prazo, os materiais e recursos utilizados são diversos. A realização desse projeto sempre contou com a parceria junto aos mestres e fazedores de cultura da cidade. Além disso, contou também com a parceria do Coletivo Mapa Xilográfico, do qual também faço parte, que cedeu os equipamentos de filmagem, além da participação de Diga Rios, também integrante do coletivo. No momento da produção do documentário e da execução do processo para o Sarau Matizes, contou com a parceria do SESC São Caetano, o que colaborou para a viabilização da proposta.

A metodologia utilizada girou em torno da coeducação no sentido de uma aposta da troca de saberes e de uma construção coletiva da pesquisa e do conhecimento. No que diz respeito à produção artísticas apostamos também em uma coprodução, um trabalho coletivo de criação onde se dissolve a relação artista-plateia, onde cada indivíduo possa se reconhecer em suas potencialidades criadoras e expressivas. No mais os pensamentos de Paulo Freire e Milton Santos seguem fazendo parte da metodologia, pois partimos dos saberes locais, das narrativas do território, da comunidade local como própria substância do trabalho, das ações e das criações.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Projeto “Sarau Matizes – 2019”, foi realizado a partir de um longo processo que o precedeu nos anos anteriores.

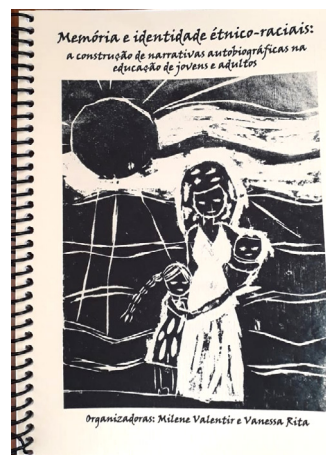
Em 2014 foi criado o grupo de estudos afro e indígena (Akwaba), que acontecia de forma transdisciplinar entre os professores

Milene Valentir (Arte), Vanessa Rita (Português), Daniel Correa (História), Manuel Alves (Educação especial), e com estudantes da EJA e Ensino Fundamental.

Várias ações germinaram dessa iniciativa até culminar em 2017 em uma publicação de narrativas migrantes e étnico-raciais dos estudantes e em 2018 um documentário sobre as histórias em apagamento na cidade, criado com estudantes da EJA³⁷.

Depois disso, em 2019, em parceria com o SESC São Caetano, o documentário faz um giro de exibição na escola em que foi criado e em duas outras (EE Edgard Alves da Cunha e EE Alexandre Grigoli), levando os mestres da cidade para um diálogo. Ao final, cada escola se comprometeu em ir ao Sarau e apresentar suas criações decorrentes dos encontros. O Sarau Matizes juntou artistas, mestres e estudantes no quintal do SESC para um encontro de expressão e poesia no território.

Figura 1 - Livro das narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA - 2017



Fonte: acervo da autora (2017).

37

Esse documentário pode ser visto no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=2Tzrj8s4qqM&t=1s>

Figura 2 - Processo de produção coletiva do documentário com estudantes da EJA - 2018



Fonte: acervo da autora (2018).

Depois de um processo intenso, em 2018, através da criação do vídeo-doc *Aquém da Fundação*, avaliamos que o documentário produzido gerava um registro precioso, pois dialogava com todos os grupos marginalizados pela narrativa hegemônica da cidade que há décadas tentava branquear a história com um mito de fundação italiana; e que precisava ser divulgado, projetado, precisava criar diálogos, reverberações, em busca de fomentar novas camadas nessa narrativa, outros registros e cores em algo que sempre foi contado e recontado para gerar apagamentos.

A região da cidade de São Caetano do Sul, ou Tijucussu (terras alagadiças) como era chamada pelos indígenas de língua tupi, tem registros da existência de aldeias indígenas antes da invasão portuguesa; de ser parte do Caminho de Peabiru, uma trilha ancestral que atravessa o continente, desde Cusco, Peru, até o litoral brasileiro. Tal região foi invadida e chamada de Fazenda de São Caetano, gerida por padres beneditinos que utilizaram a mão de obra escrava de indígenas e da população negra por longuíssimo tempo.

É nesse território também que foi implementada, pela primeira vez no país, a abolição da escravidão (em 1871, dezessete anos antes da abolição de 1888), por conta das intensas fugas e movimentos de resistência, mas também como um “piloto” do que seria feito em outras regiões. Desta forma, é possível afirmar que se viveu nas terras de Tijucussu de forma aquilombada neste período de emancipação. A chegada dos imigrantes italianos na região data de 1877, mas a narrativa oficial do município desconsidera as histórias, memórias, modos de vida, atividades econômicas e contribuições culturais anteriores a essa data. Sua vinda marca um período de industrialização que marca toda a história do ABC paulista. Em uma segunda fase da industrialização, chegaram os migrantes de várias regiões do Brasil.

SOBRE O GIRO DO DOCUMENTÁRIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS - PRÉVIA DO SARAU, 2019

O Documentário foi projetado nas três escolas seguido de um debate com os realizadores e também um mestre da comunidade. Os professores das escolas também se envolveram com o debate e a produção das apresentações para o Sarau.

Após a circulação do vídeo-doc pelas escolas envolvidas, bem como as reflexões fomentadas a partir de suas temáticas, os estudantes foram convidados a desenvolver obras artísticas para serem apresentadas e compartilhadas no sarau: literatura, música, dança, teatro, artes visuais, enfim, o que desejassem, a partir das temáticas levantadas pelas rodas de conversas suscitadas pela exibição do filme.

Em 2019, o Sarau Matizes reuniu três escolas públicas – estudantes, professores, funcionários –, mestres populares, frequentadores do SESC São Caetano e transeuntes para compartilhar os saberes produzidos através da produção artística.

O Sarau Matizes foi muito mais que um evento cultural, mas a celebração do giro de projeção e debates em torno do *Doc Aquém da Fundação* e, mais do que isso, um acontecimento que criou novas narrativas, desvelou as histórias negras e indígenas, fortaleceu uma trama de resistência, possibilitando enraizamentos e caminhadas mais firmes dos diversos estudantes e moradores da cidade que não viam suas ancestralidades, histórias e narrativas celebradas no território.

Para além disso, o Sarau significou um encontro estético que reuniu três escolas que estavam em debate interno, em produção artística isoladas, mas que puderam nesse dia ampliar os ecos das suas reflexões e produções.

Além dos estudantes, o Sarau contou com a presença e ação dos mestres: Diolino de Brito, Vini Batucada, Comunidade Somos Nós e Tânia do Nascimento (Conselho Municipal da Comunidade Negra).

Figura 3 - Sarau Matizes no SESC São Caetano em 2019



Fonte: acervo da autora (2019).

CONCLUSÃO

Após longa caminhada, iniciada em 2014 com a criação do Grupo de Estudos Afro-indígena na Escola Municipal Professor Vicente Bastos, é possível avaliar tantos frutos decorrentes de uma longa sementeira, desdobrar e compartilhar as ações para que os sentidos originários sejam aprofundados, intensificados e vivenciados. O Sarau Matizes é um desses frutos.

Ao circular um vídeo-doc criado por estudantes da rede pública por outras escolas públicas, foi possível exercitar o espaço escolar como agente criador de saberes e de produção artística, des-
construindo lugares estratificados e passivos como “professor x aluno” e “artista x não artista”. Valorizar os saberes e as potências poéticas e estéticas de todas e todos, fomentando espaços de troca e de cocriação, tem a força de transformar a relação com o conhecimento e com o espaço escolar, em busca de sujeitos autônomos, criativos e éticos.

Ao longo do Sarau, estudantes tocaram suas músicas, entoaram rimas, apresentaram crônicas, corpos livres em dança, ao lado de grupos de samba do território, mestres populares, lançando ao mundo seus devires, pulsões e criações. Uma noite de reafirmação da potência de todo ser e das possibilidades para que cada um tenha o direito de sonhar, imaginar e realizar trajetos de acordo com os próprios devires.

A arte, como lampejos dos vagalumes, toca as subjetividades, sensibiliza ao outro, humaniza em tempos áspers e desperta a boniteza de encontrar a própria plenitude.

A experiência do Sarau em 2019 foi mais um rito em torno do pertencimento local e suas potências. Nada encerrou naquele ano. Outros ecos seguiram nos anos seguintes que merecem novos relatos. Terra remexida e adubada coletivamente gerou novos frutos. Seguimos arando.

REFERÊNCIAS

AQUÉM da Fundação: outras matizes em São Caetano do Sul (2018). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (47 min 15 s). Publicado pelo canal MAPA XILOGRÁFICO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Tzrj8s4qqM>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CARVALHO, C. T. A escravidão na fazenda beneditina de São Caetano. **Revista Raízes**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 30-32, 2004.

CARVALHO, C. T.; FIOROTTI, P. Os 300 anos da Capela de São Caetano: um convite à reflexão. **Revista Raízes**, [S. l.], v. 29, n. 55, p. 29, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

hooks, b. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. Tradução de R. Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

MARTINS, J. S. **O imaginário da imigração italiana**. São Caetano do Sul: Fundação Pró-Memória, 2003.

MARTINS, J. S. Do Tijucuçu quinhentista ao São Caetano do século XX. **Jornal de São Caetano do Sul**, [S. l.], v. 12, n. 662, p. 1-10, [1967] 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARAU MATIZES | 2023 | XXIV Prêmio Arte na Escola Cidadã | Educação de Jovens e Adultos – EJA. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (11 min 49 s). Publicado pelo canal Instituto Arte na Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h4l-qOZ40vM>. Acesso em: 11 ago. 2024.

Coletivo Mapa Xilográfico. (2018). **Tem em São Caetano** (Web Doc). Disponível em: <http://temensaocaetano.com.br/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

17

Érika Cristina Silva Alves

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS DE LIBERDADE³⁸

38

Palavras-chave: educação para as relações étnico-raciais; letramento racial; Ensino Fundamental I; Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.17

INTRODUÇÃO

Ao nos referirmos sobre EREER – Educação para as relações étnico-raciais, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, entendemos que esse tipo de educação se faz diariamente nas mais variadas relações que estabelecemos em nosso cotidiano.

Compreender que cada um de nós pode ser um agente transformador da sociedade, amplia o nosso campo de atuação nos diversos espaços e assim, realizarmos o letramento racial, tão necessário em nosso país, marcado pelas profundas discrepâncias devido ao racismo estrutural.

Este ensaio tem como intuito apresentar o relato de experiência vivida em uma escola da rede estadual da cidade de Uberaba-MG.

LEGALIZAÇÃO DE DIREITOS BÁSICOS

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 vieram com o intuito de oficializar algo que já devia estar há muito tempo nos currículos escolares, a história dos afrodescendentes e dos povos originários.

Inserir outras narrativas nos componentes curriculares faz-se necessário para tentar suprir a ausência de uma abordagem onde as vozes desses povos fossem realmente ouvidas. Haja vista que as narrativas construídas ao longo da história sempre foram a partir do colonizador, ou seja, de quem escravizou, matou e silenciou os povos (Adichie, 2019).

Essa questão fica clara ao ler nos livros didáticos as narrativas construídas em torno do Descobrimento do Brasil e sobre como os povos originários e os negros em diáspora foram tratados. Percebe-se

nestas narrativas um apagamento de quem eram esses povos anterior a esse episódio histórico. Como se a história deles comesçassem a partir da chegada dos europeus ao Brasil (Rocha, 2022).

Outro ponto importante a ser ressaltado, são as implicações ligadas à construção da raça criada na sociedade moderna. Em uma sociedade onde o racismo estrutural está alicerçado em todos os constructos das relações sociais e produz consequências nefastas para a população negra, não há nos debates escolares e livros didáticos, construções epistemológicas sobre essas questões. Como se o racismo fosse fruto do acaso e algo trivial. A consciência de quem somos perpassa pela construção de uma subjetividade onde o espelho reflita uma narrativa coerente com a imagem que se vê (Almeida, 2020).

Daí a importância de um letramento racial em todas as etapas escolares, o respeito e a criticidade diante de uma sociedade extremamente excludente e por isso, desigual, requer discutir as nuances de como a sociedade está estratificada a partir do componente racial (Rocha, 2022; Santos, 2021). O letramento racial crítico é um dispositivo necessário se quisermos construir uma sociedade mais justa para as gerações futuras.

RECURSOS E MÉTODOS

Por se tratar de uma palestra on-line num sábado letivo, com os alunos de uma escola pública na cidade de Uberaba, os recursos utilizados para a realização da atividade foram um computador e a plataforma *Meet*.

O evento ocorreu em um sábado no período da manhã com oito turmas do Ensino Fundamental I. A apresentação foi montada no *Power Point* e transmita on-line. O *link* foi enviado pela Coordenação Pedagógica através dos Grupos de *WhatsApp* dos Pais. O diálogo aconteceu das 8h às 11h.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O sábado letivo aconteceu de forma on-line com as turmas do vespertino de uma escola pública de Uberaba. Estavam on-line alunos do 4º e 5º anos, totalizando oito turmas. Também participaram do momento a coordenadora pedagógica do turno vespertino da escola e as professoras regentes de cada turma.

Enquanto eu aguardava as crianças acessarem o *link*, reproduzi pelo *Meet*, alguns vídeos de Cantigas de Crianças Africanas e Indígenas para estabelecer um ambiente de sensibilização com os alunos. Demonstrar a cultura africana e indígena perpassa também compartilhar produções e ritmos musicais como preconizam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Iniciei o diálogo fazendo uma pergunta provocativa aos alunos: por que estudar sobre educação para as relações étnico-raciais na escola? Nesse momento, muitos alunos apertaram o ícone de mãos levantadas na plataforma *Meet* e expuseram suas opiniões a respeito da questão.

Por se tratar de um bate-papo denso e com crianças, inseri na apresentação imagens e estratégias de brincadeiras como a imagem a seguir.

Figura 1 - Jogo dos Erros

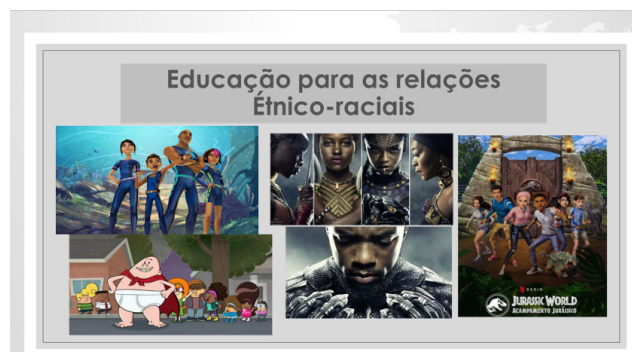


Fonte: Google Imagens (2024).

A ideia era que eles percebessem que entre todos os personagens dos desenhos não havia negros. O “erro” estava justamente na ausência de referências negras ou indígenas nas animações. Estes desenhos atravessaram gerações sem que estas questões fossem problematizadas. E as crianças cresceram, construindo a sua subjetividade sem referências de imagem, cabelo e cultura afro-ameríndia (Adichie, 2019; Rocha, 2022).

Outro ponto presente no diálogo com os alunos referia-se à beleza da cultura africana e indígena, exaltando a riqueza da cultura brasileira. O respeito só é possível quando conseguimos perceber no outro as qualidades que também acreditamos ter. Apresentei a tímida inserção dos personagens negros nos cinemas e desenhos infantis, como a Figura 2 da apresentação dos *slides*, demonstra.

Figura 2 - Desenhos infantis



Fonte: Google imagens (2024).

Como era um evento on-line em uma manhã de sábado, os alunos estavam em casa e para a minha surpresa, os pais estavam acompanhando a apresentação. Muitos deles participaram da reflexão exaltando a importância da pauta apresentada e a forma como eu estava abordando um tema extremamente delicado com as crianças.

Algumas mães deram depoimentos emocionadas ao lembrar de suas infâncias e o sofrimento advindo de situações de racismo vivido por elas. Elas ressaltaram que na escola não havia esse tipo de discussão, ficando o sofrimento aprisionado em suas mentes e corações, ficando evidente que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 chegaram em tempo tardio diante de tantas lacunas no campo educacional.

CONCLUSÃO

As reflexões suscitadas na interação com alunos, pais e professores foram extremamente ricas. Entendemos o quanto ainda há lacunas a serem preenchidas diante de um passado nefasto em se tratando de diversidade étnica.

No entanto, ações simples como a que tive a oportunidade de vivenciar, ecoam no coração com asas de liberdade para um futuro liberto de visões estreitas sobre os nossos irmãos afrodescendentes e povos originários.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 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 Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

ROCHA, R. M. C. (org). **Sankofa e educação para as relações étnico-raciais:** Descolonizar o pensamento, ressignificar as práticas, sintonizar o pensar e o fazer. São Paulo: Soul Editora, 2022.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo** - A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

18

Álvaro de Souza Maiotti

FILOSOFIA E CIDADANIA: O COTIDIANO EM DISCUSSÃO³⁹

39

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino Médio; ensino de Filosofia; cidadania.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.18

INTRODUÇÃO

O futuro é dos jovens. A história é dos jovens. Mas dos jovens que pensam a tarefa que a vida impõe a cada um, que se preocupam em se armar adequadamente para resolvê-la da maneira que melhor convém às suas convicções íntimas, que se preocupam em criar para si aquele ambiente no qual sua energia, inteligência e atividade encontrem o máximo desenvolvimento, a mais perfeita e frutífera afirmação (Gramsci, 2020, p. 19).

Por meio deste breve relato de experiências, partilho um conjunto de atividades que foram desenvolvidas junto aos estudantes das três séries do Ensino Médio regular da Escola Estadual Engenheiro Argeo Pinto Dias, localizada no distrito Grajaú, periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo, durante o mês de março de 2023. Na ocasião, ocupamos as aulas das disciplinas de “Filosofia, Cidadania e Justiça” e “A cultura e os seus sentidos” para discutir, de maneira crítica e rigorosa, o lugar que a mulher tem ocupado na sociedade brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O título do relato e a introdução acima apresentada poderiam ensejar alguns questionamentos: de que maneira as disciplinas de “Filosofia, Cidadania e Justiça” e “A cultura e os seus sentidos” relacionam-se entre si? Como essas disciplinas se relacionam com a cidadania? É possível falar em cidadania a partir do referencial teórico-prático dessas disciplinas? Antes de esboçarmos algumas respostas, cumpre explicitar alguns aspectos do currículo oficial, modificados em razão das reformas do Ensino Médio.

“Filosofia, Cidadania e Justiça” e “A cultura e os seus sentidos” não possuem *status* de disciplina, mas compõem os chamados itinerários formativos, estratégia adotada para ampliar a carga horária do currículo. Sendo eu professor de Filosofia e também responsável por esses componentes do itinerário formativo, seria impossível abordar os temas relacionados à formação cidadã e à cultura sem um viés filosófico, embora eles pareçam ter maior aderência à área de Ciências Sociais Aplicadas. Quanto à Filosofia, adoto uma concepção que se encontra em processo de amadurecimento há cerca de onze anos, e que considera minha trajetória acadêmica e profissional como docente da Educação Básica ao longo deste período.

[...] a Filosofia é uma ciência cujo *modus operandi* requer habilidades, tais quais: análise e comparação, criatividade, raciocínio lógico, reflexão rigorosa e detalhada. A abertura ao diálogo pluridisciplinar é uma característica importante relacionada, inclusive, à sua definição etimológica: o amor ao saber pressupõe essa abertura – o(a) filósofo(a) que não dialoga com seus pares ou com outras ciências/disciplinas corre o risco de encapsular o pensamento. A Filosofia é também um modo de estar no mundo: filosofar é comprometer-se com a transformação da realidade. Uma vez afetado por ela, é impossível voltar a ver as coisas como se via antes (Maiotti, 2023, p. 12).

Está evidente, portanto, que o diálogo pluridisciplinar não só é possível, como desejável: o fazer filosófico se beneficia desse diálogo, ao mesmo tempo em que contribui ao oferecer sua perspectiva e rigor metodológico.

Discutir o lugar que a mulher tem ocupado na sociedade brasileira é uma tarefa para a qual um componente intitulado Cidadania e Justiça parece ser adequado. E se considerarmos que podemos chamar de cultura tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos (o que se opõe à natureza), sobretudo as ideias e comportamentos que são modelados por essas ideias, a reflexão sobre machismo estrutural, misoginia e cultura do estupro parece direcionar-se a um

componente que tem por título “A cultura e os seus sentidos”. Resta uma questão: o que a Filosofia tem a ver com a cidadania?

Se compreendermos a cidadania como uma mera condição que nos outorga deveres e garante alguns direitos (ao menos em tese, no texto da legislação), então a Filosofia não tem nada a ver com a cidadania. É necessário comprometer-se com a transformação da realidade, como afirmamos há pouco, na definição de Filosofia acima mencionada. Nesse sentido, caminhamos ao encontro de Gramsci: desejamos criar um ambiente que propicie a todos o máximo desenvolvimento de nossas capacidades.

Conforme explicita Silveira (2013), na perspectiva de Gramsci, a cidadania:

[...] não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais, tampouco à aquisição de competências para o ingresso no mercado de trabalho. Tal modelo de cidadania, embora tenha seu valor, no sentido de que pode proporcionar avanços significativos na qualidade de vida das camadas subalternas, é perfeitamente possível de ser praticado sem qualquer questionamento à ordem estabelecida, isto é, à ordem liberal burguesa, à divisão da sociedade em classes, à relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos. Aliás, muito ao contrário, é uma cidadania comprometida com o aperfeiçoamento e a manutenção dessa ordem (Silveira, 2013, p. 63).

O que está em jogo, portanto, é um outro projeto de sociedade. Para retirar esse projeto do papel e colocá-lo em prática é necessário discutir, de maneira crítica e rigorosa, e desde a Educação Básica, questões como esta, com as quais lidamos nas atividades que aqui serão descritas. O Dia Internacional da Mulher é celebrado em 8 de março, mas as mulheres lidam com a violência doméstica, de gênero, sexual, patrimonial e a desigualdade salarial todos os dias, há muitos anos. Observamos avanços, porém ainda estamos distantes do ideal.

RECURSOS E MÉTODOS

Quanto aos materiais, para as dinâmicas “Semáforo do Relacionamento” e “Envelope Secreto” foram necessários: cartolina, papel cartão, papel pardo, cola branca e fita adesiva para fixar os cartazes e o envelope nos murais dos corredores da escola. Para a exibição do documentário *Silêncio das Inocentes* e do filme *Estrelas além do tempo* utilizamos o aparelho de TV e a caixa amplificadora, disponíveis em cada sala de aula. A tarefa de confecção de cartazes também demandou o uso de itens de papelaria, como canetinhas, lápis de cor, cola branca, dentre outros. As obras *Sobrevivi... posso contar* e *As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres* e o artigo *Fatos e mitos do 8 de março: qual a origem da data que celebra a luta das mulheres?* foram encontrados gratuitamente na Internet e disponibilizados aos estudantes para que fizessem a leitura no próprio *smartphone*. Durante as palestras, utilizamos microfone, caixa amplificadora e projetor de imagens conectado ao computador. A palestra proferida às meninas por Francine Flor, do projeto “Januárias na Janela”, aconteceu no ambiente da sala de leitura. A palestra proferida por mim aos meninos aconteceu simultaneamente, no ambiente da sala multimídia, normalmente utilizada para atividades que demandam dos estudantes o uso dos *notebooks* e *tablets* da unidade escolar.

Em relação às etapas ou ordem de aplicação das atividades, tracei um percurso considerando diferentes níveis de profundidade de reflexão, as possibilidades de conexão entre os materiais a serem utilizados, e uma progressão semanal. Na primeira semana do mês de março, partimos do diálogo a nível de senso comum em relação às atitudes e comportamentos considerados saudáveis ou não em um relacionamento. Na semana seguinte, passamos pela experiência cinematográfica (documentário e filme). A leitura das obras foi sugerida aos estudantes para ampliar os conhecimentos a respeito do tema, e o artigo foi discutido em sala de aula. Lidamos com os dados

numéricos e gráficos disponibilizados pela Rede Nossa São Paulo no Mapa da Desigualdade 2022, discutimos as políticas públicas e a luta por direitos, e confeccionamos cartazes a respeito. Encerramos o ciclo de atividades ao término do mês de março com duas palestras. As atividades serão detalhadas no relato a seguir.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

A primeira atividade realizada foi intitulada de “Semáforo do Relacionamento”. Divididos em grupos, os estudantes das três séries do Ensino Médio discutiram quais comportamentos poderiam ser classificados com as cores verde (siga), amarela (atenção) e vermelha (pare), registrando exemplos nos cartões correspondentes. Assim, durante a primeira semana, refletimos sobre a (in)salubridade dos comportamentos e relacionamentos (Figura 1). Afixados em cartazes que ocuparam os murais dos corredores da escola, os cartões provocaram reflexões em todos os membros da comunidade escolar.

Figura 1 - Dinâmica “Semáforo do Relacionamento”



Fonte: acervo do autor (2023).

Na semana seguinte, houve a exibição do documentário *Silêncio das Inocentes* (Figura 2) para as turmas de primeira e segunda séries do Ensino Médio. Além de apresentar a história de vida das mulheres entrevistadas, a película nos permitiu conhecer a trajetória de Maria da Penha, instituições que apoiam mulheres em situação de violência (como os Centros de Defesa e Convivência da Mulher), e subsidiou as reflexões sobre as diferentes formas de violência que existem.

Para aproximar o tema à nossa realidade, discutimos os indicadores de violência de qualquer tipo praticada contra a mulher do Mapa da Desigualdade 2022. Embora o distrito de Grajaú onde se localiza a escola não possua índices de violência tão elevados, ele figura dentre os distritos com os maiores valores de deslocamento médio até uma Delegacia da Mulher. Outro aspecto a ser considerado e que não fugiu às nossas análises é a subnotificação: por inúmeras razões (vergonha, ameaças) a vítima não consegue efetuar a denúncia.

Figura 2 - Exibição do documentário *Silêncio das Inocentes*



Fonte: acervo do autor (2023).

Esses dados ensejaram reflexões sobre políticas públicas e garantia de direitos. A fim de ampliar o repertório dos estudantes, duas obras foram sugeridas para leitura: *Sobrevivi... posso contar*, de autoria de Maria da Penha; e *As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres*, de Ana Isabel Álvarez González. Além de fornecer detalhes da biografia da autora que não foram abordados no documentário, a primeira obra aborda os aspectos jurídicos da elaboração e promulgação da Lei nº 11.340/06 – Lei Maria da Penha. O acesso ao site do Instituto Maria da Penha também forneceu informações esclarecedoras a respeito do assunto.

Juntamente com o artigo *Fatos e mitos do 8 de março: qual a origem da data que celebra a luta das mulheres?* de Gabriela Moncau, a segunda obra indicada aprofundou os conhecimentos sobre a luta por direitos e o estabelecimento desta data tão importante. Na sequência, abordamos os casos de Mariana Ferrer e Carolina Dieckmann, e a elaboração das leis que carregam seus nomes – Lei nº 14.443/2022 e Lei nº 12.737/2012, respectivamente. Este ciclo de atividades foi encerrado com a confecção de cartazes, pelos estudantes da segunda série do Ensino Médio, a respeito dos temas estudados.

As turmas de terceira série do Ensino Médio assistiram ao filme *Estrelas além do tempo*. Dirigido por Theodore Melfi, a obra narra a história de três cientistas afro-americanas que trabalharam na NASA em meados da década de 1960, período de segregação racial. Também discutimos a luta por direitos e a elaboração de políticas públicas considerando a obra de Ana González e o artigo de Gabriela Moncau, mas o desfecho da atividade foi diferente: os estudantes elaboraram cartazes com a história e imagens de mulheres inspiradoras.

A ideia original era organizar uma exposição com todo o material produzido, refletindo as dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao longo da história, e destruindo os estereótipos de

vitimismo e fragilidade. A exposição não aconteceu, porém o que foi produzido está bem armazenado e certamente ocupará os murais e corredores de nossa escola na melhor oportunidade.

Tendo discutido os tipos e casos de violência, entrou em cena a dinâmica do “Envelope Secreto”. Um envelope grande, feito com papel pardo, foi afixado em um dos murais de um dos corredores da escola. Os estudantes foram convidados a depositar no envelope, de maneira anônima, relatos de violência doméstica que porventura tenham experimentado ou presenciado. O intuito da atividade foi oferecer um espaço de escuta e acolhimento para quem sentisse a necessidade de desabafar, com a segurança de não ser identificado(a). O envelope foi confeccionado de modo que fosse possível depositar uma contribuição sem ter acesso às demais que já tivessem sido depositadas. Recebemos cinco relatos. Histórias difíceis de ler. Destaco a que pode ser considerada “mais amena” dentre elas: “Precisaríamos fazer uma apresentação de artes que usaríamos [deveríamos] usar shorts e uma professora de outra matéria chamou as meninas de puta pelo tamanho do shorts”. Os relatos evidenciam que a escola também é atravessada pelos dilemas e dificuldades que observamos na sociedade, e que justamente por isso ela não deve se furtar de oferecer aos estudantes a oportunidade de aprender e discutir temas como este.

Para encerrar o mês de atividades, organizamos um dia de palestras para os estudantes. Contamos com o apoio da palestrante Francine Flor, do projeto “Januárias na Janela”. As alunas assistiram a palestra de Francine sobre empoderamento feminino (Figura 3), e eu arrisquei um diálogo com os meninos sobre masculinidade tóxica. As palestras aconteceram simultaneamente, em ambientes distintos: as meninas se concentraram na sala de leitura, e os meninos foram reunidos na sala multimídia.

Figura 3 - Palestra com Francine Flor, do projeto “Januárias na Janela”



Fonte: acervo do autor (2023).

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas ao longo do mês de março propiciaram aos estudantes a reflexão não apenas acerca de um tema, mas sobre o próprio cotidiano: seu modo de ser e estar no mundo e de se relacionar com as pessoas. No processo de execução das atividades planejadas, encontramos algumas dificuldades: meninas de orientação religiosa cristã manifestaram resistência à palestra sobre empoderamento feminino. Suponho que isso tenha acontecido em razão de uma visão pouco esclarecedora acerca do feminismo, que frequentemente é veiculada nos ambientes religiosos. Alguns meninos não compreenderam a importância das reflexões propostas, e certamente ainda reproduzirão comportamentos que consideramos reprováveis.

No afã de tentar garantir o bom andamento de todas as atividades, não fui capaz de sistematizar o *feedback* dos estudantes. Nas aulas posteriores, conversamos sobre as experiências e eles as avaliaram, mas poderia ter elaborado um instrumento para registrar essa contribuição e utilizá-la como referência nas próximas oportunidades.

Apesar das dificuldades encontradas, não tenho dúvidas de que o risco valeu a pena. As experiências descritas, em maior ou menor grau, de certa forma afetaram a todos nós. De agora em diante, o 8 de março não será mais apenas uma mera data do calendário, utilizada para fins comerciais. Estamos conscientes da complexidade do tema, dos avanços conquistados até o presente momento, e do quanto ainda há por fazer para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Afinal, comprometer-se com a transformação da realidade é tarefa nossa enquanto filósofos e filósofas, e enquanto cidadãos e cidadãs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012.** Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.443, de 2 de setembro de 2022.** Altera a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, para determinar prazo para oferecimento de métodos e técnicas contraceptivas e disciplinar condições para esterilização no âmbito do planejamento familiar. Brasília: Senado Federal, 2022.

ESTRELAS além do tempo. Direção: Theodore Melfi. Produção: Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping, Pharrell Williams, Theodore Melfi. Intérpretes: Taraji P. Henson, Octavia Spencer, Janelle Monáe. Roteiro: Allison Schroeder. [S. l.]: Twentieth Century Fox, 2017. Distribuidor brasileiro: Netflix.

GAZZOLA, I.; AZEVEDO, R. (2010). **Silêncio das Inocentes**. [Video]. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/uxXKisli9KY?si=lghX0gdqtGkxPeK8>. Acesso em: 11 ago. 2024.

GONZALEZ, A. I. A. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, Sempre Viva Organização Feminista, 2010.

GRAMSCI, A. **Odeio os indiferentes**: Escritos de 1917. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

INSTITUTO MARIA DA PENHA (2024). Portal Institucional. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MAIOTTI, Á. S. Concepções que fundamentam práticas, práticas que remodelam concepções: ensaio sobre a Filosofia e o seu ensino. **Revista Kínesis**, [S. l.], v. 15, n. 38, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2023.v15n38.p1-15>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MONCAU, G. Fatos e mitos do 8 de março: Qual a origem da data que celebra a luta das mulheres? **Brasil de Fato**, 07 mar. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/07/fatos-e-mitos-do-8-de-marco-qual-a-origem-da-data-que-celebra-a-luta-das-mulheres>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PENHA, M. **Sobrevivi... posso contar**. 2 ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

REDE NOSSA SÃO PAULO (2022). **Mapa da Desigualdade**. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Mapa-da-Desigualdade-2022_Tabelas.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 94, n. 236, p. 53-77, 2013.

19

*Diego Pinto de Sousa
Moisés Carlos de Amorim*

DIÁRIOS SEM FRONTEIRAS: EXPERIÊNCIAS COM O GÊNERO DISCURSIVO⁴⁰

40

Palavras-chave: gêneros discursivos; diários; transposição didática; ensino e realidade.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-190-1.19

INTRODUÇÃO

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se
pode ver do Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como
outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

– Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

Derivada do latim *realis* (coisa, matéria)⁴¹, a palavra realidade assume, semanticamente em si, a totalidade de elementos, perceptíveis ou não, que constituem o que existe. Na esfera educacional – em alguma medida – teoria, ideais e prática se contradizem e se confundem diante das especificidades impostas pela mesma realidade. Ocorre que, como dizem, peneiradas pela irrevogável realidade: *na prática a teoria é outra*.

É nesse horizonte semântico-enunciativo que compartilhamos o Relato de Experiência contendo algumas *realidades* didáticas que tivemos nos últimos anos em sala de aula. O objetivo deste texto é, por conseguinte, a partir do filtro teórico-aplicado dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011), elencar vivências com ensino do gênero diário, em suas diferentes variações, em sala de aula. As experiências aqui elencadas foram aplicadas em distintas turmas do 1º ano do Ensino Médio, entre os anos de 2019 e 2021, na Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa, Cuiabá-MT.

41

Segundo o dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, o conceito de realidade incorporou distintas perspectivas durante a história do pensamento filosófico, podendo ser introdutoriamente resumido indicando "o modo de ser das coisas existentes fora da mente humana ou independentemente dela" (Abbagnano, 2007, p. 831).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamentado na teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, 2011), o uso de gêneros discursivos (GDs) teve franca expansão em solo brasileiro a partir da década de 1990 ocupando protagonismo, inclusive, em diretrizes nacionais de ensino (Rojo, 1999). Suas bases, lidas como óbvias na contemporaneidade, foram concebidas por Bakhtin em um pensamento original ainda na primeira metade do século XX.

Premissa do filósofo russo: o diálogo é o centro de interesse e o núcleo do fenômeno da linguagem. O diálogo, por sua vez, é realizado por meio de enunciados concretos contendo elementos linguísticos e extraverbaís. Vale dizer que cada esfera de atividade humana possui um modo de dizer, ou seja, há uma forma genérica, um certo padrão, no ato enunciativo-discursivo. A isso o teórico russo denomina *gêneros discursivos*, uma vez que: "Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo" (Bakhtin, 2010, p. 282). Entramos no mundo da fala e da linguagem, na atmosfera dos gêneros discursivos.

Inspirados na premissa acima, foi um passo dedutivo para teóricos como Dolz e Schneuwly (2007) pensarem: se aprendemos por meio e com gêneros discursivos a falar e significar a vida, é justamente por meio deles que devemos ensinar em sala de aula. Eis a plataforma teórica e pedagógica que norteia nossa prática docente. Em outras palavras, um ensino a partir de ou com gêneros discursivos opera em duas dimensões, a saber: (a) contextualização profunda no processo de transposição didática do gênero; e (b) abordagem igualmente contextualizada e sequencial do denominado tripé de gênero: forma composicional, estilo e conteúdo temático (Bakhtin, 2010).

Como já expressei, nossa intenção aqui é a de apresentar a abordagem de ensino-aprendizagem de um gênero específico, o Diário de Viagem (Rojó, 1999). Presente no grupo de gêneros vinculados à dimensão do relatar, o diário ou relato de viagem tem vizinhança e similitude com gêneros como a biografia e o relatório. Pode ser definido como uma descrição narrativa e pessoal, geralmente em primeira pessoa, de experiências vividas em determinada viagem ou passeio. Por expressão oral e/ou escrita, abarca um tom confessional que revela as impressões de seu autor sobre sua expedição turística em lugar diferente de seu horizonte social comum (Faria, 2021).

RECURSOS E MÉTODOS

Eis aqui outro dilema advindo da tentativa de transpor a realidade para o ambiente formal de sala de aula: a vida dos gêneros está do lado de fora da escola. Cada gênero, dessa maneira, exige um criativo levantamento de recursos e métodos para o labor educativo. Dados, materiais e dinâmicas pedagógicas cuja finalidade primordial seja a de tornar essa experiência a mais verossímil e relevante para a vida prática dos estudantes.

As diferentes expressões do gênero diário exigiram, no transcorrer do plano de ensino, distintos instrumentos e estratégias de trabalho. Fundamentalmente, o acesso à internet fora vital para dar prosseguimento ao trabalho. Em etapas anteriores, como o trabalho com a adaptação em Histórias em Quadrinhos do *Diário de Anne Frank*, por exemplo, além das versões impressas da obra, disponibilizadas pela biblioteca da escola, o acesso à web facilitou pesquisas que contextualizaram a obra e, em especial, ao canal do *YouTube Anne Frank House*⁴².

42

Trabalho interativo e com uma linguagem audiovisual inovadora de apresentação da obra *O Diário de Anne Frank* em <https://www.youtube.com/@annefrank/playlists>

Tais acessos oportunizaram atividades como a criação, por parte dos alunos, de seus próprios diários escritos, bem como seus *videodiários*, proposta sensível e bem elaborada pelo próprio canal *Anne Frank House*.

No caso do trabalho “Diário de Viagem: mundo sem fronteiras”, centro de interesse deste relato, o acesso à internet foi elementar para pesquisas relacionadas aos países pesquisados, como a própria estrutura narrativa típica dos diários. Apesar de vital, infelizmente, o acesso à rede mundial de computadores é um desafio no contexto de trabalho em que nos encontramos e, por vezes, a internet pessoal do docente é o único meio de conectar alunos a essas possibilidades de pesquisa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Uma característica da metodologia de ensino com gêneros discursivos é a busca incessante por contextualização e aplicabilidade das características típicas de determinado gênero em sala de aula. A experiência com o gênero relato ou diário de viagem foi marcante também por que compôs um trabalho maior envolvendo outros gêneros e etapas. Essa proposta foi precedida por uma série de etapas com leituras e atividades escritas que prepararam os alunos para uma atividade denominada “Diário de Viagem: mundo sem fronteiras”.

O trabalho anterior com gêneros como cartas e contos, por exemplo, auxiliou no desenvolvimento da percepção da escrita como confissão, capacidade narrativa e uso do tempo passado, predicados comuns ao gênero diário. Especificamente sobre o gênero diário, a atividade com relação direta foi a leitura da versão em quadrinhos

de *O Diário de Anne Frank* (Folman; Polonsky; Frank, 2017). A leitura coletiva desse clássico foi decisiva para a compreensão do alunado do que pode representar a escrita do diário não apenas para uma adolescente, mas para a humanidade. Por estarmos em contexto de ensino híbrido pós-pandemia, parcialmente em isolamento, a relação com a leitura tomou um valor ainda mais profundo.

O bloco didático com gênero diário ainda contou com a perspectiva multimodal e contemporânea da belíssima versão de *videodiários* ofertada pelo canal de *YouTube Anne Frank House*. Neste, uma jovem atriz, mui semelhante à Anne, conta a trajetória da garota judia tendo em lugar de caneta e de um diário de papel, uma câmera de celular. Desta vez, a câmera captura as confissões e a triste trajetória da família. O olhar da câmera e de Anne confundem-se numa perturbadora constância. As atividades propostas às turmas de 1º ano do Ensino Médio tentaram replicar a mesma experiência. Os estudantes foram convidados a utilizarem seus celulares para uma experiência de confissão diária sobre suas vivências pessoais no contexto privativo pandêmico.

A etapa seguinte, “Diário de viagem: mundo sem fronteiras”, se deu a partir da apresentação de dados e discussões sobre a geopolítica e desigualdades entre países na ordem global. Os alunos foram convidados a considerar e viajar para estes mundos por vezes esquecidos e a relatarem suas experiências nessa viagem imaginativa. Países da África e da América Latina eram as opções disponíveis para a escolha. O intuito era desenvolver a capacidade escrita e narrativa dos discentes em concomitância com o aprofundamento crítico sobre a história, a geografia e a cultura dos países escolhidos.

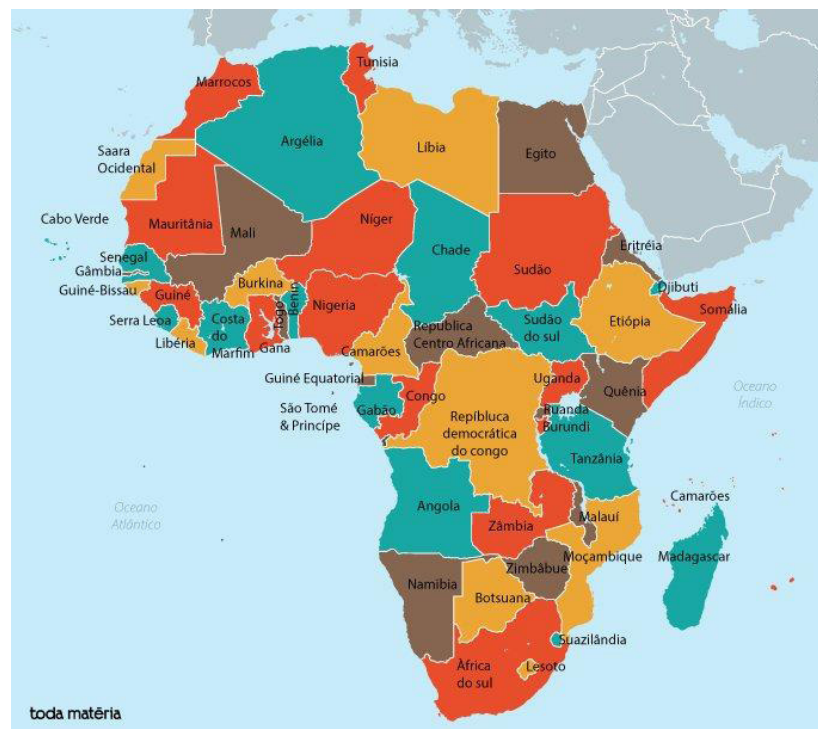
Na perspectiva da Sequência Didática, elementos estruturais foram estabelecidos para os diários que seriam construídos: uma história de amor, elementos culturais, dados geográficos e históricos deveriam fazer parte dos diários escritos. Os diários deveriam ter

a experiência de três dias de um turismo visceral nesse ambiente imaginativo percorrendo cenários poucos conhecidos fugindo, dessa maneira, da visão estereotipada dedicada geralmente aos países subdesenvolvidos.

Ainda me surpreendo com a qualidade e inventividade apresentadas pelos alunos em seus diários de viagem, demonstrando que a leitura e a escrita, de fato, são formas de ao mesmo tempo conhecer o mundo e assinar seu lugar nele. Testemunhamos alunos ressignificando e identificando seu próprio horizonte existencial em países distantes como Senegal e Benin, casais de ex-namorados revisitando a paixão em um inesperado reencontro em Madagascar, uma médica brasileira e um médico cubano construindo afetos como médicos sem fronteiras em solo haitiano e alunos experienciando os horrores da guerra civil angolana.

Vale salientar que na esteira do ensino a partir dos GDs está a inserção, inclusive de partes estruturantes da língua, como os elementos gramaticais. Nesse sentido, entremeados aos trabalhos com os diferentes tipos de diário, o plano de ensino abarcou, por exemplo, o uso do tempo verbal no passado, típico do gênero diário e os substantivos próprios e comuns no aprendizado do uso dos nomes dos diferentes países. Além disso, a refacção textual e aprimoramento das narrativas realizadas configurou-se como um ponto estratégico de aprendizado e desenvolvimento da capacidade escrita.

Figura 1 - Mapa da África



Fonte: Bezerra ([2024?]).

Mapas, como o da imagem acima, e textos com sínteses da geografia/história local de cada país serviram como suportes para fertilizar a criatividade narrativa dos diários que, posteriormente, serviram como base para ricos encontros de leitura partilhada entre os discentes que demonstraram, tal qual o poeta Caeiro que prefacia este trabalho, ver e ler o mundo a partir das lentes de seu próprio lugar, sua própria aldeia.

A Sequência Didática com o gênero diário singrou novas etapas que já foram relatadas noutra oportunidade (Sousa, 2022).

Desta vez, um game e a depressão na adolescência serviram como plataforma para a escrita de diários virtuais em um aplicativo para celular. Essa variedade de abordagens demonstra o potencial de possibilidades de trabalho com os GDs.

CONCLUSÃO

Consideramos que, apesar das contradições e insucessos no processo de ensino-aprendizagem, o risco de transposição didática de gêneros do discurso (Sobral, 2018) da realidade concreta para a sala de aula segue valendo à pena. Não se trata de trazer a realidade tal qual ela é para a sala de aula, mas com ela e a realidade dos alunos forjar um ensino que dialogue com o contexto social dos alunos e os conduza para si e para além. Essa foi a intenção das diferentes práticas de ensino com o gênero diário: a escrita como um lugar de construção subjetiva e social, como possibilidade de ressignificar seu mundo ao mirar mundos alheios e desconhecidos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. Tradução de A. Bossi. São Paulo: Editora WMF, 2007.

ABREU, V. S. **A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de português nos anos finais do ensino fundamental**: o desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais. 2018. 401 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ANNE Frank House - Playlists. [S. l.: s. n.], 2024. 125 vídeos. Publicado pelo canal Anne Frank House. Disponível em: <https://www.youtube.com/@annefrank/playlists>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, Juliana. Aspectos gerais da África: mapa, países e economia. **Toda Matéria**, [2024?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/aspectos-gerais-da-africa/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de R. Rojo e G. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FARIA, A. L. O gênero relato de viagem e a construção dos sujeitos: Impressões e distorções a partir do olhar. **Revista Quorpheus**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021.

FOLMAN, A.; POLONSKY, D.; FRANK, A. **O Diário de Anne Frank em Quadrinhos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

MALULY, L. V. B.; GAGLIARDI, C. M. R.; SOLHA, K. T. Diário de viagens: Compartilhando aventuras pelo registro da memória. **Revista Ensaios**, [S. l.], v. 15, p. 169-180, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.22409/re.v15i0.43006>. Acesso em: 11 ago. 2024.

ROJO, R. H. R. Elaborando uma progressão didática de gêneros - Aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar". **Intercâmbio**, [S. l.], v. 8, 1999.

SOBRAL, A. A transposição didática pode matar o gênero? **ResearchGate**, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4483.6327>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOUZA, D. Educação Sobre Vida e Morte: Diários Virtuais de uma Jornada. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 18, n. 31, p. 61-77, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47734/Im.v18i31.2118>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Alvaro de Souza Maiotti

Mestrando em Filosofia (UFABC). Mestre em Ciências (Unifesp). Especialista em Educação e Tecnologias (UFSCar), Sociologia para o Ensino Médio (UnB) e em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFMS). Licenciado em História (Unisa), Pedagogia (UAM) e em Filosofia (Unifitalo). Professor de Educação Básica II (Seduc-SP). Professor de Ensino Fundamental II e Médio (SME-SP).

E-mail: alvaro_maiotti@yahoo.com.br



Diego Pinto de Sousa

Doutor em Linguística (Unicamp), com orientação do Prof. Dr. Kanavilil Rajagopalan. Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT). Graduado em Letras Português/Espanhol (UFMT). Professor de Língua Portuguesa (Seduc-MT). Vice-líder do Grupo Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Temas de interesse: linguagem, educação, morte e cibercultura a partir das teorias dialógica e pragmática.

E-mail: diegopsousa@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Cristiane Maria Coutinho Fialho

Bacharela e licenciada em Letras (Universidade Gama Filho – FEUC-RJ). Atuou como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação do estado de São Paulo entre 2007 e 2011. Foi formadora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP/DRE-PJ) no curso "Interdisciplinar a caminho da autoria" entre 2014 e 2016. Desde 2016, leciona Língua Portuguesa no CIEJA Perus I. Venceu o prêmio Territórios Educativos – Instituto Tomie Ohtake – em 2017.

E-mail: cristianemariafialho@gmail.com

Guiniver Santos de Souza - Guiga Preta

Graduada pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, Licenciada e Habilitada em Artes Visuais. Educadora da UNEAFRO no Núcleo Quilombaque-Perus. Poeta e escritora do coletivo literário Sarau Elo da Corrente Pirituba-SP (produção literária periférica). Publicou em 2019 *Infinito Rubro-Carmim*. Atualmente leciona na PMSP - CIEJA PERUS I.

E-mail: guinivers83@gmail.com

Laila da Silva

Artista e Grafiteira. Graduanda em Letras (IFSP-Cubatão). Membro do Grupo Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Bolsista de Extensão no Projeto "Anticolonizando Narrativas no Cárcere". Possui interesse nas seguintes áreas: Educação; Literatura Negra; e Decolonialidade.

E-mail: laila.silvappb@gmail.com

Rita de Cássia Demarchi

Artista, professora, pesquisadora, busco laborar com companheiros de caminhada em diferentes contextos e redes de afeto, criação aprendizado, arte/vida. A partir de 2014, sou professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* Cubatão. Pós-doutorado, Mestrado e Licenciatura no Instituto de Artes UNESP. Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Mackenzie. Especialização ECA/USP.

E-mail: ritademarchi@ifsp.edu.br

Davi Fernandes Costa

Professor na Prefeitura de São Paulo. Doutorando em Educação (Uniso), Mestre em Educação (Unib) Graduado em Letras (Unicastelo). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE). Autor do Livro *Obediência e desobediência no cotidiano escolar* (2022).

E-mail: davifernandescosta@hotmail.com

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Psicanalista, Pedagogo e Bacharel em Administração. Membro da Cátedra Otavio Frias Filho USP/IEA, da SBPC, e da Rede Nacional da Ciência para a Educação-CPe, focado em Inclusão e Desenvolvimento Social.

E-mail: douglas.pestana@unifesp.br

Fabício Mendes Damasceno

Especialista em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

E-mail: fabicio.mendes.professor@gmail.com

Roseli Rosalino Dias da Silva Angelino

Mestre em Educação Matemática, membra do grupo de pesquisas Rumo à Educação Matemática Inclusiva e do GT13: Diferença, Inclusão e Educação Matemática da SBEM. Professora das Prefeituras Municipais de Santos e São Vicente.

E-mail: roselirds@gmail.com

Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes

Doutora em Educação Matemática. Membro do grupo de pesquisas Rumo à Educação Matemática Inclusiva e do GT13: Diferença, Inclusão e Educação Matemática da SBEM. Professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Matemática do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *Campus SP*.

E-mail: solangehf@gmail.com

Cristiano Rodineli de Almeida

Psicólogo na Fundação CASA de São Paulo. Doutorando e mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (PPGESIA/Unifesp). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Áreas de interesse: psicanálise, socioeducação, adolescência, violências.

E-mail: cristiano.rodineli@unifesp.br

Silvana Bassi

Psicóloga na Fundação CASA de São Paulo. Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Interessa-se pelas seguintes áreas: fenomenologia, adolescência, socioeducação, sexualidade e LGBTQIA+.

E-mail: silvanabassi21@gmail.com

Pedro Henrique Franco Becker

Professor do IFSP. Mestrando em Educação (Unifesp) e em Educação Profissional (IFSULDEMINAS). Especialista em Redes e Telecomunicações. Bacharel em Direito. Tecnólogo em Processamento de Dados. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Possui interesse em: educação, migrantes e idosos.

E-mail: pedrohfbecker@gmail.com

Sidnéia Almeida Silva

Doutoranda em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp). Mestra em Educação em Ciências e Matemática (UESC). Especialista em Práticas Assertivas (IFRN). Licenciada em Matemática com Enfoque em Informática (UESB). Interesse em Educação Matemática, História da educação matemática e Ensino de Estatística.

E-mail: sidneia008@gmail.com

Elizabeth Magalhães de Oliveira

Doutoranda em História da Educação Matemática (Unifesp). Pesquisa junto ao GHEMAT Santos. Mestra em Educação Matemática e licenciada em Matemática e em Pedagogia. Atua na área de aprendizagem e ensino com recursos tecnológicos e didáticos na formação de professores para a escola básica.

E-mail: emagaoli@gmail.com

Laureen Gabriele Mallmann

Professora na Secretaria de Educação de Poços de Caldas-MG. Mestranda em Saúde e Educação pela Unifesp. Professora em regime de colaboração externa do IFSULDEMINAS. Membro do Coletivo Educação. Dirigente sindical no SINDSERV. Possui interesse em: Educação, Teatro, Políticas públicas e Direitos Humanos.

E-mail: gabymallmann1@gmail.com

Márcio Luis Bess

Professor no Instituto Federal (IFSULDEMINAS). Pós-doutorado em Educação (UMINHO). Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (Unesp). Mestre em Design (UFSC). Graduado em Educação Artística (Udesc). Coordenador de Arte e Cultura e do Laboratório VOA (IFSULDEMINAS). Atua em artes visuais, moda, cinema e cultura.

E-mail: marcio.bess@ifsulde Minas.edu.br

Samuel Felipe Gonçalves

Estudante do 3º ano do Ensino Médio Integrado em Eletroeletrônica no IFSULDEMINAS *Campus* Poços de Caldas-MG. Monitor do curso FIC de Teatro "Palco Amplificado". Possui interesse em: teatro, educação, políticas educacionais e direitos humanos.

E-mail: samuelfelipeg331@gmail.com

Isabelle Luisa Amorim da Silva

Professora na Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc-SP). Graduada em Pedagogia (UMC). Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva (FACSM). Graduanda em Ciências Sociais – licenciatura (Unifesp). Oficineira. Possui interesse nas seguintes áreas: educação, educação antirracista, racialidade e educação indígena.

E-mail: iluisa@prof.educacao.sp.gov.br

Josimar de Souza Rodrigues Junior

Professor na Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES. Possui especialização *lato sensu* em Filosofia, Psicopedagogia e Gestão Escolar. Graduado em Filosofia, História e Pedagogia. Possui interesse nas áreas: educação e filosofia da educação.

E-mail: josimarsrj@gmail.com

Rosemeire Rodrigues de Oliveira

Diretora de ODS e IEGM (PMFM/SP), Doutoranda em Educação e Saúde (Unifesp), Mestra em Educação e Saúde (Unesp), Graduada em Pedagogia (EE Campos Sales), Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Linguagem (GIEL). Possui interesse nas seguintes áreas: educação especial e inclusiva, migrantes, políticas públicas.

E-mail: 1969queen3009@gmail.com

Jefferson de Melo Silva

Educador no Ensino Médio (Seduc-SP), Graduado em Matemática e Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática (IFSP), Pós-graduado em Educação Cristã (UPM), Membro do grupo de estudos Ética e Tecnologia (LABÔ/PUC). Possui interesse nas seguintes áreas: Educação, Matemática, Teologia e Música.

E-mail: jefferson.melo@aluno.ifsp.edu.br

Carlos Roberto Faustino

Advogado e professor universitário. Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Possui interesse nas seguintes áreas: Direito à educação, legislação educacional e inclusão.

E-mail: crfaustino@unifesp.br

Claudemir Lima dos Santos

Professor na Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc-SP), Doutorando e mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (Unifesp), Graduado em Pedagogia (Unifesp), Graduado em Arte (FMU-SP), Fundador do coletivo artístico Aldeia Satélite (São Miguel Paulista, São Paulo-SP).

E-mail: claud-santos@hotmail.com

Graziani França Claudino de Anicézio

Professora do IFTO, Graduada em Letras - Português e Espanhol (UFMT), Mestra em Estudos da Linguagem (UFMT), Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp).

E-mail: graziani@iftto.edu.br

Elkerlane Martins Araujo

Professora do IFTO. Graduada em Letras (UFT). Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: elkerlane@ifto.edu.br

Milene Valentir Ugliara

Doutoranda em Arte Educação (Unesp), com mestrado e graduação pela mesma instituição. Graduada em Filosofia (USJT). Professora de Arte no município de São Caetano do Sul-SP. Lá atuou no Cecapec como formadora e participou da escrita do Currículo Municipal (2020).

E-mail: milenevalentir@gmail.com

Érika Cristina Silva Alves

Professora na Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG). Mestra em Educação (UFTM). Graduada em Pedagogia (CESUBE). Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi) e Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Áreas de estudos: educação e decolonialidade.

E-mail: professoraerikacristina@gmail.com

Moisés Carlos de Amorim

Professor na Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT). Doutor em Estudos de Linguagem (UFMT). Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT). Graduado em Letras (UFMT). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Possui interesse nas seguintes áreas: educação, poder e literatura.

E-mail: moisesccarmorim@hotmail.com

www.pimentacultural.com

ANAIS DA

III

**JORNADA
DE EDUCAÇÃO
DOCENTE**

A Educação Básica Que Faz e Acontece!



Jornada de
Educação
Docente

