



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

VOLUME XI

Deise Nanci de Castro Mesquita
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes
Giovana Aparecida Schittini dos Santos
(Organizadoras)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



Cegraf UFG



Universidade Federal de Goiás

Reitora
Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor
Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG
Maria Lucia Kons

Conselho Editorial deste livro

Alessandra da Silva Carrijo - UFG

Aline Gomes Souza - SME de Goiânia

Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco - UFRJ

Denise Cardoso - UFPA

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi - PUC Goiás

Éric Fernández Hernández - Universidade de Havana / Cuba

José da Silva Ribeiro - Ao Norte / Portugal

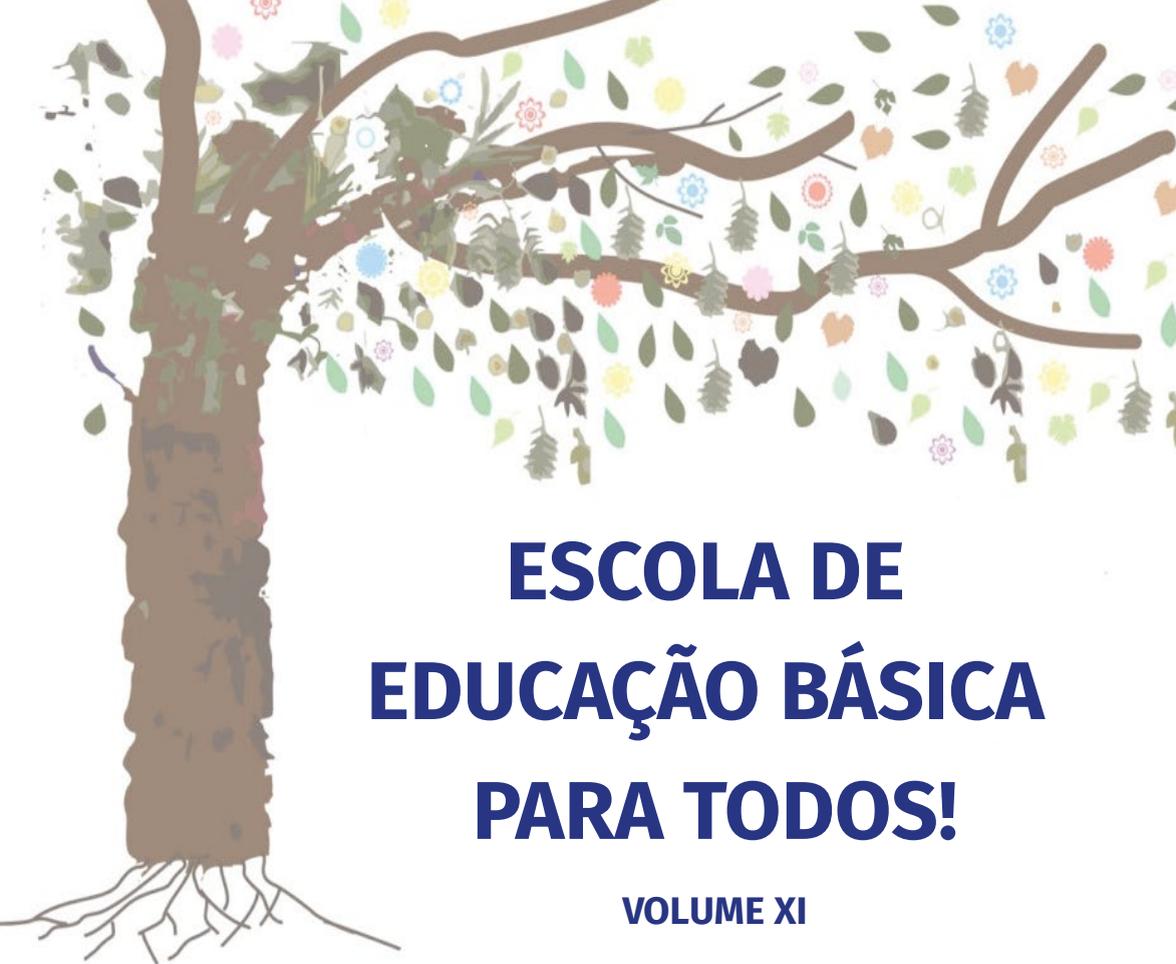
Josias Pereira da Silva - UFPel

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha - UFG

Maria Luíza Batista Bretas - IF Goiano

Neisi Maria da Guia Silva - UFG

Rafael de Almeida Tavares Borges - UEG



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

VOLUME XI

**Deise Nanci de Castro Mesquita
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes
Giovana Aparecida Schittini dos Santos**
(Organizadoras)

**Cegraf UFG
2023**

© Deise Nanci de Castro Mesquita; Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes;
Giovana Aparecida Schittini dos Santos (org.), 2023
© Cegraf UFG, 2023

Diagramação
Julyana Aleixo Fragoso

Revisão
Gisele Dionísio da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

E75 Escola de educação básica para todos! : volume XI [Ebook] /
organizadoras, Deise Nanci de Castro Mesquita, Fabiana
Perpétua Ferreira Fernandes, Giovana Aparecida Schittini dos
Santos. - Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). - Goiânia :
Cegraf UFG, 2023.

Inclui referências.
ISBN:978-85-495-0739-6

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem interdisciplinar
do conhecimento na educação. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro.
II. Fernandes, Fabiana Perpétua Ferreira. III. Santos, Giovana
Aparecida Schittini dos.

CDU: 373

Sumário

PREFÁCIO.....	6
Cristina Batista de Araújo	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO MUNDO DIGITAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	12
Elaine Izabel da Silva Cruz Márcia Cristina Machado de Oliveira	
ETNOCENTRISMO, RACISMO, HISTÓRIA E CULTURA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS DIREITOS HUMANOS	28
Deise Nanci de Castro Mesquita Giovanna Aparecida Schittini dos Santos	
GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	45
Deise Nanci de Castro Mesquita Giovanna Aparecida Schittini dos Santos	
GERMINAÇÃO E RESILIÊNCIA, IMPACTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	72
Clara Beatriz Bezerra da Silva Aline Helena da Silva Cruz	
OS NOVE PENTES D'ÁFRICA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NOS ANOSFINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	87
Flávia Motta de Paula Galvão Beatriz Batista Almeida	

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES LINGUAGENS.....	105
Patrícia Maria Jesus da Silva Tiago Nogueira Paixão	
RETORNO PRESENCIAL À ESCOLA: ACOLHIDA COM ARTE E COLETIVIDADE	115
Andréa Alves da Silva Souza Greice dos Santos Aguiar Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha Sirley Aparecida de Souza	
RETRATOS, RECORTES E (RE)LEITURAS: PRODUÇÕES BILÍNGUES EM SALA DE AULA	130
Mariana Cirqueira Ricardo da Silva	
SOCIALIZANDO SABERES: PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	139
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes	
TORTO ARADO: UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO	159
Vivianne Fleury de Faria Glauco Gonçalves Allysson Garcia	
SOBRE OS AUTORES.....	177

PREFÁCIO

Vai passar
Nessa avenida um samba popular
Cada paralelepípedo
Da velha cidade
Essa noite vai
Se arrepiar
Ao lembrar
Que aqui passaram sambas imortais
Que aqui sangraram pelos nossos pés
Que aqui sambaram nossos ancestrais
Chico Buarque

Não há nada que passe sem nos interpelar. Somos sujeitos do mundo presente, interpelados por outros sujeitos, por outros tempos que nos constituem. Nossas histórias, prenes de outras histórias, apontam a complexidade da vida e da composição do fio de sabedoria ancestral. E se não há álibi para a existência, nada pode ser mais inovador do que tomar saberes, situar-se no átimo de presente e ousar trilhar caminhos futuros.

No início de 2020, os tempos, espaços e sujeitos foram desestabilizados. Surgiram notícias de que a Covid-19 se espalhava pelo mundo e as primeiras reações não indicavam que o problema poderia chegar ao Brasil. Contudo, quando a situação se estendeu ao

mundo e a Organização Mundial da Saúde (OMS) identificou que se tratava de uma *pandemia*, vimo-nos diante de uma palavra que até então não fazia parte do vocabulário das narrativas sociais, tampouco de nossas práticas cotidianas. Hábitos tiveram de ser rapidamente modificados para que o trabalho, a educação e o convívio familiar pudessem continuar de uma forma diferente, passando a ser denominado “o novo normal”. As escolas foram fechadas, as aulas foram suspensas, a precária condição socioeconômica da comunidade escolar foi escancarada e vimo-nos diante dos mais diversos desafios que golpeavam o direito à educação. A diversidade de sujeitos e as diferentes condições estruturais e contextuais para o exercício do aprendizado mostraram-se muito maiores e heterogêneas do que se poderia imaginar!

Desde então, professoras e professores passaram a se organizar para lutar pela superação de problemas, identificando neles o caráter sistêmico da deterioração das condições de vida e de trabalho. Para esses protagonistas, tratou-se de um momento de luta contra a exclusão política, contra as desigualdades sociais e, sobretudo, contra o projeto de necrofilia e de desinformação que aprofundou o crescimento de ideias reacionárias, conservadoras e excludentes.

Nesse sentido, os textos apresentados no presente livro são sistematizações de uma série de estratégias de organização e mobilização estudantil, baseadas em atuação temática, digital e emancipatória. Tais textos, por sua vez, apresentam-se como caminhos para a construção de uma postura política necessária para a alteração da configuração de forças e para a viabilização de movimentos potentes que refratem tanto nos ambientes escolares como nas comunidades. Este livro, em suas múltiplas experiências, é sobre existir, resistir, reinventar e reconstruir em tempos complexos.

O texto “Alfabetização e letramento: perspectivas no ensino fundamental e no mundo digital da Educação de Jovens e Adultos”, de autoria das professoras Elaine Izabel da Silva Cruz e Márcia

Cristina Machado de Oliveira, apresenta uma experiência de reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem baseada na interação dos sistemas educacional, familiar e social, que se entrelaçam na sala de aula e contribuem com o desenvolvimento integral do ser humano em uma perspectiva de educação sistêmica.

Em “Etnocentrismo, racismo, história e cultura: uma perspectiva de educação básica para os direitos humanos”, encontramos uma experiência de trabalho interdisciplinar de Língua Portuguesa e História, coordenada pelas professoras Deise Nanci de Castro Mesquita e Giovanna Aparecida Schittini dos Santos, com alunos do 6º ano do ensino fundamental, durante o ensino remoto emergencial, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Foram abordados temas voltados a uma educação para os direitos humanos, atendendo, em específico, aos componentes curriculares das duas disciplinas com relação a questões de racismo, etnocentrismo e suas manifestações em diferentes linguagens.

Já em “Gênero e diversidade sexual na educação básica: proposta de intervenção pedagógica”, as professoras Deise Nanci de Castro Mesquita e Giovanna Aparecida Schittini dos Santos descrevem como o espaço curricular proporcionou a discussão de demandas trazidas pelos próprios alunos da educação básica e seus reais conflitos identitários, colocando em evidência a importância de se tratar tais questões em um nível que ultrapassa meras opiniões e valores morais. Instaure-se, assim, um patamar científico que põe em evidência preconceitos e explícita desigualdades sociais.

Clara Beatriz Bezerra da Silva e Aline Helena da Silva Cruz, no texto “Germinação e resiliência, impactos da educação ambiental no desenvolvimento de competências socioemocionais”, apresentam um relato sobre a educação ambiental nas escolas, especificamente sobre a experiência de desenvolvimento de sementes com estudantes da 1ª série do ensino médio de uma escola de tempo integral de

Goiânia (GO). Os participantes vivenciaram a perda, a contaminação e a morte de sementes em uma sequência didática que possibilitou a vivência da frustração, da reflexão e do recomeço.

Em “*Os nove pentes d’África: uma experiência didática nos anos finais do ensino fundamental*”, encontramos uma experiência didática de Língua Portuguesa desenvolvida por Flávia Motta de Paula Galvão e Beatriz Batista Almeida, com alunos do 8º ano do ensino fundamental do Cepae/UFG. A partir da leitura do livro *Os nove pentes d’África*, de Cidinha da Silva, as professoras trabalharam a literatura como forma de humanização, levando os estudantes a uma reflexão sobre sua própria realidade, envolvendo o tema da afrodescendência.

O processo de criação autoral em diferentes linguagens, a partir da leitura de narrativas pessoais, é tema do texto “*Protagonismo estudantil e a produção científica em diferentes linguagens*”, de autoria de Patrícia Maria Jesus da Silva e Tiago Nogueira Paixão. Para os autores, a criação, elaboração e execução de projetos inspirados em olhares e percepções estudantis possibilitam o desenvolvimento da autonomia, uma vez que se toma a leitura de mundo dos estudantes como ponto de partida para a produção do conhecimento.

Em “*Retorno presencial à escola: acolhida com arte e coletividade*”, acompanhamos como um grupo de professoras do 2º ano do ensino fundamental do Cepae/UFG desenvolveu um plano de ações de retomada do ensino presencial, que visou não apenas adotar protocolos de medidas sanitárias preventivas, mas também ressignificar o espaço escolar, como lugar de vida, de relacionamentos e de ações educativas. Assim, Andréa Alves da Silva Souza, Greice dos Santos Aguiar, Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha e Sirley Aparecida de Souza demonstram o quão importante foi propor um acolhimento a partir de atividades educativas coletivas e colaborativas, com vistas ao engajamento da comunidade e à construção de laços sociais e do sentimento de pertencimento.

Em “Retratos, recortes e (re)leituras: produções bilíngues em sala de aula”, Mariana Cirqueira Ricardo da Silva apresenta produções coletivas temáticas realizadas por estudantes do 7º ano do ensino fundamental da rede municipal de Goiânia (GO), durante as aulas de Libras. A proposta partiu de estudos sobre o centenário da Semana de Arte Moderna e de obras de importantes artistas brasileiras desse período, em especial Tarsila do Amaral e Cecília Meireles. O texto demonstra o trabalho dialógico que possibilitou o compartilhamento de saberes e visões de mundo por meio de (re)leituras e paráfrases das obras estudadas, ressignificadas em textos bilíngues Libras/Língua Portuguesa.

Entendendo que o ato de aprender é um processo constante, individual e interno, que se dá a partir da observação e da (re)organização de saberes, o texto de Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes, “Socializando saberes: protagonismo estudantil no desenvolvimento de projetos de iniciação científica na educação básica”, relata a experiência de pesquisa na educação básica desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Espanhola. Com base na Abordagem Baseada em Projetos (ABP), foram realizadas atividades de pesquisa que se mostraram essenciais para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, dado o desenvolvimento do protagonismo estudantil e da autonomia no contexto escolar.

Já em “*Torto arado: uma experiência transdisciplinar no ensino médio*”, a professora Vivianne Fleury de Faria e os professores Glauco Gonçalves e Allysson Garcia apresentam os resultados de um projeto interdisciplinar, realizado na 1ª série do ensino médio, que propiciou o acesso dos alunos aos aspectos estéticos e ao contexto histórico e geopolítico implícito e desencadeador dos fatos narrativos na obra *Torto arado*. Além disso, o trabalho desencadeou projetos de pesquisa com temas como “Escravidão continuada no Brasil”, “Fome e monocultura no semiárido brasileiro” e “Sincretismo religioso no Brasil”, entre outros.

Vai passar? Eis o que está passando! A cada dia, as práticas educacionais cotidianas movem-se, adaptam-se e fazem estremecer as estruturas institucionais que, muitas vezes, primam por captar e imobilizar a efervescência das ações humanas. Esse movimento do fazer educativo e político, que samba em um pé e outro, passo e compasso, não é solitário: ao contrário, é imortal, é ancestral. É Freire. Ô abre alas! É Candido. Ô abre alas! É Silva. É Santos. Assim, a leitura deste livro, a contribuição das pesquisas nele publicadas, oferece uma ideia do intenso movimento que convoca a todos nós para a realização da escola de educação básica para todos.

Vai passar
 Nessa avenida um samba popular
 Cada paralelepípedo
 Da velha cidade
 Essa noite vai
 Se arrepiar
 Ao lembrar
 Que aqui passaram sambas imortais
 Que aqui sangraram pelos nossos pés
 Que aqui sambaram nossos ancestrais
 Chico Buarque

Cristina Batista de Araújo

Docente e vice-diretora do Cepae/UFG

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO MUNDO DIGITAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elaine Izabel da Silva Cruz

Márcia Cristina Machado de Oliveira

O processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos constitui naturalmente um desafio para nós, profissionais da educação. A pandemia de Covid-19 impôs ao processo educacional um quadro ainda mais desafiador: garantir as condições para o acesso e a permanência na escola, respeitando as características e necessidades dos alunos e, ainda, promover práticas pedagógicas que permitam alcançar os objetivos de aprendizagem em cada etapa.

Compreendemos que a finalidade do nosso trabalho é a aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser humano em uma perspectiva de educação sistêmica. Assim, enxergamos e compreendemos o aluno como um todo na interação dos diferentes sistemas que se apresentam e entrelaçam na sala de aula: educacional, familiar e social. Segundo Freire (1967, p. 103): “Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade”.

Sob essa perspectiva, compartilharemos neste texto dois relatos de experiência na educação básica que envolvem alfabetização e letramento no ensino fundamental e alfabetização e letramento digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro refere-se a uma proposta pedagógica pós-isolamento pandêmico realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Juscelino Kubitschek (EMTIJK). A proposta, denominada circuito psicomotor, acontece uma vez por semana e visa ao desenvolvimento do letramento e do numeramento das crianças. A psicomotricidade é inserida, então, através de jogos, brincadeiras prazerosas, desafiadoras e problematizadoras, mas possíveis das crianças desenvolverem. Dessa maneira, proporciona-se uma aprendizagem de forma significativa e lúdica, no âmbito da qual aprendem a se movimentar e movimentam-se para aprender. A segunda experiência refere-se ao desenvolvimento da disciplina Mundo Digital, na EJA do Instituto Federal de Goiás – *Campus Anápolis*. Essa proposta busca contribuir com o aluno na inclusão digital e no aprofundamento de conteúdos da informática fundamentais às formações acadêmica e profissional. Aqui, compartilharemos os desafios que envolveram a alfabetização e o letramento digital durante as aulas remotas no isolamento vivenciado durante a pandemia.

Os dois relatos de experiência aproximam-se ao mostrar possibilidades práticas de professoras que buscam contribuir com uma escola de educação básica para todos, bem como ao tratar do acolhimento ao estudante nesse momento de tantas perdas, desapegos e impermanências.

Relato 1: alfabetização e letramento no ensino fundamental

Ao retornarmos às aulas presenciais na EMTIJK, começamos a desenvolver com as crianças propostas permeadas pelo acolhimento e pela escuta pedagógica. Buscamos conhecer um pouco como foi a pandemia para os nossos alunos, a fim de (re)pensarmos nos-

sas práticas pedagógicas para que o objetivo da aprendizagem e do desenvolvimento de todas as crianças se tornasse possível.

Uma das atividades desenvolvidas, a qual será compartilhada neste relato, é o circuito psicomotor, que acontece uma vez por semana nas aulas de letramento/alfabetização e numeramento. O planejamento desse momento é feito semanalmente por um grupo de quatro professoras do núcleo diversificado da escola. As atividades são planejadas de acordo com a aprendizagem, o desenvolvimento, as habilidades, as necessidades e o interesse que os alunos vão apresentando no transcorrer das atividades psicomotoras e nas avaliações realizadas por crianças e professores.

A psicomotricidade vai além do corpo, das brincadeiras, do aspecto cognitivo, pois envolve/acolhe esse ser sistêmico nas suas emoções, sentimentos, desejos, angústias, frustrações e necessidades. Dessa forma, buscamos a psicomotricidade, que se constitui como uma ciência, assim definida pela Associação Brasileira de Psicomotricidade ([1988]):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

E nesse momento ímpar que vivemos, as relações de ensino-aprendizagem precisam desse olhar e da educação sistêmica, com a prática pedagógica a vivenciar a fraternidade, a ética, o amor, o conhecimento, a aprendizagem e a formação humana.

Em nossas aulas de letramento e alfabetização, um de nossos objetivos é o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Assim, através de metodologias e recursos, fazendo circular o máximo de informações possíveis, buscamos formar cidadãos letrados. Buscamos também

ajudar o aprendiz a apropriar-se dos usos, das finalidades e das características dos textos escritos, a desenvolver capacidades físicas, cognitivas, motoras e emocionais, bem como a atenção, o respeito, a convivência em grupo e o equilíbrio. Essa relação entre desenvolvimento psicomotor e aprendizagem é destacada por Fonseca (2008, p. 232):

O desenvolvimento do cérebro se dá de acordo com uma organização progressiva ascendente e uma complexidade estrutural. Inicialmente, a atividade motora é indiferenciada, estereotipada e rígida, por ser baseada em reflexos e automatismos primitivos controlados pelos centros cerebrais inferiores. À medida que o cérebro se vai organizando, a atividade motora, como instrumento de aprendizagem fundamental, torna-se mais diferenciada, variada e flexível, pressupondo o controle de centros cerebrais intermediários e superiores, daí a importância da motricidade como componente elaborativo das estruturas neuroevolutivas que subjazem às aprendizagens mais complexas, como as escolares. Assim, pode-se dizer, com Kephart [...], que qualquer aprendizagem escolar, quer se trate da leitura (decodificação visuoauditiva), da escrita (codificação grafo-motora) ou do cálculo (associação lógico-espacial), é, no fundo, um processo de relação perceptivo-motora. Repare-se como, por exemplo, em todas essas formas de aprendizagem, o olho aprende a ver o que a mão faz e sente, e só quando a visão assume a liderança de todo o processo, seguindo e perseguindo incansável e implacavelmente a mão, controlando toda a sua expressão, é que pode acontecer a aprendizagem complexa. De fato, é no desenvolvimento perceptivo-motor, assim integrado e organizado, que serão criadas as condições maturacionais básicas para o aparecimento e o apuramento das pré-aptidões cognitivas das aprendizagens simbólicas. É pelo comportamento perceptivo-motor que a criança aprende o mundo que a envolve.

Nesse olhar, adotamos atividades psicomotoras de forma lúdica, significativa, desafiadora, mas também de forma que as crianças possam superar esses desafios e construir sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Proporcionamos uma aprendizagem significativa e lúdica, em que os estudantes aprendem a se movimentar e movimentam-se para aprender. Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 27):

o corpo não é essencialmente cognição, mas também o lugar de toda sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo mesmo e com o outro. É visto como lugar de prazer, de desejo, de frustração e de angústia. Lugar de lembranças, de todas as emoções positivas e negativas vividas pelas crianças em relação com os outros, particularmente com as figuras parentais.

Diante do exposto, compartilhamos a seguir o processo envolvido na experiência do circuito psicomotor. Descrevemos algumas atividades e recursos/materiais usados para o desenvolvimento das atividades. Ressaltamos que usamos materiais acessíveis, aproveitando e adequando as atividades ao que a escola e os professores têm. Outro ponto de relevância é o envolvimento e comprometimento da diretora da EMTIJK que, além de adquirir os materiais que solicitamos, não mede esforços para contribuir com a execução deste projeto e das demais ações em prol da aprendizagem das crianças.

A brincadeira para movimentar o corpo (Figura 1) trabalha coordenação motora grossa, ritmo, equilíbrio, noção espacial, atenção, sequência de movimentos e esperar a vez. Os recursos utilizados são: música, fita crepe e fita colorida para fazer o quadro no piso; chapéu chinês colorido.

Com círculos coloridos no piso, brinca-se solicitando que os alunos apontem ou levantem as partes do corpo. Esse exercício estimula a identificação de direita, esquerda, frente e trás, desenvolvendo lateralidade, equilíbrio, esquema corporal, capacidade de expressão

corporal, criatividade, tempo atencional, memória e socialização. Os recursos utilizados são: círculos coloridos de papel cartaz.

Figura 1 - Brincadeira para movimentar o corpo



Fonte: Elaine Izabel da Silva Cruz, 2022.

A brincadeira de círculos coloridos (Figura 2) envolve saltar a corda da direita para a esquerda segurando a bola ou cones nas pernas e, em seguida, pular nos bambolês no chão. Trabalha-se coordenação motora ampla, espacial/visual e consciência corporal, equilíbrio, lateralidade, esperar a vez, respeito pelo ritmo do colega e concentração. Os recursos utilizados são: bola, corda e bambolês.

Figura 2 - Círculos coloridos



Fonte: Elaine Izabel da Silva Cruz, 2022.

Jogo da velha e dominó gigantes (Figura 3) intercalam os movimentos com pés e mãos e trabalham coordenação motora. O jogo da velha é jogado em dupla e cada participante deve escolher X ou O e formar uma linha vertical, horizontal ou diagonal com os mesmos símbolos. Quem concluir primeiro, vence a partida. Os recursos utilizados são: dominó produzido pelas professoras em etileno acetato de vinila (EVA); jogo da velha confeccionado com o material cedro para fazer a base do jogo; peças de caixa de papelão recortadas em círculos e quadrados com o X.

Figura 3 - Jogos gigantes



Fonte: Elaine Izabel da Silva Cruz, 2022.

O jogo da amarelinha (Figura 4) é feito com pés e mãos. Desenhamos os pés e as mãos e os colamos, intercalando no cedro os desenhos para que as crianças possam ir fazendo movimentos intercalados com direita e esquerda, equilibrando-se pela sequência de pés e mãos. É uma brincadeira que trabalha atenção, raciocínio lógico, importância de regras, paciência para esperar a vez e coordenação motora, tátil e visual. Os recursos utilizados são: cedro, caixa de papelão e EVA.

Figura 4 - Jogo da amarelinha



Fonte: Elaine Izabel da Silva Cruz, 2022.

A atividade de pular corda (Figura 5) desenvolve ritmo, equilíbrio, expressão corporal, habilidade de saltar, força, velocidade, organização espaçotemporal, trabalho em equipe e respeito aos diferentes ritmos e tempos. O recurso utilizado é a corda.

Figura 5 - Pula corda



Fonte: Elaine Izabel da Silva Cruz, 2022.

As crianças adoraram atividades de coordenação motora fina e visomotora (Figura 6), em que é preciso organizar as mãos para fazer ao mesmo tempo o percurso do desenho (gato e borboleta). Os recursos utilizados são: cartolina, desenho e duas tampinhas de amaciante.

Figura 6 - Coordenação motora



Fonte: Elaine Izabel da Silva Cruz, 2022.

Na atividade da Figura 7, as crianças, sentadas em duplas de frente para um cone, ao comando da professora devem pegá-lo, e vence quem pegar primeiro. Assim seguiram-se as demais atividades. No Dia da Família, também teve circuito psicomotor para promover a socialização com as famílias, um momento afetivo e divertido.

Figura 7 - Dia da Família e circuito psicomotor



Fonte: Elaine Izabel da Silva Cruz, 2022.

Assim, trouxemos um recorte de nosso trabalho, buscando compartilhar um pouco do nosso fazer pedagógico. Ao descrevê-lo, emocionamo-nos em muitos instantes ao lembrarmos do nosso início, da trajetória com as crianças, e percebermos seu envolvimento nas atividades, a aprendizagem e o desenvolvimento, cada uma no seu tempo, com seus sonhos, desejos, potencialidades, habilidades e necessidades.

Ressaltamos, mais uma vez, a relevância da psicomotricidade no ambiente escolar, no desenvolver e aprimorar conceitos e vivências essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento sistêmico das nossas crianças de forma lúdica e significativa. O nosso desejo/sonho e proposta de trabalho pedagógico consistem em alfabetizar todas as crianças – esse é o maior ato político de um professor. A escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro, um encontro com o humano, com a aprendizagem e com a vida.

Como resultado do nosso trabalho, as crianças têm-nos relatado e demonstrado o quanto este trabalho tem sido prazeroso e diver-

tido e o quanto esperam pelos momentos do circuito psicomotor. Elas avançaram nas questões relacionais, de respeito pelo tempo do outro, de saber esperar pela sua vez; aprenderam, pois, a conviver em grupo. O desenvolvimento nas questões das funções mentais superiores, tempo atencional, memória, raciocínio, consciência, percepção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção tem demonstrado avanços significativos no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Relato 2: alfabetização e letramento digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Antes de imaginarmos a possibilidade da pandemia de Covid-19, a disciplina Mundo Digital já existia nos cursos técnicos – modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás – *Campus Anápolis*. O estudo semanal dessa disciplina visava contribuir com o estudante na inclusão digital, garantindo as condições (tempo e acesso à internet) para realizarem atividades digitais/virtuais e promovendo o aprofundamento de conteúdos da informática, necessários às formações acadêmica e profissional.

Para além de competências instrumentais, concordamos com Joaquim e Pesce (2016, p. 93) que “a inclusão digital, se promovida em seu sentido emancipador, pode ser elemento facilitador da educação libertadora, por oferecer ao socialmente excluído o acesso à cultura digital e suas potencialidades de exercício da cidadania”. Os autores realizaram uma revisão da literatura dos anos de 2007 a 2014 sobre o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) em contextos relacionados à EJA no Brasil. Como resultado, apontaram que todos os autores partem da suposição “de que ações que insiram pessoas jovens e adultas que retomam seu processo de escolarização na cultura digital podem significar ganhos em sua aprendizagem e contribuir para seu

empoderamento, na acepção freireana do termo” (Joaquim; Pesce, 2016, p. 101-102).

É nessa perspectiva que utilizamos aqui os termos “alfabetização” e “letramento digital”. Além de saber identificar e usar os códigos do mundo digital, é importante que o estudante consiga associá-los às práticas sociais, conseguindo comunicar-se com autonomia. Para Gonzatti e Reginatto (2019, p. 11), “[a] inserção de todos na sociedade da informação ocorre quando o indivíduo utiliza a informática como um meio de acesso à educação, ao trabalho, às relações sociais, à comunicação e ao exercício de sua cidadania”.

Com o advento da pandemia de Covid-19, a disciplina passou a ter uma relevância ainda maior no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Proporcionalmente ao aumento de sua importância, aumentaram-se os desafios para ensinar os conteúdos do mundo digital. Como ensinar alunos, de forma remota, a acessarem a internet, realizarem pesquisas, digitarem, organizarem documentos e manejarem ferramentas eletrônicas? Como ensiná-los a realizar essas ações em seus celulares enquanto assistem às aulas por esses mesmos aparelhos?

Observamos que, durante o ensino remoto, a disciplina Mundo Digital (primeiro e segundo períodos) foi planejada para que os alunos conseguissem atualizar o cadastro no Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) e atualizar os *e-mails*, bem como tivessem autonomia no envio de atividades por *e-mail* (com e sem arquivos anexos), manejo do Moodle, manejo e utilização de ferramentas eletrônicas para busca de informações na internet e navegação na *Web*. A disciplina também buscou prepará-los para realizar o preenchimento de formulários *online*, manejar e utilizar o editor de texto e, por fim, aprimorar a escrita e formatação de textos no aplicativo Documentos Google. O objetivo foi garantir aos estudantes as condições (tempo e acesso à internet) para realizarem atividades de ensino a distância (EaD) durante a pandemia,

além de contribuir para a inclusão digital e o aprofundamento de conteúdos de informática necessários à formação profissional.

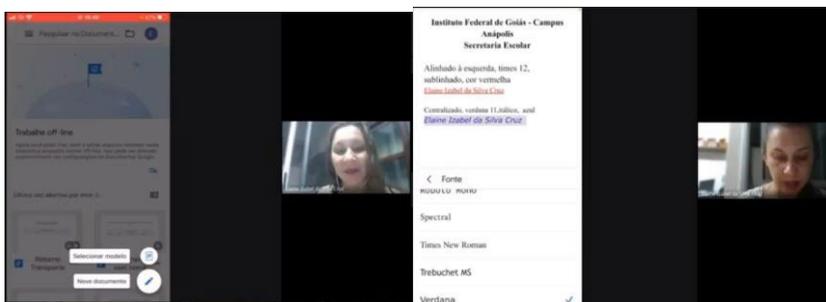
As aulas aconteceram através de aplicativo de videochamada. O processo de ensino-aprendizagem exigiu afetividade e empatia ainda maiores do que o normal, buscando compreender as necessidades físicas, psicológicas, espaciais e tecnológicas específicas de cada aluno. A cada início de aula era preciso conversar e compreender o estado de saúde do aluno e de sua família, bem como entender como tinha sido seu dia em relação aos desafios de trabalho e cuidados com a casa.

Não foram raras as vezes em que, ao abrir o áudio do aplicativo para tirar alguma dúvida, todos podiam ouvir o barulho de painéis, de televisão, de criança chorando, dentre outros sons característicos do cotidiano de uma casa. Mas também tivemos casos de total apoio dos familiares no momento da aula, até mesmo colaborando diretamente no processo de ensino-aprendizagem do adulto estudante. Poucos estudantes ligavam suas câmeras.

O formato de aula que gerou resultados positivos na aprendizagem dos alunos durante o período de aulas remotas foi: a professora abria o aplicativo de videochamada pelo computador e entrava na sala virtual também pelo telefone celular. As demonstrações eram feitas por este último, visto que a maioria dos estudantes fariam a proposição pedagógica em seus aparelhos. Primeiro, a professora explicava tudo o que seria feito na aula, depois demonstrava-o e apenas posteriormente os estudantes iam tentando realizar o que havia sido proposto. À medida que as dúvidas surgiam, ela repetia a explicação, demonstrando. Caso não fosse suficiente, pedia que o estudante compartilhasse sua tela e ia orientando as ações passo a passo enquanto ele as realizava.

As Figuras 8 e 9 ilustram algumas demonstrações desse processo e do que foi realizado em aula.

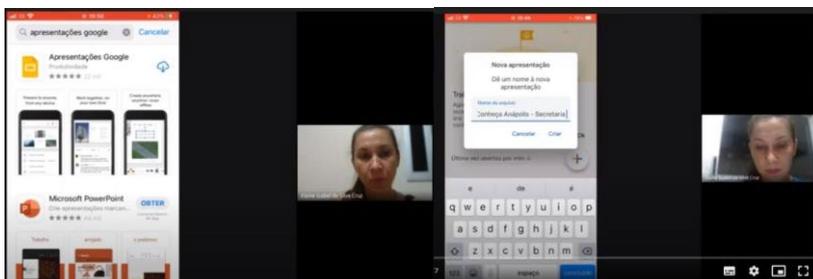
Figura 8 - Imagem do aplicativo de videoconferência no telefone celular



Fonte: As autoras, 2021.

No aplicativo Documentos Google (Word), os alunos aprendiam formatação de documentos (uso de negrito, itálico e sublinhado, como escolher fonte e cor, como inserir figuras e *links*). Aprenderam também a converter documentos para o formato PDF e a enviá-lo por *e-mail*.

Figura 9 - Busca de aplicativos



Fonte: As autoras, 2021.

Os alunos também aprenderam a ir até a loja virtual do celular, baixar os aplicativos e verificar se já estavam baixados. Na imagem da Figura 9, já era final do semestre. Com a evolução do aprendizado do manuseio do Documentos Google, foi introduzido o aplicativo Apresentações Google para contribuir com a organização e apresentação de trabalhos em outras disciplinas.

Uma vez que manusear o celular já era um desafio, a professora buscou inserir ações e pesquisas simples relacionadas à vida dos estudantes. Por exemplo, nas primeiras aulas para aprender a usar o aplicativo Apresentações Google, propôs o tema “Conhecendo Anápolis”. Os estudantes deveriam indicar um lugar da cidade que gostavam. Depois, procuravam no Google alguma foto indicativa do local para copiar e colar no documento. Aprenderam também a dar créditos para as fotos e, assim, montaram *slides* de apresentação.

A Figura 10 mostra uma proposta executada por uma aluna.

Figura 10 - Resultado da atividade “Conhecendo Anápolis”



Fonte: As autoras, 2021.

Como resultado da disciplina Mundo Digital, podemos dizer que os objetivos foram alcançados. Apesar do desafio, foi extremamente gratificante perceber que alguns estudantes, que no início tinham dificuldades até para entrar no aplicativo de videochamada, ao final do ano letivo já conseguiam organizar um documento de texto e montar uma apresentação de *slides*. É certo que nem todos o faziam com plena autonomia. Alguns precisavam que a professora os lembrasse e “ditasse” os caminhos para a execução. Ainda assim, considera-se uma evolução diante da forma como iniciaram a disciplina e, mais ainda, se considerarmos o período pandêmico daquele momento. Era preciso reiterar em cada aula o potencial dos estudantes e a importância de se manterem firmes e resilientes na continuidade dos estudos.

Considerações finais

Os dois relatos de experiência aproximam-se ao mostrar possibilidades práticas de professoras que buscam contribuir com uma escola de educação básica para todos, mas também se interseccionam por tratar do acolhimento ao estudante nesse momento de tantas perdas, desapegos e impermanências promovido pela pandemia de Covid-19.

A alfabetização e o letramento, tanto na perspectiva do ensino fundamental quanto da disciplina Mundo Digital da EJA, exigem mais que técnicas instrumentais. Requerem um olhar atento para os alunos e para suas realidades, promovendo ações pedagógicas que contagem e despertem o desejo pela aprendizagem. O resultado, longe de alcançar a perfeição, consegue cumprir os objetivos propostos, pois estes também são feitos de acordo com a realidade da escola e dos estudantes que ali estão.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. *Código de ética*. [1988]. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade>. Acesso em: 20 set. 2022.
- FONSECA, Vitor. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GONZATTI, Valeria; REGINATTO, Andrea. A experiência de alfabetização digital nas totalidades iniciais da modalidade EJA. *Educação, Artes & Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 8-25, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13263>. Acesso em: 8 jul. 2023.
- JOAQUIM, Bruno S.; PESCE, Lucila. As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da Educação de Jovens e Adultos: uma revisão de literatura (2007-2014). *Olh@res*, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.
- VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel B.; LAPIERRE, Anne. *Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática*. 2. ed. Curitiba: Filosofart: Ciar, 2005.

ETNOCENTRISMO, RACISMO, HISTÓRIA E CULTURA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS DIREITOS HUMANOS

Deise Nanci de Castro Mesquita
Giovanna Aparecida Schittini dos Santos

No Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), o primeiro semestre do ano letivo de 2021 teve início somente em agosto, em função da intrigante e assustadora pandemia de Covid-19. Para a maioria, a obrigatoriedade de se manter isolado, distante de familiares, amigos, colegas e professores, como forma de prevenção, já era bastante traumática, mas, como se não bastasse, a rotina escolar também tinha sido submetida a outra lógica: a do ensino remoto emergencial (ERE). E, para que essa proposta pudesse ser desenvolvida, todos precisavam estar inseridos e conectados pela internet em uma sala virtual do Google Meet.

A cada semana intercalada, de forma síncrona, os alunos e os professores das turmas A e B, dependendo da carga horária de cada disciplina, encontravam-se uma ou duas vezes com intervalos de quinze minutos a cada uma hora. Nesse dia, era entregue e apresentada ao grupo a atividade assíncrona que deveria ser desenvolvida e postada na sala ao longo das duas semanas seguintes. Alguns professores, com vistas a dinamizar o processo pedagógico e aproveitar de forma mais efetiva o exíguo tempo de ensino, uniram-se

para pensar suas propostas de aulas em uma perspectiva interdisciplinar. Esse é o caso das disciplinas de História e Língua Portuguesa, cujo plano de ensino consta da Figura 1.

Figura 1 - Plano de ensino das disciplinas de História e Língua Portuguesa durante o ERE 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PLANO DE ENSINO 6º ANOS – ERE 2021 INTERDISCIPLINAR:
HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA

Raça, racismo e etnocentrismo. Educação, infância e sociabilidades. Gênero, poder e relações sociais. História, tempo e escrita. A produção discursiva e suas diferentes formas de manifestação. A estrutura narrativa real e ficcional. A divulgação textual como forma argumentativa e representativa de uma dada realidade.

AVALIAÇÃO

Processual e descritiva, levando em conta a presença e a participação nas discussões durante os encontros síncronos e a produção em resposta às atividades assíncronas.

OBRAS LITERÁRIAS

BARROS, Manoel de. *Poesia completa* / Manoel de Barros. – São Paulo: Leya, 2010.

COLASANTI, Marina. *Um espinho de Marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Crônicas Para Jovens*: de escrita e vida. Rio de Janeiro: Rocco Jovens leitores, 2015.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O Meu Pé de Laranja Lima*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

LIVRO DIDÁTICO

DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila; PELEGRINE, Marcos. *Vontade de Saber: História: 6º Ano: ensino fundamental*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

Fonte: As autoras, 2021.

Como é possível observar nesse plano de curso interdisciplinar, não houve a adoção de um livro didático de Língua Portuguesa, mas de obras literárias clássicas e contemporâneas de autores brasileiros. A justificativa que sustenta tal decisão é a compreensão de que, quando a leitura de obras literárias no ensino fundamental não se limita ao puro entretenimento ou à mera didatização da análise de sua estrutura textual, essa prática pode proporcionar a inserção do estudante em outra ordem, mais complexa e dinâmica, diferente daquela normalmente presente em seu cotidiano, mais afeita à superficialidade e ao senso comum.

De fato, quando o texto literário, com sua linguagem elaborada, complexa, mais conotativa e menos literal, é apreciado, lido e analisado de forma mais adensada no contexto educacional, ele desafia o estudante a observar, pensar, analisar, travar relações, interpretar e refletir metodicamente sobre os fatos do mundo, ou seja, impulsiona esse leitor a uma fruição estética. Enfim, entende-se que,

enquanto possibilidade de diálogo, as experiências contidas na literatura passam a ser compartilhadas, proporcionando aos leitores uma maior compreensão de si e de sua postura no mundo. Isto porque, por sua natureza mimética, a literatura apresenta a realidade, escancara a relação conflituosa do homem e seu universo, ou seja, propicia condições para que ele avance em sua humanização. (Mesquita; Cruvinel, 2009, p. 271).

No que se refere ao conteúdo didático – para além da análise linguística que estrutura o texto literário escrito em prosa e verso, ou o seu estudo nos níveis fonético-fonológico, sintático-morfológico e léxico-semântico –, no nível pragmático-discursivo, o contexto em que a obra é produzida apresenta a realidade vivida de forma real ou ficcional atrelada a inumeráveis campos de conhecimento que se traduzem em conteúdos disciplinares componentes do currículo escolar, podendo proporcionar, pois, um profícuo diálogo entre os discursos literário e científico. Para tanto, é necessário que

o tratamento didático dado à atividade leitora não se limite a uma postura metodológica que se baseie no controle e na obrigação de respostas certas ou erradas, mas em explicações e justificativas sustentadas em argumentações lógicas.

Incluem-se nessa prática, portanto, exercícios contínuos de diálogo, divagação, pergunta, dúvida, respostas possíveis (mas não únicas ou definitivas, ancoradas em fatos), pistas presentes nas entrelinhas recortadas por uma linguagem simbólica, que causam efeitos de sentido frutos de nosso imaginário. Enfim, cabe tomar essa prática de leitura, análise e síntese do texto literário como um momento singular para os diferentes leitores preencherem os espaços, as brechas, as lacunas deixadas na materialidade textual com seus contextos reais de vida e suas próprias relações associativas, também a partir da apreensão de conteúdos ensinados e aprendidos em outras disciplinas curriculares.

Assim, a seleção de títulos que consta do plano de ensino, determinada pela escolha de autores e textos representativos de produções nacionais, serviu tanto para contemplar o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa de inserir os estudantes na leitura de cânones e corroborar a sua fruição estética, quanto para inspirar a discussão e a produção textual sobre questões relacionadas a raça, racismo e etnocentrismo, educação, infância e sociabilidades, e gênero, poder e relações sociais, em uma perspectiva construída historicamente e manifestada culturalmente.

A atividade que será apresentada e discutida a seguir (Figura 2) traz à luz os primeiros tópicos da ementa: raça, racismo e etnocentrismo. É uma das muitas propostas desenvolvidas durante o ano letivo, que servirá de exemplo para ilustrar como esse processo ocorreu. Trata-se de uma experiência colaborativa que se pres- tou de mote para a delimitação e o compartilhamento de outros pontos, cujas pautas orientariam o ensino de História e de Língua Portuguesa de turmas do 6º ano do ensino fundamental. Este foi alicerçado, sobretudo, no imbricado entrelaçamento poder-

–sociedade–discursos e suas diversas manifestações, em uma perspectiva de educação para os direitos humanos, considerando-se as relações entre presente e passado.

De fato, todos os conceitos que sustentam os diferentes campos de conhecimento pressupõem um olhar histórico para a sua compreensão e definição. Por meio da historicidade que permeia os termos, é possível questionar e desnaturalizar concepções e comportamentos arraigados em nossa sociedade, como é o caso da visão etnocêntrica e racista no Brasil, que pode ser amplamente identificada nos processos históricos de exploração com base no argumento de raça, desde a sua colonização, e veiculadas de diferentes formas e linguagens em textos documentais, literários e outros.

Figura 2 - Atividade interdisciplinar nº 1 de História e Língua Portuguesa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR Nº 1
HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA
SEMANAS DE 03 A 17 DE AGOSTO DE 2021
1ª ESCALA - ANO LETIVO 2021/1

Querid@ alun@, seja muito bem-vind@ ao 6º ano! Como estão você e sua família? Esperamos que bem de saúde e que você tenha descansado bastante durante o período de férias. Estamos muito ansiosas para conhecer você e seus colegas, mesmo que apenas virtualmente. Como nosso grupo é interdisciplinar, nossas aulas síncronas acontecerão em uma mesma manhã, das 8h às 11h30, respeitando o intervalo de 15 minutos a cada hora; e nossas atividades assíncronas serão planejadas com propostas únicas. “Etnocentrismo e racismo” são os temas que nortearão nossos estudos deste mês. Você já deve conhecer os termos, mas sabe o que significam? A palavra etnocentrismo, por exemplo, contém os radicais “etno” (derivado de etnia que significa semelhança de cultura, hábitos, religião, idioma e formas de vida em geral) e “centrismo” (a posição que coloca algo

como referência a tudo que está a sua volta). Assim, uma visão etnocêntrica de mundo não permite ao observador de uma determinada etnia reconhecer e respeitar a do outro; e, sentindo-se superior, faz com que estabeleça a sua como ponto de partida e de referência para quantificar e qualificar todas as demais (<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/etnocentrismo.htm>). Você já refletiu sobre as consequências de se ter uma postura assim? Vamos ler, pensar, trocar ideias e tirar algumas conclusões?

Fonte: As autoras, 2021.

Nessa proposta, raça é definida nos termos apresentados por Kambegele Munanga (2013), *não como uma construção biológica, mas um conceito carregado de ideologia, ao esconder as relações de poder e dominação*. Isso implica compreender que o racismo nem sempre existiu, que surgiu em determinado momento histórico e atrela-se a relações sociais, políticas e econômicas específicas. Ainda, o conceito e a contextualização histórica de etnocentrismo são apresentados a partir do enfoque da antropologia, que compreende o termo como sendo expresso por meio de toda postura que considera sua cultura como superior, não permitindo ao observador de determinada etnia reconhecer e respeitar a cultura do outro, uma vez que estabelece a sua como ponto de partida e de referência para julgar todas as demais. Discernir essas concepções corrobora a percepção dos vínculos que possuem, bem como desfaz possíveis confusões entre ambas.

Visto que, entre os conteúdos trabalhados no 6º ano, encontram-se as sociedades da Antiguidade Clássica (Grécia Antiga e Roma Antiga), a professora de História realizou um trabalho de bricolagem de um texto escrito pelo jornalista Eduardo Cosomano (2019), de outro publicado pelo filósofo Charles Taylor (2002) na *Folha de S. Paulo* e de uma entrevista concedida à *Revista Nova Escola* pelo professor de História Pap Ndiaye (2015), especialista em relações étnico-raciais, produzindo uma adaptação intitulada “TEXTO 1 –

Existia Racismo na Antiguidade?” (Figura 3). Com isso, buscou-se desconstruir a ideia falaciosa e corriqueira que entrelaça racismo à escravidão, considerando a experiência de outros povos em diferentes tempos e espaços.

Figura 3 - Texto 1: Existia racismo na Antiguidade?

Resposta curta: não. Resposta longa: é complicado. Racismo não passaria pela cabeça dos gregos e romanos por uma razão bem óbvia: não existia a ideia de raça, de que povos tão distantes quanto os bárbaros ao norte e os persas ao leste tivessem algo em comum, fossem a raça caucasiana. Nem que mais branco era melhor: quando eles olhavam para o norte, onde as pessoas eram rosadas e de olhos azuis, viam apenas um bando de bárbaros subdesenvolvidos, o que pode ser visto como etnocentrismo.

“Havia estereótipos étnicos, mas não há evidência de ligação entre cor da pele, olhos ou cabelo a atributos morais”, explica Pedro Paulo Funari, professor do Departamento de História da Unicamp. Exemplar foi a fala do orador ateniense Isócrates (436 a.C. – 338 a.C.) ao comentar os conflitos entre gregos e persas, na qual questionou: “Como poderia existir um general hábil ou um soldado corajoso com os hábitos dessa gente, cuja maioria forma uma ‘massa confusa’ e ‘sem disciplina’ (grifo nosso), inexperiente diante dos perigos, amolecida diante da guerra, mas mais bem formada para a escravidão do que os nossos próprios servos domésticos.” (ISOCRATE. *Panegyrique*. 2003, p. 53).

Um caso interessante era o Egito. Após as conquistas de Alexandre, o Grande, a nova capital Alexandria tornou-se o centro cultural do mundo ocidental, antes sediado em Atenas. E o Egito era – como ainda é – um grande degradê: de pessoas de tez rosada a bem escura e tudo no caminho entre elas. Teoricamente, as diferenças de cor da pele poderiam levar a comparações que se desdobrassem em racismo. Mas não foi assim que aconteceu.

“No Egito, viviam gregos, judeus, nativos e africa-

nos subsaarianos, sem que haja evidência de que fossem diferenciados pela cor da pele. Lá, como em qualquer outro lugar, o problema eram os chamados bárbaros, que eram na realidade o estrangeiro, de outros costumes e língua”, explica Funari.

O que não quer dizer que a semente do mal moderno não estava lá. “O domínio de um povo sobre o outro estava associado às guerras”, afirma João Ângelo Fantini, doutor em psicanálise pela PUC-SP e autor do livro *Raízes da Intolerância*. “Os perdedores se tornavam escravos dos vencedores, inclusive entre grupos da mesma ‘raça’”. Assim, a escravatura era em geral entendida como um ato de violência do mais forte sobre o mais fraco. Esta era a concepção que predominou entre os romanos. Uns, por nascimento, pertenciam aos grupos dos poderosos, ou se haviam imposto pela força. Outros, por nascimento ou pelas circunstâncias haviam-se tornado escravos de outros (pela guerra, por exemplo). Era “inferior” quem era de um povo bárbaro conquistado, naturalmente destinado à escravidão. Quanto à cor, tanto fazia.

O racismo contra os negros surgiu mais de um milênio depois, nos séculos XVI e XVII com a escravidão de pessoas negras, criada com a expansão colonial europeia e as rotas transatlânticas. Logo, a condição de escravo passou a ser vista como “natural” do negro. Assim, o racismo nasceu do fato de os escravos serem negros, e não o contrário. Assim, o que hoje chamamos de racismo é um esforço para justificar a redução à escravidão da população africana. Ou seja, há uma relação profunda entre racismo e escravidão, mas a escravidão moderna, não a praticada na Idade Média e na Antiguidade.

Nos séculos XIX e XX, tentou-se afirmar cientificamente a superioridade dos brancos. Hoje, isso é considerado pseudociência. Não existem fronteiras genéticas claras entre uma suposta “raça” e outra. Ou seja, não existe raça na natureza. No entanto, atualmente, trabalha-se com o conceito de raça como construção cultural, o que contribui para explicar como, culturalmente, os seres humanos foram

criando ideias de superioridade, de comportamento e de traços de caráter em relação a grupos com cores de pele diferentes.

Para nós, na atualidade, é importante se conscientizar que as diferenças do “outro” podem ser percebidas não como erros ou defeitos ou ainda como produto de uma versão menor, subdesenvolvida, do que somos, mas como um desafio colocado por uma alternativa humana viável. Outras sociedades nos apresentam maneiras diferentes e muitas vezes desconcertantes de ser humano. Nossa tarefa é reconhecer a humanidade dessas “outras” maneiras, enquanto continuamos vivendo as nossas. Isso poderá ser difícil de alcançar; exigirá uma mudança em nossa autocompreensão e, portanto, em nosso modo de vida – e é o desafio que nossas sociedades deverão enfrentar nos próximos anos.

Fonte: As autoras, 2021.

Durante a leitura e discussão feitas no encontro síncrono, os alunos foram convidados a levantar hipóteses sobre a existência de outros critérios que explicassem a escravidão no período. A pergunta problematizadora foi: como os homens e as mulheres da Antiguidade definiam quem deveria ou não ser escravizado? Existiam critérios biológicos para essa definição? O objetivo foi identificar, por meio do diálogo, quais conhecimentos e percepções os discentes já traziam sobre o tema. A princípio, alguns afirmaram ter existido o critério da raça, mas, diante do questionamento de outros colegas sobre a existência de pessoas negras na região, a dúvida e a busca por esclarecimento foram instauradas. Para concluir, foi apresentado o seguinte dado histórico: diversos historiadores, entre eles Hilário Franco Júnior e Paulo Pan Chacon (1986, p. 41-42), afirmam que “o que caracteriza o período clássico é o crescimento da importância da força de trabalho escrava, com as atividades produtivas passando a serem vistas como desprezíveis para o homem livre”.

As ideias do professor Pap Ndiaye também foram de fundamental importância para contextualizar o surgimento do racismo quase vinte séculos após as práticas escravistas greco-romanas da Antiguidade, pois questionam a ideia de raça como construção biológica sem, entretanto, refutá-la em sua perspectiva cultural. Afinal, a compreensão de raça como construção histórica contribui para que os estudantes reflitam sobre como os sujeitos históricos começaram a esboçar, já a partir de meados do século XVII, ideias de superioridade biológica, intelectual e cultural a determinados povos quando comparados com grupos sociais com fenótipos diferentes. Além disso, foi possível analisar a suposta cientificidade que as teorias raciais tiveram no século XIX, mostrando como continuam alicerçando práticas racistas, apesar de já refutadas.

Em todos os momentos, os diálogos entre os alunos e as professoras de História e de Língua Portuguesa caminharam para reflexões acerca da importância da superação do racismo e das demais diferenças existentes entre os seres humanos, compreendendo-as, conforme sugere Taylor (2002), como outras formas de humanidade. Além disso, buscou-se identificar o racismo e seus reflexos na atualidade, contribuindo para que os alunos pensassem sobre como o tema ainda se faz presente na atualidade e os desafios que apresenta para a construção de uma sociedade democrática, onde todos possam exercer amplamente seus direitos. Ainda, para subsidiar e aprofundar esses pontos discutidos em aula e, posteriormente, inspirar a formulação de suas produções textuais, foi apresentada e analisada uma coletânea contendo outros textos de diferentes tipos e gêneros discursivos, como o exemplificado na Figura 4.

Figura 4 - Texto 2: “Maria-Pelego-Preto”, de Manoel de Barros

Maria-pelego-preto, moça de 18 anos, era abundante de pelos no pente. A gente pagava pra ver o fenômeno.

A moça cobria o rosto com um lençol branco e deixava pra fora só o pelego preto que se espalhava quase até pra cima do umbigo.

Era uma romaria chimite!

Na porta o pai entrevado recebendo as entradas...

Um senhor respeitável disse que aquilo era uma indignidade e um desrespeito às instituições da família e da Pátria!

Mas parece que era fome!

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010. p. 22.

Fonte: As autoras, 2021.

A partir da leitura e análise deste texto literário, foi possível trazer à luz a relação entre racismo, discriminação, violência e pobreza. O “pelego” de Maria, por exemplo, quando tomado em seu conceito denotativo, que pode significar “pele de carneiro”, “baixeiro”, “capacho”, suscita uma ideia de sujeira, sem valor estético de beleza humana. E, se trazido para o campo conotativo, pode remeter a termos muito comuns e pejorativos sobre cabelos encaracolados ou crespos, principalmente de pessoas afrodescendentes, perpetuados em nossa sociedade como expressão de cabelo “ruim”, de “bombril”, de “negro” etc.

As referências feitas a “pagamento” e “fenômeno” suscitam a lembrança do arrogante desrespeito com que pessoas “brancas”, de uma suposta raça superior, tratam as demais que apresentam características distintas, como os pretos e os indígenas, pretensos seres inferiores. Isso se deve à extrema ignorância de não nos darmos conta da riqueza presente nas singularidades e de as tratarmos meramente como algo “sensacional”, um “espetáculo” que convida à “romaria”, apto a receber “uns trocados” por um medíocre

“*show*”, não como um excepcional bem cultural. Trata-se da espetacularização daquilo que acreditamos ser incomum, olhando do alto de um pedestal etnocêntrico.

Quando há referência ao “pai entevado recebendo as entradas”, o que nos vem à mente é a condição de desprezo e indignidade com que pessoas com deficiência, pobres, são tratadas, submetidas à mendigação em nossa sociedade. Quanto ao “senhor respeitável” que considera aquilo “uma indignidade e um desrespeito às instituições da família e da Pátria!”, nada mais contemporâneo! A hipocrisia reina! A crítica não acompanha a coerência. É o famoso “Faça o que eu falo e não o que eu faço!”, ou “Não concordo e não faço como os outros que fazem, mas me comprazo com a situação, curto a forma e me aproveito do resultado daquilo que eles fazem”.

E, ao final, diante do verso “Mas parece que era fome!”, foi imprescindível e inevitável refletir sobre o seguinte: qual é a situação da maciça maioria dos povos negros no Brasil? A pobreza que avassala a vida de muitas pessoas que vivem em comunidades, favelas e periferias brasileiras deriva de que situação? Não tem a ver com as condições racistas estruturais que fundamentam a racionalidade perversa de nossa sociedade?

Para dialogar com o poema, foi trazida à tela outro gênero discursivo, uma *charge* (Figura 5) que faz menção ao racismo estrutural¹ no Brasil (Almeida, 2019).

¹ Para Silvio Almeida (2019), racismo estrutural é a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e, ao mesmo tempo, prejudica outros grupos de modo consistente e constante, causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo do tempo. Em suma, o racismo estrutural é aquele tipo de preconceito repassado de geração a geração, que pode ser exemplificado em frases, piadas, chacotas ou brincadeiras aparentemente inocentes, mas que dizem muito de nossos sentimentos de desrespeito e injustiça contra os afrodescendentes brasileiros.

Figura 5 - Texto 3: 130 anos de uma abolição mentirosa, por Junião

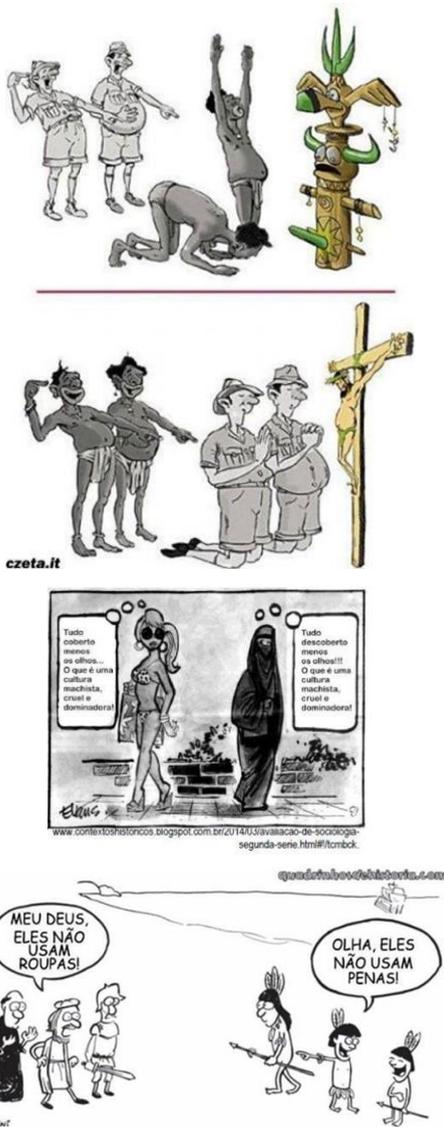


Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum>. Acesso em: 30 jul. 2021.

A primeira imagem ilustra a luta dos negros escravizados pelo fim do regime escravocrata, desconstruindo a ideia comumente aceita de que sua abolição teria ocorrido de modo pacífico e sido levada a cabo pela princesa Isabel, em 1888. A segunda apresenta parte da população negra manifestando-se, com pontos de pauta do movimento negro na atualidade, como o extermínio da população negra (sobretudo os jovens), o fim da desigualdade de raça e de gênero, o encarceramento em massa da população negra e o fim da escravidão. Os alunos também puderam questionar e inferir as respostas sobre algumas das expressões nela apresentadas, como quem era “Marielle”, nome escrito em uma das camisetas, e a partir da troca de informações entre os colegas compreender a existência de uma violência contra esse grupo e o extermínio da população negra, sustentados por um racismo estrutural.

Para aprofundar a discussão sobre o conceito de etnocentrismo, foram exploradas *charges* (Figura 6) que provocam uma análise sobre a questão, em diferentes tempos e espaços:

Figura 6 - Texto 4: A intolerância religiosa no contexto do imperialismo do século XIX; Texto 5: O conflito atual entre a cultura ocidental e a oriental, sobretudo a islâmica; Texto 6: O confronto entre culturas na chegada dos portugueses à América



Fonte: Disponível em: <https://quadrinhosdehistoria.wordpress.com>; <https://www.google.com.br>. Acesso em: 2 set. 2019.

Em comum, as três *charges* chamam a atenção para o desencontro entre culturas e demonstram como as perspectivas e os pontos de vista subjetivos sobre cada uma delas acentua seus conflitos. E, para concluir a proposta, uma última *charge* foi entregue aos alunos (Figura 7), para que fizessem inferências sobre seus possíveis sentidos e, em casa, buscassem formas de expressar as suas conclusões.

Figura 7 - Texto 7: A justiça é cega



Fonte: Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum>. Acesso em: 30 jul. 2021.

A título de exemplo, segue apenas uma galeria de desenhos produzidos por alguns dos alunos presentes aos encontros (Figura 8). Além dessas produções visuais, outras foram criadas não só em linguagem escrita, mas também audiovisual. No entanto, estas não serão apresentadas aqui porque expõem as imagens de seus autores, estudantes menores de idade matriculados no 6º ano do ensino fundamental em 2021.

Figura 8 - Galeria de desenhos sobre etnocentrismo e racismo produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental do Cepae/UFG, em 2021



Fonte: As autoras, 2021.

Como pode ser observado, por meio da leitura, análise e interpretação de textos históricos, literários e imagéticos, esta proposta objetivou explicitar a historicidade da escravidão e do racismo, diferenciando este último do etnocentrismo e tendo como ponto de análise a Antiguidade Clássica, o período moderno e a atualidade. Para que os estudantes compreendessem esse processo e as diversas expressões que ele assume em forma de violência e desigualdade social na atualidade, foram trazidos à discussão e analisados os seguintes pontos: a caracterização da escravidão na Antiguidade Clássica; os contextos em que ocorreu e seus vínculos com a ideia de etnocentrismo; o surgimento do racismo no século XVII, no âmbito da colonização da América portuguesa; a suposta cientificidade que o conceito de racismo adquiriu no contexto do darwinismo, no século XIX.

Apresentar outras formas de opressão e exploração, desnaturalizando o vínculo entre escravidão e raça, é de fundamental importância não apenas para uma compreensão histórica do termo, mas para combater concepções estáticas e racistas que vinculam a população negra a uma prática tão desumana como foi a escravista.

Foi nesse sentido que caminharam a leitura e a discussão dos textos disponibilizados em sala de aula, que salientam que a escravidão antiga, ao contrário da escravidão moderna, não se baseou no conceito de raça, mas no de etnocentrismo, compreendida como um ato de violência perpetrado por guerras e dívidas.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- COSOMANO, Eduardo. Existia racismo na Antiguidade? *Aventuras na História*, São Paulo, v. 11, p. 23, 8 out. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-racismo-na-antiguidade.phtml>. Acesso em: 23 set. 2022.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário; CHACON, Paulo P. *História econômica geral e do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1986.
- MESQUITA, Deise Nanci C.; CRUVINEL, Maria de Fátima. Leitura literária, experiência estética e produção textual na escolarização básica. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 265-277, jul./dez. 2009.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Inclusão Social: um debate necessário?*, [2013]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 23 set. 2022.
- NDIAYE, Pap. “Não nascemos racistas, nos tornamos racistas.” [Entrevista concedida a] Rodrigo Ratier. *Nova Escola*, v. 272, 8 dez. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8311/nao-nascemos-racistas-nos-tornamos-racistas>. Acesso em: 23 set. 2022.
- TAYLOR, Charles. A distorção objetiva das culturas. Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, out. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1108200209.htm>. Acesso em: 23 set. 2022.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Deise Nanci de Castro Mesquita
Giovanna Aparecida Schittini dos Santos

Com os Temas Transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), as questões de gênero e diversidade sexual têm estado presentes nos currículos escolares de História e de outras disciplinas desde a década de 1990. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) de 2013 também tratam das múltiplas infâncias e adolescências, dos aspectos relacionados às emoções, às transformações biológicas e psicológicas dos educandos, bem como do combate à homofobia e ao sexismo. No entanto, nos debates que precederam a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (Brasil, 2017), a compreensão equivocada de gênero, a chamada “ideologia de gênero”, foi posta como argumento para sustentar a tese de que todas as outras questões relacionadas ao tema deveriam ser retiradas do novo currículo, deixando a discussão sobre sexualidade limitada ao ponto de vista biológico, sobretudo no que se refere a doenças sexualmente transmissíveis. Observa-se, portanto, a descontinuidade entre as perspectivas dos PCN e DCN e os documentos mais recentes, o que contribui para um projeto que marca uma con-

cepção de educação conservadora que tem ganhado espaço na última década no Brasil.

No que se refere à Área de Linguagens, a BNCC não deixa evidente (ou não impõe claramente) quais ou sob quais perspectivas devem ser discutidos os temas da disciplina de Língua Portuguesa e limita-se a revisitar a abordagem de ensino de línguas apresentada nos PCN; esta é mediada pela adoção e exploração de diversificados textos verbais e não verbais que possibilitem o conhecimento e o estudo sistematizado de linguagens não apenas formais, escritas e orais, mas também artísticas e corporais, *que se constituem e constituem a vida social*. De acordo com o documento, a apropriação dessas linguagens, de forma analítica e crítica, a partir de questionamento, descoberta e síntese conclusiva, deverá corroborar a compreensão dos alunos dos modos de expressão e participação no mundo:

os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2017, p. 71).

Não obstante, a despeito da exclusão dos termos “gênero e orientação sexual” nos atuais documentos curriculares brasileiros, a

discussão sobre seus conceitos, sentidos e questões a eles relacionados é possível e necessária em sala de aula de História e Língua Portuguesa, visto que: a) Os documentos afirmam a necessidade de se erradicar toda e qualquer forma de discriminação – incluem-se, portanto, as discriminações de gênero, de identidade de gênero e de orientação sexual; b) O tema constitui e é constitutivo de nossa vida social, e os próprios estudantes demandam a sua problematização também no espaço escolar; c) A inserção analítica e crítica dessa discussão é fundamental para o combate às concepções conservadoras que nutrem ciclos de violência, como os abusos sexuais, a LGBTfobia e as profundas desigualdades presentes em nossa sociedade.

Considerando-se esses fatos, e em articulação com as competências gerais da educação básica, foi planejada e desenvolvida interdisciplinarmente uma experiência colaborativa intitulada “(In)tolerância a identidades de gênero e sexualidades”, com dois grupos de alunos do 6º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), em 2021, cujo objetivo foi tratar as diretrizes tradicionais de gênero na sociedade ocidental, pautadas em uma perspectiva de educação para os direitos humanos. Tratar o tema sob um viés sócio-histórico-cultural, apresentado sobretudo para trazer à reflexão as relações entre poder, sociedade, discursos e suas manifestações, a partir da leitura, discussão, análise e produção textual de diferentes tipologias e gêneros discursivos, garantiu o cumprimento de parte da ementa presente no plano de curso interdisciplinar em foco (Figura 1):

Figura 1 - Plano de curso interdisciplinar da experiência colaborativa “(In)tolerância a identidades de gênero e sexualidades”

CEPAE/ UFG – ERE 2021
PLANO DE ENSINO 6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
INTERDISCIPLINAR: HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA

Raça, racismo e etnocentrismo. Educação, infância e sociabilidades.

Gênero, poder e relações sociais. História, tempo e escrita. Produção discursiva e suas diferentes formas de manifestação. Estrutura narrativa real e ficcional. Divulgação textual como forma argumentativa e representativa de uma dada realidade.

Fonte: As autoras, 2021.

Para tanto, partiu-se da conceituação proposta pela historiadora Joan Scott (1990, p. 86), para quem gênero pode ser compreendido como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Segundo essa autora, o gênero implica quatro elementos interrelacionados: os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos, as instituições e a organização social, e a identidade subjetiva. Essa definição, adotada por outros tantos pesquisadores que investigam a construção de gênero em diferentes contextos históricos e até mesmo no campo do currículo e da educação (caso de Guacira Lopes Louro), é adotada pelas possibilidades que apresenta para o estudo de gênero na História. Por meio das interrelações que apresenta, é possível questionar e desnaturalizar concepções, compreensões e comportamentos arraigados nos estudantes da educação básica no Brasil, país marcado por processos históricos nos quais as diretrizes de gênero funcionaram como justificativa para violências e discursos deterministas.

Articulado ao conceito de gênero está o de sexualidade, considerado nessa estratégia pedagógica não como um dado biológico e natural, mas como um construto socialmente definido sobre a

sexualidade. Assim, o trabalho pedagógico partiu do conceito de identidade sexual, compreendido como os diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais (Louro, 1997, 2004). Nesse sentido, esses arranjos, ao serem influenciados pelo meio cultural, também são históricos, pois o modo como os sujeitos mobilizam sua sexualidade sofre interferência de comportamentos e atitudes considerados socialmente (in)adequados pelo contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Assim, compreender que gênero e sexualidade são construções históricas permite a problematização de concepções biologizantes e deterministas, contribuindo para a reflexão sobre tais categorias do ponto de vista social e, portanto, para uma educação pautada na valorização da diversidade e nos direitos humanos.

Para planejar e desenvolver as atividades que tratariam do tema “(In)tolerância a identidades de gênero e sexualidades”, foram definidos os seguintes objetivos: a) geral: compreender o caráter social e histórico de gênero e sexualidade, tendo como foco uma perspectiva temática que busca analisá-los em diferentes contextos históricos, contribuindo assim para a problematização e o combate das violências de gênero e sexualidade na contemporaneidade; b) específicos: identificar como o conceito de “gênero” é construído na sociedade atual desde a concepção dos sujeitos; analisar como essas construções contribuem para que as concepções de gênero e sexualidade sejam vistas como aspectos naturais e, portanto, fixos e não sociais; definir como as concepções tradicionais de gênero e sexualidade limitam a subjetividade humana, ao estabelecerem papéis específicos para homens e mulheres; identificar preconceitos que vinculam gênero à sexualidade e o modo biológico com que esta última é tratada socialmente; discutir como a sexualidade foi controlada e limitada a partir da concepção de pecado, crime e doença na sociedade ocidental, tendo como contextos históricos de análise a Inquisição portuguesa no século XVI, a era vitoriana inglesa no século XIX, o nazismo e documentos internacionais do

século XX; em relação ao tempo presente, identificar a comunidade LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais) e os diversos preconceitos que vivenciam na sociedade, o reconhecimento de direitos como o casamento civil, a adoção e a transfobia; ao final, promover ações que contribuam para a valorização da diversidade sexual e das identidades de gênero na escola e em outros ambientes cotidianos de convívio social.

O recurso adotado para abordar inicialmente o estudo e a discussão sobre o tema foi a apresentação de *slides* em PowerPoint contendo uma parte considerável de documentos históricos imagéticos. Para as suas análises, foram adotados os métodos iconográfico e iconológico propostos pelo historiador da arte Erwin Panofsky. Concebidos inicialmente para a análise das obras de arte, tais métodos têm sido utilizados pelos historiadores para a análise das iconografias em geral e têm como objetivo a análise do tema ou mensagem de uma imagem, com a identificação dos temas primários, secundários e intrínsecos de determinada iconografia e sua síntese, por meio da descoberta dos valores simbólicos que compõem a imagem (Panofsky, 1955).

Para nortear a atenção dos estudantes durante a análise das imagens, esta foi a questão central: “Gênero, o que é isso?”. Objetivou-se identificar os conhecimentos e as percepções que os estudantes já traziam sobre o tema e, a partir de questões como “Como se constroem as formas de sermos homens e mulheres ao longo de nossa existência?” e “Existem outras formas de ser no mundo além de homens e mulheres?”, o debate ganharia amplitude e densidade.

Primeiramente, foram discutidas quatro imagens retiradas de encartes publicitários, duas representando meninas brincando com bonecas e eletrodomésticos e duas representando brinquedos ou cores tradicionalmente associados a meninos, ilustrados em uma pista de carrinhos com controle remoto e em um *notebook* azul. A

partir da exibição dessas imagens, novas questões foram colocadas, contribuindo para sua análise iconográfica e iconológica: “Qual a cor predominante nas duas primeiras imagens?”; “Quando essa cor passa a ser associada às mulheres?”; “O que os brinquedos representam?”; “De que modo dialogam para a construção dos papéis sociais das mulheres?”; “Em quais ambientes essas atividades são socialmente desenvolvidas?”; “O que nos informam sobre como a sociedade pensa as mulheres?”. Do mesmo modo, um conjunto de questões é proposto para a análise das outras duas imagens: “Quais as cores predominantes nas imagens?”; “O que os brinquedos representam?”; “Essas representações são atividades desenvolvidas em quais ambientes?”; “O que esses brinquedos nos informam sobre o modo como a sociedade pensa os homens?”. Por fim, foram propostas questões que possibilitaram o trabalho comparativo entre os dois conjuntos de imagens: “Quando comparamos as imagens, o que podemos compreender acerca do modo como homens e mulheres são vistos socialmente?”; “O que os brinquedos revelam sobre as expectativas sociais para homens e mulheres?”; “De que modo esses brinquedos contribuem para a forma como pensamos gênero?” e “A partir dos brinquedos, é possível questionar as diferenças entre homens e mulheres? Seriam essas diferenças apenas naturais?”.

Com o objetivo de aprofundar o debate e pensar como a publicidade de modo geral dialoga e ao mesmo tempo contribui com os modos como gênero é representado socialmente e seu impacto na sociedade, o passo seguinte foi a apresentação de peças publicitárias da década de 1950 e de imagens de um ator da década de 1970. O objetivo aqui foi refletir sobre como gênero é construído em diferentes fases da vida, não apenas na infância. As peças publicitárias da década de 1950 foram dirigidas ao público feminino: uma propaganda de sabão em pó e de bobes, cilindros muito utilizados no período para enrolar os cabelos das mulheres. A imagem da década de 1970 representa o ator Arnold Schwarzenegger na ocasião em que ganhou o maior campeonato de fisiculturismo do mundo, o Mr.

Olympia. A imagem representando o ator com músculos visíveis foi escolhida pela exposição contínua pela qual o ator ainda passa, por meio de filmes com forte apelo para a construção de masculinidades e que são reprisados repetidamente, o que o torna conhecido entre os alunos, a despeito do hiato temporal.

Do mesmo modo como foi feito nas imagens anteriores, o método iconográfico e iconológico foi utilizado na elaboração das perguntas aos alunos para cada uma das imagens: “O que essa imagem representa?”; “Quais são as pessoas retratadas?”; “Como elas foram retratadas?”; “Qual produto é anunciado?”; “Por que são utilizadas mulheres e não homens nessas peças publicitárias?”; “Qual a mensagem que essas peças passam ao público?”; “Como tais peças representam e dialogam com as ideias sobre as mulheres no período?”. Em relação à imagem de Arnold Schwarzenegger questionou-se: “O que essa imagem representa?”; “Como o ator é representado?”; “O que chama atenção em seu corpo?”; “Quais valores são associados a esse aspecto físico?”; “Como esse valor é relacionado aos homens?”; “Como tal associação se dá socialmente?”; “Quais as consequências que os meninos e os homens vivem em decorrência dessa associação?”.

O último conjunto de imagens utilizado representou topos de bolo de casamento, e sua adoção visou problematizar como as relações entre homens e mulheres são postas socialmente. Para tanto, foram utilizadas duas imagens que representam bonecos de noivas puxando, pelas roupas, bonecos representando os noivos. Apresentadas as imagens, os estudantes foram questionados a respeito do que elas representavam, quem eram as personagens envolvidas, como estavam vestidas, o que estavam fazendo e qual o contexto em que tais ações supostamente ocorrem. A partir disso, os alunos foram convidados a refletir sobre os valores e as diretrizes de gênero presentes nos topos dos bolos de casamento com base nas seguintes questões: “Como o casamento é representado para homens e para mulheres?”; “A partir das discussões que te-

mos feito com base nas imagens já trabalhadas, é possível identificar construções de gênero nos topos dos bolos?” e, por fim, “O que é gênero?” e “Como o termo ‘gênero’ foi socialmente construído a partir do conjunto de imagens que trabalhamos?”.

Feita a discussão sobre a conceituação de gênero com base nas imagens, na etapa seguinte da experiência colaborativa tratou-se de discutir a construção sócio-histórica da sexualidade, a partir da análise de como a homossexualidade foi concebida em diferentes tempos e lugares. Para tanto, iniciou-se a apresentação de conceitos atualmente utilizados para tratar da homossexualidade. Assim, foi exposto o termo “homossexualidade” em contraposição a homossexualismo, para dar suporte às teorias de que a homossexualidade seria uma doença. Como é sabido, apenas em maio de 1990 a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade de sua lista de doenças mentais, e a atualidade dessa mudança foi apresentada e discutida com os estudantes. Do mesmo modo, o termo “orientação sexual” foi apresentado em contraste com expressões como “opção sexual” e “escolha sexual”. Vale ressaltar que, segundo o documento *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*, produzido pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação (Brasil, 2004), a orientação sexual é definida como

atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. A orientação sexual existe num contínuum que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas diversas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, os psicólogos não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade. (Brasil, 2004, p. 29).

Definidos os termos da discussão, o passo seguinte foi a análise de como a homossexualidade foi compreendida em diferentes pe-

ríodos da História. Para tanto, apresentou-se o conceito de sodomia, adotado para referir-se a todas as relações sexuais sem fins reprodutivos, sendo a “sodomia perfeita” aquela praticada entre dois homens e concebida como pecado durante a Inquisição portuguesa (Vainfas, 2010). Para compreender como a sodomia era vista no período, adotou-se a concepção presente na legislação portuguesa do século XV, especialmente a expressa nas *Ordenações Afonsinas* ([1792] 1984) em seu livro V, título XVII. Apesar de ter sido redigida um século antes, expressa de modo contundente as representações sobre a sodomia adotadas durante a Inquisição. Recomendou-se a leitura cuidadosa desse documento, seguida de questões que contribuíssem para o debate: “Que tipo de documento é esse?”; “Quem é seu autor?”; “Como a sodomia era vista nesse documento?”; “Quais as consequências que a sodomia teria para a natureza?”; “Como Deus percebe a sodomia nesse documento?”; “Quais as punições para o crime de sodomia nessa legislação?”; “Qual a sua opinião sobre essa forma de se conceber o que hoje entendemos como homossexualidade?”. A proposta visou a que os alunos percebessem que a sodomia foi considerada um pecado passível de punição com morte na fogueira, e questionou como a visão dos sujeitos históricos desse período ainda se faz presente na atualidade. Para contribuir para as discussões sobre as consequências da condenação da sodomia, foi importante apresentar algumas estatísticas aproximadas da Inquisição, período em que houve mais de quatro mil denúncias de sodomia, aproximadamente 450 processos e a morte por fogueira de trinta pessoas, além de penas como o açoite.

Em seguida, foi dado um salto temporal e espacial para a Inglaterra de 1895, período em que a homossexualidade foi considerada crime, concepção que levou personalidades e escritores famosos como Oscar Wilde a serem presos. Para a exposição desse contexto, recomendou-se inicialmente a apresentação da biografia de Oscar Wilde e, posteriormente, de fragmento do seu processo, o qual afirma que Wilde fora preso e condenado a trabalhos força-

dos por “cometer atos imorais com diversos rapazes”. A partir da apresentação da biografia de Wilde e do pequeno trecho ora citado, questionou-se aos alunos: “Quem foi Oscar Wilde?”; “Em que período ele viveu?”; “Por quais razões ele foi preso?”; “O que se pode depreender da concepção de homossexualidade no período?”; “Na sua opinião, é justo uma pessoa ser presa por manifestar sua orientação sexual?”. O objetivo foi o de que os estudantes percebessem que a sodomia, naquele período, era considerada um crime e que aqueles que a praticavam deveriam ser punidos pelas autoridades, o que implicou cárcere e trabalhos forçados para diversos indivíduos, entre eles o próprio Wilde.

O próximo passo foi composto da análise de um último recorte temporal, por meio de trechos que demonstravam a radical perseguição contra os homossexuais na Alemanha nazista (Código..., 1871). Feita a leitura desse documento histórico, algumas questões foram levantadas: “Quando e onde esse documento histórico foi escrito?”; “Vocês sabem o que acontecia nesse país nessa época?”; “A partir do texto, como os homossexuais passariam a ser tratados a partir da publicação desse parágrafo?”; “A quais penas eles estavam destinados?”; “O que significava essa punição no período em análise?”. O objetivo foi que os alunos percebessem como a criminalização da homossexualidade levou os homossexuais do sexo masculino a serem presos nos campos de concentração, aprofundando a escalada de violência contra esse grupo no século XX.

A parte final da apresentação teve como objetivo pensar em que medida tais ideias sobre a homossexualidade estão presentes na atualidade. Para tanto, foram apresentados os seguintes termos: “lesbofobia”, “homofobia” e “transfobia”. Em seguida, foi feita a análise etimológica de cada uma das palavras, com o objetivo de apresentar como o preconceito contra os homossexuais e os transexuais se faz presente na atualidade, muitas vezes alimentado por ideias já questionadas de séculos anteriores. Uma sequência de imagens com famílias homoafetivas e/ou transexuais foi apresen-

tada, com o objetivo de exibir formas diferentes de ser e estar no mundo que ultrapassem a ótica heteronormativa da atualidade. Em seguida, algumas questões foram propostas com vistas à reflexão sobre a diversidade na composição das famílias e na forma de se viver a sexualidade: “O que essas imagens retratam?”; “Quem são as pessoas fotografadas?”; “Qual a mensagem que elas pretendem nos passar?”; “Quais direitos foram conquistados para que essas pessoas possam constituir famílias e ter filhos?”; “Como a luta dos homossexuais e transexuais na atualidade se relaciona com o modo como a homossexualidade foi vista em outros períodos da História?”; “Na sua opinião, se vivêssemos numa sociedade que preza pela diversidade e pelo respeito às diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, seria necessário lutar por esses direitos?”.

Feitas essas discussões iniciais, foi explicada aos alunos a seguinte atividade assíncrona (Figura 2),¹ com o intuito de adensar e avaliar a compreensão sobre gênero e diversidade sexual e suas relações entre passado e presente:

Figura 2 - Atividade interdisciplinar nº 5 da experiência colaborativa “(In)tolerância a identidades de gênero e sexualidades”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR Nº 5
HISTÓRIA, INFORMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA
SEMANAS DE 27 DE SETEMBRO A 24 DE OUTUBRO DE 2021

Querid@ alun@, esperamos que você e sua família estejam bem de saúde.

Nesta 5ª atividade interdisciplinar, você irá conhecer um pouco mais sobre “(In)tolerância a identi-

¹ A apresentação e discussão sobre o tema constante dessa proposta foi solicitada por três alunos do 6º ano, que relataram o fato de um deles sofrer chacota e discriminação por parte de colegas, por ser transgênero e ter trocado o seu nome feminino por um masculino nas listas de presença da escola, a pedido da própria família. Esta atividade foi preparada com a contribuição de um estagiário da Faculdade de Letras da UFG e em parceria com a professora de Informática do Cepae/UFG.

dades de gênero e sexualidades”. Você conhece o significado da palavra intolerância, certo? Mas você sabia que muitas pessoas são agredidas moral e fisicamente todos os dias por expressar quem elas são, ou por conta das roupas que vestem ou, ainda, pelo simples fato de dizer quem elas amam? Cotidianamente, essas pessoas precisam travar lutas para que sejam respeitadas e tenham segurança para poder viver. Apesar desse esforço, ainda existe uma parcela da sociedade que pune o diferente. E o pior dessas punições é quando a vida de uma pessoa é tirada. Para que você tenha uma ideia desse cenário, a cada 19 horas, uma pessoa LGBTQIA+ é morta no Brasil. Em 20 anos, mais de cinco mil pessoas tiveram suas vidas ceifadas por serem *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *transgêneros*, *travestis*, *queers* etc. Esses dados foram divulgados no primeiro semestre de 2021, pelo Observatório de Mortes Violentas de LGBTQIA+ e pelo Grupo Gay da Bahia, entidades que monitoram ocorrências de agressões a essas pessoas no Brasil. Muita intolerância, não é mesmo? E para nos ajudar a problematizar a temática proposta, tão urgente em nossa sociedade, no decorrer de um mês vamos desenvolver esta atividade nº 5 em três momentos. Para a 1ª etapa da Atividade nº 5, esta é a tarefa: você deverá (a) fazer uma pesquisa na internet e conhecer um pouco mais sobre esse assunto. Para isso, explore *sites* de jornais, revistas, *blogs* etc. que retrataram essa temática nos últimos anos. É importante que você conheça o significado de cada uma das letras da sigla LGBTQIA+, pois cada uma delas simboliza uma identidade diferente. Depois de ler muito sobre o assunto, você deverá (b) selecionar uma reportagem que trabalhe a temática, (c) preparar as informações que julgar mais relevantes utilizando o “Google Apresentações”, e (d) apresentar oralmente ao grupo durante um próximo encontro síncrono. Para a 2ª etapa da Atividade nº 5, esta é a tarefa: após conhecer um pouco dessa temática, você deverá (a) escolher uma personagem que expresse alguma das identidades LGBTQIA+ e (b) fazer um texto cur-

to para apresentá-la. Pode ser uma personagem de filme, de jogo, de telenovela, de HQ, de anime, de livro, de programa de humor etc. Nesse pequeno texto, você descreverá essa personagem, seus hábitos, o que ela faz profissionalmente, como é o seu dia a dia, seus *hobbies* etc. A imagem da personagem e o texto deverão ser enviados e apresentados em sala de aula, utilizando também o Google Apresentações. Para a 3ª etapa da Atividade nº 5, esta é a tarefa: depois de passar por todas as etapas anteriores, chegou o momento de (a) produzir um texto narrativo-descritivo, usando a personagem que você escolheu e descreveu anteriormente. Trata-se de uma crônica, que é um gênero textual que aborda acontecimentos do cotidiano, cujo objetivo é fazer uma análise crítica das situações vividas em nosso dia a dia. Para lhe inspirar, leia o conto “Terezinha”, de Josué Souza, que se segue, e construa uma história que apresente uma situação específica de (in)tolerância vivenciada pela personagem que você pesquisou ou inventou.

“Terezinha”, de Josué Souza

Sim, eu vivo Terezinha. Terezinha pros íntimos, mas não a Terezinha da canção. Terezinha, a mulher da minha vida, só isso. Mas antes já vivi Luís Alcâimim de Melo, não falo mais dele. O primeiro foi meu pai. Um pouco antes de nos despedirmos, me acordou, era minha estreia. Ali comecei a devorar as ruas e cores de matizes da minha vida. À noite, as árvores não me foram mais tão verdes, mas alaranjadas como sol que acende, brilha: corria pra minha estreia. Eu, que ainda não sabia dizer quem era, podia colocar uma palavra à frente da outra e enxergar a vida nas ruas, nas praças, nos passeios. Disse ao meu pai: “Não sou quem está com Luís, sou quem vive com Tereza”. Ele não me falou mais nada. Não entendia quem vivia comigo. Deixou-me na porta do teatro, perto do Arouche, nossa despedida. Tentou me convencer a deixar Terezinha ir embora, arrumar outra mulher, encontrar-me novamente com Luís. Mas não sou quem aprisiona Luís nem quem o

quer. Não me falou mais nada, também nada me perguntou. Disse tchau ao meu pai. Acredito que ainda me ama, me ama muito!

O segundo foi meu irmão. Antes de subir ao palco do teatro, ele me encontrou, estava bêbado e enfurecido. Mal me viu, me acertou um soco e me deu uma baita surra em seguida. Bem na minha estreia. Bem na minha cara. É porque antes seríamos advogados e montaríamos uma agência, seríamos sócios. Mas desisti do direito pra ser meu: queria o palco. Ele pensa que o traí. O que ele não entendia é que me encontrei com Terezinha. Terezinha, a mulher em minha vida. Ele não a aceitou. Precisei correr com ela, antes que algo pior acontecesse. Ele podia se vingar de mim em Terezinha. Podia matá-la tamanho era seu ódio. Por isso corri. Estava próxima de subir ao palco. A aflição de vê-la ferida pela própria carne talvez me doesse mais do que os socos e pontapés levados por mim.

Completamente sem norte, pelo susto que quase ameaçou a vida de Terezinha, eu disse: “Chega! Minha vida agora é dela e com ela! Ela me pertence, e eu lhe pertencço!”.

Ele não me falou mais nada, nunca mais me procurou. Mal sei como ele soube de Terezinha. Antes de subir ao palco, eu entendi o que ele me dizia: “Sua vida está perdida!”. Precisava encobrir os hematomas com maquiagem pesada e inchada. Era minha estreia. O público já pedia pela minha presença. Pelo susto, por tudo, disse tchau ao meu irmão. Acredito que ele nunca mais consiga me amar. Mas espero que consiga perdoar, um dia, Terezinha inocente que nada lhe fez.

O terceiro foi aquele que me viu em minha chegada, pra minha estreia, e pra quem dei a mão, minha mão. Ajudou-me a sair da rua e a me recompor. Nunca me perguntou nada, nunca questionou meu passado, mal sei como ele me viu antes de subir ao palco e ajudar Terezinha. Tirou minha roupa, minhas mazelas, viu as marcas que eu trazia, encobriu-as com o amor de maquiagens caras, queria ver o que eu fazia. As luzes se acenderam. O locutor anunciou minha

entrada no palco. Era minha estreia: assumir o que eu era e pra quem me aplaudiria. No meu ato, as canções de Elis Regina. No seu ato, a minha redenção: sentou-se na primeira cadeira do teatro no Arouche, aplaudiu e chorou por cada uma de minhas apresentações. Seu nome, a verdade que eu tinha: Luís Cordeiro Assis de Lima. Ele me deu um sorriso, depois seu nome. Meu Luís era pra mim, de volta, como Terezinha-a-mulher, a minha vida.

Luís nunca me pediu nada, também nada me deu por isso, só queria me amar nos meus vestidos. Amar em mim a Terezinha que eu era, mas também o Luís. Terezinha é somente pros íntimos, como Luís me chama. No palco, sou Terezinha Star, a canção! Como Luís, eu também me chamo. Mas esse terceiro não cabe mais em nossa relação. Para Luís eu disse sim, pra Luís eu disse não, pra Luís, eu me dei de todo meu coração.

SOUZA, Josué. Terezinha. In: *Terezinha: e outros contos da literatura Queer*. São Paulo: Hoo Editora, 2016.

Fonte: As autoras, 2021.

Como resposta aos exercícios propostos, seguem alguns exemplos dos trabalhos entregues pelos alunos em cumprimento às três etapas da atividade, que demonstram o valor da pesquisa, do diálogo, da reflexão e da transformação quando a escola de educação básica, pública e laica se dispõe a enfrentar resistências e pressões de familiares² que ainda insistem em manter tradições sustentadas em juízos de valor, em vez de se abrirem para discussões referen-

² Durante o desenvolvimento da atividade, duas famílias procuraram a coordenação pedagógica da escola para questionar a validade da proposta. O argumento central era de que a conversa e/ou orientação sobre o tema “sexualidade” cabia somente aos pais e não aos professores, e que apenas questões relevantes envolvendo os “gêneros feminino e masculino”, como a “violência contra mulheres”, deveriam ser abordadas em sala de aula. As professoras solicitaram uma reunião com essas famílias, com a presença da coordenação, a fim de sustentar, com argumentos legais e documentos oficiais, a decisão de permanecer explorando, de forma científica, objetiva e responsável que nada tem a ver com “ideologia de gênero”, o tema. Pelo grupo de WhatsApp, alguns pais tentaram convencer outros a prestarem queixa na ouvidoria da UFG e a pressionarem as professoras; outros entraram em contato com a coordenação e as professoras por *e-mail*, para se solidarizar e apoiar a decisão. Ao final, infelizmente, uma das famílias decidiu retirar seu filho da escola.

dadas na ciência, na lei, na ética e no cumprimento ao que reza a Constituição brasileira. As Figuras 3 a 7 retratam a primeira etapa da atividade (pesquisa sobre o tema na internet):

Figura 3 - Conceito (Estudante A. L. S., 6º B, 2021)



Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641516/artigo-5-da-constituicao-federal-de-1988>



Fonte: <https://www.dicio.com.br/intolerancia/>



Fonte: <https://www.cnj.jus.br/combate-a-violencia-contra-populacao-lgbtqia-e-instrumento-para-fortalecer-democracia/>



Fonte: <http://clnicaselles.com.br/curiosidades/conhecendo-a-identidade-de-genero-e-as-raizes-da-intolerancia>

Figura 4 - Anúncio (Estudante D. S. S., 6º A, 2021)

CEPAE UFG 24/10/2021
Primeira etapa. Reportagem.

Parada LGBTQIA+ destaca mulheres, empreendedores e negros no AP; veja programação

Evento chega à 21ª edição em Macapá, e acontece até 26 de novembro, abordando o tema 'Verás que um filho teu não foge à luta: Resistir para poder existir'.

Por g1 AP — Macapá
07/11/2021 11h48. Atualizado há 19 horas

A Parada do Orgulho LGBTQIA+ chega à 21ª edição em Macapá, neste mês de novembro que é considerado o da diversidade. A programação tem uma série de eventos culturais e de debates voltados para mulheres, negros e ainda destaca empreendedores da comunidade (confira no final desta reportagem).

A organização informou que escolheu o tema "Verás que um filho teu não foge à luta: Resistir para poder existir" com o intuito de conscientizar sobre os direitos das pessoas LGBTQIA+.

O Coordenador Geral da Parada, Bryan Marques, ressaltou a necessidade do evento, que foi pensando na representatividade e reafirmação do público considerado minoria e historicamente colocado às margens da sociedade.

"Esses espaços são necessários porque reafirmam a necessidade da (re)existência de uma agenda que promova os direitos e busque assegurar as condições necessárias para que todos possam alcançar sua cidadania plena", explicou.

A programação iniciou na quinta-feira (4), mas continua com a Quarta Luta, evento que busca divulgar a produção cultural de mulheres LGBTI+. A mobilização reúne ainda a Parada Preta, para valorização da cultura e produção dos LGBTQIA+ negros, a Feira da Diversidade; e a 4ª Marcha de Mulheres LGBTI+.

Os locais e horários não foram divulgados pela organização da Parada até a publicação desta reportagem.

Fonte: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/11/07/parada-lgbtqia-des-taca-mulheres-empresendedores-e-negros-no-ap-veja-programacao.ghtml>

Figura 5 - Notícia (Estudante E. F. M., 6º A, 2021)

Brasil é o país que mais mata pessoas trans; 175 foram assassinadas em 2020



Manifestação em memória da trans Carol, morta no RS, em janeiro de 2020
Imagem: Reprodução: Gatanhan Figueiredo

O Brasil se mantém na liderança do vergonhoso ranking de países que mais matam pessoas trans no mundo. Em 2020, foram 175 travestis e mulheres transexuais assassinadas. A alta é de 41% em relação ao ano anterior, quando foram registrados 124 homicídios.

Segurança Pública de SP...

“Além da especializada Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (Decradi), todos os distritos policiais são aptos a registrar e investigar crimes contra vítimas LGBTIs, de acordo com as normas jurídicas vigentes no país”. Segundo a SSP, desde novembro de 2015, é possível incluir o nome social e a indicação de “homofobia ou transfobia” no registro da ocorrência.

Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/01/29/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-175-foram-assassinadas-em-2020.htm>

Figura 6 - Audiovisuais (Estudante A. C. R. C., 6ª A, 2021)



<https://youtu.be/O8B7ZH2uww>



[HOMOFOBIA - animação](#)

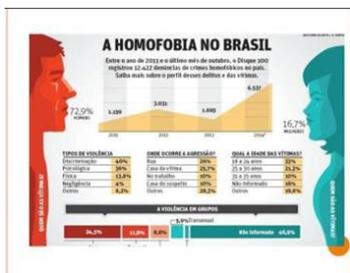


https://youtu.be/kOx3_C-mjSY



www.ocafezinho.com

Figura 7 - Estatísticas (Estudante G. S., 6º B, 2021)



Fonte: <https://www.otempo.com.br/infogr%C3%A1ficos/a-homofobia-no-brasil-1.950995>



Fonte: <https://odia.ig.com.br/brasil/2019/05/5646324-stf-e-entidades-se-unem-na-luta-contra-a-homofobia.html>

As Figuras 8 a 11 retratam a segunda etapa da atividade (personagem que expresse alguma das identidades LGBTQIA+):

Figura 8 - Fanzine Eiji Okumura (Estudante S. F., 6º B, 2021)

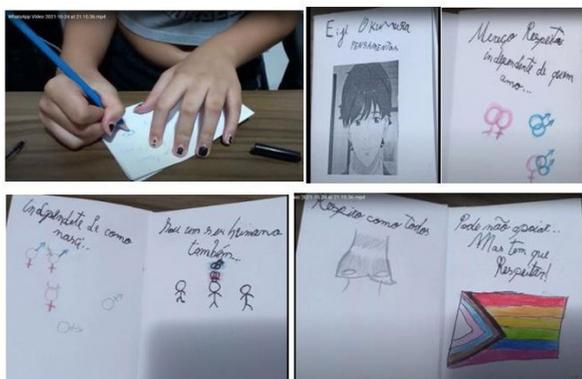


Figura 9 - Fanzine Carlinhos Maia (Estudante N. S. S., 6º A, 2021)

FANZINE - Carlinhos Maia
 Ele é um humorista muito famoso na internet. Se você pesquisar a história dele, você verá que a vida dele era muito sofrida, mas quando ele virou adulto ele achou o caminho dele e se apaixonou, casou-se, tem uma casa linda, deu uma casa muito bonita para seus pais e tem vários carros bonitos. E com a história dele dá pra gente perceber que podemos ser quem quisermos e muito longe com a força de vontade. Hoje em dia ele ajuda muita gente necessitada e tem muitos seguidores. Ele era muito julgado por gostar de uma pessoa do mesmo sexo dele. Mas ele, mesmo tendo tantas pessoas julgando e expondo, ele conseguiu ter uma vida maravilhosa. Abaixo vou deixar uma imagem dele.



Ele morava em uma vila que era um pouco pobre. Foi lá onde tudo começou. Ele fazia os vídeos de graça com suas ou seus vizinhos. Ele sempre apoiou as comunidades **LGBT** e quando cresceu achou seu mando.



Essa foto é dele e do seu marido no dia de seu casamento. Ai nessa foto ele já estava mais famoso. Eu trouxe o Carlinhos Maia porque acredito que independentemente das circunstâncias, ele sempre acreditou em si mesmo e teve apoio dos seus amigos **LGBT** e hoje ele é um grande influenciador na internet e um humorista.

Figura 10 - Série Korra (Estudante A. L. O. R. G., 6º B, 2021)

PERSONAGEM
LGBT

PERSONAGEM KORRA É LGBT

SÉRIE A LENDA DE KORRA

na filia de A Lenda de Korra já sabemos que a última reencarnação Avatar que acompanhamos nos desenhos da Nickelodeon é o gay / bissexual, como foi revelado na própria animação.

Korra é a personagem principal da série animada que ela pratica a arte da flexibilidade e a elemento Água Fria que tem a poder de diminuir outras as elementos.

A personagem é considerada bissexual após revelar que tem um relacionamento com um homem e depois com uma mulher na série.

A Lenda de Korra é a continuação de um relacionamento romântico entre Korra e Aang, o que gerou polêmica e especulações sobre uma das personagens LGBT de um programa feito para todos os públicos.

Avatar: The Legend of Korra (2012) - Nickelodeon Animation Studio

Avatar: The Legend of Korra (2012) - Nickelodeon Animation Studio

Figura 11 - Animação Luna Loud (Estudante Y. M., 6º A, 2021)



Os seguintes textos retratam a terceira etapa da pesquisa (crônica):

No mundo encantado também tem diferença e respeito

Era uma vez uma cidade que ficava no Império do Cristal onde era o Conselho das Princesas, onde moravam Felina e sua amiga Adora. Felina gostava de Adora, mas tinha medo de contar, pois tinha vergonha, mal sabia a Felina que a Adora também gostava dela, mas tinha medo de que fosse rejeitada. Mas em um certo dia Felina se declarou para Adora, que disse sentir o mesmo, e assim as duas decidiram ficar juntas, mas escondido, pois tinham muito medo do que o povo de seu reino pensaria delas. Storme, um homem mau e rabugento da cidade de cristal, descobriu que Felina e Adora estavam juntas

e ele começou então uma rebelião no reino. Storme levou seu povo para o Conselho das princesas e pediu para que as princesas tirassem Adora e Felina do reino de Lua Clara e as princesas disseram que não, que não iriam tirar as duas, pois não concordavam com a intolerância de Storme e que as protegeriam, mas se ele quisesse sair do reino ele poderia.

Storme, então, planejando sua vingança foi embora junto com outros fiéis que compartilhavam de sua mesma arrogância, acharam uma cidade chamada Alameda do Frio e assim construíram um novo império. Alameda do Frio se transformou no Império de Horda onde o rei Storme só provocava guerra com a cidade de Lua Clara.

Um certo dia, Alfa, o filho de Storme, disse não concordar com a forma como o pai agia e jurou pedir perdão e selar a paz entre os reinos quando se tornasse rei e assumisse o trono do pai. Seu pai já inválido faleceu pelo ódio que o corroía e Alfa assumiu o trono. Ele foi até o reino de Lua Clara e perante as princesas se ajoelhou e pediu perdão por tudo que seu pai já lhes havia causado e propôs então que fizessem uma aliança de paz. As princesas o perdoaram e concordaram em construir uma aliança, e, junto a ele, governariam então um reino de evolução sem intolerância e desrespeito.

Nem tudo estava a salvo, mas novas gerações já tinham começado a transformar seu mundo para o respeito sempre governar.

Fonte: Estudante J. P. N. (6º B), 2021.

Que Aula!

Em uma manhã nublada, Juleka foi para a escola e quando ela chegou foi direto para a primeira aula, de história, cujo professor nunca ia com a cara dela. O tema da aula era setembro amarelo e todos deviam fazer uma carta para alguém valorizando a vida dessa determinada pessoa.

Nesse momento, uma garota a qual ela sempre odiou, chamada Chloe, levanta do banco e fala: “mas

ninguém vai fazer para a Juleka, né?, pois ela tem uma namoradinha e todos nós sabemos que isto não é algo natural do ser humano, isto é ridículo. Sua vida é uma merda e ninguém irá valorizá-la, sapatão!”.

Juleka sai correndo da aula após todos começarem a rir, inclusive o professor. Ela se sentiu muito mal e desrespeitada por todos, ela nunca tinha sentido um aperto no coração tão grande de solidão.

Rose, sua namorada de outra classe, consegue enxergar Juleka saindo correndo e chorando, e logo vai atrás dela para tentar ajudar. Rose consegue acalmá-la, porém isto é algo completamente desrespeitoso, então ela vai para a sala do diretor e conta tudo para ele.

No dia seguinte, toda a escola teve uma aula sobre a comunidade lgbtqi+, quando se mostrou que isso é algo completamente natural e humano, e que era completamente errado falar e pensar coisas tão horríveis de sua colega apenas por causa de sua sexualidade.

Após este dia, ninguém nunca mais fez piadas sobre ela e o professor foi mandado embora.

Esta história foi inspirada em minha irmã, A.

Fonte: Estudante P. B. L. (6º A), 2021.

Amity, Amity Blight

Amity é uma garota meio, digamos, reservada e tímida.

Mas isso muda quando está com a Luz.

Mais um dia na vida de Amity, só que não era o melhor dia para ela. Como era o dia do “grande baile”, todos estavam nervosos, porque no dia do baile é escolhido alguém para ser a “Rainha do Males”.

Parece ser um título legal, mas na verdade não é, pois quem é escolhido para ser a Rainha do Males tem que enfrentar um monstro, que consegue ler seus pensamentos e se transforma em seus maiores medos.

Tudo na vida da Amity estava um caos, até que a Luz

decide se colocar no seu lugar, para ser a Rainha do Male. Amity se sente culpada por deixar a Luz enfrentar seus medos sozinha e vai protegê-la.

A forma de protegê-la foi revelando seu medo, que era ser rejeitada. Para enfrentar o Male, Amity concede à Luz uma dança para enfrentar o Male e seus medos.

Amity enfrentou seus medos com a ajuda da Luz, mas Luz não enfrentou o seu maior medo.

Fonte: Estudante N. L. (6º A), 2021.

Terezinha

Há algum tempo, existia uma mulher que vivia em uma casa localizada em uma cidade bem distante. Essa mulher era linda: era filha, esposa, nora e uma mãe perfeita, tinha a idade de 19 anos. O nome dela era Ana Livia.

Em sua adolescência, se apaixonou, namorou, sonhou. Ana queria ter uma família, criar seu filho junto ao pai. Ela tinha sonhos e planos. O tempo passou, ela se casou e logo teve um lindo filho.

Era uma tarde de segunda feira, 12 de dezembro, Ana Livia estava na casa de sua sogra amamentando o seu filho de seis meses, quando foi morta pelo seu marido. Ela não conseguiu realizar seus sonhos como queria.

Seu marido era agressivo, ciumento e muito mal.

Acreditava que Ana Livia era sua propriedade particular.

Ana Livia sofreu durante muito tempo com agressões físicas e psicológicas. Ela aguentou calada, e ela queria apenas sua tão sonhada família, mas ela não conseguiu.

Intolerância contra o gênero feminino é quando um ou mais homens se veem com maior poder sobre as mulheres. Ana Livia é mais uma das milhares de mulheres que são mortas e que sofrem a intolerância ao gênero feminino. Ana Livia é mais uma que teve a vida marcada pela violência contra a mulher.

A violência contra a mulher não é só quando um

homem mata, bate ou estupra, é também quando as mulheres mesmo trabalhando no mesmo cargo do homem recebem um salário menor.

Existe também a violência patrimonial que é quando um homem destrói documentos pessoais, fotos, instrumentos de trabalho, cartões, bens, joias, objetos de valor. Também, há a violência moral, que é quando o homem passa a inventar coisas falsas contra a mulher.

Ana Livia poderia ter tido a família dos seus sonhos. Infelizmente, a intolerância contra o gênero feminino não deixou esse sonho ser realizado.

Fonte: Estudante J. P. L. S. (6º A), 2021.

Para as professoras, essas produções são exemplos vivos de como os estudantes puderam perceber a relevância da pesquisa e da obtenção de respostas baseadas em fatos, dados, não apenas em ideias, opiniões. Ficou evidente, ainda, como é imprescindível a adoção de diversificados tipos e gêneros discursivos, em diferentes linguagens, na busca por evidências e, posteriormente, nas formas de expor e divulgar descobertas. Nas exposições dos alunos, os diálogos que mantiveram no grupo demonstraram como seus questionamentos, dúvidas e reflexões encontraram eco nas falas dos próprios colegas que, com avidez e competência, discutiram e apresentaram, de forma argumentativa, respostas para cada uma destas questões:

- Os modos de ser homem e mulher na sociedade são apenas biológicos?
- Como a sociedade influencia nesses modos ao longo da vida dos sujeitos?
- Como as ideias tradicionais de gênero influenciam no modo como a sexualidade é vista?
- Como a sexualidade é pensada pelos estudiosos do tema?
- Qual a importância de se adotar os termos “homossexualidade” e “orientação sexual” em vez de “homossexualismo” e “opção sexual”?
- Como promover uma cultura que questione as tradicionais formas de se conceber gênero, identidades de gênero e orientação sexual e valorizar a diversidade?

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF: MEC: SEB: Dicei, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.
- CÓDIGO Criminal Germânico. Parágrafo 175, p. 392-393. 1871. Disponível em: <https://rgst.staatsbibliothek-berlin.de/judgments/73%2Frgre973133392>. Acesso em: 29 set. 2022.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ORDENAÇÕES Afonsinas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [1792] 1984. Disponível em: <http://www.ci.uc.pt/ihti/proj/afonsinas>. Acesso em: 29 set. 2022.
- PANOSFKY, Erwin. Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: _____. *Significado nas artes visuais*. Tradução de Maria Clara F. Kneese e Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 47-87.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.
- VAINFAS, Ronaldo. *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GERMINAÇÃO E RESILIÊNCIA, IMPACTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Clara Beatriz Bezerra da Silva

Aline Helena da Silva Cruz

Desde o fim da década de 1960 e início da década de 1970, na esteira da Revolução Industrial, que causou o crescimento desordenado da população e, em consequência, prejudicou a saúde do meio ambiente, surgiu a preocupação com fatores ambientais e climáticos. O termo “sustentabilidade” surge em meio à crise ambiental no mundo que se agravou ao longo dos anos seguintes, em função de um conjunto de desastres e desequilíbrios ambientais (Wagner; Scherdien, 2021). Tal termo popularizou-se mundialmente a partir de 1987, quando foi utilizado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (World Commission on Environment and Development – WCED) da Organização das Nações Unidas (WCED, 1987).

A sustentabilidade possui diferentes dimensões que podem ser analisadas individual ou coletivamente: sustentabilidade social (equidade na distribuição de renda para os habitantes do planeta), sustentabilidade ambiental (utilização dos recursos naturais renováveis e restrição ao uso dos recursos não renováveis), sustentabilidade econômica (redução de custos sociais e ambientais, promovendo a manutenção das instituições), sustentabilidade espacial (busca de equilíbrio entre as populações rurais e urbanas) e sustentabilidade cultural (garantia da continuidade das tradições e pluralidade dos povos).

Mudanças no meio ambiente e no clima motivaram conferências como a Eco-92, em 1992, e posteriormente a Rio+20, em 2012, que discutiram questões ambientais ligadas ao desenvolvimento sustentável. Uma das metas dessas conferências sobre o meio ambiente foi o desenvolvimento sustentável na educação, visando ao ensino e à pesquisa que devem trabalhar questões ligadas à sustentabilidade.

A abordagem educacional foi de fundamental importância para o desenvolvimento da sustentabilidade como um plano de ação a longo prazo, uma vez que a sustentabilidade não se coloca apenas como uma atitude, mas como um modo de vida, em que o ser humano interage de modo a desenvolver um equilíbrio entre a sua existência e a existência do meio. A partir da conclusão de que a sustentabilidade desenvolvida em conjunto com a educação é base para o sucesso do plano de sustentabilidade a longo prazo, devemos analisar sob quais meios e perspectivas a sustentabilidade integrará a educação, bem como quais as consequências a curto, médio e longo prazo para esse feito.

Com esse entendimento, podemos observar que qualquer projeto ambiental social e pessoal sempre irá adotar medidas nos três tempos supracitados. Podemos exemplificar como medidas de curto prazo as ações de limpeza de quintais e bueiros para evitar a proliferação de mosquitos; a médio prazo, os programas de industrialização verde; a longo prazo, o planejamento e a organização de moradias sustentáveis.

Na disciplina de Projeto de Vida não é diferente. Os estudantes são motivados a sonhar e traçar objetivos/metasp de curto, médio e longo prazo.

Projetar a vida a partir de uma visão que se constrói do próprio futuro é essencial para todo ser humano. As pessoas que constroem uma imagem afirmativa, ampliada e projetada no futuro e atuam sobre ela, têm mais possibilidades de realizá-las do que aquelas que meramente sonham e não conseguem proje-

tar de forma nítida o que pretendem fazer em suas vidas nos anos que virão. (Barreto, 2016, p. 5).

Desse modo, pode-se constatar a importância de ensinar hábitos ecológicos e sustentáveis e reflexões sobre o futuro na educação escolar, ainda que de maneira inicialmente simples, de modo que, ao incentivar os adolescentes a cuidarem do meio ambiente, inevitavelmente potencializamos a construção de jovens com consciência social de respeito e conservação ecológica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a dimensão investigativa das Ciências da Natureza, aproximando os estudantes de procedimentos e instrumentos de investigação como identificar problemas, propor e formular hipóteses, elaborar argumentos e explicações, planejar e realizar atividades experimentais, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção, a partir da análise de dados e informações temáticas da área (Brasil, 2018).

A educação ambiental é importante para conscientizar o indivíduo de sua integração ao meio em que vive. No ensino médio, a interdisciplinaridade possibilita a abordagem de problemáticas mais complexas, envolvendo diferentes disciplinas a partir de temas do cotidiano como o processo de decomposição dos materiais poluentes, os riscos da poluição aos animais e demais seres vivos e a mudança de habitat de espécies, dentre outros. Além disso, a BNCC

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 9).

Assim, podemos constatar a importância da educação em cada fase da construção do indivíduo, bem como da otimização dessa aprendizagem, efetivando-a de forma lúdica.

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as dez competências gerais. A competência geral número 6 afirma a importância de

[v]alorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 9).

A aprendizagem social e emocional (ASE) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. De acordo com a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), através da ASE podemos oferecer uma educação que todos os jovens merecem. A aprendizagem socioemocional é conceituada como o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas.¹

Diante do exposto, o objetivo do presente relato foi correlacionar a experiência de desenvolvimento de sementes com o projeto de vida dos estudantes de escola de tempo integral de Goiânia e, dessa forma, possibilitar a vivência da frustração, da reflexão e do recomeço através do processo de germinação de sementes, comparando o projeto escolar com o projeto de vida de cada aluno.

Metodologia

Para o desenvolvimento das atividades do presente relato de experiência, os estudantes organizaram-se em grupos, coletaram

¹ Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel>. Acesso em: 2 nov. 2022.

terra no jardim da escola e prepararam-na em caixas de embalagens de isopor e de plástico, para iniciar o processo de germinação das sementes. Antes de realizarem o plantio, deixaram as sementes de molho por aproximadamente cinco minutos e colocaram-nas na terra. As sementes utilizadas foram de feijão e melancia. Em complemento, plantaram bulbos de cebola, conhecida popularmente como cebola de cabeça, e cenoura.

Nas semanas seguintes, os alunos tiveram que acompanhar o desenvolvimento das sementes e sua germinação na terra, além de cuidar e molhar a terra. Uma semana depois, também pegaram os bulbos da cebola e da cenoura, mantiveram-nos em água para germinar e acompanharam seu desenvolvimento durante as semanas seguintes. Os bulbos de cebola foram separados e doados aos estudantes pela equipe que trabalha na cozinha da escola.

Durante todo o processo de germinação das plantas, os alunos conversavam com os professores e mostravam as dificuldades da germinação de sementes e do desenvolvimento das plantas. Eram também questionados sobre o que poderia faltar para o desenvolvimento dessas sementes e quais os cuidados que deveriam ter em paralelo; além disso, tinham que responder às seguintes perguntas: “E na vida, como que é?”, “Na vida tudo é simples, tudo é fácil?”. Foram desafiados a refletir se terão dificuldades e se precisarão buscar soluções de problemas no dia a dia. Dessa forma, retomávamos na aula a pergunta “Qual será a melhor forma de cuidar dessas sementes?”.

Os estudantes eram incentivados a pesquisar sobre o tempo de germinação das sementes; assim, os docentes, de forma natural, correlacionavam esse tempo com seus projetos de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os estudantes eram despertados a refletir que cada sonho precisa se transformar em um projeto e que esse projeto tem etapas. Assim como na germinação das sementes, o embrião precisa se desenvolver para

eclodir e sair da semente, dando origem a uma planta, uma árvore às vezes muito frondosa. Os estudantes foram motivados a compreender que, para a realização de alguns sonhos, estes precisam se tornar projetos.

Resultados e discussão

O presente relato de experiência foi vivenciado em um Centro de Ensino de Período Integral (Cepi) da região metropolitana de Goiânia, com estudantes do 1º ano do ensino médio.

Os alunos da Educação Básica fazem parte de uma sociedade impactada pelo ritmo acelerado e um cotidiano cercado das novidades tecnológicas, que poderiam despertar seu interesse e curiosidade pela ciência. Entretanto, sua aprendizagem ainda é um desafio, pois depende de metodologias que valorizem e estimulem o saber científico, ultrapassando o ensino baseado em transmissão de informações, portanto, são necessários estudos significativos do ambiente, pertencimento, ação e ludicidade do estudante. (Silva; Brasil, 2019, p. 29).

Durante o desenvolvimento das atividades de germinação das sementes, os estudantes mostraram-se animados em coletar a terra. No trajeto da sala de aula até o jardim, as professoras paravam para eles identificarem o canto dos pássaros, observarem as corujas-buraqueiras e o casal de quero-quero, além de observarem e acompanharem o desenvolvimento das bananas nas bananeiras (Figura 1).

Figura 1 - Casal de corujas na árvore e bananeiras no jardim do Cepi envolvido em projeto de educação ambiental



Fonte: Aline Cruz, 2022.

Os estudantes ainda destacaram que a terra estava seca e havia poucas borboletas, então, as professoras levaram-nos a refletir sobre as estações do ano e o ciclo de vida dos insetos, pois em aulas anteriores eles haviam identificado a presença de borboletas, lagartas e casulos e o nascimento de novas borboletas. A atitude dos estudantes revela a relevância de aulas que envolvam a educação ambiental de forma contínua, para que haja a formação de um pensamento crítico e consciente e o entendimento do quanto é excepcional que as práticas aconteçam de maneira interativa, prazerosa e democrática.

Esses momentos de integração entre os alunos, ambiente escolar e natureza fazem parte do desenvolvimento da ASE, na medida em que esta é o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas.

No retorno para a sala de aula, alguns estudantes distraíram-se com os pássaros e começaram a fotografá-los. Para as docentes, o

coração encheu-se de orgulho, pois a etapa de observação dos pássaros ocorrera no semestre anterior; isso significa que habilidades e competências foram desenvolvidas e os frutos do respeito e da admiração pela natureza já estavam sendo colhidos.

As atitudes dos estudantes ao caminhar pelo jardim e admirá-lo corroboram a afirmação de que

a educação ambiental é uma atividade meio que não pode ser percebida como mero desenvolvimento de “brincadeiras” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente. Na verdade, as chamadas brincadeiras e os eventos são parte de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. O trabalho lúdico é reflexivo e dinâmico e respeita o saber anterior das pessoas envolvidas. (Meirelles; Santos, 2005, p. 34).

Ao chegarem na sala de aula, os estudantes prontamente dispuseram-se a organizar as mesas, colocaram a terra em caixas de uva e embalagens de isopor, reaproveitaram copos de plástico usados na venda de iogurtes e sorvete. Alguns não queriam se sujar mas, vendo os demais trabalhando e as professoras também, compreenderam que não havia problema em sujar um pouco as mãos e depois lavá-las. Percebemos o quanto o exemplo dos docentes faz a diferença em pequenos detalhes. A pisseta graduada, utilizada nas práticas experimentais da escola, foi um recurso extra para molhar a terra, mas os estudantes também foram orientados que poderiam utilizar os copos durante a rega (Figura 2).

Figura 2 - Plantio das sementes pelos estudantes em sala de aula



Fonte: Clara Beatriz Silva, 2022.

Com atitudes simples é possível verificar que

o ambiente escolar deve proporcionar uma formação mais ampla do indivíduo, que vai além das meras transcrições de conteúdos, que possibilite o desenvolvimento da criatividade e criticidade do estudante em todos os níveis de ensino, e que a sociedade e ambiente podem oferecer questões importantes para a discussão em sala de aula. [...] promover um ambiente de aprendizagem no qual, por meio de uma série de atividades previamente preparadas, os alunos tivessem a oportunidade de manusear, experimentar, levantar hipóteses, investigar e por fim tirar suas conclusões sobre o assunto abordado. (Fontes *et al.*, 2015, p. 95).

As sementes foram separadas e alinhadas por espécie, conforme a escolha dos alunos. As cebolas foram colocadas para germinar na terra. O alinhamento e a organização foram fundamentais para identificar as sementes que germinassem. Além disso, escreveu-se na lateral do isopor o nome dos vegetais de cada semente. Assim, eles puderam acompanhar o desenvolvimento das sementes e da cebola. Sugeriram germinar outras sementes (como as de chia e laranja) e foram motivados a realizar também a germinação em casa. Ao final, cuidaram da organização da sala e da limpeza das mesas, pois o término da aula estava próximo (Figura 2).

Nos dias seguintes e no retorno da aula, os estudantes mostraram frustração quando viram e perceberam que os bulbos de semente da cebola e da cenoura secaram e precisaram ser jogados fora. Nesse ponto de atenção, compreenderam que em algumas situações não é possível ter um recomeço, mas foram instigados a desenvolver em casa essa mesma experiência, com mais cuidados, porque consideraram que o feriado, durante o qual não levaram as plantas para casa, prejudicou o trabalho. Esse foi outro ponto de atenção, pois perceberam que alguns cuidados com as plantas devem ser contínuos e que precisariam levá-las para casa para cuidar melhor delas.

Na bacia de isopor com muita terra, as sementes continuaram a receber água e algumas germinaram, mas cada uma no seu tempo (algumas mais rápida e outras mais lentamente). Na vida também é assim, alguns processos demoram mais, outros menos, e cada pessoa reage de forma diferente a uma mesma situação. A aprendizagem de uma disciplina também é assim: alguns aprendem-na de forma mais fácil e outros têm mais dificuldade.

Dentre as sementes que germinaram, algumas desenvolveram-se muito mais e outras mofaram e não germinaram, o que significa que se desenvolveram fungos nessas sementes e elas serviram de matéria orgânica para decomposição. Esse foi um ponto positivo no sentido de que os estudantes puderam compreender que o excesso de água nem sempre faz bem e é danoso para a planta, o que provoca um estresse hídrico que não permitiu uma germinação adequada das sementes. Ao mesmo tempo, tais sementes serviram de matéria orgânica para a nutrição de fungos – estes e seus esporos estão no ar e no próprio solo. As sementes com fungos precisaram ser descartadas, para que estes não contaminassem as outras plantas que estavam em desenvolvimento. Depois dessa etapa, os estudantes conseguiram propiciar um bom desenvolvimento das sementes (Figura 3).

Figura 3 - Germinação das sementes de melancia e feijão



Fonte: As autoras e estudantes participantes das atividades, 2022.

Os estudantes e as docentes também foram motivados a acompanhar o processo de germinação em casa. Os estudantes foram orientados sobre o processo de troca de solo ou de troca de ambiente dessas plantas. Os bulbos de germinação de cebola foram plantados na terra. Nesta, outro cuidado importante foi a montagem da embalagem: as embalagens montadas pelos estudantes impedem a proliferação do mosquito *Aedes aegypti* ou de qualquer outro que necessite da água para depósito dos ovos e desenvolvimento das larvas. O ambiente fica vedado mas, por outro lado, o contato direto da terra com a água permite essa osmose da água para a terra, o que mantém a terra úmida e garante o desenvolvimento das plantas. Mais uma vez o cuidado é com o excesso de água (Figura 4).

Figura 4 - Brotamento de cebola e cenoura



Fonte: As autoras e estudantes participantes das atividades, 2022.

A proposta desenvolvida alcançou seu objetivo e obteve muitos resultados interessantes, dos quais destacamos alguns. O primeiro foi observar a empolgação dos alunos em participar ativamente do processo. Foi gratificante ver sua alegria ao constatarem a germinação de cada uma das sementes, mas também seu amadurecimento ao vivenciarem e refletirem sobre a frustração, diante da necessidade de jogar fora algumas sementes.

O segundo resultado, em relação à frustração, possibilitou correlacionar a fala dos estudantes sobre a falta de cuidados com as sementes e com o dia a dia de cada um. Em comparação a seus projetos de vida, os estudantes puderam comparar que, assim como na germinação das sementes, um projeto de vida exige foco e dedicação. Essa dedicação não pode ocorrer de forma momentânea, mas durante todo o desenvolvimento da construção de sua história de vida, com os projetos e sonhos de cada um.

O terceiro foi verificar o quanto alguns estudantes se destacaram nos cuidados com as sementes. Duas dispuseram-se, em destaque dos demais, a cuidar das plantas e empolgavam-se com cada germinação, cada nascimento e cada desenvolvimento das sementes. Isso mostra que temos estudantes com maior afinidade para algumas áreas, assim como acontece com seus projetos de vida, pois estes são diferentes.

Durante o desenvolvimento das aulas, alguns estudantes desenvolvem habilidades e competências específicas que têm muita relação com a própria história de vida, projetos e sonhos de cada um. Muitos se envolveram com o processo e essas duas estudantes destacaram-se mais ainda. Outros estudantes destacaram-se nos cuidados em fotografar as etapas, em criar um grupo de comunicação dos alunos e em sugerir a criação de uma página em mídia social para divulgar o processo e os resultados das aulas.

O projeto ainda continua e, nessa continuidade, o objetivo é que os estudantes consigam, após essa vivência, produzir novas mudas (que sejam distribuídas à comunidade escolar no encerramento do ano letivo) e aventurem-se a produzir outras mudas em casa. Com o tempo, espera-se que eles percebam que podem compartilhar seus sonhos e que outras pessoas também desfrutarão do desenvolvimento de seu projeto de vida, como os próprios familiares e todos os colegas.

Segundo o Art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Com essa experiência positiva, desejamos incentivar outras escolas a continuar adotando ideias semelhantes no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a fim de tornar os estudantes cada vez mais protagonistas e de estimulá-los a ter alegria em trabalhar com plantas, compartilhar mudas e conhecimentos com a comunidade escolar. Através de vivências simples, habilidades e competências são desenvolvidas pelos estudantes em busca de uma sociedade mais empática, que sonha, planeja e realiza sonhos.

Meirelles e Santos (2005, p. 35) afirmam que “o maior desafio de um projeto de educação ambiental é incentivar as pessoas a se reconhecerem capazes de tomar atitudes”. Os docentes necessitam estar motivados para despertar nos estudantes a vontade de participar dos projetos, pois este é um desafio bem comum – despertar

no seu íntimo, enfim, que cada um é capaz de projetar e cumprir seus deveres com responsabilidade e que, como pessoas, devem cuidar do meio ambiente em que estão inseridos.

Conforme o Art. 205 da Constituição, ora citado, atentamos para a importância de que as famílias e a sociedade estejam envolvidas no processo educativo e nos projetos para despertar e encorajar o potencial pessoal dos estudantes, visando à formação de cidadãos para o futuro.

Conclusão

O desenvolvimento de aulas com temáticas ambientais tem um papel importante na compreensão da realidade de forma holística. A partir do relato de experiência realizado, é possível perceber a importância de se trabalhar a educação ambiental na escola, utilizando-se de várias formas e assuntos, todos com práticas que contribuam para o entendimento dos alunos de maneira didática e pessoal quando o comparamos com o projeto de vida de cada um.

Com base nos resultados, percebemos o aperfeiçoamento da conscientização dos estudantes no espaço escolar, além de uma mudança de comportamento para a necessidade de preservação e conservação da natureza, não somente no cuidado das plantas que foram trabalhadas no projeto, como também do meio ambiente como um todo.

Percebemos também a atenção dos estudantes quando a germinação de sementes foi correlacionada com seus projetos de vida e entenderam que, para se construir um projeto, precisam de dedicação, foco e cuidados. Esta foi uma forma de despertar neles o pensamento sobre seu futuro e assim já o pensarem e o projetarem. A BNCC esclarece que o projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir, e é exatamente isso que o projeto trouxe para os estudantes: o despertar, planejar e agir. Dessa forma, o projeto alcançou seu objetivo e foi um sucesso.

Referências

BARRETO, Thereza Maria C. P. (org.). *Material do educador: aulas de projeto de vida – 1º ano do Ensino Médio*. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legislacao_superior_const.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 nov. 2022.

FONTES, Adriana S.; CARGNIN, Claudete; BATISTA, Michel C.; RAMOS, Fernanda P.; GONZALEZ, Regiane S.; FUSINATO, Polônia A. Germinação de sementes – um trabalho interdisciplinar no ensino médio. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Niterói, v. 8, n. 2, p. 93-110, ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensino-saudeambiente/article/view/21207/12679>. Acesso em: 2 nov. 2022.

MEIRELLES, Maria S. A.; SANTOS, Marly Terezinha. *Educação ambiental: uma construção participativa*. 2. ed. São Paulo: Realize, 2005.

SILVA, Naura Angélica; BRASIL, Karine B. N. Germinação de sementes e o método científico no ensino médio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E GEOTECNOLOGIAS, 2., 2019, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Uneb, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cintergeo/article/view/6806>. Acesso em: 2 nov. 2022.

WAGNER, Janine C.; SCHERDIEN, Ingrid. Sustentabilidade empresarial: um modelo para empresas calçadistas. In: ENCONTRO DE SUSTENTABILIDADE EM PROJETO, 9., 2021, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: [S. n.], 2021. v. 9, n. 2. p. 209-220.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (WCED). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

OS NOVE PENTES D'ÁFRICA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Motta de Paula Galvão

Beatriz Batista Almeida

Este texto aborda uma experiência didática com alunos do 8º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). As atividades foram desenvolvidas nos meses de julho, agosto e setembro de 2022, inseridas nas aulas de Língua Portuguesa, durante a segunda escala (segundo bimestre).

Em 2022, foram selecionados previamente quatro livros para serem abordados ao longo do ano letivo com os alunos do 8º ano. Dentre eles, *Os nove pentes d'África*, de Cidinha da Silva (2009), foi escolhido para a segunda escala. É importante ressaltar que esse livro foi disponibilizado ao Cepae/UFG por meio do catálogo de escolha de livros paradidáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e pôde ser emprestado a todos os alunos das duas turmas, o que tornou o trabalho com o livro literário mais democrático e acessível.

Além de uma bela narrativa, *Os nove pentes d'África* também contém maravilhosas ilustrações de Iléa Ferraz, conforme pode ser visto na capa (Figura 1), na qual vemos a imagem de um pente representando a africanidade, “com cores fortes, vivas e o penteado singular. Cores como o marrom, alaranjado, amarelo, sendo algu-

mas representativas de bandeiras de países africanos e cores habituais do povo africano” (Manoel; Pinto, 2021, p. 16).

Figura 1 - Imagens do livro *Os nove pentes d'África* (Silva, 2009)



Fonte: As autoras, 2022.

Ao longo do livro, também aparecem outras ilustrações de Feraz, as quais vão construindo representações dos pentes criados por Vô Francisco. A obra de Cidinha da Silva apresenta um enredo que associa memórias, família, histórias, raízes e ancestralidade, de modo a demonstrar a importância da preservação de tradições, respeitando culturas, povos e, principalmente, gerações. A autora, com sua escrita leve e prazerosa, aborda um contexto familiar para voltar ao passado e recompô-lo na atualidade com o objetivo de trazer à tona aspectos da diversidade, das relações familiares e do povo negro.

Conforme informações disponíveis no portal Literafro – O Portal da Literatura Afro-Brasileira (Cidinha..., 2023), a escritora Maria Aparecida da Silva nasceu em Belo Horizonte em 1967 e formou-se

em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É fundadora do Instituto Kuanza e editora da Kuanza Produções e, atualmente, soma dezessete livros lançados. Recebeu o Prêmio da Biblioteca Nacional, na categoria Contos, em 2019, e foi finalista do Prêmio Jabuti no mesmo ano, com o livro *Explosão feminista* (categoria Ensaio, 2018), do qual é coautora. O professor Eduardo Oliveira, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao falar sobre Cidinha da Silva, afirma que

a autora escapa, de longe, da literatura cifrada e ideologicamente identificada. É arte, não ideologia! Ela fala como mulher, negra, lésbica – seu modo de habitar a vida. É seu ponto de partida e não de chegada. Faz literatura banta, universalizável desde seu lugar de pertencimento. Cria seu próprio modo de expressão. Constitui seu universo. Escolhe suas referências. Diz com o estilo o que não se pode fazer com a frase. Ultrapassa o dito com o Dizer. Para mim, isso é literatura. Dizer para além do dito. Intencionalmente ocultar para revelar. Revelar ocultando. Nesse jogo, deslinda-se o humano. (Oliveira, 2020).

Essa característica de Cidinha da Silva em criar narrativas a partir das histórias de um povo pode ser relacionada à literatura como arte humanizadora. O crítico Antonio Candido (1999), em “A literatura e a formação do homem”, apresenta subsídios que permitem a compreensão da literatura como elemento de formação do homem. A partir dessa concepção, discutimos, na próxima seção, a literatura na educação básica, bem como apresentamos nossa experiência didática com *Os nove pentes d'África* nas duas turmas de 8º ano do ensino fundamental.

A literatura na educação básica

Sabe-se que houve, na história da literatura, uma grande dificuldade em definir o seu objeto, uma vez que não é tão simples dizer

o que constitui competência da literatura e o que determina um texto literário. Não à toa, muitos críticos tentaram indicar a função da literatura a fim de que essa noção facilitasse a compreensão do próprio objeto. O nevoeiro em torno da definição da literatura e sua função, no entanto, espalhou-se para o âmbito escolar, de maneira que também há muitas problemáticas no trato da literatura nas escolas brasileiras. O reconhecimento do papel que a literatura desempenha, portanto, não tem sido suficiente para valorizá-la nas escolas, haja vista que a função da literatura está distante das noções tecnocratas e objetivas presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, o ensino da literatura tem sido negligenciado nos currículos das séries da educação básica do sistema público brasileiro. Talvez uma das razões para esses empecilhos no ensino de literatura esteja na própria dificuldade em formar professores que tenham clareza acerca do tema. Em *A literatura em perigo*, Tzvetan Todorov (2009) aponta para a discrepância entre o entendimento atual acerca da literatura de grandes estudiosos da área e a prática docente nas escolas, que está alinhada à própria delimitação dessa disciplina.

Para compreender melhor o trabalho escolar com a literatura, convém retomar o texto “O direito à literatura”, no qual Candido (1995) observa como, em todos os momentos da história, o ser humano sentiu necessidade de se expressar por meio da literatura e recorrer a ela em seu universo imaginário. Tendo isso posto, o crítico então considera literatura como “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 1995, p. 175). Nessa perspectiva, a literatura exerce uma função primordial nos indivíduos e, de maneira mais ampla, na sociedade: reforçar a humanidade dos sujeitos e proporcionar uma harmonia social.

Sobre a relação literatura *versus* realidade, Candido (1999, p. 85-86) explica:

muitas correntes estéticas, inclusive as de inspiração marxista, entendem que a literatura é sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos. Sabemos que as três coisas são verdadeiras; mas o problema é determinar qual o aspecto dominante e mais característico da produção literária. Sem procurar decidir, limitemo-nos a registrar as três posições e admitir que a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não desliga de suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.

É importante lembrar, no entanto, que, conforme o próprio autor, a noção de educar os indivíduos pela arte e a compreensão da literatura como uma forma de conhecimento não dizem respeito a uma instrução ética e moral relacionada a uma perspectiva pedagógica. A função de formação é muito mais ampla e complexa, refletindo a própria contradição e complexidade dos seres humanos. A literatura, dessa forma, ensina como a própria vida: “não corrompe nem edifica, [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 1995, p. 176). Essa perspectiva, contudo, vai de encontro à formação técnica almejada pelo sistema educacional tecnicista.

Esse embate acarreta muitas problemáticas observadas no ensino de literatura, haja vista que, ao tentar encaixar a arte literária em uma visão pedagógica de ideologia de mercado, tecnocrata e despolitizada, perde-se a verdadeira essência do texto literário. Podemos pensar, por exemplo, na ausência do contato direto do aluno com a obra literária completa. Há, segundo Todorov (2009), uma quase completa exclusão do sujeito leitor e do texto literário no processo educacional, tendo em conta que, por vezes, os estudantes leem apenas um trecho ou um resumo da obra e suas percepções acerca do texto lido são ignoradas em prol de uma interpretação já preestabelecida e considerada correta. Nas palavras do

autor: “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (Todorov, 2009, p. 27).

Para pensarmos em trabalhar o texto literário na educação básica brasileira de maneira produtiva, é indispensável (re)pensar o papel do professor em sala de aula. A partir da pesquisa de Segabinazi e Silva (2015), que faz uma análise do ensino de literatura no ensino fundamental, é possível perceber que a primeira etapa para um trabalho produtivo com o texto literário se baseia na “tomada de consciência do próprio professor enquanto mediador do texto literário em sala de aula” (p. 74). Essa mediação consiste justamente na propiciação da *experienciação* da literatura e na reflexão profunda sobre a obra que englobe os estudantes, buscando a formação de leitores de literatura competentes e críticos.

Obviamente, muitos outros fatores estão relacionados a esse trabalho com a literatura, como as concepções de ensino da comunidade escolar e as políticas educacionais voltadas a essa área. Focamos, no entanto, no trabalho docente, já que nosso texto consiste em um relato de experiência. Pensando especificamente na obra *Os nove pentes d'África*, é importante destacar que este trabalho está alinhado à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade de incluir no conteúdo pedagógico da educação nacional a temática História e Cultura Afro-Brasileira, em especial nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura.

Tal proposta articula-se a fim de superar estereótipos racistas e entender o processo histórico-social afro-brasileiro. A seleção da obra literária e a metodologia de ensino aplicada almejavam tornar o trabalho com a literatura produtivo e, em suma, levar os estudantes a uma reflexão da própria realidade, envolvendo o tema da afrodescendência. Tendo isso posto, partimos agora para a explanação da experiência didática.

Uma experiência didática com *Os nove pentes d'África*

A escolha da obra *Os nove pentes d'África* deu-se a partir da apresentação da bibliotecária do Cepae/UFG a respeito dos livros literários disponíveis na biblioteca. Após ter acesso à obra e concluída a leitura, percebemos que ela seria muito relevante para as turmas do 8º ano, uma vez que aborda múltiplas temáticas, dentre elas uma perspectiva diferente do povo negro. Ademais, na disciplina de História, a professora abordaria o conteúdo sobre a escravidão no Brasil na segunda escala, o que possibilitou certo diálogo e intercâmbio interdisciplinar, em que contrapontos foram estabelecidos a fim de ampliar percepções sobre a pessoa preta na sociedade.

Em julho de 2022, a professora de Língua Portuguesa entregou os livros às turmas do 8º ano para que os estudantes procedessem à leitura. Cada aluno pôde levar o livro para casa e organizar seu momento de leitura, já que havia exemplares para todos. Foi dado o período de vinte dias para que a leitura fosse realizada.

A partir disso, o trabalho com o livro foi dividido em cinco momentos: 1) roda de conversa; 2) apresentação sobre elementos da cultura e os pentes africanos; 3) produção textual e imagética; 4) produção oral; 5) exibição de episódios da série “Sankofa – A África que te habita”.

No primeiro momento, como a professora estava sendo acompanhada por uma estagiária do curso de Letras da UFG, as discussões foram introduzidas e mediadas pela estagiária, por meio da seleção de trechos do livro e de perguntas, a saber: “É possível notar no início do livro a quem pertence a voz narrativa?”; “Quais os efeitos de sentido provocados pelo uso dessa voz narrativa?”; “Como você descreveria a relação entre os avós, os filhos e os netos na narrativa?”; “E a reação da família à morte do avô Francisco?”; “A princípio, Vô Francisco trabalhava como marceneiro, porém, no decorrer da narrativa, ele começa a esculpir também. Qual a motivação de Vô Francisco para se dedicar ao ofício de escultor?”; “Qual

a importância dos pentes para a narrativa? Em sua opinião, o que eles representam?”. Essas perguntas foram projetadas nos *slides* (Figura 2) e abordadas em um círculo com os alunos de cada turma.

Figura 2 - Recortes dos *slides* produzidos pela estagiária do curso de Letras da UFG



Fonte: As autoras, 2022.

Por meio dessas indagações, ocorreu uma roda de conversa direcionada nas duas turmas, na qual os alunos puderam apresentar suas perspectivas da leitura e compor “novas” leituras a partir do ponto de vista dos colegas, da professora e da estagiária. Eles fizeram muitas ponderações e conseguiram tecer relações com a realidade, trazendo aspectos sobre preconceito, desigualdade social, misoginia, relações familiares, desemprego, racismo, solidariedade e respeito às gerações. Essa relação entre a literatura e o cotidiano, de certa maneira, aproxima os estudantes da obra, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais fluido.

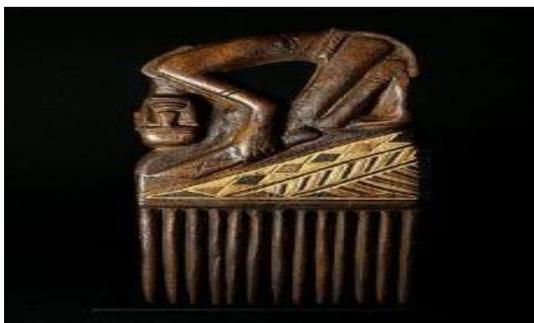
No segundo momento, a professora de Língua Portuguesa apresentou, em quatro aulas, alguns aspectos da cultura preta aos es-

tudantes: música, culinária, autores e compositores, a história da consolidação do grupo Pantera Negra nos Estados Unidos, atores, atrizes e diretores, com o objetivo de expandir a discussão em torno dessas produções. A partir disso, os alunos puderem conhecer outras dimensões e ampliar suas fontes quando se fala de cultura afrodescendente. Muitos alunos ainda possuem uma concepção estereotipada que foi construída ao longo dos anos, em que o negro é, muitas vezes, associado a temas como violência, drogas, pobreza, falta de escolaridade etc. Assim, a partir dessa reflexão, perceberam que já conheciam muito da cultura preta e outros passaram a entender que é uma cultura vasta, repleta de possibilidades e aprendizagens.

Nessa oportunidade, os alunos também tiveram acesso a outras imagens dos pentes africanos, tal como na história do livro, e de como são feitos e usados na atualidade, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Pentes africanos



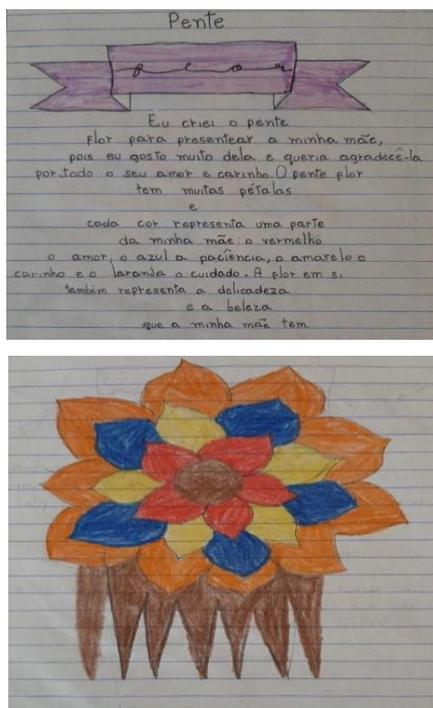


Fonte: Disponível em: <https://www.miguelsalles.com.br/peca.asp?Id=4582414>. Acesso em: 1 jul. 2022.

Esse momento foi interessante, já que muitos alunos não conheciam tal objeto nas suas diferentes formas e materialidades, e puderam ver como eram e são usados nos cabelos, além de notarem que há alguns sites que os leiloam como obras de arte com altos preços. Foi possível até mesmo relacionar essa referência ao livro *Os nove pentes d'África*, no qual, apesar de Vô Francisco não vender os pentes (apenas presenteia-os aos netos), é um grande artista e, no fim da história, uma de suas filhas sugere a montagem de uma galeria/museu para que suas peças e obras possam ser preservadas e conhecidas por outras pessoas, além do núcleo familiar. Ademais, foi possível voltar ao livro com os estudantes e contemplar com mais cuidado as ilustrações de Ferraz, fazer paralelos com as outras formas dos pentes e perceber o trabalho primoroso da ilustradora. No

terceiro momento, após a roda de conversa sobre o livro e o acesso a mais elementos da cultura afro, os alunos partiram para a produção textual e a produção dos seus próprios pentes. Consoante a história de Vô Francisco, a professora solicitou que cada estudante escolhesse um pente para dar a alguém e o desenhasse, tentando, de algum modo, manter um diálogo com a história escrita por Silva. Além disso, tinham que discorrer sobre a característica que seu pente representaria, a quem o dariam e por quê. De acordo com os alunos, foi uma atividade “legal”, pois puderam escolher e tiveram autonomia para compor o texto e criar o desenho. A Figura 4 mostra algumas das produções dos alunos das duas turmas do 8º ano.¹

Figura 4 - Pente 1



¹ Os trabalhos selecionados são de autoria de alunos das turmas A e B do 8º ano do ensino fundamental (em ordem alfabética): Ana Lívia Cardoso, Ana Luiza Cardoso, Bianca Oliveira, Emanuely Costa, Juliana Rocha, Marcos Vinícius da Silva, Marcos Vinícius Nascimento, Pedro Damaso e Rannara Cardozo.

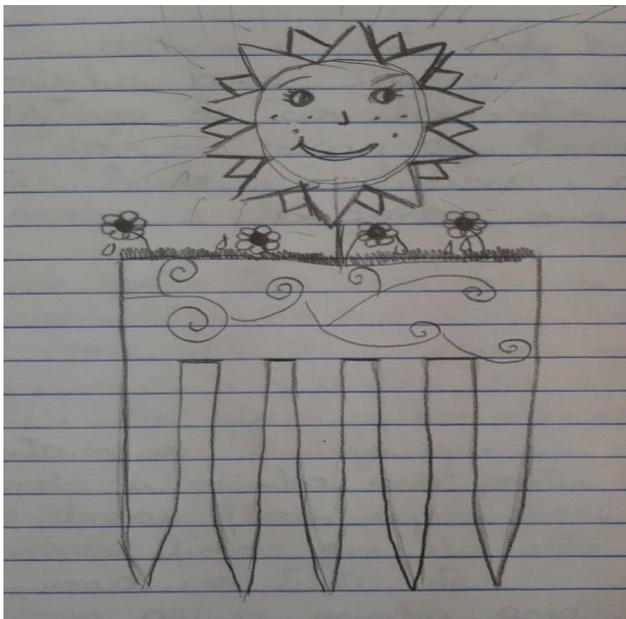
Pente 2

1 Pente Sol brilhante

Eu dedico o "pente sol brilhante" para a minha avó Maria Inácia, com o objetivo de consolar a mãe, pois, por ela já ser mais de idade, ela se sente triste e solitária, com medo de morrer e abandonar seus filhos e netos.

Esse pente tem um grande sol brilhante, representando que o brilho da minha avó será grande e eterno na minha vida, mesmo quando ela não estiver presente. As flores pelas abaxilas do sol, representam a tristeza que eu vou me sentir quando a minha avó partir (morrer), o fato dessas flores representarem tristeza e o estado físico que ela está, ^{murcha} com uma cor trista, etc.

Desejo que a minha avó receba esse pente entendendo o significado e que se sinta acolhida pela família e que ela aproveite cada minuto de vida que ela ainda tem, comigo, meus primos, primas, minhas tias (nesse caso, as filhas da minha avó), etc.



Pente 3

Eu criaria o pente da vida e daria para um conjunto de pessoas, após a quarentena, o índice de suicídios aumentou bruscamente. Eu daria esse pente para esse conjunto de pessoas, porque o suicídio não é a melhor forma de acabar com a vida. O pente representa a vontade de viver, para que essas pessoas que têm vontade de morrer, se contem forças para viver.



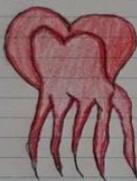
Pente 4

Eu entregaria o pente da força para minha irmã, pois, quando adolescente, ela alisava seus cabelos, porque via todas as meninas com cabelo liso, então pagava o ferro de passar e passava no seu cabelo, depois de um tempo, ela se tornou em jorjelesmo. Minha irmã faz questão de usar diversos cabelos afros na TV.

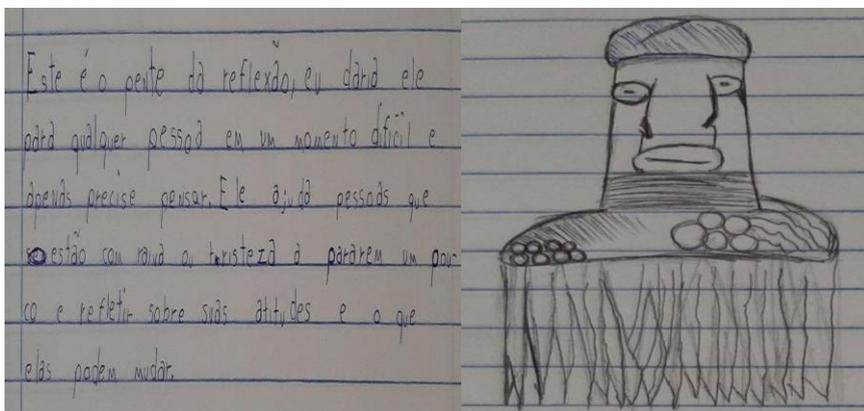


Pente 5

Deu esse pente a minha querida avó de coração, por ter sido alguém tão especial para mim, carinhosa, positora e muito mais. Obrigada por toda minha querida avó Helena.



Pente 9



Fonte: As autoras, 2022.

Foram produções bem diversas, e muitos endereçaram-nas às próprias mães, alguns para pais e namorados/as, outros para avós e amigos, e uma delas foi apresentada à professora de Língua Portuguesa. Apesar de aparentar ser uma atividade simples, foi perceptível a dificuldade que alguns alunos tiveram em decidir sobre o tipo de pente e o destinatário. Alguns se sentem inseguros e envergonhados de escrever sobre sentimentos e preferem, às vezes, nem mesmo fazer a atividade. Em contraponto, outros se sentem muito à vontade para fazer esse tipo de produção, em que podem deixar fluir a imaginação e a emoção. No total, dos sessenta alunos das duas turmas, 52 entregaram a atividade conforme solicitado pela professora.

No quarto momento, após a produção do texto e o desenho dos pentes, a professora propôs às turmas a elaboração de um relato individual sobre a ancestralidade de suas famílias. Novamente, a professora colocou os estudantes em roda e cada um foi contando um pouco como se dá esse processo familiar: as histórias de família, os costumes, as tradições. Não havia um limite determinado e cada aluno selecionava o que poderia compartilhar com todos. Foi outro momento muito produtivo, já que tiveram voz e puderam

se expressar de modo oral; foram histórias interessantíssimas, momentos felizes e tristes, traumas, festas e aventuras compartilhados.

Outro elemento importante da atividade oral foi que, muitas vezes, o relato dos colegas gerou uma identificação entre os alunos, ao verem que, apesar da multiplicidade, muitas famílias têm pontos em comum. Parece ter ocorrido uma integração entre os alunos, e isso pode ser associado ao que Maurice Halbwachs discorre sobre “haver integração e continuidade de grupos a partir da seleção de elementos do passado, seja por processos individuais ou em grupos que levam à compreensão da memória coletiva enquanto função de identidade dos grupos sociais” (Manoel; Pinto, 2021, p. 19).

Tal como com a produção escrita, alguns alunos não quiseram participar da atividade. Com isso, dos sessenta alunos, 45 compartilharam suas histórias com os colegas. Essa abstenção maior deve-se a inúmeros fatores: vergonha de falar em público, receio de contar sobre si mesmo, não querer demonstrar certa vulnerabilidade, preguiça ou simplesmente não querer participar da atividade oral.

Após esses quatro momentos, as atividades do livro foram encerradas com a exibição de um episódio da série “Sankofa – A África que te habita”, disponível na Netflix. A série apresenta a expedição do fotógrafo César Fraga, que tinha como objetivo ir ao encontro de sua própria história na África. Durante dois meses, ele percorreu cidades e povoados de nove países, em busca de “lugares de memória” do tráfico transatlântico de escravizados. A narrativa é baseada nos relatos do fotógrafo e nas belas imagens recolhidas por ele. Essa série permite novos diálogos e múltiplas perspectivas sobre a herança da escravidão colonial, que, de certo modo, possibilitou ampliar as relações dos alunos com as questões raciais, sociais, econômicas, geográficas, históricas e culturais que permeiam a constituição do Brasil e a história lida em *Os nove pentes d'África*.

Considerações finais

O livro *Os nove pentes d'África* revive a literatura contemporânea com a sua multiplicidade de temas, gêneros e manifestações, além de corroborar um trabalho da literatura na sua função formativa e social. A história criada por Cidinha da Silva para o público infantojuvenil torna-se, na verdade, uma obra para todos os públicos, de diferentes localidades, crenças, religiões, saberes, e que pode/deve ser abordada por muitos professores, já que abre a possibilidade de trabalhos diversos no intuito de (re)pensar a cultura afro e promover a experiência do mundo literário.

Em relação às atividades desenvolvidas a partir do livro, estas foram produtivas e possibilitaram novos momentos de interação e troca entre alunos, professora e estagiária, principalmente na atividade oral, na qual vários estudantes compartilharam relatos muito pessoais e alguns chegaram até mesmo a se emocionar com suas próprias histórias ou com as dos colegas. Nos quatro momentos, inclusive na exibição do episódio da série, a maioria dos alunos mostraram-se engajados e dispostos a dialogar sobre as temáticas que permeiam o livro e a cultura afrodescendente, bem como a promover, de certa maneira, o respeito pelo outro, pela diversidade e pela igualdade de direitos e deveres, o que, nos dias atuais, é uma tarefa difícil na sociedade brasileira, que se mostra ainda permeada por preconceitos e julgamentos.

Ademais, os estudantes estiveram dispostos a escutar, a falar, a ver, a compreender, a trocar novas possibilidades de conhecimento e de experiências por meio da literatura, o que tem sido um árduo trabalho em virtude do desinteresse de muitos pela escola. Portanto, após a experiência com o livro *Os nove pentes d'África*, que possamos “caminhar” por meio dos passos de Candido (1995, p. 176), que compreende que a literatura “não corrompe nem edifica, [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*: Revista do Departamento de Teoria Literária, Campinas, n. esp., p. 81-89, 1999.
- CIDINHA da Silva. *Literafro* – O Portal da Literatura Afro-Brasileira, 27 mar. 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>. Acesso em: 1 jan. 2022.
- MANOEL, Carlos Alexandre; PINTO, Jesuino Arvelino. *Os nove pentes d'África*: questões identitárias e africanidades na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. *Revista Athena*, Cáceres, v. 20, n. 1, p. 9-24, 2021.
- OLIVEIRA, Eduardo. Prefácio. In: SILVA, Cidinha. *Sobre-viventes!* 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.
- SEGABINAZI, Daniela Maria; SILVA, Raquel S. O ensino de literatura continua em perigo... *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, p. 63-78, 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1967/2040>. Acesso em: 28 set. 2022.
- SILVA, Cidinha. *Os nove pentes d'África*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIFERENTES LINGUAGENS

Patrícia Maria Jesus da Silva

Tiago Nogueira Paixão

Este texto apresenta e visa refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo de 2022, resultado de articulações interinstitucionais e que contaram com a participação de diferentes níveis de ensino na Universidade Federal de Goiás (UFG). Desse modo, as produções artísticas realizadas pelos estudantes da escola pública de Goiânia em que atuamos são vinculadas ao projeto de extensão “Olhares singulares sob(re) novos cenários”, com o objetivo de viabilizar a observação, documentação e análise de questões sanitárias, humanitárias, ecológicas, inclusivas e políticas no contexto do retorno às aulas presenciais, para culminar na criação estudantil manifestada em diferentes linguagens.

A produção estudantil foi pautada na dinâmica da instituição e em respeito aos pressupostos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico. Ocorreu nas disciplinas de História e de Projeto Complementar para alunos do 6º ao 9º ano, de modo a integrar as ações extensionistas da UFG com as propostas da rede de ensino. Os estudantes foram convidados a elaborar questões e problemáticas a serem investigadas por meio dos conteúdos curriculares de História, em diálogo com outras disciplinas, e, a partir de então, em contato

com as referências científicas, poderiam ampliar sua compreensão sobre seu papel no mundo.

O desenvolvimento interinstitucional deu-se com a participação de um dos autores deste texto, nos encontros quinzenais que foram realizados e transmitidos pelo aplicativo Google Meet. Em tais encontros aconteciam as rodas de conversas e vivências que tratavam da “educação do olhar por meio de arte e criação”, e eram os próprios participantes das instituições parceiras, docentes ou discentes, os responsáveis pela coordenação das atividades.

Alternadamente, os debates eram levados para as aulas regulares de cada escola parceira, em diálogo com os conteúdos curriculares e diferentes realidades dos envolvidos.

Em 2022, as atividades desenvolvidas articularam ações de apreciação, observação de produções visuais, orais e audiovisuais para que se levasse em conta suas estruturas narrativas e a manifestação da arte/poesia no processo de criação. Iniciamos o ano sob a inspiração da obra de Arnaldo Antunes “O real ao vivo” e da leitura do texto “O estranho e o espelho”, de Tania Rivera (2008), que nos trouxe reflexões sobre a imagem furo e a imagem muro. Para enriquecer ainda mais as rodas de conversas, foram realizadas experiências de captação de áudios, fotografias e imagens (estáticas ou em movimento), bem como sua edição em diferentes aplicativos, como Anchor, Spotify, Canva e CapCut.

As obras criadas pelos estudantes que participaram diretamente da Rede Artística Estudantil eram apresentadas por eles, que refletiam os seus processos e desafios. Em vários momentos, dúvidas e perguntas eram esclarecidas, principalmente com relação à funcionalidade dos aplicativos apresentados.

No segundo semestre, os encontros passaram a ocorrer no modelo híbrido, com participação presencial e transmissão *online* com experimentações artísticas variadas: pintura em tela, produção de fanzine, poema, voz e imagem, edição de vídeo em navegadores de

internet e, por último, “Pipoesia: alegria na escola”. O resultado dessas produções foi apresentado no VI Fórum Nacional Escolas de Educação Básica para Todos: Vivências Sistêmicas e I Ciclo Internacional de Debates: Singularidades, que aconteceu entre os dias 19 e 24 de setembro de 2022 e foi transmitido pelo canal UFG Oficial¹ no YouTube.

Nos projetos de pesquisa e de extensão mencionados, percebe-se o respeito por aquilo que os estudantes enxergam e observam e, mais ainda, pelos movimentos feitos por eles na tentativa de se promover um mundo mais ético e humanizado, tentativa essa representada em suas elaborações. Tal compreensão é inspirada no pensamento de Paulo Freire (2002) defendido no livro *Pedagogia da autonomia* e traz a necessidade de refletirmos sobre o protagonismo estudantil, sob uma perspectiva discursiva e dialógica. Para nortear nossas análises, temos como questão: “Quais experiências são mobilizadas quando se possibilita a investigação a partir das narrativas de experiências pessoais?”. As propostas que serão apresentadas encontram-se em andamento, e, por esse motivo, serão enfatizadas algumas das atividades em processo de conclusão. Antes de enunciar e refletir sobre as produções e criatividade dos estudantes da escola em que este trabalho foi desenvolvido, descreveremos o processo relacionado ao trabalho didático-pedagógico que dialoga com as atividades antes apresentadas.

Experiências estudantis: o encontro com as narrativas pessoais

Alicerçados nestas reflexões é que construímos o projeto complementar² intitulado “O estudo das histórias por meio de narrativas de experiências pessoais: um exercício de empatia”, desenvolvido na disciplina de História para estudantes do 9º ano. Por meio dessa proposta, as narrativas registradas em diários, cartas, biografias ou histórias orais foram escolhidas por serem uma forma de

¹ Disponível em: <https://youtu.be/aoxHceJMBhs>. Acesso em: 10 out. 2022.

² Elaborado com a colaboração da professora Segismunda Sampaio da Silva Neta em 2019 e reformulado em 2022.

contar as percepções individuais inseridas nas experiências sociais em diferentes temporalidades. Dessa maneira, objetivamos proporcionar aos estudantes o contato com histórias de outras pessoas que viveram em períodos distintos ou atuais para que pudessem identificar as especificidades de cada contexto, além das mudanças e permanências, compreendendo o porquê de muitas dessas histórias terem sido silenciadas.

Em seu livro *Entre histórias e memórias*, Nicolini (2021) indaga como as escolas têm se articulado para desenvolver ações em que as ideias sejam cada vez mais interculturais e menos excludentes e preconceituosas. Em nossa instituição, acreditamos que as narrativas aprendidas sobre outras pessoas possam propiciar o desenvolvimento de uma empatia histórica a partir do encontro com esse outro lado, que é geralmente marcado pela invisibilidade.

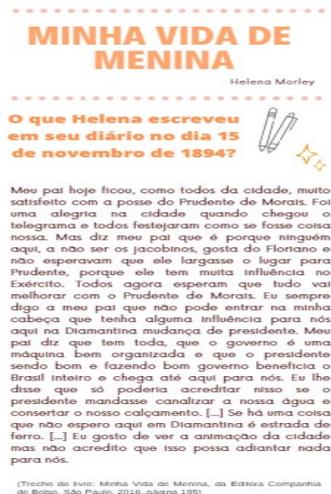
Tais estudos de histórias individuais serviriam de inspiração aos estudantes para que exercessem um “olhar crítico” em suas criações e se posicionassem a partir de suas reflexões sobre as sociedades, conforme argumenta Regiani (2021, p. 3):

Esses saberes adquiridos através das representações escritas de vidas tanto do presente quanto do passado contribuem para a elaboração de exercícios voltados ao pensamento crítico. Desta forma, [...] pode-se criar um espaço dialógico para tornar visível certas diferenças e torná-las próximas. Este processo contribui para um ensino de história posicionado que permite um conjunto de reflexões sobre as existências individuais em correspondências com os direitos humanos.

Assim, a obra literária escolhida para dar início à proposta foi o diário de uma adolescente do século XIX, publicado no livro *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016). Em um primeiro momento, os estudantes foram orientados a realizar a leitura do prefácio, em que a autora explica as razões do seu interesse em publicar as suas narrativas de experiências pessoais. Para um contato inicial

de análise do livro, os estudantes leram o trecho que menciona aspectos relacionados à eleição presidencial de 1894 (Figura 1):³

Figura 1 - Infográfico com trecho da obra *Minha vida de menina* (Morley, 2016)



Fonte: Os autores, 2022.

Após esse momento de interpretação, os estudantes foram divididos em grupos e escolheram temáticas relacionadas a vários contextos que são apresentados pela autora em seu diário: religiosidade, festividades, pós-abolição, escolarização, economia e cotidiano. Assim, os grupos realizaram a leitura de trechos das páginas destacadas e depois apresentaram-nos entre si pelo exercício da escuta ao outro e das diferentes formas de narrar.

As ações deste estudo foram desenvolvidas durante três meses (março, abril e maio de 2022), com flexibilização das datas sempre que havia dificuldade por parte dos estudantes em concluírem as propostas sugeridas. Além disso, de forma intercalada aos trabalhos de pesquisa, foram apresentados um trecho da novela *Sinhá Moça*, gravada em 2006, e a obra “A redenção de Cam”, para que refletir sobre a abolição da escravidão e teorias raciais. Entendemos por

³ Infográfico publicado no aplicativo Canva para atividade do Portal Conexão Escola. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/uma-adolescencia-do-seculo-19. Acesso em: 10 out. 2022.

esse gesto que a interação com outros textos permite ao estudante atribuir sentido ao que é lido, ouvido e interpretado (Bakhtin, 1997).

Neste momento, abre-se a observação para a sugestão feita por um estudante para que escutássemos o *rap* “História oculta”, do cantor Funkero. Uma vez aceita a sugestão, verificamos que a letra da música seria um importante objeto de estudo para a compreensão de vários aspectos retratados pela autora da obra literária. Esse movimento estabelecido pelo estudante pode ser entendido como uma aproximação do tema discutido a uma experiência de seu repertório musical. Para Freire (1989, p. 18),

na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Na etapa seguinte do projeto, os grupos deveriam escolher um ou dois trechos para que fosse realizada uma análise mais aprofundada sobre a sociedade e o período histórico em questão. A apresentação para os colegas de sala aconteceu após a confecção do cartaz em que relacionavam os recortes às questões históricas. Nesse momento em específico, surgiram observações e pesquisas referentes à precariedade da saúde da mulher; às festividades católicas e à predominância da fé no Brasil do século XIX, com a análise de objetos sacros como oratórios e imagens de santos; à escolarização feminina; ao trabalho braçal; ao acesso à saúde pela maioria da população.

Após essas atividades, alguns estudantes pensaram na possibilidade de elaborar episódios de *podcast* comentando as pesquisas que realizaram a respeito da obra *Minha vida de menina*. Para isso, a aluna A. C. L. (9º ano) escreveu um texto para dar início à criação do roteiro:

O livro narra a vida de Helena, uma menina alegre e espontânea, é notório suas habilidades questionadoras e críticas, circula com um olhar atento ela

descreve seu cotidiano e principais acontecimentos de sua Juventude de uma maneira bem-humorada e leve de se ler [...].

Podemos notar fatos históricos presentes no diário como o período marcado pela Abolição da Escravidão e a Proclamação da República. Assim visualizamos esses acontecimentos importantes através da autora, *apesar de não ter sido proposital*. Outra situação de grande importância destacada na obra são as questões sociais, como racismo, mesmo depois da abolição, consistia na ideia de que brancos eram superiores e o tratamento dos negros bem inferior. Também podemos observar o papel da mulher na sociedade daquela época, no século XIX, em que mulheres que não se casavam ou tinha uma certa independência de seus maridos eram mal vistas assim vemos uma evolução do papel feminino na sociedade em geral.

[...] conclui-se que o livro *Minha vida de menina* de Helena Morley é uma obra de suma importância para a literatura brasileira em que apresenta diversos aspectos diferentes com um olhar crítico da autora. (Trecho de texto produzido pela estudante A. C. L., 2022, grifo nosso).

Em seguida, foram convidados outros estudantes para comporem a organização e produção de episódios do *Jalles Cast*. Durante as trocas entre os discentes, definiram que o texto apresentado seria dividido em vários episódios. O estudante P. O., após ouvir a sugestão dos demais, criou uma arte no aplicativo Canva com elementos retirados da capa do livro e da história (Figura 2):

Figura 2 - Arte para episódio do *Jalles Cast*, produzida pelo estudante P. O. (9º ano)



Fonte: Os autores, 2022.

Com base nesses textos dos estudantes, pode-se refletir sobre as percepções que tiveram sobre a obra. Quando A. C. L. menciona “apesar de não ter sido proposital”, percebe-se que ela compreendeu as intencionalidades e origem da escrita do livro. Em sala de aula, vários estudantes afirmaram que nunca pararam para pensar que suas postagens em redes sociais poderiam servir como fonte histórica para estudo em gerações futuras ou até mesmo atuais.

Em relação à arte de P. O., nota-se que cortes da capa do livro estão ligados à imagem da autora que usou o pseudônimo de Helena Morley. Sob seu rosto, o estudante reproduz uma tarja preta, habitualmente utilizada pelos adolescentes na criação de suas montagens e edições com fotografia.

Diante das apresentações desta produção, defendemos que o uso da narrativa na aula de História é uma “oportunidade de construção de suas próprias narrativas de um passado interpretado historicamente, com sentido para suas vidas, enquanto sujeitos da história” (Gago, 2018, p. 8).

Considerações finais

Constatamos com este trabalho que narrar é dar sentido à experiência no tempo, ao observarmos que os estudantes passam a refletir sobre suas próprias histórias, de modo a ampliar a empatia com a história do outro e de períodos distintos dos que vivenciamos. Entendemos e defendemos que a construção do saber, tal como nos inspira Freire (2002), sustenta-se na curiosidade epistemológica – o que pressupõe respeito à leitura do mundo como ponto de partida –, mas que não abra mão da dialogicidade, da experiência com os diferentes saberes e linguagens.

Propomos algo além da leitura casual e informal, uma vez que, pelo saber de ordem científica ancorado na inserção dos estudantes em diferentes textos, abrem-se possibilidades para aprendizagens que estejam em diálogo com o reconhecimento das desigualdades e a desconstrução de preconceitos, estereótipos e práticas de exclusão social.

Pela análise de alguns materiais produzidos, pode-se perceber que os estudantes passaram a notar suas próprias formas de marcar a sociedade que lhe é contemporânea, a exemplo de suas reflexões sobre o uso das redes sociais e dos aparelhos celulares para registrarem seus cotidianos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GAGO, Mariana. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: Edições Afrontamento, 2018.
- MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.
- NICOLINI, Cristiano. *Entre histórias e memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na educação básica no Vale do Taquari-RS*. Jundiá: Paco, 2021.
- REGIANI, Álvaro R. O colocar-se no lugar do outro: ensino de História e narrativas biográficas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2021, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: [S. n.], 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/406134-O-COLOCAR-SE-NO-LUGAR-DO-OUTRO--ENSINO-DE-HISTORIA-E-NARRATIVAS-BIOGRAFICAS>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- RIVERA, Tania. O Estranho e o espelho. In: _____. *Cinema, imagem e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. p. 55-59.

RETORNO PRESENCIAL À ESCOLA: ACOLHIDA COM ARTE E COLETIVIDADE

Andréa Alves da Silva Souza

Greice dos Santos Aguiar

Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

Sirley Aparecida de Souza

***Mise en abyme*:¹ a Terra devastada pelo vírus da Covid-19 e a possibilidade da reinvenção da escola pela chamada à comunhão – Cepae/UFG**

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. (Santos, 2020, p. 7).

O vírus da Covid-19 tomou de assalto a vida de todos os seres humanos a partir dos dois últimos meses de 2019. A fragilidade de pessoas, instituições e órgãos públicos foi desvelada, dando azo a

¹ Boaventura de Sousa Santos (2020) remete ao termo adotado por André Gide quando pela primeira vez desenvolve o conceito de *mise en abyme*. O termo exprime o sentimento e/ou a percepção de estarmos sempre atrás da realidade ou daquilo que sentimos sobre ela. Segundo Santos (2020, p. 13), “[d]ifícil teorizar sobre qualquer fenômeno em que estejam sobre nós respingos ou cicatrizes profundas que às vezes ainda sangram”.

fake news e ampliando conflitos econômicos, ideológicos e sociais. No que tange aos problemas de saneamento básico, saúde e educação, a vulnerabilidade ficou ainda mais evidente.

Milhares de vidas pelo mundo foram e ainda são ceifadas por esse agente invisível, mas mortal, deixando por onde passa um rastro de morte, luto, medo, insegurança, dor e tristeza. Escolas pararam de funcionar presencialmente, deixando tanto estudantes quanto professores sem o seu espaço de referência – o chão da escola. Em contrapartida, a ciência e as novas tecnologias foram e são destaque no cenário pandêmico para estabelecer uma conectividade, embora nem todos conseguiram usufruir igualmente dessas possibilidades.

A Covid-19 separou os povos: os providos e os totalmente desprovidos de qualquer possibilidade de cumprir as medidas sanitárias e preventivas (trabalhar em *home office*; obter atendimento médico, vacinas e remédios; ter acesso *online* à escola; ter *chip*, pacote de dados, *tablet*, *notebook*, câmera). Como esclarece Santos (2020), a pandemia atingiu certos alvos, tais como a população pobre, as mulheres, os idosos, as crianças. Em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, ele aponta o viés seletivo e discriminatório que o vírus atingiu, segregando grupos e/ou coletivos sociais que, por razões sociais, culturais e/ou econômicas, já se encontravam em situação de vulnerabilidade. Esses grupos são nomeados por ele como Sul. Idosos, mulheres e crianças são os elementos humanos a compor esse grupo.

Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual. (Santos, 2020, p. 14).

A Covid-19 acentuou as desigualdades sociais e, nessa mesma lógica, reforçou ainda mais a divisão de dois grupos institucionais que atendem a crianças: escolas públicas e particulares. Estas últi-

mas logo buscaram dominar a *expertise* tecnológica para acessar dados, redes e plataformas sociais; as primeiras, ao contrário, sequer dominavam as práticas cotidianas de gerenciar um *e-mail* ou de preencher formulários eletrônicos, cadastrar senhas e postar atividades em plataformas virtuais. Ainda assim, como observado na pesquisa documental coordenada pela professora Rosemara Lopes (Melo, 2021), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), o ensino em Goiás na pandemia esbarrou em falhas estruturais, e as escolas, limitadas institucionalmente, tiveram “uma consciência de comunhão planetária” (Santos, 2020, p. 7) e fizeram o possível para diminuir as distinções no atendimento às crianças e estudantes, de modo geral, das escolas públicas.

Dentre essas escolas está o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), uma unidade que oferece desde educação infantil à pós-graduação e que, embora não desejasse, não teve muitas condições favoráveis para retornar logo ao ensino presencial. Como outras unidades, levou alguns meses discutindo alternativas até decidir pelas aulas via ensino remoto emergencial (ERE), ainda com a expectativa de que o vírus da Covid-19 fosse brevemente erradicado e a vida retomas-se a rota da normalidade.

Todavia, contrariando todas as previsões otimistas, o vírus permanece de modo letal até os dias de hoje. É certo que, em virtude do impacto protetivo das vacinas e de outras atitudes sanitárias, como higienização das mãos, uso de máscaras e distanciamento social seguro, o vírus encontra-se, de certa forma, sob controle.

Em 2020, os servidores do Cepae/UFG criaram grupos de trabalho (GT) com a finalidade precípua de realizar estudos diagnósticos sobre o impacto da pandemia na comunidade escolar e no processo de escolarização, práticas de ensino e aprendizagem, situações socioeconômicas, questões referentes à saúde dos alunos e de seus familiares, enfim, de toda a comunidade cepaneana. O

objetivo desses estudos foi pensar o Cepae/UFG e o ensino oferecido em um contexto de pandemia. Nessa linha de debates, o diálogo com a comunidade cepaneana foi estreitando-se e, com o apoio das instâncias superiores da UFG, diretrizes, metas e estratégias foram sendo delineadas para a retomada do ensino. De modo propositivo, discutiram-se estratégias de acolhimento e cuidado para o retorno das atividades. Dessa maneira e nessa mesma linha de pensamento, cada uma das coordenações de ensino foi sugerindo e estruturando propostas pedagógicas de acordo com as peculiaridades de cada etapa.

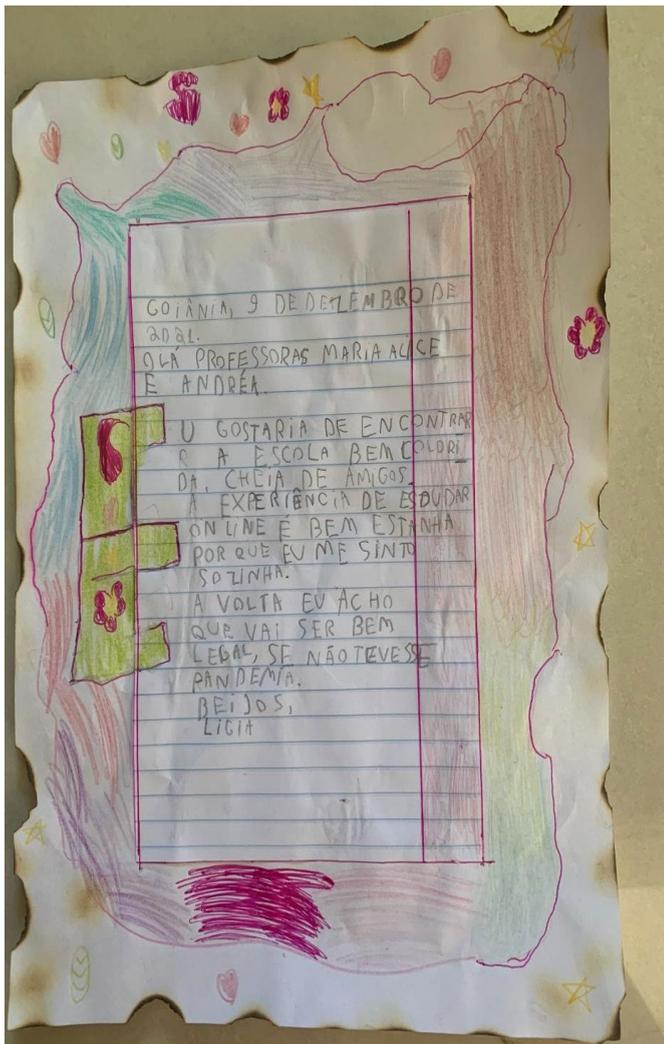
Walter Benjamin (2012, p. 17) é categórico ao afirmar que, para “tocar” as crianças, é “preciso encontrar o caminho que conduz a elas”. Com a pandemia, o espaço do Cepae/UFG esmaeceu-se, pois o formato do ensino não presencial, as sessões de aulas a distância (ERE), os roteiros de estudos e os atendimentos *online* substituíram o encantamento e a alegria vigorosos no encontro presencial. Quebrar o “som do silêncio”, trazendo de volta a personalidade, a interação e o desejo de retomar a rotina escolar, foi um desafio e, para encontrar esse caminho, optamos por convocar as crianças a pensar e sugerir propostas de retorno para que pudessem regressar ao espaço escolar.

Escola, lugar de encontro com as pessoas e os diversos saberes

Não tivemos surpresa alguma ao lermos as cartas recebidas das crianças do 2º ano dos anos iniciais. Assim como todos relataram, estávamos com saudades da escola, dos encontros, dos barulhos, dos debates e até dos macaquinhos-prego que rondam o Cepae/UFG, afinal, ali era parte da mata que habitavam. Não víamos a hora de começar um “novo normal”, mas com algumas diferenças, já que a experiência vivida lançaria novos desafios e não estávamos livres da Covid-19.

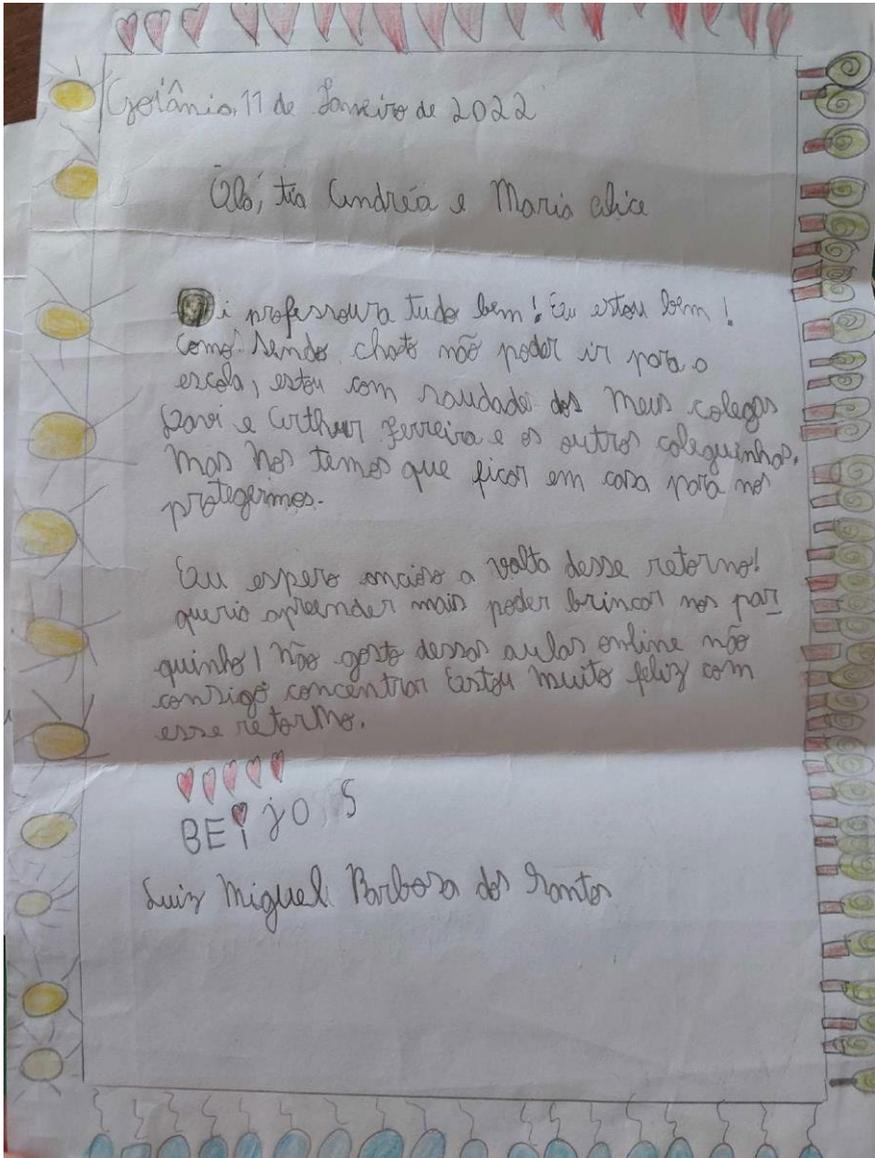
As cartas foram escritas para nós, professores das turmas, como uma das atividades do ERE. Foram postadas na plataforma utilizada e os alunos deveriam atender ao pedido de que relatassem a experiência que vivenciavam com o ensino *online* e sugerissem propostas de retorno. Esse pedido foi assim expresso (Figuras 1 a 5):

Figura 1 - Carta da Lígia



Fonte: As autoras, 2022.

Figura 2 - Carta do Luiz Miguel



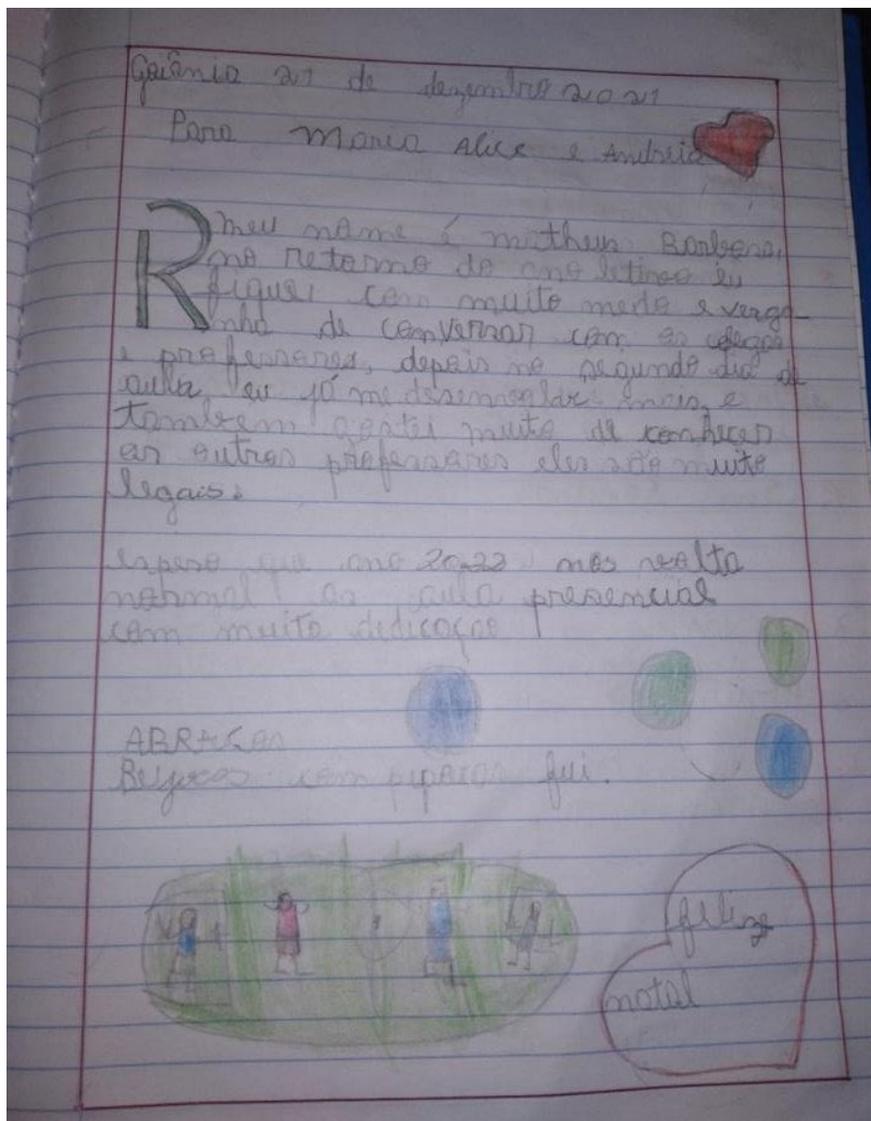
Fonte: As autoras, 2022.

Figura 3 - Carta da Izabelle

Centro de ensino e pesquisa aplicada a educação
 geómetria: 10/10/2022
 Aluna: Izabellly Bicker
 Matéria: 04
 disciplina: português
 atividade 10
 Goiânia, 12/09/2022
 Carta para Maria Alice e Andressa.
 No retorno as aulas, eu espero fazer muitas
 amigas e realizar mudanças, como, praticando
 meu corpo, álcool, e o distanciamento.
 Imagine que o retorno as aulas seja
 emocionante, não fica muito feliz em
 encontrar todos. Como é meu primeiro ano na
 escola, para mim tudo será novidade.
 - Minha linda professora, e se gostei de
 estudar, ismote, essa pandemia nos afastou e
 isso é muito chato.
 O especial é estar dentro do sala de
 aula.
 Termine aqui minha cartinha, com muita
 felicidade.
 Buzacos
 com
 Buzacos
 am: Izabellly Bicker

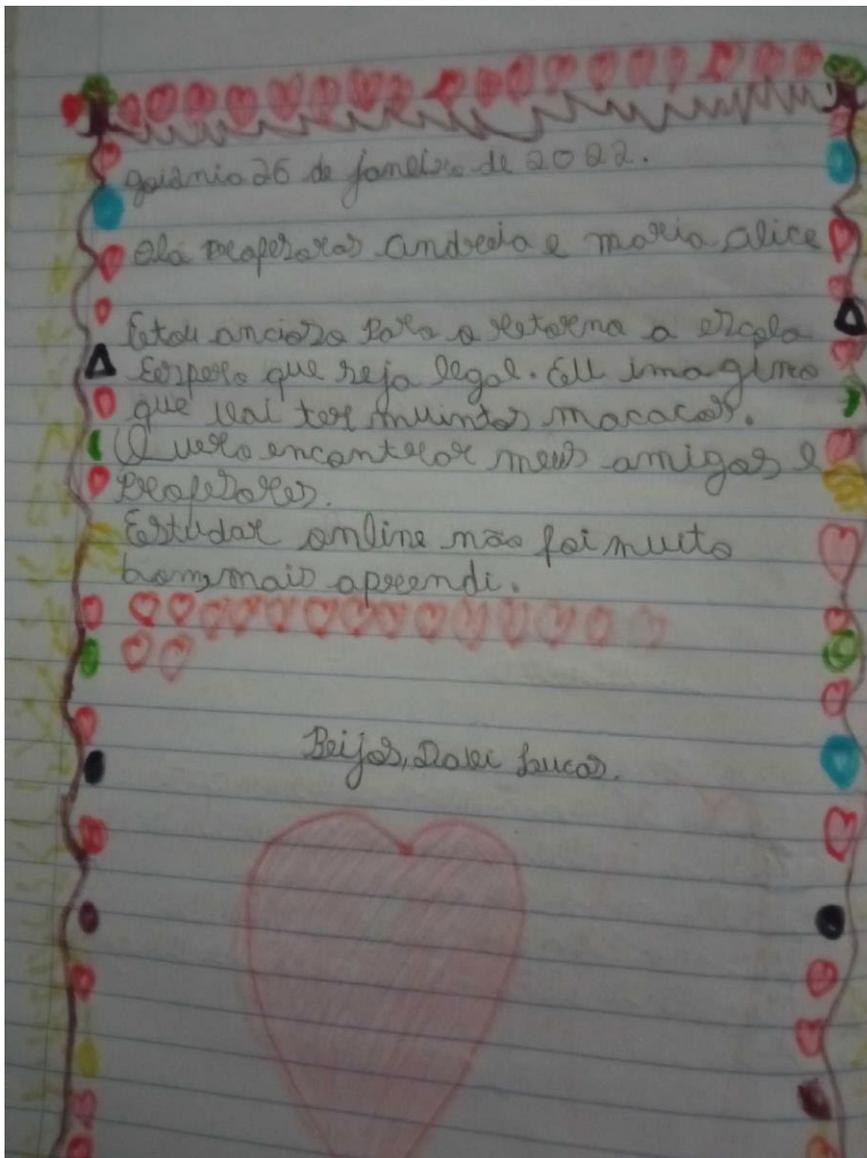
Fonte: As autoras, 2022.

Figura 4 - Carta do Matheus



Fonte: As autoras, 2022.

Figura 5 - Carta do Davi Lucas



Fonte: As autoras, 2022.

De um total de 36 cartas, separamos estas ora apresentadas para expressar a ansiedade das crianças pelo retorno ao ensino presencial e o reconhecimento de que a escola cumpre uma função importante na vida dessas crianças e certamente na de outras também. Como observa Kupfer (2000, p. 36), embora a concepção de criança que se tem na contemporaneidade ultrapasse a ideia da criança escolar, frequentar uma escola apresenta “uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação”.

O sentido da escola vem sendo constituído ao longo do tempo, com avanços e retrocessos, limites e contradições, mais atrelado ao mundo do capital do que à inspiração grega que carrega a própria palavra:

O sentido da palavra *Skholê* é o cuidado pelo inútil e desnecessário. A existência do homem permanece servil enquanto ele é premido pela necessidade. Enquanto vive única e exclusivamente no domínio do útil e do necessário, em sentido mais amplo, o homem não se apropria de si, isto é, não faz sua plenamente dádiva maior de ser, a liberdade criativa. Ele precisa transcender este domínio, para vir a ser o que ele é. Por isso, nada lhe é mais desnecessário: o vigor libertador da liberdade criativa, da livre criação. O ócio, em todas as suas concreções, a brincadeira, o jogo, o esporte, o culto, as artes livres e as belas artes, a amizade e o amor, a filosofia, recorda ao homem a importância e nobreza do inútil e a necessidade do desnecessário. (Fernandes, 2012, p. 48).

Como se observa nas cartas, esse sentido é solicitado pelas crianças, um tempo para exercer uma liberdade e constituir uma humanidade. Enfim, retornar à escola para encontrar-se com o outro e gerar meios para a reflexão, para a ação, a fim de promover transformações individuais e coletivas, como defende Paulo Freire (1999). O vigor da *Skholê* atualizado aos tempos contemporâneos precisa ser também relacionado a uma concepção de infância, de

modo a reconhecer uma criança como tal, não de forma abstrata. É o João, a Kamilly, a Maria, o Wanderson e tantas outras que, embora não “falem” – prefixo negativo -in contido na palavra “infância” –, necessitam de um tempo para se inventar e expressar a vida concreta com seus caminhos e descaminhos. Esse tempo pode ser vivido parcialmente na escola, desde que a criança seja acolhida e tenha garantido sua permanência qualitativamente, visto que,

[d]epois da elaboração freudiana sobre o Inconsciente e das implicações que daí derivam, uma operação deve ser apresentada, a de que um sujeito se constitui sob o efeito da linguagem. Essa constituição se realiza subjetivamente nas relações com o Outro, isto é, com aquele que acolhe a criança e lhe transmite o “tesouro do significante”, o sentimento de pertencimento a uma linhagem, assim como a possibilidade da descoberta, imaginação, criatividade, inteligência. É na troca com seus pares que se instituem as experiências e as oportunidades de inserir-se no mundo da linguagem, das leis universais que estruturam os laços sociais. (Rocha; Rodrigues, 2014, p. 1010).

Considerar os efeitos desses encontros que acontecem na escola foi o que nos levou a convidar a artista visual Greice Aguiar para construir uma pintura na parede. Esse trabalho realizado pela artista deveria trazer alguns elementos abordados nas cartas das crianças, bem como incluir a participação de toda a comunidade escolar. Ela foi convidada pela aproximação que tinha com o Cepae/UFG e pelo trabalho criativo que exerce no campo da pintura. Fez estágio de Artes Visuais e chegou a ser monitora no Cepae/UFG durante dois anos, auxiliando o trabalho pedagógico da coordenação com as crianças e os professores. Como nenhuma outra artista, conhecia e vivenciara nossa rotina e campo escolar. Greice Aguiar aceitou prontamente e coletivamente idealizou a pintura, por meio das cartas e das conversas que tinha conosco.

Realização da pintura: ação coletiva de acolhimento ao retorno escolar presencial

A pintura mural tem sido realizada por diferentes povos desde os tempos mais remotos. Sabe-se da existência do registro de sítios arqueológicos e cavernas, assim como de afrescos egípcios, gregos e romanos. Entre suas diversas finalidades há os aspectos sagrados e festivos. Os registros da interação do homem com o ambiente que o cerca estão marcados de forma artística em diferentes períodos históricos e contam-nos histórias de um povo, de um acontecimento, de vidas. Registros que nunca deixaram de acontecer e se personificaram no grafite e nas pinturas murais contemporâneas.

Essa história que se conta é interessante – conta de registros cotidianos, de pessoas que vêm, pessoas que vão, pessoas que passam. Assim, acreditamos que possamos refletir sobre a criação dessa pintura mural, que envolve ação coletiva de acolhimento ao retorno escolar presencial em 2022, da seguinte maneira: em um outro momento do tempo, uma estudante da Faculdade de Artes Visuais da UFG caminha pelo *Campus Samambaia*. Ao voltar para casa, para no ponto de ônibus, registra fotograficamente um macaco-prego, desses que transitam pelo *campus*. Essa imagem fica guardada, talvez aguardando seu momento de se deixar contemplar mais uma vez. Algum tempo depois, aquela imagem guardada no álbum de fotografias digitais é transformada em um desenho, uma proposta de pintura mural. Assim como as crianças, o macaco povoa o imaginário dos frequentadores do *campus* da UFG.

O macaco é esse personagem que anda pela UFG, encontrado e desconstruído, ora em uma árvore, ora no ponto de ônibus com uma caixinha de achocolatado vazia, ora no recreio, vigiando atento as mãos de uma criança e aguardando sua desatenção para tomar de assalto suas gulodices. Nesse momento, a fotografia guardada e até a saudade dele fazem-se valer. Ele foi escolhido para ser o personagem central e trazer a linguagem do desenho para buscar o conhecimento e dar colorido ao retorno presencial.

Ele pode representar também o famoso Chicão, um falecido macaco líder que frequentava o Cepae/UFG e era bastante conhecido por suas peripécias, fazendo com que todos duvidassem da capacidade “irracional” que supunham que tinha. Assim, o desenho da parede foi tomando forma, no centro um macaco pensador, tal qual o pensador de Rodin. Ao seu redor, o processo criativo e coletivo foi sendo delineado, sempre com algum elemento importante e simbólico da escola representado nas cartinhas, na sua composição: a vasilha do lanche, as plaquinhas do jardim, o cinema, a laranjinha do Rone, a natureza, a pesquisa, os projetos de extensão, o ensino e os livros, dentre outros.

As cores escolhidas em tom pastel convocam a ludicidade e a suavidade de quem já inventou e pode ainda criar um mundo de saberes, debaixo de uma árvore ao redor da escola, na própria sala de aula, no ir e vir pelos espaços livres do Cepae/UFG. As mãos de todos da comunidade cepaneana carimbadas nos pilares e fazendo o solo para o macaco foi a maneira pela qual foi possível incluir todos na pintura, afinal, quem sustenta a escola são os estudantes, os professores, os faxineiros, todos aqueles que cotidianamente se fazem presentes e tornam possível a escola existir e resistir.

As fotos registram um pouco do que foi realizado com a participação de todos, desde a escolha da parede até a finalização da pintura. É possível observar o engajamento e a alegria de cada um ao participar dessa atividade, uma forma para ocupar outra vez a escola e reativar nosso sentimento de pertencimento, tentando instigar a coletividade e o conhecimento com arte e reflexão.

Considerações finais

O Cepae/UFG viveu esse panorama pandêmico, sofrendo os efeitos da mortalidade, dos adoecimentos físicos e mentais. No entanto, a disposição sempre foi pela resistência, pela comunhão e pela democracia. A ação coletiva com a comunidade escolar,

inspirada pelas cartas das crianças e com a participação da artista Greice Aguiar, foi o convite para a retomada do espaço que persiste e anseia pela presença de todos. Assim, podemos continuar a jornada da ciência, da pesquisa e da extensão, em meio à leveza e natureza de uma manhã ou até mesmo um fim de tarde, pois é um privilégio o Cepae/UFG estar cercado pela mata e longe do corre-corre da cidade.

A Lígia, o Davi, o Matheus, a Isabelly, o Luiz Miguel e todos os outros podem brincar, investigar, aprender, escrever, contar, desenhar, pintar, analisar, sistematizar e utilizar o espaço escolar para constituir sua história de vida e lidar com as imprevisibilidades que marcam a condição humana. Com efeito, várias estratégias de acolhimento foram pensadas e desenvolvidas, mas a pintura lembra-nos do território coletivo que é a escola.

As mãos das crianças, dos professores e dos funcionários impressas nas colunas do *hall* sinalizam que voltamos a ocupar a escola e a resistir, como nos convida Milton Nascimento em sua canção “Nada será como antes”: “Resistindo na boca da noite um gosto de sol/ Num domingo qualquer, qualquer hora,/ Ventania em qualquer direção/ Sei que nada será como antes, amanhã/ Que notícias me dão dos amigos?/ Que notícias me dão de você?”.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 2.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. *Skholé: o sentido fundante da escola*. In: COELHO, Ildeu M. *Escritos sobre o sentido da escola* (org.). Campinas, SP: Mercado Aberto, 2012. p. 33-58.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

MELO, Carolina. Pesquisa avalia trabalho pedagógico do ensino remoto em Goiás. *Fapeg*, Goiânia, 15 out. 2021. Disponível em: <http://www.fapeg.go.gov.br/pesquisa-avalia-trabalho-pedagogico-do-ensino-remoto-em-goias>. Acesso em: 15 set. 2022.

ROCHA, Maria Alice S. C.; RODRIGUES, Sonia Maria. Cinema e infância: (des)caminhos em Mutum. In: AVANCA Cinema 2014. Avanca: Edições Cine-Clube de Avanca, 2014. p. 1007-1013.

SANTOS, Boaventura S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Livraria Almedina, 2020.

RETRATOS, RECORTES E (RE)LEITURAS: PRODUÇÕES BILÍNGUES EM SALA DE AULA

Mariana Cirqueira Ricardo da Silva

Durante o ano letivo de 2022 surgiram diferentes propostas de temas a serem trabalhados durante as aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras), todos advindos da curiosidade de educandos e educandas em aprofundar debates iniciados no ano anterior, em que foram realizadas diferentes rodas de conversa sobre a diversidade humana como tema central e o respeito às diferenças como eixo norteador de nossos debates. Arelado a esses temas, iniciamos então discussões acerca da importância do reconhecimento e da valorização da cultura do outro como manifestação cultural, mesmo diante de nossa restrita forma de perceber o mundo e da dificuldade que muitos têm de expressar livremente sua essência, suas crenças e visões de mundo.

Nesse mesmo ano, com o intuito de problematizar a percepção do artístico, do belo e do poético e “educar o olhar” para a percepção de suas diferentes formas de manifestação, o projeto de extensão “Olhares singulares sob(re) novos cenários”¹ reuniu educandos e educandas da educação básica, bolsistas, estagiários, educadores e educadoras. Juntos, buscamos pensar o processo de criação e arte e explorar diferentes experiências artísticas a partir de vivências sistêmicas propostas em encontros virtuais quinzenais pelo Google

¹ Desdobramento do projeto de pesquisa “Imagem da vida em transição”.

Meet, organizadas por seus próprios integrantes com a participação de convidados especialistas em produções artísticas de diferentes linguagens. A partir de então, nas escolas parceiras, públicas e privadas, buscamos realizar estudos e debates que dialoguem com propostas do projeto de extensão e nosso cotidiano escolar.

Esses encontros virtuais aconteceram em turno diferente ao das aulas de Libras com o 7º ano, o que de certa forma dificultou nossa efetiva participação durante as vivências sistêmicas. Todavia, tentamos organizarmo-nos a partir do interesse e da disponibilidade dos educandos e das educandas em participar virtualmente dos encontros, bem como do interesse em desdobrar algumas provocações. Surgiu então como tema central a celebração do Centenário da Semana de Arte Moderna. A proposta inicial era trabalhar de maneira interdisciplinar com as professoras de Artes e Língua Portuguesa, mas, em virtude de uma reorganização da escola, a turma perdeu a professora de Artes, sem previsão para a Secretaria Municipal de Educação (SME) enviar novo profissional para assumir as aulas. Desse modo, avaliou-se como relevante não só abordar o tema em sala de aula, durante as aulas de Libras, visto que discutíamos a importância de reconhecer as manifestações culturais do outro como cultura, mas também adentrar mais a fundo a temática, já que alguns demonstraram interesse quanto às diferentes percepções, observadas ao longo da história, do que é considerado belo, arte e cultura.

Iniciamos os trabalhos realizando um breve levantamento das impressões da turma acerca do que consideravam ser cultura e o que consideravam ser arte, para a partir de então problematizarmos: o que consideramos arte hoje sempre foi considerado arte? E quanto à cultura, o mesmo se aplica? A forma de fazer arte sempre foi a mesma ao longo dos anos? A partir destas e de outras problematizações, reconhecemos a escola como

um tempo-espaço de produção de conhecimento, em que se ensina e em que se aprende, entende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da *compreensão* do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, *ensinar* e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (Freire, 2017b, p. 52-53, grifo do autor).

Estas e outras provocações levaram-nos à necessidade de pesquisar alguns conceitos base. Antes de iniciarmos nossas pesquisas, na aula seguinte foi apresentado para a turma o vídeo “Arnaldo Antunes – O Real Ao Vivo [Inhotim em Cena 2021]”, de domínio público, facilmente encontrado no canal do YouTube Arnaldo Antunes, pelo endereço <https://www.youtube.com/watch?v=8CZKw8mBny8&t=701s>. O vídeo em questão possibilita-nos a imersão em uma experiência que une música, artes plásticas, natureza e arquitetura. A partir de então, foi possível levantar algumas problematizações que ficaram suspensas, sem respostas, simplesmente lançadas para serem pensadas e discutidas na semana seguinte, visto que nossas aulas acontecem uma vez por semana.

Figura 1 - Problematizações



Fonte: A autora, 2022.

Nas aulas subsequentes discutimos o vídeo e as impressões gerais da turma acerca das representações artísticas apresentadas, suas diferentes formas de fazer arte e sua temática central. Após esse momento, entrelaçamos as discussões às problematizações apontadas e iniciamos um levantamento de conceitos que deveriam ser pesquisados e estudados pela turma. Em seguida, organizamos pequenos grupos para que pudessem manusear os *tablets* enviados para a escola pelo projeto Pro Futuro, para que juntos realizassem pesquisas a partir dos conceitos levantados como relevantes para serem estudados.

Durante a atividade foi possível perceber que muitos não tinham a experiência de usar a internet para realizar pesquisas, demonstrando dúvidas básicas quanto à estrutura dos *sites* de pesquisa e ao acesso a eles. Por fim, constatou-se a necessidade de orientá-los de forma sistematizada no que diz respeito a como proceder ao realizar pesquisas na internet. Dessa forma, na aula seguinte realizamos em conjunto a pesquisa de um dos conceitos elencados pelo grupo para que juntos pudéssemos conhecer o processo passo a passo. Para tanto, foi possível levar para a sala de aula *data show* e *notebook* para que todos pudessem visualizar o processo, desde a escolha das palavras e frases a se pesquisar até a observação e escolha dos *sites* elencados pela pesquisa, algo ignorado por muitos durante a atividade anterior. Após a busca inicial que fizeram, a maioria contentou-se em ler apenas o resumo das informações apresentadas por cada *site* listado na página inicial da plataforma de busca, não acessando nenhum deles para conhecer e efetivamente realizar a leitura de suas informações. Finalizada essa etapa, apresentei-lhes em Libras léxico relacionado ao universo da internet, discutindo algumas possibilidades de motivação da criação desses sinais.

Figura 2 - Apresentação de léxico em Libras



Fonte: A autora, 2022.

Posteriormente retornamos às pesquisas em grupo realizadas no *tablet*, de modo a possibilitar um momento de leitura, discussão e análise coletiva das informações coletadas, para que estas fossem apresentadas ao restante da turma em outro momento. A forma como realizariam as leituras, discussões e coleta de informações, assim como a sistematização de suas ideias para posteriormente expor à turma, ficou em aberto, tendo cada grupo se organizado da forma que julgaram ser melhor. Alguns copiaram informações em seus cadernos, outros se organizaram para trazer imagens de casa e fazer cartazes para apresentar, ou se preocuparam apenas em realizar a leitura do material, liam e discutiam suas impressões e usaram o tempo para conversar também sobre assuntos alheios ao que fora proposto. Na aula seguinte, reservada para as apresentações das pesquisas feitas e das discussões dos conceitos pesquisados (arte, cultura, música, som, tipos de arte, arquitetura, galeria, concerto), os grupos reuniram-se novamente e, cada um à sua maneira, apresentaram o que haviam pesquisado para que pudéssemos discutir os conceitos apresentados e os exemplos de arte observados no vídeo. De modo geral, os alunos foram mais provocados pelas representações visuais de arte expostas pelo vídeo, e poucos se impactaram ou se sentiram provocados pela força das letras de suas músicas. O que mais os impressionou foi a forma não convencional com que o pianista tocava piano, conseguindo harmonizar sons tocando diretamente nas cordas, algo intensamente

comentado pelo aluno surdo da turma, aparentemente provocado pela forma peculiar de se tocar tal instrumento. Apenas uma educanda e um educando participaram das discussões acerca das temáticas abordadas pelas letras das músicas; os demais permaneceram apáticos ou em conversa paralela, não sendo possível constatar o motivo de tamanho desinteresse – os temas abordados, a aula ou pouca compreensão das provocações em questão.

De modo geral, observo que a turma tende a manter-se apática diante de debates que exigem uma leitura crítica da realidade, não apenas nas aulas de Libras. Costumam participar mais quando o assunto lhes permite expor narrativas ou explicações de contextos cotidianos, demonstrando esquivas quando convidados a (re)pensar criticamente algo posto como norma, como padrão pela nossa sociedade. Demonstam muita dificuldade, com pouquíssimas exceções, de acompanhar discussões pautadas em uma leitura crítica da realidade, e necessitam a todo momento de provocações e problematizações que lhes deem pistas da existência de outras formas de se pensar o mundo e nossa realidade. Daí a importância da integração do sujeito ao seu contexto, sobre o que nos adverte Freire (2018), devendo não apenas estar nele, mas também com ele e dele fazer parte, não em uma simples acomodação, mas como ser integrado, sujeito.

Finalizada essa etapa, elencamos termos e conceitos que a turma julgava relevante aprender em Libras, discutindo novamente possíveis motivações para a criação dos sinais apresentados, assim como suas possíveis variações linguísticas.

Munidos de alguns conceitos base, iniciamos nossas pesquisas coletivas sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, conhecida como um evento artístico-cultural que trouxe em suas manifestações para o grande público apresentações de música e dança, recital de poesia, exposição de pinturas e esculturas e palestras que ocorreram no Teatro Municipal de São Paulo entre 13 e 18 de fevereiro daquele ano. O intuito era apresentar uma nova visão sobre

os processos artísticos e o que se entendia por arte, buscando uma renovação artística e social no país, bem como a apresentação de uma arte “mais brasileira” que retratasse também seu povo. Discutimos a importância das comemorações de seu centenário diante do cenário atual de nosso país, em que vemos ceifados incentivos à cultura, arte e educação. Conhecemos um pouco do contexto histórico e cultural da época, correlacionando-o ao que discutíamos *a priori* acerca da valorização da cultura do outro, problematizando também a possibilidade de em muitos momentos sermos esse outro não valorizado. Conhecemos também um pouco da vida, obra e luta de alguns dos artistas responsáveis pelo movimento. Em parceria com a professora de Língua Portuguesa, debruçamo-nos, em especial, sobre a biografia de Tarsila do Amaral, uma das idealizadoras da Semana de 22, e Cecília Meireles, principal representante feminina da segunda fase do modernismo no Brasil, marcando a importância do movimento e seus desdobramentos na vida artístico-cultural de nosso país.

Durante os momentos de pesquisa biográfica, elencamos algumas obras de Tarsila e Cecília para conhecermos mais a fundo, entre elas a tela *Operários* e o poema “Retrato”, respectivamente. Nossos primeiros contatos com o poema tentaram, em um primeiro momento, desvendar as percepções e leituras que os educandos e as educandas tinham da obra, convencidos de que “a produção da compreensão do texto não é tarefa exclusiva do seu autor, mas também do leitor do texto” (Freire, 2017b, p. 51) e despidos de conceitos teóricos ou contextualizações históricas. Somente em um segundo momento debruçamo-nos sobre algumas críticas e leituras de especialistas sobre a obra.

Retrato

(Cecília Meireles)

Eu não tinha este rosto de hoje,
 Assim calmo, assim triste, assim magro,
 Nem estes olhos tão vazios,
 Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 Tão paradas e frias e mortas;
 Eu não tinha este coração
 Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
 Tão simples, tão certa, tão fácil:
 — Em que espelho ficou perdida
 a minha face?

Fonte: Meireles (2020).

Posteriormente, unindo todas essas possibilidades de interpretação de seu texto escrito, iniciamos nossas discussões acerca da realização de uma (re)leitura do poema em Libras. Para tanto, foi preciso também nos debruçarmos sobre contextos teóricos acerca das especificidades poéticas da Libras e das línguas de sinais, suas características visuais e possibilidades de rimas, as quais, diferentemente das línguas orais, acontecem em virtude da harmonia visual provocada pela escolha de configurações de mãos (CM). Todo esse processo foi desenvolvido em um total de seis aulas, que culminaram na produção audiovisual de um vídeo produzido coletivamente durante as aulas subsequentes de Libras, disponível no canal do YouTube Ensino Discursivo Bilíngue.² Possibilitou-se aos educandos e educandas, pois, a tarefa de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (Freire, 2017a, p. 42). O vídeo em questão apresenta também algumas impressões de duas educandas acerca do processo de discussão e produção coletiva realizado em

² Disponível em: <https://youtu.be/mSNISeLOPTk>. Acesso em: 24 out. 2022.

sala de aula, valorizando de certa maneira também seu processo, não apenas seus desdobramentos em um produto final.

Em nossas últimas aulas, dirigimos nossos olhares e nossas percepções sobre a tela *Operários* ao realizar um processo semelhante de interpretação, a princípio desvinculado de conceitos teóricos e contextos históricos, discutindo apenas nossas primeiras impressões, percepções e sentimentos diante da tela. Só então iniciamos nossas pesquisas acerca do contexto histórico em que a tela foi produzida e a análise que críticos de arte fazem a seu respeito. Em nossa última aula, iniciamos o esboço de uma (re)leitura da obra, apoiando-nos na possibilidade de parafrasear o poema “Retrato” em uma intertextualidade entre ele e a tela, além de ressignificá-lo também em Libras. Consideramos para isso que as imagens, assim como as palavras materializadas em textos escritos ou sinalizados, mostram-se como uma manifestação simbólica que implicam diferentes discursos, e entrelaçadas a eles estão nossas diferentes leituras de mundo.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MEIRELES, Cecília. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2020.

SOCIALIZANDO SABERES: PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Aprendizagem baseada em projetos

Nas aulas de Língua Espanhola do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), buscamos desenvolver atividades de iniciação científica por meio da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Entendemos que, em muitos contextos escolares, a iniciação científica ainda não está presente, possivelmente pelos desafios da formação inicial de professores, pelas dificuldades estruturais de cada escola, pela falta de recursos humanos e de formação continuada ou pela própria estrutura tradicionalmente fechada das disciplinas curriculares (Maldonado Pérez, 2008; Pérez Gómez, 2010).

A aprendizagem baseada em projetos costuma proporcionar um espaço de escuta e valorização dos saberes que permeiam o contexto escolar, dando voz e protagonismo aos estudantes, como explica Maldonado Pérez (2008). Nessa abordagem, aprender consiste em um processo constante, individual e interno, o qual se dá a partir da observação e da (re)organização de saberes, que se modificam e se adaptam a partir da socialização e da discussão coletiva.

Na ABP, o processo de ensino-aprendizagem é visto para além da memorização de conteúdos, promovendo um ambiente de diálogo e debate sobre as diversas temáticas pertinentes ao ambiente escolar (Ispizua; Lavia, 2016). Com isso, os estudantes sentem-se valorizados, percebem que seus interesses e curiosidades são considerados, passando de espectadores a protagonistas.

El aprendizaje basado en proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto toma mayor relevancia en la sociedad actual en la que los docentes trabajan con grupos de estudiantes heterogéneos, que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. Un enfoque de enseñanza tradicional no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos; mientras que uno basado en proyectos construye el aprendizaje sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido. (Maldonado Pérez, 2008, p. 163).

Nessa perspectiva, os estudantes devem ser incentivados a pesquisar, participar ativamente das atividades, estabelecer diálogos com os colegas, compartilhar seus conhecimentos, questionar, duvidar, identificar suas habilidades e desenvolver a autonomia e o protagonismo no ambiente escolar. Não esperamos que nossos estudantes sejam passivos, obedientes ou meros “reprodutores” de conhecimentos, mas sim que sejam capazes de pensar, criticar, buscar soluções e discutir ideias, como defendem Freire (2011), Ispizua e Lavia (2016) e Tonucci (2013).

Ao desenvolver a iniciação científica nas aulas de Língua Espanhola, percebemos a importância de repensar continuamente nosso papel docente, pois deixamos de seguir receitas e métodos direcionados especificamente ao ensino de línguas estrangeiras. É essencial que aconteça uma mudança de postura, que o docente saia do

centro do processo de ensino e passe a mediar as pesquisas e as atividades que são realizadas de forma conjunta em sala de aula.

Cuando aquí hablamos de investigación, lo hacemos pensando en el acercamiento del niño a un objeto o situación que realmente le interesa, presentándolo como “problema” a descubrir, donde él busca, donde surgen dudas, da una respuesta activa y crítica, utilizando su propia capacidad de razonamiento, donde su experiencia anterior le sirva para descubrir y resolver ese “problema”. (Tonucci, 2013, p. 9).

Os projetos de aprendizagem ou de iniciação científica são dos estudantes, ou seja, partem de seus interesses e curiosidades. As temáticas de pesquisa são selecionadas por eles e o docente assume o papel de mediador ou orientador. Acreditamos que, ao abrir espaço para novas formas de ensino e aprendizagem, enriquecemos o ambiente escolar e incentivamos a participação e interação entre os sujeitos que dele fazem parte.

Iniciação científica e protagonismo estudantil

No corrente ano letivo, nas aulas de Língua Espanhola do 9º ano do ensino fundamental, a proposta foi desenvolver a iniciação científica a partir da ABP. Com isso, na primeira semana de aula, foram apresentados o plano de ensino anual e a teoria que fundamenta a ABP. A primeira tarefa para os estudantes foi pensar em temáticas que fossem relevantes para suas vidas e que gostariam de estudar durante o ano. Como explicado anteriormente, na ABP os estudantes são os protagonistas e selecionam seus eixos de estudo a partir de seus interesses, não cabendo ao docente essa decisão.

As atividades de iniciação científica foram divididas em seis etapas: seleção das temáticas de pesquisa; elaboração de mapa mental; seleção de textos para leitura; organização do referencial teórico; apresentação dos resultados parciais das pesquisas; socialização

dos resultados finais na II Jornada de Iniciação Científica. Essas etapas são apresentadas a seguir.

Seleção das temáticas de pesquisa

A primeira etapa de organização da pesquisa é a seleção da temática de estudo. Cada estudante deve pensar em temáticas que são de seu interesse e selecionar uma delas para o desenvolvimento de seu projeto. Nessa proposta, os projetos são individuais, por entendermos ser o espaço para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo no ambiente escolar.

Vale ressaltar que muitos estudantes costumam reclamar de projetos que são escolhidos pelos docentes ou colegas de grupo, argumentando que não são temáticas de seu interesse. Assim, ao desenvolvermos projetos individuais com base na ABP, não há espaço para tais argumentos, dado que os estudantes são os protagonistas de todo o processo. No Quadro 1, apresentamos as temáticas selecionadas pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental do ano letivo de 2022.

Quadro 1 - Temáticas selecionadas

Proyectos Individuales
Banana Fish: representación del abuso infantil y sus consecuencias
Cantantes y sus temáticas en la década de 70 y 80
Enfermedades sexualmente transmisibles: la situación brasileña
Problemas escolares en América Latina
Relaciones abusivas caracterizadas en la serie “TÚ”
Leyendas más conocidas en América Latina
<i>Bullying</i> en las escuelas: ¿cómo evitarlo?
Aborto: una polémica constante en América Latina
Estereotipos creados sobre los pueblos latinoamericanos
Día de muertos: celebración cultural mexicana

La biografía de Pablo Escobar
Racismo en América Latina
Folclore brasileño: la leyenda del Curupira
La historia del vino en América Latina
El contexto de los juegos electrónicos en Brasil
Cine latinoamericano y sus personajes icónicos
Depresión en la adolescencia: causas y consecuencias
El ballet y su influencia en la vida de jóvenes bailarinas
Amazonia: problemáticas ambientales
Desigualdad en América Latina: causas, consecuencias y avances
El baloncesto en la actualidad
Crímenes en América Latina
Videojuegos y su influencia en la vida de los adolescentes
El fútbol en América Latina: ídolos y equipos
Los prejuicios y estereotipos creados sobre los videojuegos y sus jugadores
Piratería en Brasil
Avances tecnológicos en Brasil en los siglos XX y XXI
Los desafíos del fútbol femenino en Latinoamérica
Deforestación en la Amazonia: causas y consecuencias
Biografía de la banda Sepultura
La adicción en juegos electrónicos: una problemática de la adolescencia
Racismo en las pantallas de cine
Biografías de los mayores ídolos del baloncesto
Aspectos culturales de México
La actuación de la medicina deportiva en los grandes equipos de fútbol de Brasil
Suicidio en la adolescencia: discusión necesaria en la escuela
Sistemas de salud en América Latina
Transgénero: ¿cuáles son sus principales problemáticas y desafíos?
Feminismo en Brasil: principales luchas y movimientos
Casos criminales: los índices brasileños
Política latinoamericana: disputas y proyectos

Pobreza en América Latina: causas y consecuencias
Adicciones en la adolescencia: ¿cuáles son las más comunes?
La pandemia de Covid-19: estudio sobre los impactos sociales
Pedofilia: violación sexual en la infancia
Falta de oportunidad de trabajo para los negros latinoamericanos
Ansiedad en la adolescencia: ¿cómo enfrentarla?
Violencia contra mujeres: tipos, causas y consecuencias
Síndrome de Tourette: desafíos cotidianos
Historia de la civilización maya
Las desigualdades en América Latina
Racismo: contextos, causas y consecuencias
Transfobia en Latinoamérica y su influencia en la vida de personas transgénero
Inmigración en Latinoamérica
El feminismo: origen, luchas, enfrentamientos y avances
Directores de cine latinoamericano y sus principales obras
Trastornos alimentares en la adolescencia
Fuentes renovables de energía
Mentes psicópatas: los casos más famosos

Fonte: A autora, 2022.

As temáticas selecionadas refletem os interesses e as preocupações dos estudantes. Podemos verificar que muitos dos projetos buscam estudar questões pertencentes ao período da adolescência, sinalizando a importância de abordar e discutir essas problemáticas no ambiente escolar. Exemplos incluem: Trastornos alimentares en la adolescencia; Ansiedad en la adolescencia: ¿cómo enfrentarla?; La adicción en juegos electrónicos: una problemática de la adolescencia; Depresión en la adolescencia: causas y consecuencias; *Bullying* en las escuelas: ¿cómo evitarlo?; Suicidio en la adolescencia: discusión necesaria en la escuela.

Os estudantes necessitam de um espaço para dividir suas dúvidas e inseguranças, para discutir questões que afetam seu cotidia-

no, e a escola pode ser esse espaço de mediação e reflexão sobre as temáticas da adolescência. Problemáticas sociais também apareceram com bastante frequência na seleção dos projetos, indicando que nossos estudantes estão preocupados com questões que afetam a população. Exemplos incluem: Las desigualdades en América Latina; Pobreza en América Latina: causas, consecuencias y posibles soluciones; Política latinoamericana: disputas y proyectos; Sistemas de salud en América Latina; Deforestación en la Amazonia: causas y consecuencias; Problemas escolares en América Latina; La pandemia de Covid-19: estudio sobre los impactos sociales.

As temáticas que causam polêmica e aparecem com frequência nas mídias também foram selecionadas pelos estudantes. Exemplos incluem: Aborto: una polémica constante en América Latina; Transfobia en Latinoamérica y su influencia en la vida de personas transgénero; El feminismo: origen, luchas, enfrentamientos y avances; Racismo: contextos, causas y consecuencias; Pedofilia: violación sexual en la infancia; Banana Fish: representación del abuso infantil y sus consecuencias. Observamos que, ao dar a possibilidade de escolha das temáticas de estudo, os estudantes apresentam uma grande diversidade de eixos de interesse.

Elaboração do mapa mental

Após a seleção da temática de pesquisa, o próximo passo foi elaborar o mapa mental para identificar os subtemas a serem desenvolvidos nos projetos. Cada estudante elaborou seu mapa mental incluindo diversos subtemas que estabeleciam relação direta e indireta com a temática de estudo. Na sequência, foram selecionados os subtemas mais pertinentes para cada jovem pesquisador, buscando estabelecer objetivamente os eixos de estudo dos projetos de aprendizagem. A Figura 1 mostra o projeto individual “La pandemia de Covid-19: estudio sobre los impactos sociales”, da estudante Rajla Lacerda.

Figura 1 - Mapa mental: Coronavírus (Covid-19)



Fonte: Rajla Lacerda, 2022.

O mapa mental da Figura 1 apresenta vários subtemas relacionados à pandemia de Covid-19 e estabelece inúmeras relações e possibilidades de pesquisa. Ao elaborar o mapa mental, a estudante percebeu que muitas das questões levantadas haviam sido debatidas com bastante frequência, já eram de seu conhecimento e provavelmente dos demais colegas. Com isso, selecionou outro foco de pesquisa para seu projeto de aprendizagem: os impactos sociais da pandemia de Covid-19.

É importante destacar que, durante todo o processo, é possível trocar as temáticas de pesquisa, refazer os mapas mentais e estabelecer novas relações entre as mais diversas áreas do conhecimento. Os projetos de aprendizagem não limitam a criatividade ou a curiosidade dos estudantes. A elaboração do mapa mental serve como forma de organizar as ideias, de estabelecer as relações mais relevantes para cada pesquisador e de proporcionar uma visão ampla da temática de pesquisa.

Após finalizar a seleção da temática e dos subtemas, solicitamos aos estudantes que escrevessem uma justificativa para a escolha de sua temática de pesquisa. Esse momento do trabalho é importante para refletir sobre a relevância da temática, seja ela pessoal ou social, e pensar nas razões que levaram a tal definição. No Quadro 2, referente ao projeto individual de Rajla Lacerda, apresentamos um exemplo de justificativa.

Quadro 2 - Justificativa para escolha da temática

Elegí este tema, porque creo que es algo que todo el mundo debería aprender. Ya sabes, no fueron solo una o dos personas las que pasaron por la pandemia, sino el mundo entero. Creo que escuchar a alguien hablar de la pandemia es algo que se ha vuelto normal, muchos dejaron de cuidarse y pensar en el próximo. La pandemia del Covid-19 ha traído una gran pérdida al mundo, muchos no son confiables y tampoco confían en los demás. Podemos decir que ningún otro evento ha analizado tanto al mundo como esta pandemia, lo ha desconcertado, nos ha dejado al borde de un precipicio, pero juntos vencimos y hoy vivimos la postpandemia. Precisamente de eso quiero hablar, de la pandemia, pero con un enfoque mayor en los impactos causados a la población, en los sentimientos de las familias y de las personas durante el momento de la pandemia. Al iniciar este estudio, me di cuenta de que todos tenemos miedo, pero no podemos olvidar que juntos somos más fuertes.

Fonte: Rajla Lacerda, 2022.

Na justificativa da estudante, podemos observar a preocupação com a pandemia e seus impactos na vida das pessoas, bem como a inquietação com a “normalização” das questões que envolvem o período pós-pandemia vivenciado atualmente.

Na Figura 2, apresentamos outro exemplo de mapa mental, constante do projeto individual Pobreza em América Latina: causas y consecuencias, da estudante Leane Rocha. Verificamos que foram levantados quatro subtemas de estudo nesse mapa: pobreza na pandemia, problemas políticos latino-americanos, causas e consequências da pobreza. Durante os momentos de apresentação e discussão dos mapas mentais, a estudante percebeu a amplitude

dos subtemas e selecionou somente dois para continuidade durante a pesquisa: causas e consequências da pobreza.

O papel do docente nesse momento é essencial, pois os estudantes estão dando os primeiros passos na iniciação científica e necessitam de orientação e mediação durante a pesquisa. É importante que passem por todas as etapas e que possam repensar cada passo, e entendo isso como parte do processo. Na sequência temos a representação do mapa citado (Figura 2).

Figura 2 - Mapa mental: Pobreza em América Latina



Fonte: Leane Rocha, 2022.

Como no projeto anterior, a estudante elaborou sua justificativa para a seleção da temática. Ela apresenta alguns dados sobre a pobreza na América Latina e afirma que se sentirá mais preparada para assumir seu papel de cidadã a partir dessa primeira experiência com a iniciação científica. Com base em seu relato, reproduzido no Quadro 3, podemos inferir que a temática não está presente nas discussões escolares nem nas familiares.

Quadro 3 - Justificativa para escolha da temática

Este tema fue seleccionado por su relevancia social, pues creo que rara vez se aborda en la escuela o en nuestras casas. Mi intención es saber más, conocer los impactos de la pobreza, como es causada y concienciar a las personas. En las primeras búsquedas descubrí que América Latina es una región con un índice de pobreza altísimo, la pobreza extrema presentó tasas del 13,8% en 2021, es decir, se estima que 86 millones de personas están viviendo en pobreza extrema, y otros 201 millones en situación de pobreza, eso solo en América Latina. Estoy segura de que será muy importante realizar esta investigación porque me sentiré más preparada para pensar en lo que pasa con las otras personas y en cómo puedo ser una buena ciudadana.

Fonte: Leane Rocha, 2022.

Os estudantes do 9º ano do Cepae/UFG passaram por essa etapa sem apresentar muitas dificuldades. Durante as aulas, tivemos momentos de apresentação e análise de projetos realizados por outros estudantes, pois sentiram a necessidade de ver e conhecer outras propostas para entender melhor o processo de pesquisa. Alguns trocaram suas temáticas e seus subtemas, refizeram os mapas mentais e as justificativas, tudo como parte das etapas de iniciação científica.

Seleção de textos e organização do referencial teórico

Essa etapa costuma ser a mais demorada, necessitando de suporte e acompanhamento próximo do docente durante sua realização. Entender como realizar as buscas por textos confiáveis, definir as palavras-chave, identificar e diferenciar os diversos gêneros textuais que podem ser utilizados como fonte de informação, não plagiar textos alheios e organizar as citações adequadamente, entre outras questões, são passos difíceis e essenciais durante a elaboração do referencial teórico.

A primeira versão do referencial teórico costuma ser a mais complicada de organizar e apresenta vários pontos que devem ser discutidos e reestruturados, sendo um momento que exige dedicação e tempo do docente para a correção e orientação. Os tex-

tos produzidos pelos estudantes refletem suas dificuldades e seus avanços, as etapas e os tempos individuais de aprendizagem e os desafios enfrentados durante o processo. Certamente não alcançamos todos os estudantes, dado que alguns dos textos não foram enviados, impossibilitando esse espaço de leitura, mediação e reflexão sobre a pesquisa.

Socialização dos resultados

Os estudantes tiveram diferentes momentos para a apresentação dos resultados parciais de suas pesquisas (Figuras 3 e 4). O primeiro foi apresentar seu mapa mental e sua justificativa para os colegas durante as aulas de Língua Espanhola. Esse espaço foi importante para que todos conhecessem as temáticas que estavam sendo propostas e as motivações de cada jovem pesquisador. No segundo momento, reunimo-nos de forma interdisciplinar com professores de Língua Espanhola, Língua Portuguesa e História. Contamos com a participação de estudantes do 6º e 9º anos e dividi-mo-nos em salas de apresentação e discussão.

Figura 3 - Apresentação de resultados parciais: estudante Yara Santos apresentando seu projeto Suicidio en la adolescencia: discusión necesaria en la escuela; estudante Rebeca Souza apresentando seu projeto La historia del vino en América Latina



Fonte: A autora, 2022.

Durante esse encontro entre estudantes do 6º e 9º anos, foram realizadas as apresentações dos resultados parciais de cada projeto. Tivemos uma grande diversidade de temáticas de pesquisa sendo compartilhadas entre os grupos, o que confirma que o desenvolvimento da iniciação científica na educação básica contribui para o protagonismo estudantil. Para os estudantes do 9º ano, foi a primeira experiência de apresentação de suas pesquisas para colegas de outras turmas.

Figura 4 - Apresentação de resultados parciais: estudante Andrew Freitas apresentando seu projeto Avances tecnológicos en Brasil en los siglos XX y XXI



Fonte: A autora, 2022.

Entendemos que a escola é o espaço ideal para as mais diversas (re)leituras e discussões, pois está repleta de conhecimentos e saberes compartilhados por todos os indivíduos que fazem parte desse contexto. Nossos estudantes compartilham suas vivências, seus conhecimentos de mundo, suas dúvidas e suas curiosidades, enriquecendo as atividades de aula e os momentos dedicados ao debate de ideias.

Para o encerramento dos projetos de pesquisa, organizamos um evento de socialização de todo o processo desenvolvido no primeiro semestre, intitulado II Jornada de Iniciação Científica. O evento aconteceu em 10 de setembro de 2022, contou com a participação dos docentes de Língua Espanhola, Língua Portuguesa e História e dos estudantes do 9º ano. Sugerimos três possíveis modalidades de apresentação (*slides*, vídeos ou *podcasts*), e os estudantes tiveram autonomia para escolher a de sua preferência. Na Figura 5, podemos observar parte da apresentação em *slides* do projeto Violencia contra mujeres: tipos, causas, consecuencias, elaborado pela estudante Gabrielly Vidal.

Figura 5 - Socialização dos resultados finais do projeto de pesquisa Violencia contra mujeres: tipos, causas, consecuencias, elaborado pela estudante Gabrielly Vidal



Fonte: Gabrielly Vidal, 2022.

A apresentação foi composta por um total de doze *slides*, os quais discutiam os subtemas selecionados para a realização do estudo: tipos de violência, causas e consequências. Nos dois *slides* trazidos como exemplos, observamos que houve uma tentativa de conceituar o termo “violência” e de identificar as causas desse problema. Entretanto, percebemos que a estudante ainda apresenta certa dificuldade durante a escrita e faltam elementos para o desenvolvimento teórico sobre a temática. Isso faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois cada estudante tem seu tempo de desenvolvimento, suas dificuldades e formas de compartilhar seus conhecimentos. Durante a apresentação, a estudante utilizou os *slides* como recurso, mas incluiu outras informações em sua fala e respondeu às perguntas das colegas. Outras estudantes pesquisaram questões que também envolviam essa temática e participaram com comentários e problematizações pertinentes durante o espaço destinado às discussões.

Na Figura 6, temos a apresentação em *slides* do projeto Racismo en las pantallas de cine, elaborado pela estudante Maria Júlia da Silva. Os subtemas selecionados para pesquisa foram: participação de mulheres negras no cinema, personagens protagonistas e coadjuvantes, falas e atitudes racistas.

Figura 6 - Socialização dos resultados finais do projeto de pesquisa Racismo en las pantallas de cine, elaborado pela estudante Maria Júlia da Silva



Fonte: Maria Júlia da Silva, 2022.

Foram apresentados quinze *slides* contemplando a temática de estudo. A estudante apresentou informações sobre a participação de mulheres negras no cinema, constatou que a maioria dos papéis

destinados às atrizes negras é de personagens coadjuvantes (geralmente como escravas, empregadas, membros de gangues, presidiárias), bem como trouxe algumas polêmicas presentes nas mídias e redes sociais sobre falas e atitudes racistas nas gravações de filmes e séries famosas.

Os estudantes ficaram bastante curiosos com as polêmicas apresentadas e comentaram que nos filmes e nas novelas brasileiras isso também acontece. Criticaram o fato de os artistas negros assumirem constantemente os papéis de motorista, bandido, doméstica, babá, prostituta e escravo, como se não ocupassem outros espaços na sociedade. Além desse projeto, tivemos outros dois que abordaram a temática racismo: Falta de oportunidad de trabajo para los negros latino-americanos e Racismo en América Latina.

Outro formato possível para a socialização dos resultados foi a elaboração de vídeos, como podemos observar na Figura 7, que retrata o projeto individual Banana Fish: representación del abuso infantil y sus consecuencias, da estudante Gabriella Gudinho.

Figura 7 - Socialização dos resultados finais do projeto de pesquisa Banana Fish: representación del abuso infantil y sus consecuencias, da estudante Gabriella Gudinho



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=930AKCBYjwE>. Acesso em: 10 out. 2022.

A estudante selecionou o anime *Banana Fish* e estabeleceu dois subtemas para desenvolver seu estudo: abuso infantil na infância e na adolescência e as consequências do abuso na vida de crianças e adolescentes. Para a elaboração do vídeo, a estudante selecionou trechos/cenas do anime onde aparecem, de forma explícita e implícita, os subtemas já citados. Foram incluídas imagens de notícias e pesquisas que abordam a temática, bem como a voz da estudante apresentando informações complementares. O vídeo pode ser acessado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=930AKCBYjwE>.

Quadro 4 - Justificativa para escolha da temática

Elegí trabajar esta temática porque creo que mucha gente juzga el anime *Banana Fish* de una manera muy superficial, muchos adolescentes lo miran sin pensar en lo que está abordando y desconocen los varios temas que son tratados en él, como el abuso infantil, la pornografía infantil, la depresión, la violencia y muchos otros. Todos estos temas están muy bien trabajados en el contexto del anime, muestran escenas, las consecuencias en la vida de los jóvenes personajes y muchas reflexiones. Además, creo que es importante trabajar estos temas porque pasan con frecuencia no solo en América Latina sino en todo el mundo y aun así no tenemos idea de la gravedad del problema.

Fonte: Gabriella Gudinho, 2022.

A estudante apresenta a preocupação em refletir sobre uma das temáticas abordadas no anime *Banana Fish*, pois acredita que muitos adolescentes que assistem aos episódios não pensam nem discutem as problemáticas representadas no anime. Os colegas que assistiram à apresentação comentaram que geralmente assistem animes, séries e filmes, mas acabam não discutindo as temáticas, indo ao encontro da justificativa da estudante.

Foi possível apresentar o produto final da pesquisa também por meio de um *podcast*, mas poucos estudantes optaram por essa modalidade (somente cinco). Apresentamos como exemplo o *podcast* do projeto *La pandemia de Covid-19: estudio sobre los impactos so-*

ciais, disponível em: <https://anchor.fm/rajla-maria/episodes/L-pandemia-en-la-Amrica-Latina-e1nfgml>.

A socialização e o encerramento dos projetos do primeiro semestre aconteceram em 10 de setembro de 2022, no auditório do Cepae/UFG. Contamos com a participação da maioria dos estudantes do 9º ano e dos professores de Língua Espanhola, História e Língua Portuguesa.

Figura 8 - Socialização dos resultados finais: estudantes Rafael Damaceno, Rafael Bandeira e Jade Lorraine Campos apresentando seus projetos individuais



Fonte: A autora, 2022.

Considerações finais

Ao iniciar as atividades de Língua Espanhola por meio da ABP, muitas dúvidas e dificuldades foram aparecendo no decorrer das aulas. A iniciação científica ainda era um assunto novo para os estudantes do 9º ano e, por isso, cada passo foi detalhado e retomado ao longo do processo. Algumas atividades propostas foram adapta-

das para atender às especificidades dos projetos e criar possibilidades de participação para todos os estudantes.

Avaliamos que a participação dos estudantes aconteceu de forma efetiva, pois a grande maioria passou pelas etapas de iniciação científica e conseguiu finalizar seus projetos. Houve interação durante as apresentações e socializações, criando-se um ambiente de intercâmbio de conhecimentos e de reflexão sobre inúmeras temáticas que fazem parte do cotidiano de nossos jovens pesquisadores.

Sendo assim, acreditamos que as atividades que promovem a iniciação científica no contexto escolar podem proporcionar espaços para novas descobertas, debates, trocas e valorização de saberes. Os estudantes têm a possibilidade de desenvolver sua autonomia e protagonismo durante a realização de suas pesquisas, dado que escolhem suas temáticas de estudo e definem as etapas que serão necessárias para o desenvolvimento dos projetos.

Docentes e estudantes aprendem e desenvolvem as atividades de forma colaborativa, abertos para a reflexão crítica de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ISPIZUA, Marian; LAVIA, Cristina. *La investigación como proceso: planificación y desarrollo*. Ciudad de México: Dextra Editorial, 2016.
- MALDONADO PÉREZ, Marisabel. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: una experiencia en educación superior. *Laurus – Revista de Educación*, Caracas, v. 14, n. 28, p. 158-180, sept.-nov. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 24, n. 68, p. 37-60, 2010.

TONUCCI, Francesco. *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Ciudad de México: Laboratorio Educativo, 2013.

TORTO ARADO: UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO

Vivianne Fleury de Faria

Glauco Gonçalves

Allysson Garcia

Apresentamos neste relato de experiência o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem transdisciplinar realizado com duas turmas de 1ª série do ensino médio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG) durante o ano letivo de 2021. Tal processo respondeu a inquietações e interesses compartilhados por nós três, professores de Língua Portuguesa, Geografia e História, no que tange às perspectivas político-pedagógicas e, conseqüentemente, à experimentação didática.

Os desafios para um processo de ensino-aprendizagem transdisciplinar ganharam um novo patamar com a eclosão da pandemia global de Covid-19 em março de 2020. A implementação emergencial do ensino remoto ressignificou profundamente a noção do trabalho pedagógico e dos processos de ensino-aprendizagem postos em curso por nós no Cepae/UFG. O projeto de ensino transdisciplinar, nesse contexto de ensino remoto, agrega um novo desafio. A nosso ver, com todas as lacunas e impossibilidades qualitativas próprias do ensino em ambiente virtual, a adoção da

transdisciplinaridade foi uma vigorosa e bem-sucedida estratégia pedagógica, promovendo unidade entre as disciplinas em favor do estudo do romance *Torto arado* e de suas problemáticas convidativas à compreensão da realidade brasileira e de suas múltiplas condições e contradições. O trabalho que apresentamos aqui, portanto, foi realizado ao longo do ano letivo de 2021, inteiramente em caráter remoto, com as primeiras séries A e B do ensino médio, mobilizando as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História, como já mencionado.

A proposta desenvolvida por nós tem como fio condutor a literatura brasileira. Questões relacionadas à ficcionalização (Ricoeur, 2019) e à criatividade (Silva; Santos, 2021), à autoria (Almeida, 2009) e à posicionalidade “em luta e em conflito para ocupar determinadas posições sociais na vida cotidiana” (Queiroz, 1997, p. 126) são dimensões reflexivas disparadoras de objetivos didático-pedagógicos. A leitura e análise da obra literária buscam dar conta das contradições e da complexidade da realidade brasileira.

A sequência didática apresentada consiste em quatro roteiros desenvolvidos ao longo dos dois últimos bimestres do ano letivo de 2021. Os roteiros consistiam na parte assíncrona do modelo híbrido adotado no Cepae/UFG. A expectativa era retornar em janeiro, porém, um novo aumento do número de casos da doença levou a administração central a decidir pelo adiamento do retorno presencial. Portanto, o percurso apresentado aqui carrega essa tensão entre uma proposta didática que pudesse manter a chama acesa e imensa frustração e cansaço pelos dois anos afastados do espaço escolar.

Os roteiros convidam os alunos à leitura e ao diálogo sobre a obra *Torto arado* com o objetivo de estimular a aprendizagem, desenvolver habilidades e produzir conhecimento crítico a partir de uma abordagem transdisciplinar.

Literatura na escola: um direito e um imperativo

A “Formação do leitor literário na educação básica” é um dos pilares do Departamento de Língua Portuguesa do Cepae/UFG, constituindo um projeto de pesquisa desde 2002. Muitos são os autores que asseveram a relevância da formação literária para o aluno. Antonio Candido (1995) destaca a capacidade humanizadora da leitura literária, um bem incompressível que é direito universal, e que a literatura é um “poderoso instrumento de instrução e educação” (1995, p. 243). Para o autor, “[n]ão há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (1995, p. 242). Ainda de acordo com Tzvetan Todorov (2009, p. 92), “sendo objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. E critica a inversão que leva professores, muitas vezes, a não abordarem o próprio texto literário, mas sua fortuna crítica. Segundo Todorov (2009, p. 8),

o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso a literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional.

Para Zilberman (1982), a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o lei-

tor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (Zilberman, 1982, p. 7). Para a autora,

a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. (Zilberman, 2008, p. 17).

O texto literário, contudo, como arte que é, pode eventualmente consolar e confortar ante as adversidades da vida, mas principalmente estabelece a reflexão e o estranhamento e questiona o *status quo*, abalando certezas e promovendo o senso crítico. Para Rildo Cosson (2014, p. 23), sobre a relação entre literatura e escola, afirma que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Para o autor,

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, e que não tem paralelo na atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)constituído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. (Cosson, 2014, p. 16).

Projeto transdisciplinar no Cepae/UFG

Cientes, destarte, do poder emancipador e humanizador da leitura literária, os professores lançam mão de várias estratégias a fim de promover a prática da leitura de literatura com os alunos do Cepae/UFG. Em diálogo, alguns projetos de ensino e de extensão corroboram esse objetivo. Destaca-se aqui o Projeto de Ensino Transdisciplinar, em voga desde 2018. Em 2021, ano de pandemia

e aulas não presenciais, os livros lidos pelos alunos no segundo semestre e abordados transdisciplinarmente pelos professores de História, Geografia e Língua Portuguesa foram *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2016), e *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior (2019).

Considera-se que uma abordagem interdisciplinar oportuniza a apreensão do objeto por vários vieses, promovendo a continuidade em lugar da fragmentação do conhecimento. Para Suanno (2015, p. 44), a transdisciplinaridade, bem como o pensamento complexo, são como pensamentos

que podem mobilizar os professores para a reforma do pensamento e da prática educativa, criando possibilidades para a transformação da Educação, pois têm a intenção de provocar metamorfoses [...] no nosso modo de pensar, na nossa relação com o conhecimento e no nosso estilo de vida. E para transformar a educação e ampliar o seu alcance formativo é preciso interrogar nossas certezas, verdades e rotinas. É preciso pensamento-pimenta e uma faísca basta. Mas, onde há faísca, há fogo.

Subvertendo o cânone no currículo

A abordagem transdisciplinar propiciou o acesso dos alunos não apenas aos aspectos estéticos, intrínsecos ao texto literário, mas também ao contexto histórico e geopolítico implícito e desencadeador dos fatos narrativos no romance de Vieira Júnior. Obra ganhadora do Prêmio Jabuti, vem ao encontro de anseios de, por um lado, cumprir as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabeleceram o ensino obrigatório da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, e, por outro, propiciar aos alunos uma experiência supervisionada de imersão em narrativas que dizem muito a respeito de suas origens, sua cultura – muito da luta dos povos indígenas e negros pelos seus direitos vilipendiados e, principalmente, sem abrir mão da qualidade estética que é inegável nesta obra.

De fato, urge ilustrar aos alunos, sobretudo aos de escolas públicas cuja ascendência negra é maioria, mas também aos estudantes de todo o Brasil, algumas das falácias que a colonização nos colocou. Neste caso, a negação das narrativas do espoliado, caladas pelo dominador. De acordo com Santos e Meneses (2013, p. 20):

o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Uma das estratégias mais nefastas de dominação do colonialismo é impedir ou marginalizar o exercício das manifestações culturais dos povos colonizados e escravizados, até mesmo de falar e escrever em sua língua materna – assim alijando-os de todo um sistema ancestral de cultura. Esse cerceamento engendra uma lacuna histórica que urge retificação, ainda que os seus danos sejam complexos e imensuráveis. Nesse sentido, algumas ações foram empenhadas nas últimas décadas. A mudança na Lei de Diretrizes e Bases ocasionada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é expressão da presença política de negros e indígenas na esfera pública brasileira, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Com essa expectativa no horizonte, no primeiro bimestre fizemos a leitura da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. A autora desenvolve um argumento sobre a ficção produzida por autoras/es negras e negros (podendo ser ampliada para indígenas, entre outras minorias), destacando seu papel expressivo e inventivo. Ao narrar histórias a partir de uma posicionalidade não hegemônica, preenche-se lacunas e silêncios presentes nas grandes narrativas da nação. Entendemos que a obra de Vieira Júnior também está situada nesse lugar de expressividade de vozes subalternas. Uma narra-

tiva que garante aos nossos alunos a inclusão das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

Em sintonia com Evaristo, percorremos um caminho que subverte o cânone, sendo nossa referência teórica nesse percurso indisciplinado. Ao apresentar o que definiu como “narrativas de (re) existência”, Evaristo (2012, p. 28) assim ilumina:

Como a literatura é um discurso ficcional, pode compor narrativas subvertendo a semântica da história apresentada do ponto de vista do dominador. [...] afirmamos que literatura afro-brasileira se erige como um contradiscurso a uma produção canônica da literatura brasileira. A ficção apresenta-se como um discurso que tende a preencher um vazio deixado pela história.

Portanto, com o intuito de colocar em proeminência e em discussão a contribuição da cultura afro e indígena na construção do Brasil e, mais que isso, valorizar a própria cultura de alunos e professores que, sendo brasileiros, são descendentes dessa origem e concepção artística do mundo, é que a literatura se torna uma poderosa ferramenta de inclusão e de autoconhecimento. Nesse contexto, a leitura de uma obra como *Torto arado*, que resgata uma vivência do colonialismo que não aparece nos livros de História, uma experiência que é a do dominado e não do dominador, faz-se absolutamente pertinente. A reconstrução imaginária da experiência do quilombo e do jarê é uma forma de organização da vida coletiva presente na narrativa de Vieira Júnior que contribui para preencher lacunas da historiografia.

Dito isso, em 2021, ano de pandemia mundial, os professores tiveram que lidar com uma situação complexa e desafiadora. O Cepae/UFG, que é uma escola pública federal, teve suas aulas presenciais suspensas como medida de prevenção contra a Covid-19. Os alunos recebiam roteiros de atividades a cada quinze dias e assistiam aulas pelo Google Meet semanalmente. Nesse caso, os alunos

das duas turmas da 1ª série do ensino médio receberam roteiros transdisciplinares atrelando as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa e, nas chamadas aulas síncronas, debatiam a leitura e os roteiros de atividades.

É preciso aqui fazer um parêntese para comentar a situação da pandemia no nosso país. Tristemente, as famílias mais afetadas foram as de mais baixa renda. Impossibilitados de trabalhar, sem reserva de dinheiro, equipamentos, internet e apoio governamental, os alunos provenientes dessas famílias viram-se excluídos da escola. Não seria exagero dizer que foi uma tragédia. Professores e gestores escolares lançaram mão dos meios que tinham para minorar essa calamidade de maior ou menor grau que assolou tais famílias. No caso do Cepae/UFG, foram organizadas entregas de *chips* de internet e de cestas de alimentação, o que não atingiu a todas as famílias necessitadas. O resultado foi que, nos quase dois anos sem aulas, a heterogeneidade do ensino que no Cepae/UFG já é uma característica, porque heterogênea é a comunidade que ele atende (filhos de professores e de moradores da periferia de Goiânia), acirrou-se bastante, agravando a discrepância de participação dos alunos.

Portanto, dentro do possível, buscou-se proporcionar aos alunos essa experiência enriquecedora de leitura destas já canônicas obras da literatura brasileira, disponibilizando-as em PDF, enviando os roteiros de atividades por mensagens de texto e, principalmente, indo em busca de alunos que não compareciam às aulas síncronas nem entregavam as atividades propostas. Esse tratamento individualizado rendeu algumas vitórias, mas nem sempre. Muitos adolescentes começaram a trabalhar, muitos outros convalesciam de adoecimentos por Covid-19 ou de ordem mental e/ou com as tragédias que ocorriam em suas famílias. Nesse quadro caótico foi desenvolvido esse projeto que, não obstante, trouxe para outra perspectiva, a da literatura, da cultura e do conhecimento, parte dos estudantes.

Torto arado em sala: uma experiência transdisciplinar

A partir de agora, relata-se a abordagem transdisciplinar do romance de Itamar Vieira Júnior (2019). No primeiro encontro síncrono, ou seja, *online*, empreendeu-se a leitura do primeiro capítulo de *Torto arado* a fim de que os alunos se envolvessem com a narrativa e se interessassem em continuar sua leitura. Como se sabe, o capítulo inicial de *Torto arado* tem mesmo essa prerrogativa, quando ocorre o evento catártico que muda a vida das protagonistas Belonísia e Bibiana. A partir de então, na aula seguinte houve um amplo debate entre alunos e professores e os estudantes formularam perguntas de pesquisa que resultaram em projetos com temas variados. Foram os temas escolhidos: “Escravidão continuada no Brasil”, “Fome e monocultura no semiárido brasileiro”, “Sincretismo religioso no Brasil”, “Papel de mulher negra na cultura brasileira”. Em seguida, um roteiro foi postado no Google Classroom e no grupo de mensagens pelo celular, o Roteiro 5 de atividades transdisciplinares. O tema do bimestre era “Conflitos agrários e êxodo rural” e o livro literário *Torto arado*, conforme já mencionado. Trabalhamos quatro roteiros entre o terceiro e quarto bimestres. Esse percurso convidava à leitura da obra e ao desenvolvimento de algumas atividades em torno do romance como categoria literária. Isso foi feito através da sua caracterização em termos gerais e específicos, situando autor e obra no tempo e espaço e perspectivando a formação geo-histórica do Brasil com o enredo de *Torto arado*.

Destacamos a seguir algumas respostas ao Roteiro 5 de atividades que inaugura a leitura da obra, abordando personagens e espaço paisagístico de *Torto arado*:

Neste primeiro capítulo é narrada a convivência familiar das irmãs, são apresentados os personagens: Bibiana: filha mais velha, um ano mais velha que Belonísia, uma pessoa muito curiosa e observadora, tem uma relação muito próxima de sua irmã, mora em uma fazenda com a família. Belonísia: irmã

de Bibiana, mais nova um ano. Sendo a irmã mais nova, sempre anda junto com a mais velha e participa dos acontecimentos. Donana: avó das meninas, exerce uma espiritualidade que ainda não foi comentada; vê e fala com espíritos, confunde as netas com uma pessoa chamada Carmelita, na qual não foi apresentada.

Salustiana Nicolau, conhecida como Salu: mãe das meninas e filha de Donana, descrita como uma mulher alta e forte, trabalha para o sustento da família com seu marido. Zeca Chápeu Grande, conhecido como Zeca: pai das meninas e marido de Salu, trabalhador lavrador.

Percebi a paisagem do romance como uma fazenda, imagino a horta e os pomares, uma paisagem no sertão baiano onde há a vida e a seca, a casa parece ser simples pela narrativa onde é descrito que não há paredes separando os cômodos, e sim cortinas: “Quando Donana levantou a cortina que separava o cômodo em que dormia da cozinha”. Trechos com a paisagem: “Pouco antes daquele evento estávamos no terreiro da casa antiga, brincando com bonecas feitas de espigas de milho colhidas na semana anterior.” “Eu mesma fui para o quintal espiar pela porta e ver vó Donana se arrastando em direção à mata, que ficava depois do pomar e da horta, depois do galinheiro com seus poleiros velhos.”

Os latifúndios e suas concentrações não foram mudados, poucas pessoas são proprietárias de espaços rurais maiores territorialmente do que países, vemos no documento 1, um latifúndio maior que a Inglaterra, e essa discrepância em posses datam da colonização até os dias atuais. (Luana [nome fictício], 1ª série A)

Observa-se na elaboração textual da estudante um movimento de abordagem da obra em uma dinâmica transdisciplinar de seus conteúdos. A análise socioespacial tem ênfase na paisagem em que o enredo da obra acontece e sua importante relação com a estrutura

fundiária do latifúndio, marcante na realidade brasileira. O anseio dos professores de História e Geografia, atrelado ao da professora de Língua Portuguesa, é alcançado por meio de um entendimento da realidade brasileira através de uma leitura literária que se move produzindo imagens da formação complexa e contraditória do Brasil. Com efeito, a literatura oferece em *Torto arado* uma consistente possibilidade de compreensão do Brasil, processo que pode ser visto também na elaboração textual da estudante Mirian:

As práticas por exemplo do domínio territorial, ficando sempre com a maior parte da terra quem tem mais poder e não quem mais trabalhou. Também temos poucas alterações no padrão racista, e na cultura de patriarcado.

A colonização de Portugal no Brasil foi realizada através da exploração, povoamento, extinção e conquista de povos indígenas (populações) e novas terras. As principais características da colonização portuguesa no Brasil são: civilização, extinção, exploração, população, conquista e domínio. (Mirian [nome fictício], 1ª série A)

No sexto roteiro transdisciplinar passamos a focar os cinco subtemas, a saber, “Latifúndio, monocultura e fome”, “Concentração fundiária no Brasil”, “Permanência da escravidão do Brasil”, “Seca e semiárido no Nordeste brasileiro” e “Sincretismo religioso de matriz africana no Brasil”, para serem explorados pelos alunos. A culminância seria um seminário durante as aulas presenciais. Foram, então, colocadas no centro da problematização as relações de trabalho no país, fruto da colonização violenta que persiste em efetivar-se em processos em que condições análogas à escravidão seguem como regra:

As relações de trabalho podem ser configuradas como trabalho escravo, pela miséria do local, as pessoas usam a sua força produtiva o dia inteiro, exaustivamente, e recebem apenas o alimento; não faz muito sentido. Se pensarmos logicamente, a comida

que é dada não vale o preço da força produtiva deles, e a casa que moram serve de lar para eles e para as crianças, que quando forem adultas, ficarão no lugar dos pais, dando uma continuidade ao problema.

Sim, a escravidão foi oficialmente abolida mas na prática, ainda existem trabalhos considerados como escravos; como o exemplo do livro, existem muitas pessoas que exercem trabalhos não legalizados em áreas rurais (mas, não só nelas), onde são exaustivos e degradantes.

Segundo a Revista do TRT, os órgãos de fiscalização (MPT, MTE, Grupos Móveis), da Polícia Federal e da Justiça do Trabalho, com uma ação conjunta, já libertaram e resgataram mais de 25.000 trabalhadores do regime de escravidão, muitas pessoas que exerciam um trabalho horrível e degradante, mesmo com a abolição e leis. (João [nome fictício], 1ª série A)

As relações de trabalho entre a família das meninas e Sutério exemplificam o racismo estrutural e o trabalho escravo, essa família não recebe a quantia que trabalha e ainda é explorada, de todas as formas. Neste trecho, vemos que são extorsivos, parte de seu pouco alimento é subtraído por uma pessoa que nem precisa, e ainda são constrangidos em seu próprio lar. (Adriano [nome fictício], 1ª série B)

No sétimo roteiro, a fome e a insegurança alimentar, tema tão recorrente quanto o latifúndio e as relações com o trabalho escravo, e não ao acaso associado a estes, foi abordado. Os estudantes foram convidados a evidenciar a presença (e persistência) da fome em *Torto arado* e suas relações com a estrutura fundiária disseminadas no semiárido brasileiro. Nesse roteiro, apresentamos uma mudança de rota pela dificuldade que os alunos encontravam para realizar atividades em grupo. Assim, expandimos a possibilidade de culminância/apresentação da pesquisa dos subtemas em sua relação com a obra ao indicar a escolha entre quatro gêneros para a realização da atividade: seminário, vídeo, *podcast* ou dissertação.

Destacam-se as respostas das estudantes Helena e Mirian (nomes fictícios):

As pessoas que vivem em Água Negra, assim como trabalhadores de outras fazendas, não recebiam salários, nem uma morada digna, e muito menos acesso à saúde e educação de qualidade (apenas depois de muito batalhar que construíram uma escola precária na fazenda), coisas que todos os seres humanos, e trabalhadores têm direito, eles trabalhavam de forma exaustiva apenas pelo pedaço de terra que viviam e o direito de plantar e cuidar de sua horta (quando sobrasse tempo, pois a prioridade era a fazenda do patrão) para que tivessem o que comer. (Helena [nome fictício], 1ª série B)

Quando não havia comida por conta da seca ou enchente, os patrões não davam alimentos ou qualquer ajuda, pelo contrário, pegavam o pouco que tinham como porcentagem por morar na terra deles, esse sistema pode ser visto como troca, o patrão dava a terra e eles todo o resto, uma troca certamente injusta e desigual. (Mirian [nome fictício], 1ª série A)

No sétimo roteiro, os estudantes elaboraram questões de pesquisa e passaram a desenvolver, em duplas, projetos relacionados a muitas temáticas vinculadas aos conteúdos abordados. Nosso anseio era o de que construíssem percursos próprios a partir de temáticas sugeridas e presentes na obra. Diante disso, destacamos aqui o trecho da análise das duplas João Bernardo/Caio e Maria/Joana (nomes fictícios):

Eu e minha dupla, João Bernardo, escolhemos o tema “seca e semiárido no nordeste brasileiro”. Atribuímos a justificativa da importância de conhecer e debater sobre um bioma que predomina 1.262 municípios brasileiros, segundo o censo IBGE de 2018. Enquanto estava lendo o livro sinto que sofri um grande choque de realidade, vi que muitas famílias se alimentavam do pouco que conseguiam plantar e pescar naquela região, pesquisei sobre os

alimentos e o famoso beiju de jatobá, que nunca havia ouvido falar. Quando li esse tema nas escolhas me chamou a atenção, penso que é uma parte muito importante do livro, iremos debater sobre o bioma e a fome causada por ele. (João Bernardo e Caio [nomes fictícios], 1ª série B)

Eu escolhi o seminário por ser uma forma interessante e relativamente simples de apresentar o tema, tendo em conta que iremos debater as questões apresentadas em sala, podendo contribuir com as ideias. (Maria e Joana [nomes fictícios], 1ª série A)

No oitavo e último roteiro transdisciplinar destinado à obra, a ênfase recaiu sobre o jarê, visto que a terceira parte do romance é narrada por uma entidade presente nessa prática religiosa. De fato, a história do jarê na Chapada Diamantina confunde-se com a história do desenvolvimento do garimpo na região. Mais amplamente, ela está conectada com a história da diáspora africana, resultante da imigração forçada de milhões de cativos para trabalharem em terras brasileiras. O jarê é comumente entendido como uma variante do candomblé, mas, diferentemente de sua versão litorânea mais “ortodoxa”, seria mais aberto à assimilação de influências externas aos cultos bantu-yorubá que estão na sua raiz. O antropólogo Ronaldo Senna (1998) define o jarê como um candomblé de caboclo, isto é, um culto resultante do encontro de entidades yorubás com entidades nativas da região da Chapada, que seriam espíritos descendentes de índios.

Destacamos aqui os seguintes fragmentos elaborados pelos estudantes:

Jarê é uma prática religiosa com influências africanas e kardecistas, presente originado na Chapada Diamantina (Bahia, Brasil). Ocorre principalmente no nordeste brasileiro: como em Iraquara, Lençóis, Mucugê, Palmeiras, dentre outras regiões que fazem parte do mesmo território. Sim, essa passagem demonstra o sincretismo religioso no Brasil agrário,

o Jarê é produto de uma fusão de duas doutrinas religiosas, a prática dele no romance, portanto, demonstra. (Adriano [nome fictício], 1ª série B)

Conta o antropólogo Gabriel Banaggia [2015], com base em relatos orais transmitidos por pessoas antigas da cidade de Lençóis, que senhor agôs naturais da região do golfo do Benin, na costa ocidental da África, exerciam papel de liderança nas comunidades negras das cidades de Lençóis e Andaraí. Essas senhoras teriam vindo de Cachoeira (cidade ainda hoje referência das religiões de matriz afro no Brasil) e navegado através do rio Paraguaçu até aportar em Lençóis trazendo seus ritos, celebrações e objetos de uso ritual que são considerados centrais no jarê. Com essa parte do texto podemos afirmar que por conta de um indivíduo o jarê foi levado até lá. (Júlia [nome fictício], 1ª série B)

O antropólogo Ronaldo Senna define o jarê como um candomblé de caboclo, isto é, um culto resultante do encontro de entidades orubás com entidades nativas da região da Chapada, que seriam espíritos descendentes de índios. “Esses laços religiosos fortalecem os vínculos entre africanos, como ocorreu com o jarê.” De acordo com Ronaldo Senna, ao passo que a cosmologia católica não oferecia resposta imediata às inquietações do garimpeiro, o jarê oferece um universo místico que vem ao seu socorro. (João [nome fictício], 1ª série B)

O Jarê é uma prática religiosa de origem africana que existe apenas na região da Chapada Diamantina. Ocorre principalmente em Walla iraquiana, Lençóis, Mukug, Palmeiras e outras áreas que pertencem ao mesmo território. Podemos definir o sincretismo como qualquer prática religiosa derivada da fusão de outras. Por uma simples questão histórica, a fusão religiosa é mais proeminente no Brasil: a colonização e formação do povo brasileiro. Com base nessas informações, eu acredito que o Jarê tenha sincretismo religioso no Brasil agrário. (Amanda [nome fictício], 1ª série B)

Considerações finais

No nosso entendimento, a escola tem como fundamento primordial a formação de estudantes capazes de compreender criticamente a sociedade, para então participar de modo efetivo e participativo de sua construção e reconstrução constante. A escola é, portanto, o lugar por excelência do debate de ideias, da multiplicidade de teorias, conceitos, fórmulas, crenças, opiniões. É da multiplicidade que surge a unidade de um projeto de escola em que acreditamos, para a qual atuamos e que queremos construir. Por isso, entendemos ser uma necessidade a efetivação de uma escola democrática, de um ensino democrático, que proporcione a construção do conhecimento, atuando em consonância com a forma pela qual esse conhecimento se constitui.

Para tal, o exercício de propostas transdisciplinares é, a nosso ver, um robusto caminho para a construção de processos pedagógicos democráticos de ensino e aprendizagem. A obra *Torto arado* mostrou-se repleta de possibilidades para a edificação de um conhecimento crítico e amplo da realidade brasileira, favorecendo a abordagem de questões cruciais para compreender o Brasil.

Busca-se, com a realização deste projeto, o exercício de novas concepções de ensino, de pesquisa e de processos avaliativos em comum, bem como de seleção de conteúdos e, em última instância, de currículo para o ensino médio. Almeja-se, assim, a efetivação de uma (contra)proposta (prática e teórica) à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprovada e em fase de implementação em todo o país.

Acreditamos que, ao propor uma leitura do Brasil a partir da obra *Torto arado*, possibilitamos o desenvolvimento de uma compreensão crítica e aprofundada do presente. Destaca-se a Região Nordeste do país e seus persistentes problemas sociais, econômicos e políticos que sintetizam de algum modo a história do Brasil, região essa que também é lócus de uma riqueza cultural e religiosa ímpar.

Ao realizarmos esse trabalho em um modo transdisciplinar, consideramos formar sujeitos capazes de pensar e atuar em um movimento complexo e integrado da realidade, com destaque para o contexto brasileiro. Vale ressaltar que os estudantes se envolveram, se entusiasmaram e atuaram de modo consistente na leitura dessa obra tão merecidamente festejada por crítica e público, o que denota o cumprimento de nossa expectativa de incremento da formação literária dos alunos.

Partilhamos também do entendimento de que a escola pública é o lugar por excelência da formação de estudantes capazes de compreender criticamente e atuar amplamente na reconstrução da sociedade, tornando-a mais justa, igualitária e humana. Uma educação pública e de qualidade deve dispor de estratégias pedagógicas capazes de fomentar a autonomia dos sujeitos em formação para que estes não só tenham acesso a conteúdos específicos e predefinidos, mas sejam exímios pesquisadores, saibam estudar, tenham domínio sobre sua vida de modo autônomo e responsável.

Referências

- ALMEIDA, Tereza Virginia. Autoria. *E-dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*, Lisboa, 30 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/autoria>. Acesso em: 4 dez. 2021.
- BANAGGIA, Gabriel. *As forças do Jarê: religião de matriz africana da Chapada Diamantina*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. In: PEREIRA, Amilcar A. *Narrativas de re(existência): antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2021. p. 23-47.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

- QUEIROZ, Vera. *Crítica literária e estratégias de gênero*. Niterói: Eduff, 1997.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: o tempo narrado*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2019. t. 1.
- SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SENNA, Ronaldo S. *Jarê: uma face do candomblé*. Feira de Santana: UEFS, 1998.
- SILVA, José Aparecido; SANTOS, Rosemary C. Acerca da criatividade, genialidade e loucura nas ciências, artes e literatura. *Revista Desassossego*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 139-157, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/desassossego/article/view/193577>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- SUANNO, Marilza Vanessa R. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Terceiro Incluído – Transdisciplinaridade e Temas Contemporâneos*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 41-64, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36346>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SOBRE OS AUTORES

ALINE HELENA DA SILVA CRUZ

Doutora em Ciências Biológicas (Universidade de São Paulo)
Docente de educação básica no Centro de Ensino em Período Integral do Setor Sudoeste (Seduc-GO) e docente de ensino superior no Centro Universitário Araguaia (UniAraguaia).

E-mail: aline.cruz@educ.go.gov.br; alinecruz@uniaraguaia.edu.br

ALLYSSON FERNANDES GARCIA

Doutor em História (Universidade de Brasília)
Docente de educação básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)

E-mail: allysson_garcia@ufg.br

ANDRÉA ALVES DA SILVA SOUZA

Mestre em Ensino na Educação Básica (Cepae/UFG)
Docente de educação básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)

E-mail: andrea.souza@ufg.br

BEATRIZ BATISTA ALMEIDA

Graduada em Letras-Português (Universidade Federal de Goiás)
Estagiária na educação básica, corretora de redação na plataforma Redação Nota 1000.

E-mail: beatrizalmeida@discente.ufg.br

CLARA BEATRIZ BEZERRA DA SILVA

Graduada em Ciências Biológicas (UniAraguaia)
Estagiária na educação básica

E-mail: clarabs442@gmail.com

CRISTINA BATISTA DE ARAÚJO

Doutora em Letras e Linguística (Universidade Federal de Goiás)
Docente de educação básica e vice-diretora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)
E-mail: cristina.araujo@ufg.br

DEISE NANCI DE CASTRO MESQUITA

Doutora em Letras e Linguística (Universidade Federal de Goiás)
Docente de educação básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)
E-mail: mesquitadeise@ufg.br

ELAINE IZABEL DA SILVA CRUZ

Doutora em Ciências da Saúde (Universidade Federal de Goiás)
Docente do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Goiás - *Campus Anápolis*, e docente da Secretaria de Educação da Prefeitura de Goiânia, cedida para a Escola Especial Helena Antipoff (Apae)
E-mail: elaine.cruz@ifg.edu.br

FABIANA PERPÉTUA FERREIRA FERNANDES

Mestre em Educação (Universidade Federal de Santa Maria)
Docente de educação básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)
E-mail: fernandes_fabiana@ufg.br

FLÁVIA MOTTA DE PAULA GALVÃO

Doutora em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Uberlândia)
Docente de educação básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)
E-mail: flavia.galvao@ufg.br

GIOVANNA APARECIDA SCHITTINI DOS SANTOS

Doutora em História (Universidade Federal de Goiás)
Docente de educação básica no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)
E-mail: giovanna_aparecida_schittini@ufg.br

GLAUCO ROBERTO GONÇALVES

Doutor em Geografia Urbana (Universidade de São Paulo)
Docente de educação básica e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/Cepae/UFG)
E-mail: glauco.goncalves@ufg.br

GREICE DOS SANTOS AGUIAR

Especialista em Psicologia dos Processos Educativos (Universidade Federal de Goiás)
Artista, ilustradora e docente de educação básica no Colégio Mais Ânima
E-mail: greice.aguiar@gmail.com

MÁRCIA CRISTINA MACHADO DE OLIVEIRA

Mestre em Ensino na educação básica (Universidade Federal de Goiás)
Docente da Secretaria de Educação da Prefeitura de Goiânia, Escola Municipal de Tempo Integral Juscelino Kubitschek
E-mail: marciacia2@gmail.com

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO ROCHA

Doutora em Educação (Universidade Federal de Goiás)
Docente de educação básica e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/Cepae/UFG)
E-mail: maria.carvalho@ufg.br

MARIANA CIRQUEIRA RICARDO DA SILVA

Mestre em Ensino na Educação Básica (Universidade Federal de Goiás)
Docente de educação básica no CMEI Village Atalaia e Intérprete de Libras - Secretaria de Educação da Prefeitura de Goiânia
E-mail: mariana.crs@hotmail.com

PATRÍCIA MARIA JESUS DA SILVA

Mestre em Ensino na Educação Básica (Universidade Federal de Goiás)
Docente de educação básica na Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira
E-mail: patriciaescola.16@gmail.com

SIRLEY APARECIDA DE SOUZA

Doutora em Educação (Universidade Federal de Goiás)

Docente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG)

E-mail: sirley_souza@ufg.br

TIAGO NOGUEIRA PAIXÃO

Mestre em Geografia (Universidade Federal de Goiás)

Docente de educação básica na Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira

E-mail: tiagonogueiraufg@gmail.com

VIVIANNE FLEURY DE FARIA

Doutora em Literatura Brasileira (Universidade de Brasília)

Docente de educação básica e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/Cepae/UFG)

E-mail: vivianne_fleury_faria@ufg.br

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Gentium Basic, Century Gothic, Calibri
Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>
