



ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

Volume XV

Deise Nanci de Castro Mesquita
Júlio César Kohler Damasceno Baron

Organizadores





Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Comercial

Winstom Erick Cardoso Pereira

Diretor Administrativo

CONSELHO EDITORIAL

ACADÊMICO

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)

Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)

Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)

Prof. Dr. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)

Profa. Me. Daiana da Silva da Paixão (FAZAG)

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UFG)

Profa. Me. Limerce Ferreira Lopes (IFG)

Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)

Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)

Profa. Dra. Rita de Cassia de Oliveira Reis (Cepae/UFG)

Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)

Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

CONSULTIVO

Nelson José de Castro Peixoto

Núbia Vieira

Welima Fabiana Vieira Borges

Deise Nanci de Castro Mesquita
Júlio César Kohler Damasceno Baron
Organizadores

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

Volume XV

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Alta Performance
- 2025 -

Copyright © 2025 by
Deise Nanci de Castro Mesquita
Júlio César Kohler Damasceno Baron

Editora Alta Performance

Rua 128, nº 67, Qd. F-29, Lt. 05, 2º Andar - Sala 03
Setor Sul - CEP: 74.093-100 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: <http://editoraaltaperformance.com.br/>

Contatos:

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Revisão ortográfica: Doralice Jacomazi
Editoração: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte
Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região) 3294

SE74 Escola de Educação Básica para Todos! Volume XV. / Nanci de Castro Mesquita e Júlio Cesar Kohler Damasceno Baron (Org.). — 1ª ed. — Goiânia: Editora Alta Performance, 2025. [Ebook]
224p.: il.

ISBN: 978-65-5447-414-6

1. Educação Básica. 2. Ensino. 3. Práticas. 4. Pedagógicas. 5. Escola. I. Título.

CDU: 37.02

O conteúdo desta obra é de total responsabilidade dos autor(es).

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

- **PREFÁCIO** 7

Parte I

- PORQUE DISCUTIR DEMOCRACIA NA ESCOLA É PRECISO** 9

Vivianne Fleury de Faria

- **RACISMO EM DEBATE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 14

Mariana de Cássia Assumpção

Kalyna Ynanhiá Silva de Faria

- **EDUCAÇÃO EM SINTONIA: EXPLORANDO O POTENCIAL EDUCATIVO DE *PODCASTS*** 28

Jaqueline Aparecida Barbosa

- **QUE DEMOCRACIA QUEREMOS? UMA EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL DE ALUNOS DOS 6º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 38

Deise Nanci de Castro Mesquita

- **OCUPAR PAREDES, DEMOCRATIZAR PALAVRAS: RELATOS SOBRE A PRÁTICA DO LAMBE-LAMBE COM TURMAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 58

Júlio César Kohler Damasceno Baron

- **“ESTRATÉGIAS PARA SOBREVIVER NO INFERNO”: OUVINDO RACIONAIS E PRODUZINDO FANZINES EM SALA DE AULA** 69

Allysson Fernandes Garcia

Júlio César Kohler Damasceno Baron

- **A POESIA ESTÁ MORTA, MAS JURO QUE NÃO FOMOS NÓS: JOSÉ PAULO PAES EM SALA DE AULA** 88

Célia Sebastiana Silva

- **O ESPAÇO DE PESQUISA NO CEPAE/UFG: PROCESSOS DE AUTONOMIA DO PENSAMENTO – UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO** 104

Elisandra Filetti Moura

- **A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER** 115

Mayara Macedo Assis

- **LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA: DEBATE PELA DEMOCRACIA A PARTIR DO VIÉS ALEGÓRICO DE *A HORA DOS RUMINANTES*, DE JOSÉ J. VEIGA** 131

Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Parte II

PROJETOS DE ENSINO: EXPERIMENTAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E CRIAÇÃO COLETIVA.....	148
<i>Cristina Batista de Araújo</i>	
• FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS ANOS INICIAIS NO CEPAE/UFG	151
<i>Vitor Hugo Marani</i>	
<i>Valleria Araujo de Oliveira Alarcon</i>	
<i>Pitias Alves Lobo</i>	
<i>Marcelo Couto Jorge Rodrigues</i>	
<i>Fernando Medeiros Mendonça</i>	
<i>Eduardo de Carvalho Ribeiro</i>	
<i>Fernanda Cruvinel Pimentel</i>	
• TEM BATUQUE, ESTANDARTE E DIVERSIDADE: O CARNAVAL DAS CRIANÇAS DO DEI/CEPAE/UFG	165
<i>Tamy de Oliveira Ramos Moreira</i>	
<i>Maria José Pereira de Oliveira Dias</i>	
<i>Ana Cecília Soares Carvalho Santana</i>	
<i>Pedro Paulo Galdino Vitoriano Dias</i>	
<i>Milna Martins Arantes</i>	
• VOZES CONTRA O ETARISMO: EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA E JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO	173
<i>Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello</i>	
<i>Letícia de Souza Gonçalves</i>	
<i>Roberta Carvalho Cruvinel</i>	
• ANIMASOL@ LAB: CO-CREACIÓN EN STOP MOTION PARA EL AGENCIAMIENTO DE LAS INFANCIAS	182
<i>Mallivi Licet Melo Rey</i>	
• SESSÃO CORUJINHA: ANIMANDO COM STOP MOTION.....	191
<i>Andrea Alves de Souza</i>	
<i>Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha</i>	
<i>Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano</i>	
<i>Neisi Maria da Guia Silva</i>	
<i>Ronnan Raimere Cavalcante Mota</i>	
<i>Sonia Maria Rodrigues</i>	
• LENTES DA TRANSFORMAÇÃO: O CINECLUBE VOZES NA TELA E A PEDAGOGIA DO OLHAR.....	204
<i>Helda Núbia Rosa</i>	
<i>Thaisy de Carvalho Rocha Gomes</i>	
• CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS GUERRAS QUE OS ADULTOS FAZEM: DISCURSOS BÉLICOS E A POESIA COMO “ARMA” NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	211
<i>Allysson Fernandes Garcia</i>	

PREFÁCIO

Tendo em vista um país fraturado por golpes e instabilidades políticas como o Brasil, cabe a nós, educadores, perguntar: ações cotidianas em ambiente escolar podem corroborar a superação desses momentos de crise da democracia? De que forma nossos planos de ensino desenvolvidos com estudantes em salas de aula de educação básica intervêm, ou não, como meio de resistência em defesa dos direitos e garantias fundamentais adquiridos ao longo da história?

Essas foram algumas das perguntas que nortearam as práticas descritas na Parte I deste volume da coletânea Escola de Educação Básica para Todos!, fruto de um projeto de ensino intitulado Manifestações em favor da democracia pela via da escolarização básica, sob a nossa coordenação e a participação ativa de parte do corpo docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), no primeiro semestre de 2025.

A escolha desse tema ressalta a urgência de se discutir e repensar, também no ambiente escolar, o eminente e perigoso crescimento de movimentos e governos de extrema-direita que, acompanhados por discursos de suposta restrição às liberdades, compartilham características comuns, como o ataque à imprensa livre, o revisionismo histórico, a intolerância religiosa, o combate às manifestações artísticas, o desprezo pelas instituições mantenedoras da democracia e a exclusão das diferenças.

Diante do fato, como educadores de um centro destinado ao ensino, em uma unidade acadêmica de educação básica vinculada a uma universidade pública federal, pareceu-nos imprescindível um posicionamento crítico e ativo em defesa da dignidade humana e do pacto civilizatório construído após anos de luta por direitos e liberdades. Assim, pela via da arte e seu potencial transformador, propusemos atividades de letramento interativas, colaborativas e criativas aos nossos estudantes de diferentes faixas etárias; e o resultado é o material que segue, cujo protagonismo infantil e juvenil-estudantil demonstra, em forma de canção, dança, cartaz, lambe-lambe, podcast, curta-metragem, poema, artigo, crônica..., o desejo e a luta em favor da construção de um mundo justo, sem capacitismo e sem discriminações de ordem racial, religiosa, linguística, cultural, de gênero, de orientação sexual e outras.

Ainda, na Parte II deste volume, são apresentados relatos de experiência vinculados ao mesmo tema democracia e direitos humanos em outros e diversificados projetos de ensino organizados por educadores em suas aulas de Português, Inglês, Educação Física, História e Alfabetização, nas quatro fases da Educação Básica do CEPAE/UFG; e em cineclubes que servem não apenas de espaço para exibição de filmes, mas também de produções audiovisuais estudantis dos gêneros documental, ficção ou animação.

Com isso, as atividades apresentadas neste volume, aliadas a eventos correlatos, como o IX Fórum Nacional Escola de Educação Básica para Todos! / IV Ciclo Internacional de Debates, reforçam nosso compromisso de educadores-pesquisadores com o ensino público, gratuito, laico e de quali-

dade alinhado com os pressupostos democráticos, inegociáveis para a construção de um futuro tão possível quanto justo para todos.

Trata-se, portanto, de outra demonstração do nosso resiliente esperar, na inabalável convicção do que foi anunciado por Carlos Brandão, a partir de mais um dos inumeráveis ensinamentos de Paulo Freire: A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.

Primavera de 2025.

Organizadores

Parte I

PORQUE DISCUTIR DEMOCRACIA NA ESCOLA É PRECISO

Vivianne Fleury de Faria

Sempre foi relevante o debate sobre a democracia em qualquer contexto. No entanto, a discussão sobre este conceito e outros relacionados, como direitos humanos e luta pela liberdade, é hoje imprescindível no Brasil e no mundo. Vive-se em uma época em que a democracia no país está sendo constantemente atacada por grupos que visam enfraquecer as instituições e iludir os cidadãos com notícias falsas e mitos de ouro. Época de massacres brutais e indiscriminados, que os homens testemunham em tempo real em telas digitais. E encarar a realidade já não é suficiente para convencer o homem contemporâneo, munido de sua própria “pós-verdade”, escolhe a “narrativa” em que deseja crer. Mas há, sim, o que é fato e o que é falso, mesmo que um véu de insensatez e de oportunismo encubra a realidade, mais do que nunca é preciso buscar a verdade.

Discutir o conceito de democracia na escola, logo, torna-se imperativo, pois o conhecimento é um antídoto contra as mentiras criadas por homens inescrupulosos. Cabe à escola o papel de defensora e de propagadora da democracia, sobretudo no século XXI, quando, se no começo do século os indicativos eram de que o mundo caminhava para uma relativa redução das violações dos direitos humanos, passado o primeiro quarto do século, assiste-se, pelo contrário, à derrubada dos frágeis mecanismos de acordos de respeito mútuo entre as nações e dos direitos humanos em geral.

De fato, a escola tem lugar preponderante na busca pela verdade. Para Theodor Adorno, só por meio da educação pode-se combater a barbárie e impedir que Auschwitz se repita. Segundo Adorno, a escola deveria ser transformadora, a fim de educar indivíduos conscientes e resistentes ao autoritarismo. Na esteira dessa luta, a Educação Básica tem um papel indiscutível na formação da consciência de jovens que em breve estarão na base da sociedade e na construção de um mundo mais justo, mais ético, mais humano, ou seja, democrático.

É certo que a democracia em qualquer país pede constantemente vigília e empenho das instituições estatais e da sociedade para se fortalecer e se manter, um ideal sempre a ser construído, uma vez que seu pressuposto – o povo no poder – ainda é uma utopia que, não obstante sua impossibilidade plena, deve ser sempre perseguida. As demandas coletivas e os direitos constitucionais estão longe de serem atendidos, mas é dever de todos buscá-los continuamente.

Por tudo isso, o tema da Parte I deste Volume XV da Coletânea Escola de Educação Básica para Todas é este – **Democracia na escola: produção em linguagem artística sobre a luta pela democracia, discussões sobre direitos humanos e cidadania**. A arte existe porque a realidade não basta, segundo Ferreira Gullar, cada vez mais e sempre, é no que se crê no CEPAE/UFG – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Com o intuito de levantar a reflexão e o debate sobre a democracia, no primeiro semestre de 2025, vários trabalhos foram desenvolvidos na escola. São pesquisas que envolvem várias linguagens artísticas – pintura, poesia, música, cinema, conto, desde o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, passando pelo Ensino Fundamental dos Anos Finais e chegando até o Ensino Médio – porque a arte pode contra a mentira, contra a intolerância, contra a ignorância, contra a barbárie.

O sociólogo e crítico literário Antonio Candido ensina que o acesso aos bens culturais é um direito universal, uma vez que “o que você considera imprescindível para você deveria ser para o outro”. Para ele, os bens culturais como o teatro, a música, a literatura, o cinema, as artes plásticas, são bens essenciais, como a moradia, a saúde e o lazer. Nesse sentido, já que este direito não é garantido pelo Estado e pela sociedade, cabe à escola buscar meios para que o aluno desfrute das várias linguagens

artísticas, sobretudo o aluno de escola pública, a quem esse direito é cerceado, seja pelas condições econômicas e sociais, seja pela condição histórica.

Foi com o escopo de, por um lado, incrementar as habilidades artísticas dos alunos e, por outro, refletir sobre os direitos humanos, que as professoras Mariana de Cássia Assumpção e Kalyna Ynanhiá Silva de Faria aplicaram o projeto **Racismo em debate: práticas pedagógicas antirracistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Ancorado na Lei nº 10.639/03, o projeto promove a valorização da cultura afro-brasileira e africana na escola por meio de práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como a organização de bibliotecas de sala com literatura negra e a produção de cartazes. Segundo as autoras, essas práticas tornam a escola um espaço de enfrentamento do racismo desde a concepção curricular até ações cotidianas que envolvem a produção de materiais e a escuta ativa dos alunos com foco na promoção da igualdade racial desde os primeiros anos da escolarização.

Educação em Sintonia: explorando o potencial educativo de podcasts é o título do projeto da professora Jaqueline Aparecida Barbosa que, partindo do reconhecimento de que as Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) são uma realidade no cotidiano das crianças e que à escola cabe o papel de oportunizar o uso dessas ferramentas, desenvolveu esse projeto de ensino que consiste na gravação de podcasts pelas crianças. O projeto estimulou o protagonismo discente. Primeiramente, os alunos investigaram a origem e as características do podcast, depois produziram episódios com a biografia de autores de literatura infantil estudados em sala de aula, o que resultou na produção do *Trovada de Leitura*, programa com seis episódios que abordaram autores como Emicida, Malala Yousafzai, Graça Graúna, Ana Maria Machado e que pode ser acessado pelo Spotify. Tais atividades foram desenvolvidas no Ponto de Apoio de leitura e escrita do 4º ano do Ensino Fundamental.

Que democracia queremos? Uma experiência audiovisual de alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental, projeto da professora Deise Nanci de Castro Mesquita, propõe essa questão aos alunos de 6º ano do ensino fundamental. De acordo com a docente, sob a égide da concepção interacionista de letramento, o desenvolvimento das habilidades comunicativas e o conhecimento dos vários gêneros discursivos passam pela reflexão dos temas imprescindíveis da sociedade atual e entre os alunos do CEPAE tem apelo a discussão sobre situações de infrações contra os direitos humanos. A fim de responder a essa indagação, os alunos dividiram-se em grupos e escolheram um recorte da realidade de interesse para escrever um roteiro e produzir um curta-metragem. O resultado foi uma série de curtas-metragens cujas concepção, produção e edição ficaram a cargo dos próprios estudantes. Esses vídeos serão exibidos no IX Fórum de Educação Básica.

Com as turmas de sétimos anos, o docente Júlio César Kohler Damasceno Baron desenvolveu o projeto de oficina **Ocupar paredes, democratizar palavras: relatos sobre prática do lambe-lambe com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental**. Segundo o professor, seu intuito foi democratizar o acesso a essa arte visual e estimular o protagonismo dos alunos que puderam fazer suas intervenções artísticas em espaços públicos, neste caso, na própria escola em que estudam. A cartilha *Lambe lambe como dispositivo pedagógico*, organizada por Russo e Serejo (2021), foi fonte para a elaboração da sequência didática, a produção de cartazes e a fixação deles. A oficina foi realizada em conjunto com o artista visual Diogo Rustoff, especialista em técnicas de arte urbana e as fotos da atividade serão expostas no IX Fórum de Educação Básica.

O mesmo docente, Júlio César, juntamente agora com o professor de História Allysson Garcia, encampou o projeto **Estratégias para “sobreviver no inferno”: relações entre a prática dos fanzines, a formação de fraternidades negras e os Racionais MC’s em sala de aula** com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Os professores buscaram relacionar várias práticas, como a leitura, a audição, a interpretação e o estudo de técnicas de composição de que lançaram mão os Racionais MC’s na obra musical *Sobrevivendo no Inferno*. Eles destacam que a formação de comunidades negras do Brasil é uma forma de resistência no país e matéria de interesse para as suas disciplinas. Então, a partir da leitura e interpretação dessa obra, os alunos produziram fanzines individualmente ou em grupos com o tema norteador “Fórmulas mágicas da paz para atingir um mundo mágico de Oz: estratégias para Sobreviver no Inferno”.

A poesia está morta, mas juro que não fomos nós é o título de uma poesia de José Paulo Paes e, também, do projeto realizado pela professora dos nonos anos, Célia Sebastiana Silva. A docente tece uma analogia entre este poema e a situação da poesia em sala de aula, que sofre certa resistência por parte de alunos e professores. Na contramão dessa perspectiva, o projeto de leitura de poemas do autor paulista na sala de aula mostrou-se bastante profícuo. Segundo a autora, “esse relato de experiência evidencia a possibilidade de os jovens leitores, alunos dos Anos Finais de uma instituição pública federal, ressuscitarem a palavra poética, por meio do humor, da criticidade e da criatividade”.

Como ação de iniciação científica de pesquisa entre estudantes, a professora Elisandra Filetti desenvolveu com alunos da 1ª série do Ensino Médio a pesquisa **Onde mora a liberdade?** que promoveu a reflexão sobre liberdade e democracia. Sob orientação da docente, os alunos buscaram abordar, a partir de suas áreas de interesse, aspectos relacionados ao conceito de liberdade e democracia na formação da identidade jovem. Os temas apontados pelos discentes versaram sobre a liberdade em sentido amplo – na moda, no esporte, na arte e até mesmo manifestações da identidade política juvenil. Após a pesquisa foram realizados seminários em ambas as turmas e os resultados serão expostos em forma de banners durante o IX Fórum de Educação Básica.

Observando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas, prevista na Lei 11.645/2008, a professora Mayara Macedo de Assis desenvolveu com as turmas da 2ª série do Ensino Médio o projeto **Literatura indígena como ferramenta democrática**, que consistiu no desenvolvimento de pesquisas em grupo sobre a vida, a obra e a etnia de um autor indígena escolhido, colocando em relevo a cultura ancestral indígena pouco ou nada conhecida pela sociedade. Segundo a docente, a experiência mostrou-se significativa dadas as reflexões a que chegaram os estudantes, o que comprovou mais uma vez a importância da escola como espaço de democratização do saber e de reconhecimento de manifestações culturais historicamente negligenciadas.

Ilma Socorro Gonçalves, professora de Português das turmas de 3ª série do Ensino Médio, destaca que é papel da escola garantir o acesso à literatura brasileira, uma vez que é um direito, conforme instrui Antonio Candido, sendo parte imprescindível da formação humana de nossos jovens. Com esse intuito ela desenvolveu o projeto **Leitura literária e formação crítica na escola: debate pela democracia a partir do viés alegórico de A hora dos ruminantes, de José J. Veiga**. Além da leitura sistemática do romance em sala de aula, a professora promoveu debates que exploraram o nível estético e o alcance crítico da obra cuja carga alegórica remete aos regimes autoritários, notadamente a ditadura militar no Brasil. O projeto culminou com a produção de textos em diálogo com

a obra por parte dos alunos. De acordo com a docente, tais produções visavam “apresentar, de forma alegórica, processos opressores vivenciados no plano individual ou no plano coletivo, com a finalidade de realçar e fortalecer o sentido da palavra ‘democracia’ entre os estudantes envolvidos nas atividades”.

Convidamos a todas e todos, enfim, para a leitura desta publicação que mostra alguns dos trabalhos desenvolvidos no CEPAE no primeiro semestre de 2025 e que reafirmam o compromisso desta instituição com a formação integral de nossos alunos. Estima-se que esses projetos contribuam para a reflexão e a consolidação da democracia no Brasil, bem como alertem para a necessidade de vigília constante contra todas as formas de intolerância e autoritarismo. Crê-se que alunos conscientes e críticos possam se engajar na construção de um mundo mais democrático, mais empático e mais humano. Esse é o nosso ideal.

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria
Docente e pesquisadora de Educação Básica
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás
E-mail: vivianne_fleury_faria@ufg.br

RACISMO EM DEBATE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana de Cássia Assumpção¹

Kalyna Ynanhiá Silva de Faria²

Resumo: Este artigo analisa práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na promoção da equidade racial desde os primeiros anos da escolarização. A pesquisa se ancora na legislação brasileira, em especial na Lei nº 10.639/03, e em referenciais teóricos que destacam a importância da valorização da cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar. A partir da observação de práticas de leitura e da organização de bibliotecas de sala com literatura negra e da produção de cartazes, o estudo investiga como a escola pode se tornar um espaço de enfrentamento ao racismo estrutural. O texto propõe caminhos concretos para o desenvolvimento de políticas pedagógicas antirracistas que envolvam o currículo, os materiais didáticos, as formações docentes e a escuta ativa das crianças.

Palavras-chave: Antirracismo. Literatura infantil negra. Educação Básica. Políticas pedagógicas. Biblioteca de sala.

Introdução

“Eu classifico São Paulo assim: o palácio representa a burguesia, a casa representa a classe média e a favela representa a escravidão.”

(JESUS, 2003, p. 42)

A obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2003), é um testemunho potente sobre as desigualdades sociais, o racismo estrutural e a exclusão que marcam a vida de pessoas negras e periféricas no Brasil. A fala de Carolina revela como as favelas se tornaram espaços de marginalização e continuidade de um sistema opressor que remete à escravidão.

No contexto da educação brasileira, o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial constituem compromissos fundamentais que devem ser incorporados ao cotidiano escolar. Do ponto de vista normativo, a Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Essa legislação reconhece a importância de valorizar a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, promovendo uma educação que combata o racismo e incentive a diversidade cultural no cotidiano escolar:

O conteúdo programático a que se refere o caput incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da socie-

¹ Docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutora em Educação Escolar (Unesp). E-mail: assumpcao@ufg.br

² Docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutora em História (UFG). E-mail: kalyna_faria@ufg.br

dade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003).

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental representam um momento estratégico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que formem crianças críticas, empáticas e conscientes das desigualdades sociais e raciais que estruturam a sociedade. Nesse sentido, a inserção da *literatura negra infantil* na rotina de leitura dos estudantes desempenha um papel essencial na construção de identidades positivas, no reconhecimento da diversidade étnico-racial e na valorização da cultura afro-brasileira e africana.

A presença de uma *biblioteca de sala*, organizada com títulos que representem a pluralidade racial da sociedade, especialmente com protagonismo negro, contribui significativamente para romper com estereótipos, ampliar repertórios e oferecer referências positivas às crianças negras e não negras. Esses espaços de leitura acessível e diária possibilitam que os estudantes tenham contato com personagens diversos, histórias de resistência, ancestralidade e beleza, ressignificando imaginários construídos historicamente sob a lógica do racismo estrutural.

Além das práticas de leitura, é necessário que a escola desenvolva *políticas pedagógicas antirracistas* articuladas ao projeto político-pedagógico, à formação continuada dos professores e à escolha consciente de materiais didáticos. Essas políticas devem reconhecer o racismo como uma questão estruturante da sociedade brasileira e, por isso, atuar de forma sistemática para enfrentá-lo. A efetivação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, deve ultrapassar datas comemorativas e se tornar parte integrante do currículo, da gestão escolar e das práticas em sala de aula.

Nessa perspectiva, a obra de Nilma Lino Gomes é uma referência essencial para quem busca construir uma educação comprometida com a valorização da identidade negra e com o combate ao racismo estrutural. Ao destacar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e afirmem as histórias, culturas e subjetividades negras, Gomes (2003, p. 65) nos lembra que a escola deve ser um espaço de pertencimento e de resistência: “As práticas pedagógicas que valorizam a identidade negra são fundamentais para romper com o silêncio histórico que sempre marcou a trajetória de crianças negras na escola”.

Na prática, isso significa adotar currículos que incluam a história e a cultura afro-brasileira, promover debates sobre identidade racial, valorizar as referências positivas e representativas para os estudantes negros, além de criar ambientes em que todos possam desenvolver sua autoestima de forma saudável. Propostas como rodas de conversa, contação de histórias afrocentradas, análise de obras de autores negros e atividades que dialoguem com a comunidade são exemplos de ações concretas para efetivar uma educação antirracista no cotidiano escolar.

Ainda no campo das obras sobre o antirracismo, não podemos esquecer Munanga (2004, p. 21), quando afirma que: “O mito da democracia racial foi um dos grandes responsáveis por mascarar as desigualdades raciais existentes no Brasil, criando a ilusão de uma convivência harmoniosa entre brancos e negros”. Munanga desmonta o mito da democracia racial ao mostrar como ele perpetua desigualdades ao negar o racismo estrutural que marca a sociedade brasileira. No campo educativo, essa reflexão é essencial para práticas pedagógicas antirracistas, pois evidencia a necessidade de romper com discursos superficiais de igualdade e investir em ações que problematizam o racismo de forma clara, histórica e contextualizada.

Este artigo busca, portanto, refletir sobre práticas antirracistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando o papel da literatura negra, da organização de bibliotecas de sala e das políticas educacionais que reconhecem a importância de uma pedagogia comprometida com a justiça racial desde a infância.

Desenvolvimento

A importância da literatura negra na formação das crianças

A infância é um período crucial na formação de identidades, valores e percepções sobre o mundo. A inserção da literatura negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se configura como uma ferramenta potente para o combate ao racismo estrutural, à invisibilidade de corpos negros e à reprodução de estereótipos. Ao apresentar personagens negros em posições de protagonismo, esses livros ajudam a desconstruir visões distorcidas e a valorizar a diversidade racial desde cedo.

A adoção de uma biblioteca de sala com exemplares da literatura negra se mostrou fundamental nesse processo. Os livros estavam ao alcance das crianças diariamente, estimulando não apenas a leitura, mas o reconhecimento positivo de suas próprias identidades e das diferenças. Títulos como *O cabelo de Lelê*, *Menina bonita do laço de fita*, *O mundo no Black Power* de Tayó e *Amoras* compuseram esse acervo.

Figura 1 - Biblioteca de sala

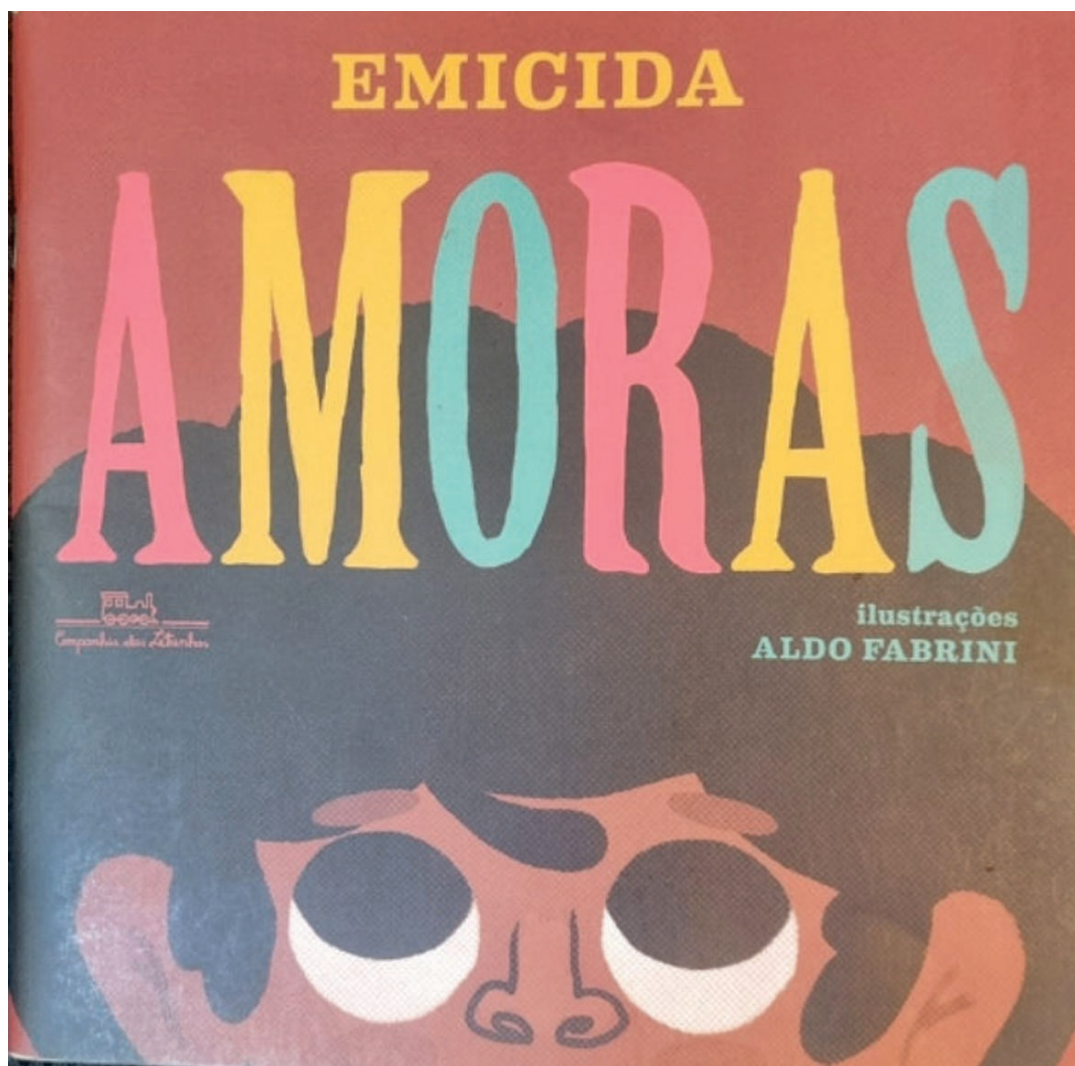


Fonte: Faria, 2025.

A obra *Amoras*, de Emicida, foi trabalhada com a turma dos 3º anos com o objetivo de despertar o reconhecimento da beleza e da potência da identidade negra. A atividade iniciou com a leitura dialogada da obra, explorando as ilustrações, a musicalidade do texto e os temas abordados, como representatividade, identidade negra, ancestralidade e amor-próprio. Foram incentivados momentos de escuta atenta e participação ativa, permitindo que os alunos compartilhassem suas impressões.

Depois da leitura, organizou-se uma roda de conversa para que as crianças pudessem expressar o que entenderam da história, suas percepções sobre a importância de se orgulhar da cor da pele, de amar quem se é, valorizando seus traços, cor de pele, cabelo e a história de cada um. Foram discutidas situações de preconceito e respeito às diferenças. Desse modo, os **objetivos de aprendizagem foram**: valorizar a identidade racial e cultural; desenvolver a escuta atenta e o respeito pela fala do outro; e incentivar o gosto pela leitura de obras com protagonismo negro.

Figura 2 - Capa do livro *Amoras*



Fonte: Faria, 2025.

Figura 3 - Trecho do livro *Amoras*



Fonte: Faria, 2025.

Os alunos demonstraram grande interesse e envolvimento durante as atividades. Foi possível perceber avanços na compreensão sobre o respeito às diferenças, o combate ao preconceito e a importância da valorização da cultura negra. Alguns estudantes compartilharam situações do cotidiano em que presenciaram ou sofreram preconceito, mostrando sensibilidade para reconhecer essas questões e se posicionar contra elas. As atividades desenvolvidas com o livro *Amoras* contribuíram significativamente para fortalecer uma prática educativa antirracista, de forma lúdica e reflexiva. Ressalta-se a importância de dar continuidade a essas ações, inserindo a temática étnico-racial de forma transversal em outras disciplinas e projetos escolares.

Em seguida, exploramos as possibilidades do livro *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, que foi utilizado para aprofundar a discussão sobre as diferentes tonalidades de pele e as origens da diversidade, bem como sensibilizar os alunos para a temática do racismo e da discriminação racial, trabalhar a autoestima e a valorização da identidade, promover o respeito à diversidade étnico-racial e estimular o pensamento crítico por meio de leitura, diálogo e produção de atividades artísticas.

Nesse sentido, Cavalleiro (2000, p. 23) destaca que “as práticas discriminatórias vividas pelas crianças negras [...] acabam por determinar, muitas vezes, trajetórias escolares de fracasso, marcadas pela evasão, repetência e exclusão”. Assim, torna-se indispensável que o ambiente escolar desenvolva estratégias pedagógicas que rompam com o silêncio sobre o racismo e promovam espaços de escuta, diálogo e valorização da identidade de todos os alunos.

Na sequência da atividade, realizamos a leitura coletiva, com momentos de pausa para discussão sobre as emoções de Coraline, as situações que ela vivencia e a relação com experiências dos próprios alunos. Após a leitura, houve um debate sobre como as crianças se veem e como veem os colegas. As crianças compartilharam suas impressões sobre a história, falaram sobre como se sentem em relação à sua própria aparência e discutiram situações de preconceito que já presenciaram ou ouviram falar. A professora mediu a conversa com perguntas como: “Existe uma cor de pele certa?” e “Por que achamos algumas cores mais bonitas que outras?”.

Dessa vez os **objetivos de aprendizagem eram**: reconhecer e valorizar a diversidade de tons de pele; promover o respeito às diferenças e estimular o pensamento crítico sobre padrões estéticos e sociais. Os alunos participaram ativamente das discussões, mostrando empatia e respeito pe-

las diferenças. Foi possível perceber avanços na forma como as crianças compreendem o preconceito racial e suas consequências. Houve um fortalecimento da autoestima dos alunos, principalmente aqueles que se identificaram com a história de Coraline.

Figura 4 - Capa do livro A Cor de Coraline



Fonte: Faria, 2025.

Figura 5 - Trecho do livro A cor de Coraline



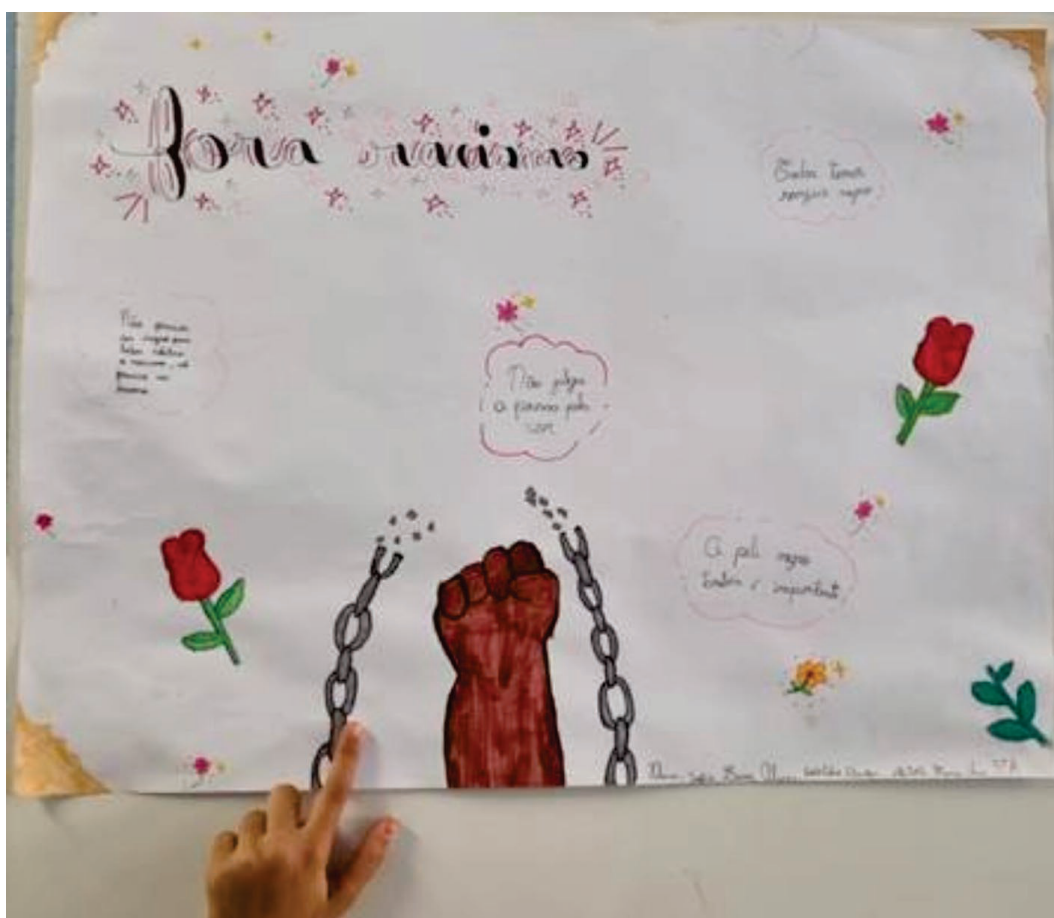
Fonte: Faria, 2025.

O trabalho com o livro *A Cor de Coraline* contribuiu significativamente para a formação de valores de respeito, empatia e solidariedade entre os alunos. É essencial que ações como essa se tornem parte contínua da prática pedagógica, garantindo o cumprimento da legislação e a construção de uma escola mais justa, plural e acolhedora para todos.

Depois das atividades com os livros, o trabalho tomou uma dimensão investigativa e crítica. Inicialmente, a professora propôs a formação dos conceitos de racismo e preconceito, partindo de situações do cotidiano e de vídeos educativos. Em seguida, os alunos foram orientados a entrevistar familiares sobre episódios de racismo vivenciados por eles ou por conhecidos.

A escuta dessas histórias provocou reflexões profundas nas crianças, que passaram a identificar manifestações de racismo também em suas rotinas escolares e sociais. As falas foram socializadas em roda de conversa e geraram incômodo, empatia e vontade de agir. A etapa seguinte consistiu na **produção de cartazes coletivos antirracistas** com mensagens de conscientização, ilustrações e frases como: “Racismo não é brincadeira”, “Toda cor tem valor” e “Somos diferentes, mas iguais em direitos”. Os cartazes foram expostos nos corredores da escola, alcançando toda a comunidade escolar.

Figura 6 - Cartaz “Fora Racismo”



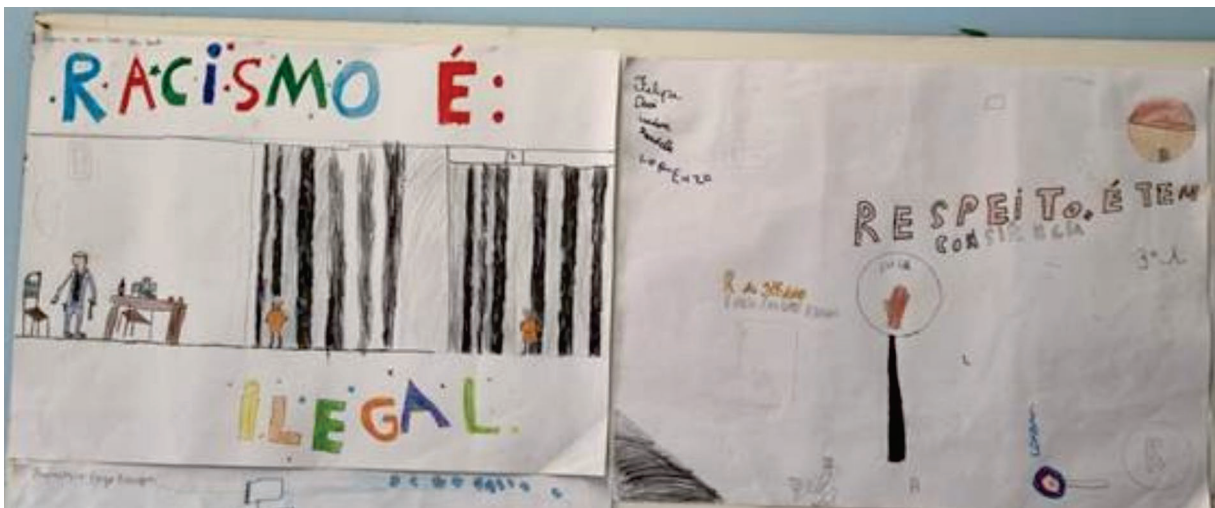
Fonte: Faria, 2025.

Figura 7 - Cartazes “A cor da pele” e “Racismo é crime”



Fonte: Faria, 2025.

Figura 8 - Cartazes “Racismo é ilegal” e “Respeito é tem”



Fonte: Faria, 2025.

Figura 9 - Cartaz “Unidos contra o racismo”



Fonte: Faria, 2025.

Figura 10 - Cartazes “Mãos” e “Coração negro”



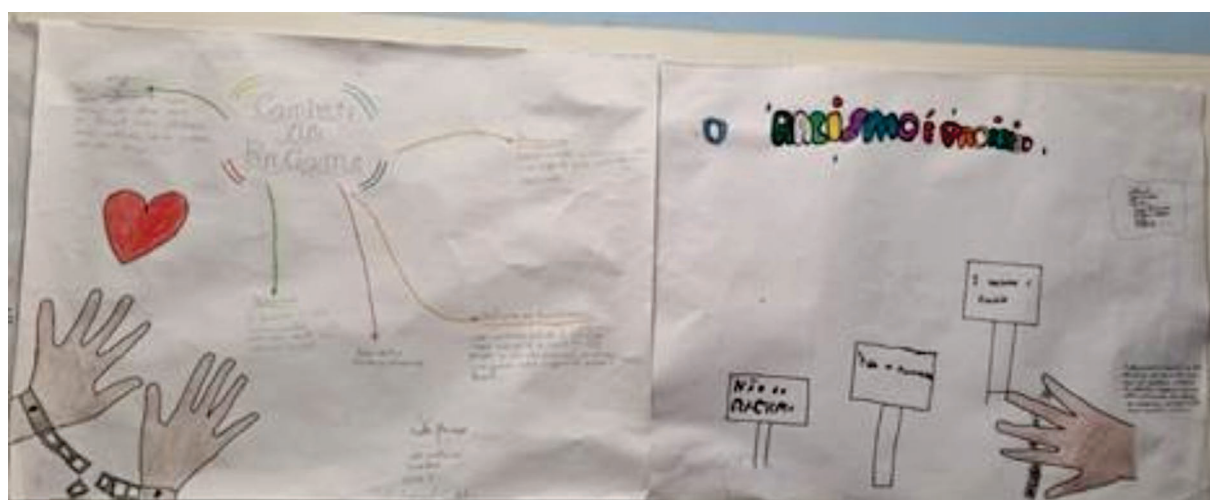
Fonte: Faria, 2025.

Figura 11 - Cartazes “Palavras contra o Racismo” e “Combate ao Racismo”



Fonte: Faria, 2025.

Figura 12 - Cartazes “Combate ao racismo” e “O racismo é proibido”



Fonte: Faria, 2025.

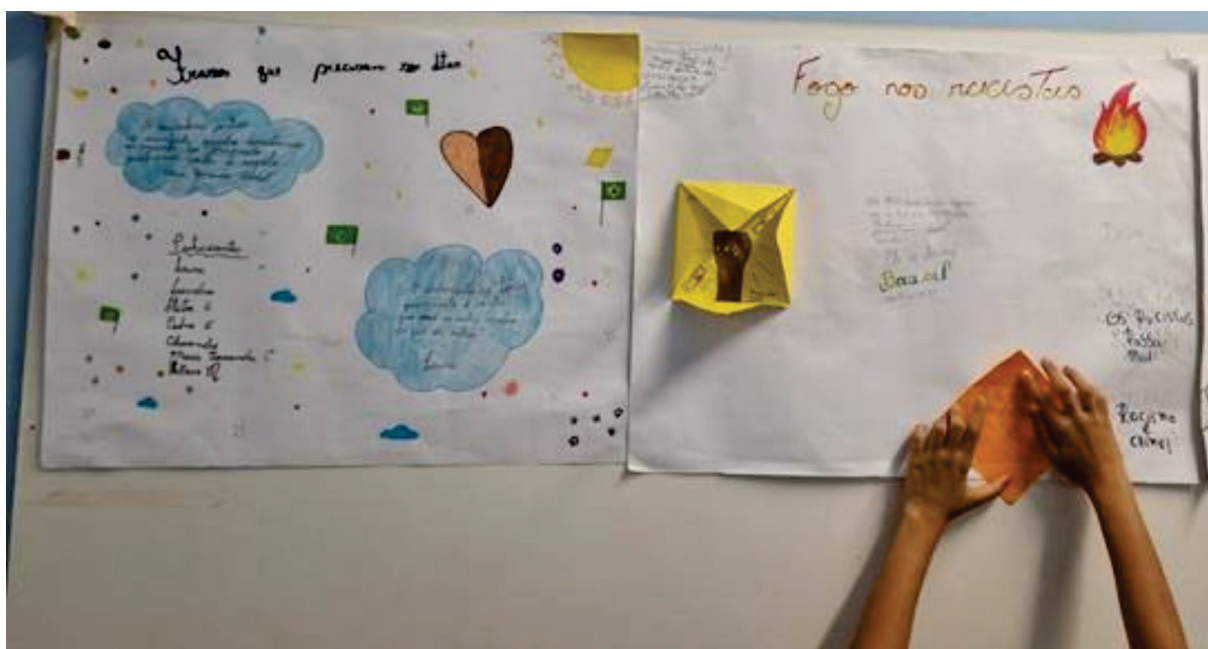
A construção coletiva dos cartazes evocou nas crianças sentimentos diversos, algumas se mostraram incomodadas com as situações vivenciadas pelos colegas ou seus familiares, outras respondiam exaltadas e indignadas, e as que nunca vivenciaram situações racistas demonstraram estranhamento entre o processo de entender por que tal situação é errada e a incompreensão de tais atitudes acontecerem em uma sociedade tão diversa quanto a nossa.

Figura 13 - Cartazes “Combate ao Racismo em construção” e “Frases e Corações”



Fonte: Faria, 2025.

Figura 14 - Cartazes “Frases que precisam ser ditas” e “Fogo nos racistas”



Fonte: Faria, 2025.

Figura 15 - Exposição e visita aos cartazes



Fonte: Faria, 2025.

Figura 16 - Visita e exposição aos cartazes



Fonte: Faria, 2025.

As atividades realizadas com o 3º ano do Ensino Fundamental demonstram o quanto a escola pode – e deve – ser um espaço de resistência e de promoção da equidade racial. Ao incluir a temática racial de forma intencional e planejada, o processo pedagógico deixa de ser neutro e passa a ser transformador.

A integração entre **literatura negra, pesquisa ativa, escuta de vivências reais e produções coletivas** criou um ambiente no qual o combate ao racismo não se limitou a uma data comemorativa, mas tornou-se um princípio norteador da convivência escolar.

Considerações finais

É importante frisar que o enfrentamento ao racismo na escola exige intencionalidade, sensibilidade e compromisso pedagógico. Este artigo demonstrou que práticas antirracistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não apenas são possíveis, como são urgentes e profundamente transformadoras. As atividades desenvolvidas com as turmas dos 3º anos do Ensino Fundamental revelaram que mesmo crianças pequenas são capazes de compreender questões relacionadas à injustiça, discriminação e valorização das diferenças – quando provocadas por meio de abordagens adequadas à sua faixa etária.

A literatura negra se mostrou uma ferramenta essencial nesse processo, ao permitir o reconhecimento positivo da identidade negra e o questionamento de padrões excludentes. A presença de uma biblioteca de sala composta por obras de autores e autoras negros/as garantiu o acesso contínuo a essas narrativas, naturalizando a diversidade e promovendo o pertencimento.

Além disso, práticas como a escuta de vivências familiares sobre o racismo, a produção coletiva de cartazes e os debates abertos contribuíram para a formação de uma consciência crítica desde os primeiros anos de escolarização. As crianças não apenas aprenderam sobre preconceito e racismo – elas vivenciaram, refletiram e se posicionaram contra essas práticas.

Dessa forma, este trabalho reafirma a necessidade de uma pedagogia comprometida com a justiça social, ancorada na escuta ativa, no respeito à diversidade e na valorização das identidades negras. Tais práticas, quando contínuas e integradas ao cotidiano escolar, constituem um passo significativo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e antirracista.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da Rede de Ensino para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra:** pesquisa e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo.** São Paulo: Ática, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

RANPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline.** São Paulo: Editora Moderna, 2017.

EDUCAÇÃO EM SINTONIA: EXPLORANDO O POTENCIAL EDUCATIVO DE PODCASTS

Jaqueline Aparecida Barbosa³

Resumo: Partindo do reconhecimento de que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) permeiam nosso cotidiano e que a escola deve oferecer oportunidades de leituras críticas dessas ferramentas, o presente relato de experiência versa sobre o projeto de ensino que objetivou diversificar o trabalho com os gêneros textuais por meio da produção de um *podcast* escolar. A articulação com o tema do livro se deu tanto na perspectiva de estimular o protagonismo infantil quanto na escolha dos autores trabalhados, intencionalmente diversos em gênero, pertencimento étnico-racial e região de origem. As atividades foram desenvolvidas no Ponto de Apoio de leitura e escrita do 4º ano do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2025, envolvendo cerca de oito crianças que apresentavam dificuldades na fluência da leitura. Em um primeiro momento, estudamos a origem e as características do *podcast*, apoiados em leituras individuais e coletivas de materiais diversos e escuta de programas voltados ao público infantil; depois, planejamos e gravamos episódios com a biografia de autores e autoras de literatura infantil estudados em sala de aula. Ao todo foram gravados seis episódios, que abordaram autores como Emeilda, Malala Yousafzai, Graça Graúna, Ana Maria Machado, entre outros, e que contaram com a participação das crianças para a escolha do nome do programa, a redação coletiva dos textos de abertura e a opção de finalização com um episódio sobre Malala. O *podcast* resultante da experiência, nomeado como *Trovoada de Leitura*, pode ser acessado no *Spotify*.

Palavras-chave: *Podcast*. Fluência na leitura. Protagonismo infantil. Diversidade.

Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) fazem parte de nosso cotidiano, levando a relações sociais marcadas pela presença ostensiva de recursos tecnológicos. Entendendo que a escola não pode ficar indiferente a esse movimento e que deve propiciar uma perspectiva crítica sobre o assunto, propusemos a utilização do *podcast* como uma ferramenta pedagógica. Em nossa proposta, o *podcast* atuou como recurso auxiliar no trabalho com os gêneros textuais constantes no plano de ensino de língua portuguesa do quarto ano do ensino fundamental, constituindo-se como um fator de diversificação do trabalho desenvolvido em sala de aula para estudantes que frequentam o Ponto de Apoio – uma iniciativa de atendimento às necessidades de aprendizagem individuais – no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) no primeiro semestre letivo de 2025.

O compromisso com a diversidade assumido em sala de aula reverberou no planejamento do projeto que norteou a atuação no Ponto de Apoio. Parte do trabalho desenvolvido em outro projeto, que contemplava a sala de aula e a revitalização da biblioteca de sala, visava apresentar vozes diversas da literatura infantil e infantojuvenil brasileira para ampliar as referências das crianças nessa seara.

³ Docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutora em Educação (UFG), E-mail: jaquebarbosa@ufg.br

Assim, contemplamos entre os autores escolhidos pessoas negras e indígenas de diferentes regiões do Brasil (Emicida, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Kiusam de Oliveira, entre outros), além dos nomes clássicos (Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo e outros), o que foi incorporado no projeto desenvolvido para o Ponto de Apoio. Essa decisão decorreu do firme compromisso com ações que visem à construção de um mundo mais justo e igualitário, sem qualquer tipo de discriminação – racial, religiosa, cultural, de gênero, de orientação sexual e outras.

Assim, o objetivo geral da iniciativa foi diversificar o trabalho com os gêneros textuais por meio da produção de um *podcast* escolar de forma que influenciasse positivamente no processo de ensino e aprendizagem de estudantes que frequentam o Ponto de Apoio do 4º ano da disciplina de língua portuguesa do CEPAE. Os objetivos específicos foram: 1) melhorar a fluência na leitura, a interpretação e a produção de textos; 2) aproximar os discentes de TDICs com potencial educativo; 3) estabelecer um ambiente de aprendizagem mais motivador e participativo, utilizando *podcasts* para diversificar as estratégias pedagógicas adotadas; 4) fomentar a autonomia e o protagonismo dos estudantes; e 5) proporcionar momentos de reflexão sobre diversidade racial, regional e de gênero e sobre a tecnologia e seus impactos na sociedade.

No texto que segue apresentamos alguns pressupostos que nortearam a proposição do projeto de ensino e a perspectiva inclusiva e inovadora de atendimento às necessidades individuais de aprendizagem em voga no CEPAE/UFG. Depois, apresentamos detalhadamente o processo da experiência e comentamos alguns fatos importantes ocorridos durante a execução do projeto. Finalizamos o relato destacando os pontos positivos e os desafios enfrentados pelo trabalho desenvolvido e apontando perspectivas de utilização pedagógica de recursos como o *podcast*.

O projeto ponto de apoio: superação da perspectiva de reforço escolar

No CEPAE/UFG as atividades que em outras unidades de Educação Básica são consideradas como de reforço escolar são realizadas no âmbito do projeto Ponto de Apoio. Segundo o projeto de ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica do CEPAE/UFG, que apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa do centro de ensino e pesquisa, o Ponto de Apoio de leitura e escrita dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental consiste em:

[...] um atendimento individualizado, ancorado em estudos de gêneros discursivos, e delineado a partir de diferentes práticas teórico-metodológicas. O intuito é contribuir para o desenvolvimento de leitores/escritores autônomos não só no universo escolar, mas também nos outros contextos sociais letrados (CEPAE, 2012).

O documento ressalta a importância de adequações às necessidades de cada estudante, apoiando-se no estudo sistemático dos gêneros discursivos e empregando variados referenciais teórico-metodológicos. Ao combinar a atenção individual – que identifica e valoriza o percurso de leitura e escrita de cada estudante – com práticas de análise e produção textual fundamentadas em gêneros, a proposta busca não apenas melhorar o desempenho dentro da sala de aula, mas também formar sujeitos capazes de ler e escrever de modo autônomo em qualquer situação social que exija essas competências.

Nesse sentido, o atendimento no Ponto de Apoio supera a ideia de reforço ou recuperação de conteúdos e tem como objetivo “prestar atendimento aos alunos que apresentem menor rendimento em relação à leitura, à interpretação e à escrita de textos e estabelecer formas de orientação diferenciada aos alunos que apresentam dificuldades pedagógicas” (CEPAE, 2012). Reitera-se, ainda, a abertura para a pluralidade de concepções teóricas, tendo como norte sempre a aprendizagem significativa dos estudantes presente na proposta do CEPAE/UFG.

Por um conceito educativo de *podcast*

Algumas versões de histórico do *podcast* associam a criação dele aos nomes do programador Dave Winer e de Adam Curry e ao ano de 2004, com a criação da tecnologia necessária e da possibilidade de reprodução de áudio sob demanda (Freire, 2017). Diferentemente dessas iniciativas, por ter como preocupação a formulação de um conceito educativo de *podcast* baseado nas teorizações de Mikhail Bakhtin, o autor localiza seus primórdios junto às tecnologias anteriores e sobretudo aos *blogs*, que surgiram em 1998. Segundo ele, já:

[...] por volta dos anos 2000, a incursão de *audioblogs* emergiu de forma natural. Essa tecnologia tratava originalmente da disponibilização em formato MP3 de gravações em áudio relativas aos conteúdos das postagens nos *blogs*. Desta feita, aproximava-se da dimensão educacional dos *blogs*. No âmbito técnico, a limitação do sistema RSS a materiais em texto acabava por impossibilitar os *audioblogs* de gozarem da possibilidade de assinatura, obrigando, desse modo, seus usuários a acessarem as páginas dos *blogs* para *download* daquelas produções (Freire, 2017, p. 60).

Para Freire, que além dos aspectos técnicos considera também os educativos em seu histórico do *podcast*, não se trata de uma tecnologia de áudio, mas sobretudo de oralidade – voltada à produção e reprodução da fala – e que, mesmo em versões textuais para pessoas surdas, por exemplo, mantém essa dimensão oral sem depender de arquivos sonoros (Freire, 2017, p. 56-57). Assim, define o *podcast* como “modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons” (Freire, 2013, p. 47).

Bodart e Silva (2021, (p. 3-4) também exploram os potenciais pedagógicos do *podcast* e citam a categoria *podcast-edu*, ou seja, *podcasts* “produzidos com objetivo de serem utilizados na educação formal”. As pesquisas na área apontam que esse gênero teve grande ascensão nos anos de pandemia e pós-pandemia de Covid-19 (Amorim; Araújo, 2021) e destacam que o *podcast* pode se configurar como uma potente ferramenta pedagógica.

Apesar de se tratar de um recurso relativamente novo, há várias pesquisas que versam sobre o uso do *podcast* enquanto recurso didático-pedagógico, seja seu uso nas diversas etapas da educação básica ou na formação inicial ou continuada de professores (Freire, 2013, 2017; Bodart; Silva, 2021; Grigio, 2023, entre outros), apontando para a:

[...] abertura para a possibilidade de realização e acesso a produções atentas hegemonicamente ao interesse espontâneo dos sujeitos em expressar sua voz, veiculando os diversos temas que permeiam a vida social - sejam ou não favoráveis a possibilidades de venda -, coloca a tecnologia *podcast* como um campo rico para o desvelar da pluralidade de vozes, fundamental à educação como ampliação de leitura de mundo (Freire, 2013, p. 113).

Ainda nesse sentido, Bodart e Silva (2021, p. 13) destacam que o *podcast*, entre outras tecnologias da comunicação recentes, “propiciou aos antes receptores-consumidores a possibilidade de serem também produtores e difusores de mensagens/discursos”, ressaltando a sua capacidade de engajar os alunos e promover um aprendizado mais ativo e participativo. Entendemos, assim, que o uso de *podcasts* pode fomentar a autonomia estudantil, uma vez que permite a escolha dos temas e formatos preferidos quando se assume uma posição de espectador, mas também abre espaço para a produção de programas autorais, permitindo a exploração de temas variados em diferentes estilos, como entrevistas, contação de histórias e debates, o que torna a aprendizagem mais cativante e interativa.

Considerando esses aspectos, a proposição do *podcast* como recurso pedagógico manifestou-se como uma oportunidade de variar os métodos de ensino e atender às diferentes necessidades dos estudantes. Verificou-se também que essa abordagem pode potencializar o engajamento, destacando-se como um de seus principais benefícios. Nesse sentido, em nosso projeto, o *podcast* se configurou como uma forma de diversificar o atendimento no Ponto de Apoio, cujos estudantes participantes apresentavam demandas específicas e mais individuais de aprendizagem.

O desenvolvimento do projeto

O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2025, em cerca de dez atendimentos de duas horas semanais. Foram selecionadas as crianças que na primeira semana de aula demonstraram dificuldades na fluência da leitura e no entendimento do que liam. Também foram levadas em consideração as indicações da professora que os acompanhou em Língua Portuguesa no ano anterior no conselho de classe inicial. O projeto de ensino, entretanto, foi pensado ainda antes, ao notar o tipo de dificuldade enfrentada pelas crianças no ano anterior, quando ingressei por meio de concurso público no CEPAE/UFG e assumi o ensino de Língua Portuguesa nos quartos anos da instituição.

Depois de escrito, submetido e aprovado em Conselho Diretor e demais instâncias acadêmicas pertinentes, as ações do projeto foram iniciadas. Nos primeiros encontros o foco esteve em explorar o gênero *podcast*, pois a maioria das crianças não o conhecia. Lemos, individual e coletivamente, um texto preparado pela professora que apontava a gênese do *podcast* e traçava as diferenças e as semelhanças com tecnologias anteriores, como o rádio, por exemplo. Esse movimento foi essencial para a contextualização do trabalho e para que as crianças criassem certa familiaridade com o gênero.

A partir desse movimento inicial passamos para a apreciação de canais infantis disponíveis no *Spotify*⁴, atendendo ao critério de diversidade temática e de formato (entrevistas, perguntas e respostas, contação de histórias, dramatizações, entre outros). A dificuldade mais destacada, segundo as crianças, foi conseguir a concentração necessária para ouvir um programa de 10 a 15 minutos sem o suporte visual, o que, com o andamento do projeto, ficou mais natural para elas. Alguns passos fi-

⁴ O *Spotify* é um serviço de *streaming* que possui uma versão gratuita disponível. Esta versão apresenta algumas limitações, como os anúncios entre as músicas e a reprodução de conteúdo em ordem aleatória. Esses aspectos, principalmente a estratégia da inserção de anúncios na reprodução, foram problematizados com as crianças e apontados como de incentivo ao consumo adotados por diversas plataformas de áudio, vídeo e pelas redes sociais.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO MULTIDISCIPLINAR DOS ANOS INICIAIS 	 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO MULTIDISCIPLINAR DOS ANOS INICIAIS 
Nome: _____ Turma: 4º ano ____ Professora: Jaqueline A. Barbosa	Nome: _____ Turma: 4º ano ____ Professora: Jaqueline A. Barbosa
PONTO DE APOIO - 2025	PONTO DE APOIO - 2025
Conheça alguns podcasts criados especialmente para o público infantil:	Conheça alguns podcasts criado especialmente para o público infantil:
Calunguinha Calunguinha é um menino preto que gosta de tomar chá enquanto ouve histórias. Ele é o "cantador" de histórias que acompanhamos nos episódios desse podcast, que tem como objetivo trazer "histórias para ninar crianças pretas, memórias para acordar pessoas brancas". Para dar voz a essas personagens pretas e pretos, foram convidadas(os) artistas famosas(as), como a cantora Margareth Menezes (que participa do episódio sobre Teresa de Benguela), a atriz Roberta Etirela D'Alva (que dá voz a Luísa Mahn) e o ator Lázaro Ramos (que faz o Rei Malanguiho). O podcast foi criado por estudantes de pedagogia e educação da Universidade de São Paulo e foi um dos vencedores da Sound Up Brasil – iniciativa elaborada pela plataforma de streaming Spotify para incentivar produções de pessoas pretas e indígenas. O podcast só está disponível no Spotify.	Manual para crianças sapeacas Alguma vez você quis saber como seria ter superpoderes? Siga a vida do André e de sua babá Mariana por uma viagem maravilhosa através dos sentidos, onde aprenderemos tudo sobre os poderes da mindfulness. Um tempo de pausa, em presença, para despertar a curiosidade, a atenção e nos vincular a partir de um interior mais relaxado, receptivo e focado. Um podcast original do Spotify.
SciKids Por que a água do rio é doce e a água do mar é salgada? Por que a gente têm dois olhos, dois ouvidos e só um nariz e uma boca? Qual foi o primeiro bicho a fazer cocô? Por que temos vontade de dançar quando escutamos música? Se nenhuma criança nunca te fez essa pergunta, sorte a sua! Quem já se viu questionado sobre essas questões que parecem óbvias ou que nunca paramos para pensar sobre sabe como é difícil achar respostas para essas curiosidades infantis. Por isso mesmo, o podcast SciKids parece vir nos salvar, ao fazer esse tipo de perguntas para quem pode respondê-las com propriedade: as(as) científicas. O melhor é que elas(as) respondem de forma didática e simples — do jeito que nós (e as crianças) queremos ouvir! O podcast já tem mais de 80 episódios com cerca de 10 a 20 minutos cada.	Planetário Planetário é um podcast infanto-juvenil ficcional sobre ciências protagonizado por uma menina negra. Dos mesmos criadores de "Calunguinha", o cantador de histórias, o podcast mescla dados reais com uma história ficcional e, de maneira pedagógica e lúdica, promove a divulgação das ciências feitas por pessoas negras. A primeira temporada, com enfoque em astronomia, nos leva para uma viagem cheia de descobertas pelo sistema solar à bordo de uma nave espacial chamada "Xereta", que foi criada por uma menina de 12 anos. Deixa que eu conto Um lugar para ouvir histórias, brincar, aprender e se divertir. É esse o "Deixa que eu conto", podcast criado pelo UNICEF para conversar com crianças e famílias em todo o Brasil. Os episódios são apresentados pela cantora, compositora e contadora de histórias pernambucana Carol Levy e pela escritora e contadora de histórias paulista Kiara Terra. Todos os episódios foram pensados com foco no desenvolvimento infantil, trazendo conteúdos diversos que podem ajudar crianças e famílias neste momento de isolamento social.

Textos retirados de:
<https://subversivaproducoes.com.br/artigos/podcasts-educação-a-infância-o-que-é-geralmente-pouco-falado/>

Depois de alguns encontros, fomos percebendo as partes que compunham os programas que ouvíamos e começamos a elaborar uma espécie de roteiro para nosso programa autoral. No projeto apresentado havia a previsão do trabalho com as biografias de autores de literatura infantil no primeiro bimestre e, assim, concordamos que cada criança leria a biografia elaborada por elas nas aulas regulares e revisada coletivamente no Ponto de Apoio. Com a exposição dessa ideia para as crianças, iniciamos a redação coletiva do texto de abertura do *podcast*, primeiro, e depois de cada programa, em um esforço de síntese da biografia do autor escolhido.

32

tando entre os finalistas *CEPAECast*, *PodLer* e *Trovoada de Leitura*. O aluno que propôs *Trovoada de Leitura* fez a defesa do nome dizendo que gostaria que a leitura deles no *podcast* ressoasse como um trovão, argumento que convenceu os colegas e garantiu o consenso do grupo.

Com o nome escolhido, a biografia escrita e revisada e com o texto de abertura do *podcast* produzido de forma coletiva, iniciamos a gravação de nossos próprios episódios. Antes disso, havíamos preparado, também coletivamente, uma arte como capa de nosso canal (Figura 2). As gravações ocorreram ao longo de quatro encontros, com as crianças que se consideravam prontas para isso. Um desafio enfrentado nessa etapa foi a necessidade de silêncio, pois as paredes das salas de aula não isolam bem os ruídos externos e, além disso, havia ruídos internos, como a movimentação das demais crianças ou o barulho do ar condicionado funcionando, o que fez com que dois episódios tivessem que ser regravados.

Figura 2 - Imagem de capa do canal no *Spotify*



Fonte: Arquivo pessoal.

A gravação foi realizada com o aplicativo nativo do smartphone da professora e a edição do programa contou com os recursos do *Riverside*, que atualmente está integrado ao *Spotify for creators*⁵ e pode ser acessado *online* e de forma gratuita, sendo necessária apenas a criação de uma conta para este fim. A experiência de uso é boa mesmo para iniciantes, permitindo que todo o processo seja feito já em ambiente *Spotify*. Ademais, *Spotify for creators* possui diversas funcionalidades, como a de estatística do canal, bastante interessante de ser acessada com as crianças (Figura 4).

⁵ Que pode ser acessado em <https://creators.spotify.com/>.

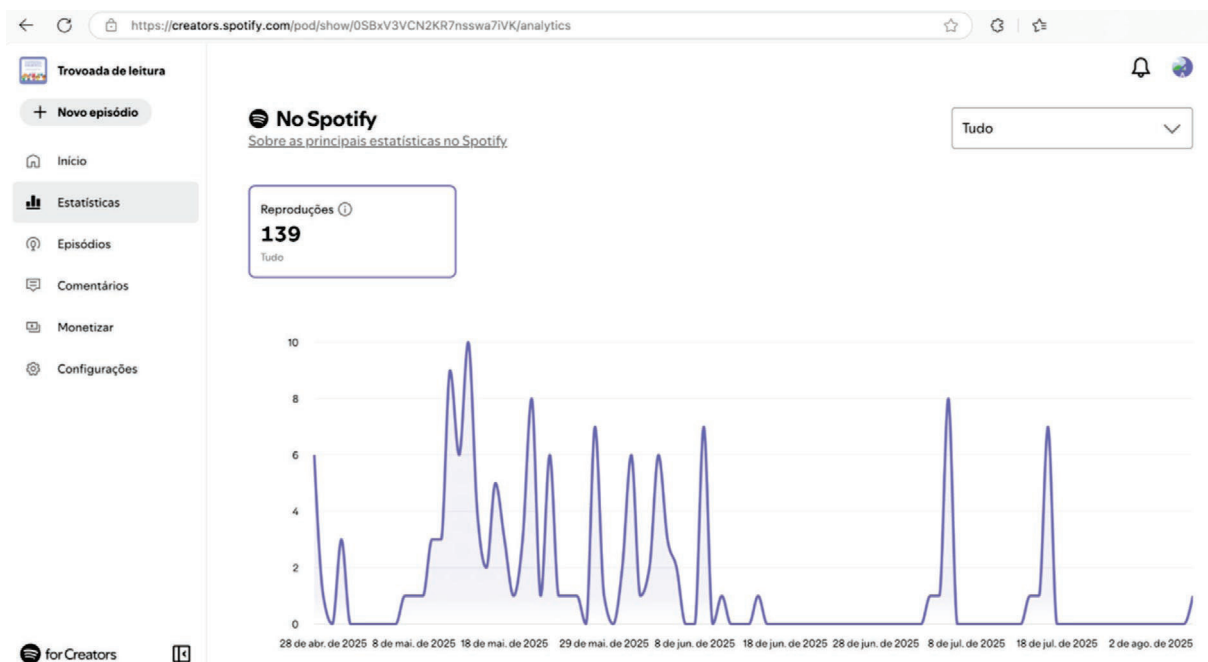
Vale destacar que essa etapa foi a única que ficou apenas a cargo da professora por falta de condições técnicas, mas, ainda assim, as crianças puderam opinar na escolha das músicas de abertura e das transições. O canal foi criado - na Figura 3 consta o QR Code para acesso - e o primeiro episódio foi gravado como piloto, para que pudéssemos corrigir os erros percebidos coletivamente antes de lançá-lo oficialmente.

Figura 3 - QR Code para acesso ao canal no *Spotify*



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 - Página de estatísticas do *Trovoada de Leitura* (até 02/08/2025)



Fonte: Print da página do Trovoada de Leitura no *Spotify for creators*.

O primeiro episódio foi ao ar em 9 de maio, com a biografia de Emicida. Os demais foram publicados de acordo com as possibilidades de edição, com intervalo de cerca de uma semana entre eles, contando uma breve história de vida de Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado, Graça Graúna, Eliane Potiguara e Malala Yousafzai, respectivamente. As crianças ouviam sempre em primeira mão os episódios para que só então eles fossem publicados. Esse movimento as deixou bastante animadas e isso reverberou na presença no Ponto de Apoio: quase não houve falta entre as crianças engajadas no projeto.

É interessante ainda destacar o episódio final que trata sobre Malala Yousafzai. No início, a intenção era que apenas autores brasileiros de literatura infantil fossem contemplados no *podcast*, mas um movimento iniciado em sala de aula fez com que as crianças quisessem incluí-la. Ao ler um texto por fruição sobre Malala e comentá-lo com a turma, uma criança disse que era impossível que alguém levasse um tiro no rosto e sobrevivesse, que quem escreveu o livro devia ter errado, que provavelmente se tratava de uma bala perdida. Outras crianças, que já conheciam a história de Malala, discordaram.

Assim, uma grande curiosidade tomou conta da turma, que quis conhecer de forma aprofundada a biografia da paquistanesa. As crianças participantes do Ponto de Apoio resolveram integrá-la ao *podcast*, que já contava com quase todos os episódios gravados, e a professora apresentou o livro “Todo dia é Dia de Malala”, de Rosemary McCarney, que foi escrito como uma carta de meninas de todo o mundo para Malala, reconhecendo seu importante papel na defesa ao direito de meninas à educação. Assim, o último episódio foi especial, pois contou com a biografia de Malala e com a leitura coletiva do livro mencionado anteriormente.

Para finalizar destacamos alguns desafios enfrentados, como o fato de que o projeto inicialmente apresentado contemplava os anos de 2025 e 2026 e previa que todos os gêneros abordados em sala de aula seriam contemplados no *podcast*. Entretanto, devido a uma reorganização interna na escola, a professora foi remanejada para o terceiro ano e a iniciativa ficou sem continuidade. Outra questão, essa de ordem técnica, se refere à falta de legendas nos episódios, apesar de o *Riverside* oferecer essa funcionalidade.

Conversamos, nos encontros do Ponto de Apoio, sobre acessibilidade e que as legendas cumpriam essa função ao permitir o acesso de pessoas com alguma deficiência auditiva ao *podcast*. Porém, ao editar os arquivos, não foi possível incluir a legenda, mesmo com a leitura de fóruns e acompanhamento de vídeos em busca de uma solução para o problema. Essa é uma falha que deve ser sanada nas próximas oportunidades de trabalho com esse gênero.

Considerações finais

Como demonstrou a experiência da produção do *podcast Trovoada de Leitura*, integrar as TDICs ao trabalho com gêneros textuais e discursivos pode ampliar o repertório literário das crianças e fortalecer sua confiança como leitoras e escritoras. A familiarização com o formato de programas em áudio e a participação ativa em várias etapas – da seleção de autores/as à redação dos textos de abertura – mostraram que a apropriação crítica das ferramentas digitais pode gerar engajamento e protagonismo. Além disso, a escolha consciente de vozes diversas da literatura infantil e infantoju-

venil enriqueceu a discussão sobre pertencimento e pluralidade, estimulando a empatia e o respeito às diferenças.

Apesar dos desafios relativos ao aperfeiçoamento da fluência leitora e à continuidade do trabalho, foi possível observar progresso ao longo dos encontros: a escuta atenta aos programas infantis selecionados e as leituras compartilhadas, por exemplo, foram se aperfeiçoando ao longo do tempo. A atenção ao processo de gravação dos seis episódios resultantes da experiência – mais do que ao produto final em si – permitiu notar avanços também na organização de ideias de forma oral e escrita, no entendimento do gênero textual trabalhado e na dialogicidade da língua.

Nesse sentido, o *podcast* revelou-se como um proveitoso dispositivo pedagógico no atendimento às necessidades específicas de cada estudante, respeitando seus tempos e modos de aprender. Assumimos, assim, que os objetivos maiores que mobilizaram a proposição e execução deste projeto foram alcançados, pois partimos do entendimento de que uma escola

[...] compromissada com a construção de sujeitos leitores e autores críticos será capaz de ousar transformar-se para garantir novos rumos, não só para a prática alfabetizadora, mas para o conjunto do trabalho realizado, constituindo-se como um espaço de encontro, de debate, a partir de temáticas de interesse de alunos e professores, orientados pelo desejo e pela necessidade de, cada vez mais, conhecer e interferir no mundo (Goulart, 2003, p. 111).

Importa destacar que iniciativas semelhantes podem ser adaptadas a outras turmas e disciplinas, contemplando também roteiros colaborativos – um dos pontos altos da proposta – e diferentes formatos (dramatizações, entrevistas, debates, entre outros). Além disso, julgamos que a incorporação dos episódios a serviços de *streaming* conhecidos e com alguma versão de acesso gratuito, como o *Spotify*, não só valorizou o trabalho desenvolvido como o conectou a uma audiência maior, pois se trata de uma plataforma bastante utilizada pela comunidade, reforçando também o sentido social dos processos de alfabetização e letramento levados a cabo na escola. Em suma, consideramos que a proposta de produção de *podcast* escolar aqui relatada mostrou um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas educativas mais criativas, críticas e inclusivas.

Referências

AMORIM, Andrea de Lima T. A.; ARAÚJO, Maria Jovelina C. G. A. Como o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 impactou o consumo de podcasts no Brasil: uma análise de matérias jornalísticas nacionais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26323>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Zaine Paula dos Santos. *Podcast* como potencial recurso didático para prática e a formação docente. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, e 042, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302021000100514&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2024.

CEPAE. **Projeto de Ensino de Língua Portuguesa: lendo, escrevendo, vivendo e escutando o mundo**. Goiânia: CEPAGE, 2012.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de *Podcast*: um olhar para além do foco técnico. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 35-51, 2013. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340>. Acesso em: 02 ago. 2025.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. *Podcast*: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação Em Revista**, v. 18, n. 2, p. 55-71, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.05.p55>. Acesso em: 02 ago. 2025.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35–51, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

GRIGIO, Erika Antunes T. **Práticas educativas com o *podcast* nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2023.

QUE DEMOCRACIA QUEREMOS? UMA EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL DE ALUNOS DOS 6º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Deise Nanci de Castro Mesquita⁶

Resumo: Cabe a um plano de ensino do 6º ano da Educação Básica incluir um trabalho de produções textuais (oral, escrita, audiovisual e outras) que tratam sobre questões relacionadas à democracia nacional? Para o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, uma Unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás responsável por desenvolver ensino, pesquisa, extensão e inovação, essa pergunta soa meramente retórica. Mas não; há quem advogue que esse tema não diz respeito ao conteúdo escolar de português para crianças/adolescentes entre 11 e 13 anos. Ledo engano. Esses estudantes não são crianças ingênuas que passam os seus dias apenas envolvidas em brincadeiras ou adolescentes olhando somente para os seus celulares! Fazem isso, sim, mas, com muita preocupação e responsabilidade, também pensam, discutem e lutam, quando confrontados com informações e realidades que dizem respeito a injustiças sociais! Além disso, em uma visão linguística sob a égide da concepção interacionista de letramento, a aquisição de diferentes formas de linguagem tem a ver não com o ensino normativo gramatical, mas com a imersão do estudante em diferentes tipos e gêneros discursivos, com vistas a sua fruição estética e efetiva interação e transformação social. Ao menos é essa a conclusão a que podemos chegar, analisando uma das atividades desenvolvidas nas aulas de português, no 1º semestre de 2025, com dois grupos do Ensino Fundamental. A proposta foi iniciada com uma pergunta: o que é democracia? E, para responder, os estudantes foram levados ao laboratório de informática do CEPAE com o objetivo de fazer uma pesquisa acadêmica em sites educacionais. Em aula posterior, as respostas trouxeram surpresas! Havia diversificadas compreensões para o termo. Afinal, de que democracia falávamos: racial, étnica, judicial, escolar, de gênero, para pessoas com deficiência...? E, separada em grupos por afinidade ao tema, cada equipe de três ou quatro estudantes, posteriormente, aprofundou a pesquisa para buscar informações cientificamente embasadas, antes de iniciar a construção de seus roteiros de um curta-metragem sobre o recorte escolhido. O processo de leitura, escrita e organização das filmagens que culminou em produções audiovisuais amadoras, capturadas em seus celulares e editadas com a colaboração de bolsistas, no próprio ambiente escolar, é apresentado e discutido neste relato.

Palavras-chave: Democracia. Produção audiovisual. Ensino Fundamental.

Para alguns, ainda hoje, os conteúdos escolares deveriam ser repassados sem qualquer filtro ideológico e ficar circunscritos àquelas informações apresentadas em livros didáticos, cujos conceitos, fórmulas, verdades, fatos históricos, entre outros, são clássicos e, portanto, inquestionáveis. Em relação à disciplina Língua Portuguesa, embora há décadas os termos *interação*, *discurso* e *dialogismo* frequentem as concepções teóricas que sustentam diretrizes e referências de documentos oficiais indicados para a organização de seu ensino na educação básica brasileira, muitos ainda insistem que só é possível o “domínio dessa língua materna padrão”, tanto na leitura quanto na escrita, pela via da aprendizagem de sua gramática normativa, ou seja, conhecendo, decorando, identificando e aplicando com rigor o conjunto de regras que define a forma mais prestigiada do idioma.

⁶ Docente titular e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutora em Letras e Linguística (UFG). E-mail: mesquitadeise@ufg.br

No entanto, essas compreensões sobre o que e como ensinar, no CEPAE/UFG, não encontram eco; e, ao menos para as famílias que buscam essa escola pública federal e têm o ingresso de seus filhos efetivado por meio de sorteio, não deve haver dúvidas, já que o princípio que rege seu fazer pedagógico está explícito nos Planos de Ensino das Disciplinas, disponíveis para acesso gratuito na página oficial dessa Unidade de Educação Básica. Neste relato, exponho apenas o Plano de Ensino de Língua Portuguesa do 6º ano /EF, porque foi com os grupos de estudantes dessas turmas de 2025 que planejei e desenvolvi o Projeto de Ensino “Manifestações em favor da democracia pela via da escolarização básica”.

Para atender à ementa da disciplina, que visa prioritariamente ao processo de letramento (Kato, 1985; Soares, 2009), nas atividades de sala e de casa foram previstas as leituras, análises e produções de textos verbais e não verbais em diferentes tipos e gêneros discursivos (Bakhtin, 1997), levando em consideração o estudo dos elementos linguísticos e suas funcionalidades (Antunes, 2009). De acordo com o documento, são objetivos dessa disciplina:

Compreender e usar a Língua Portuguesa em diferentes situações interacionais (oral, escrita, audiovisual e outras), percebendo sua constituição como expressão do homem e do mundo; observar as diversas manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, entendendo esse fato como riqueza da língua; aperfeiçoar o uso da língua materna, observando sua materialidade no formato padrão normatizado; ler e compreender textos de diferentes tipos e gêneros discursivos, percebendo como eles são inscritos nas diversas práticas de linguagem e se relacionam às condições de produção e recepção; ler e interpretar textos literários, observando o trabalho simbólico da linguagem e os deslocamentos de sentido operados pela palavra literária; observar os mecanismos que sustentam a textualidade e sua relação com os possíveis sentidos dos textos, percebendo a comunhão entre a materialidade da língua e a inscrição sócio-histórica do falante/autor⁷.

Tal como os demais docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no CEPAE/UFG, a fim de efetivar essa abordagem interacional, ou interacionista, de ensino do português, não adotei um livro didático, mas lancei mão de obras literárias, de produções visuais e audiovisuais e de textos acadêmicos que tratam de temas da atualidade. Neste ano, os livros escolhidos foram *Histórias de Índio*, de Daniel Munduruku (conto), *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos (romance), *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (drama) e *Poemas concebidos sem pecado*, de Manoel de Barros (poesia); e as imagens, os filmes de longa e curta metragens, os artigos, as matérias jornalísticas e os sites educacionais pesquisados, selecionados e analisados trataram de temas relacionados principalmente aos direitos humanos e às questões sociais, culturais, políticas e econômicas suscitadas no contexto universal dessas reconhecidas obras, em suas intrínsecas relações com singulares fatos contemporâneos.

A análise dos textos lidos e escritos em prosa ou verso não ficou reduzida aos níveis fonético-fonológico, sintático-morfológico e léxico-semântico, nem recebeu um tratamento didático baseado no controle e na obrigação de respostas certas ou erradas. No que se refere ao conteúdo didático de língua portuguesa, foi priorizado o estudo dos textos em seu nível pragmático-discursivo, com explicações e justificativas sustentadas em argumentações lógicas, a partir do contexto em que são produzidos, na forma como apresentam a realidade, seja ficcional ou factual, proporcionando um profícuo diálogo entre os discursos literário e científico.

⁷ Disponível em: <https://cepae.ufg.br/p/planos-de-ensino>. Acesso em: jul. 2025.

O trabalho com esses diferentes materiais, portanto, não se limitou a uma leitura de puro entretenimento, a uma interpretação superficial afeita ao senso comum, a uma explicação normativo-gramatical de sua estrutura linguística. Em sala de aula, os textos foram apreciados e analisados de forma mais adensada, corroborada pelo conhecimento já apreendido pelos estudantes no contexto educacional das outras disciplinas, cujas informações os desafiaram a observar, pensar, analisar, travar relações, interpretar e refletir metodicamente sobre os fatos do mundo, impulsionando-os, como consequência, à intelectualidade e à fruição estética.

Esses momentos de interação possibilitaram aos grupos preencher os espaços, as brechas e as lacunas deixadas na materialidade textual com seus contextos reais de vida e de suas próprias relações associativas. Essa prática incluiu exercícios contínuos de diálogo, divagação, pergunta, dúvida, que levaram a respostas plausíveis, ancoradas em fatos e em pistas presentes nas entrelinhas recordadas por uma linguagem simbólica que nos causa efeitos de sentido, que é fruto de nosso imaginário; e baseadas em análises linguísticas que têm como referência as regras gramaticais em seu caráter de funcionalidade, compreendidas a partir de seus usos, de seus propósitos interacionais. Tratou-se, pois, de colocar em evidência a compreensão de que a elaboração textual resulta de uma organização coesa e coerente de fatores internos e externos à língua, de uma conjuntura de fenômenos linguístico-pragmáticos determinados pelo uso adequado de classes de palavras, suas grafia e acentuação, de pontuação, de conectores...

Como resultado do projeto de ensino “Manifestações em favor da democracia pela via da escolarização básica”, definimos que seriam desenvolvidos curtas-metragens dos gêneros documental, ficção ou animação. Para tanto, atividades de leitura em voz alta, vocalização de poemas e dramatização de diálogos, exposição e debate sobre pesquisas realizadas em grupo ou individualmente serviram de estratégias preparatórias para essa produção textual autoral em linguagem audiovisual. Isso porque, tal como as demais formas de manifestação languageira, a interação oral exige uma organização coesa e coerente do pensamento; e para que a criação de uma obra visual ou audiovisual seja autoral, é também necessário um planejamento que imprescinde de investigação minuciosa, estudo criterioso sobre o que já está estabelecido a respeito do assunto, e quais e de que forma novos elementos podem trazer uma ressignificação à questão.

Assim, tal como nos projetos de produção escrita, para que os estudantes pudessem criar um curta-metragem, foi solicitado que fizessem um roteiro inicial formulando um problema, a partir de um recorte temático entre os vários possíveis sobre o assunto sugerido; que pensassem em uma hipótese de trabalho, uma forma de abordar a questão que refletisse a relação do produtor/autor com o tema, o seu posicionamento ante ele; e que definissem os objetivos gerais e específicos que iriam incidir na seleção dos argumentos, materiais, recursos, formatos, linguagens, personagens, entre outros, essenciais às cenas fílmicas que comporiam os emaranhados que dariam sustentação à trama central.

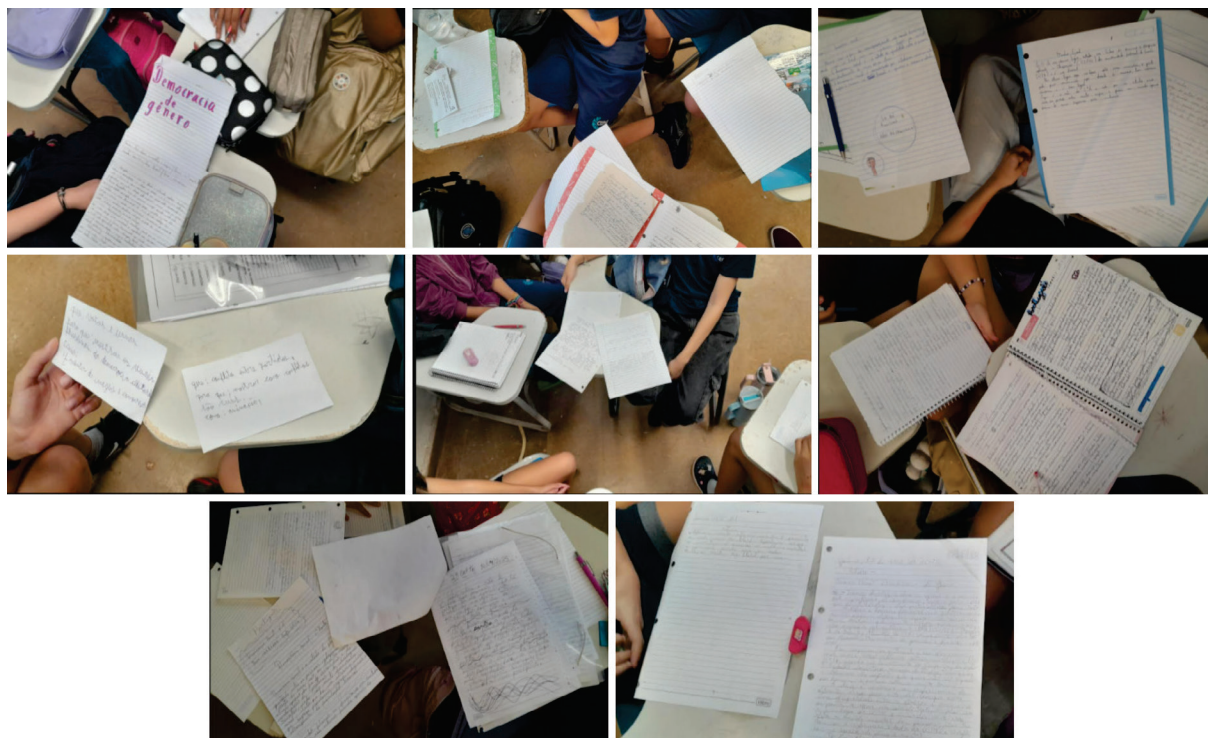
O início de todo esse processo se deu com uma pergunta levantada por mim, em sala de aula: o que é democracia? Inúmeras respostas foram apresentadas, umas convergentes, outras complementares e poucas divergentes. Algumas narrativas de vivências pessoais ou sobre figuras famosas divulgadas na internet foram usadas como exemplos. Uma estudante se lembrou de fazer referência ao debate que já havíamos realizado sobre os direitos dos povos originários, por ocasião da leitura dos contos de Daniel Munduruku. Mencionaram, também, os vandalismos, invasões e depredações do patrimônio público em Brasília, no dia 8 de janeiro de 2023, a tentativa de golpe e o julgamento

dos réus, fatos amplamente divulgados na mídia naquelas últimas semanas. Houve, ainda, menção a casos de violência, tortura e morte de estudantes e políticos durante a Ditadura Militar, em grande parte suscitada pela merecida celebração brasileira do prêmio de melhor filme internacional, “Ainda estou aqui”, no Oscar deste ano.

No encontro seguinte, como combinado no final dessa aula, fomos para o Laboratório de Informática da escola, para que pudessem pesquisar e fazer anotações em seus cadernos de o que julgassem importante socializar com os colegas a respeito do termo democracia e de temas correlatos. Orientados, em grupos, pares ou individualmente, todos atenderam a minha solicitação de buscar informações relevantes, necessárias e confiáveis fora dos ambientes virtuais de especulação e espetacularização, como os blogs de fofocas, as redes sociais do tipo Instagram e Facebook e outros sites não acadêmicos.

Ainda, sugeri que buscassem saber mais sobre a nossa Constituição, nossos direitos e deveres como cidadãos; que visitassem páginas de associações representativas de grupos marginalizados, discriminados e que sofrem preconceitos étnicos, religiosos, raciais, de gênero, entre outros; que se inteirassem acerca de como se dá o processo eleitoral no Brasil, quem está apto a participar de um pleito como candidato e como eleitor; e de vários outros assuntos que não conhecessem bem e que tivessem interesse em saber mais, ou seja, desejassem investigar. Assim fizeram e, em momento posterior, se reuniram para trocar informações.

Figura 1 - Socialização de pesquisa realizada sobre democracia



Fonte: Acervo pessoal.

Nessas imagens, é possível identificar alguns dos assuntos trazidos e apresentados aos colegas, como resultado das primeiras pesquisas realizadas: questões de gênero, problemas raciais, (des) igualdade social e justiça eleitoral. Nessa socialização, acabaram percebendo que, embora os temas fossem semelhantes, as informações se diversificavam, quando não ficavam limitadas à averiguação somente da primeira opção do buscador no Google. Assim, além de ampliar o conhecimento sobre o tópico que haviam selecionado, puderam trocar dicas sobre como acessar outros sites acadêmicos que fossem mais apropriados para o propósito da investigação.

Com o objetivo de que identificassem os colegas com interesses afins e, desse modo, pudessem se organizar em equipes para darem início ao processo de elaboração do roteiro de seus curtas-metragens, em sala, todos fizeram um breve relato do que haviam pensado como proposta e, a partir daí, combinaram as prováveis parcerias. A configuração resultou em dezoito projetos, nove em cada sala, com abordagens bem interessantes que, embora similares, sugeriam distintas especificidades como recortes temáticos:

TURMA 6A

Grupo 1 - Democracia Racial
Isabella, Nicole, Laura e Maria Fernanda
Grupo 2 - Democracia Racial
Sophia, Thainá, Mariane e Alice
Grupo 3 - Democracia Racial
João, Miguel, Kaiky, e Davi
Grupo 4 - Democracia Racial
Lígia, Manuella, Bruna e Bruno
Grupo 5 - Democracia Eleitoral
Samuel e Heitor
Grupo 6 - Democracia de Gênero
Ana Clara, Emanuely e Laiane
Grupo 7 - Democracia de Gênero
Luiza, Maria Antônia e Maria Eduarda
Grupo 8 - Democracia contra o capacitismo
Cecília, Nicolás e Amanda
Grupo 9 - Democracia Religiosa
Maria Alice e Ana Júlia

TURMA 6B

Grupo 1 - Democracia Racial
Pedro, José, Heitor e Davi
Grupo 2 - Democracia Racial
Guilherme, Rafael, Hanan e Samuel
Grupo 3 - Democracia Racial
Vinícius, Lucas e Mateus
Grupo 4 - Democracia Racial
Ketly e Larissa
Grupo 5 - Democracia de Gênero
Isabelly, Ana Beatriz e Letícia
Grupo 6 - Democracia de Gênero
Ioranna, Lara e Miguel
Grupo 7 - Democracia Escolar
Laura, Júlia Xavier, Maria Vitória e Júlia
Grupo 8 - Democracia Judiciária
Joana e Sofia
Grupo 9 - Ditadura Militar
Alice, Luísa, Maria Fernanda e Joaquim

Figura 2 - Momento de organização dos grupos



Fonte: Arquivo pessoal.

Para dar continuidade ao projeto, combinamos que os grupos iriam se reunir na própria escola, às quartas-feiras à tarde, entre 14h e 15h30, sob a minha orientação. Nessa fase do trabalho, poderiam usar o computador da biblioteca para ampliar suas pesquisas e, conjuntamente, planejar como seriam divididas as tarefas de cada componente. Mas, embora esse horário estivesse previsto nas atividades regulares dos 6º anos, alguns estudantes alegaram impossibilidade de comparecer; e, para tentar solucionar o problema, sugeri que se reunissem durante os sábados letivos, que também faziam parte do calendário acadêmico de 2025. Porém, a despeito dessas opções, muitos não participaram desse momento de elaboração e definição do roteiro, e foram convocados pelos colegas a desempenhar outras funções no grupo, de forma individual e solitária, em casa.

Figura 3 - Encontros de preparação no turno vespertino

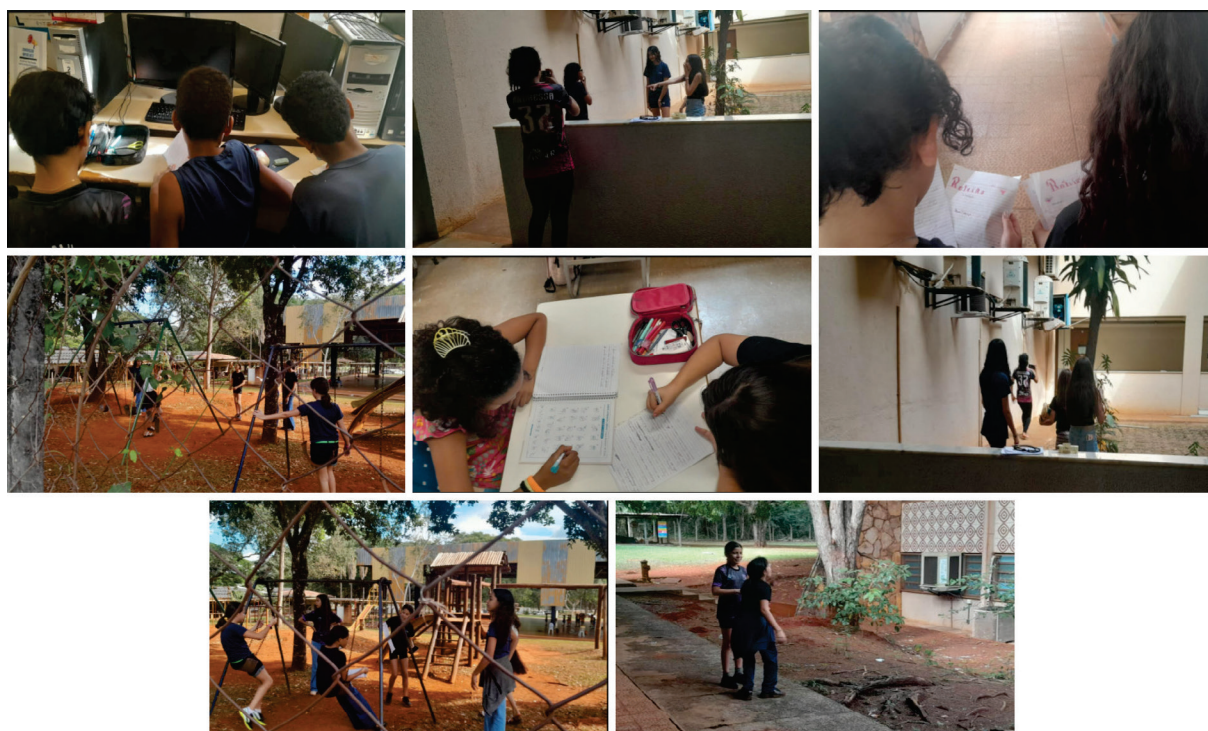


Fonte: Arquivo pessoal.

Em decorrência de algumas desavenças e intolerâncias, tive que reorganizar alguns grupos, inclusive reunindo estudantes das diferentes turmas em novos pares; e intervir na condução do processo, devido ao desrespeito de alguns em relação às opiniões dos parceiros, julgando-se capaz de definir tudo, como se fosse o líder da equipe. Não obstante, muita colaboração entre eles também aconteceu durante esses encontros. Nos momentos de finalização do trabalho, já na fase de gravação e edição das filmagens, evidenciei vários grupos se misturando em socorro aos colegas, atuando, inclusive, como coadjuvantes nas histórias. Também algumas mães de alunos que aguardavam por seus filhos nesse período vespertino de atividades se integraram às equipes, aceitando o convite para fazerem o papel de entrevistadas ou de protagonistas nos curtas-metragens.

Obviamente, um ou outro estudante mais altruísta, ou submisso, tentou incluir na lista de participantes o nome do colega que não havia dado qualquer contribuição ao trabalho, mas não permiti e chamei a atenção de todos sobre o fato de estarmos justamente discutindo questões relacionadas aos direitos, deveres, responsabilidade e ética. Ao final, uns mais, outros menos, todos colaboraram de alguma forma.

Figura 4 - Preparação das filmagens



Fonte: Arquivo pessoal.

Enquanto os grupos davam encaminhamento ao trabalho, em sala de aula, outras atividades além das programadas para a produção dos curtas foram desenvolvidas, como a escrita de narrativas inspiradas na obra *Histórias de Índios*, criadas a partir de imagens de crianças em escolas, preparando alimentos e participando de brincadeiras em suas aldeias; a leitura e a análise de alguns capítulos do

romance *O Meu Pé de Laranja Lima*, que contribuíram para que escrevessem suas próprias histórias fazendo-se passar pelo protagonista Zezé e outras personagens da obra que apareciam simbolizadas em fotografias capturadas nas décadas de 50 e 60; a vocalização de versos escolhidos do livro de Manoel de Barros, *Poemas concebidos sem pecado*, e de autores palestinos em *Gaza, terra de poesia*, organizado por Muhammad Taysir, como um ensaio para suas apresentações durante a abertura do “Festival Pipoesia”, um evento acadêmico-cultural tradicional do CEPAE que reúne alunos de todos os níveis escolares e a comunidade em geral; a redação de roteiros e a produção de vídeos de até um minuto sobre “Quem sou” e “Minha Escola”, como integrantes do “Postais da Terra”, um projeto de extensão do CEPAE em parceria com associações de cinema estudantil e instituições de educação básica de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal e das redes particular e públicas estadual e municipal de Goiás.

Como forma de contribuir para o processo de criação dos curtas-metragens, no próprio Auditório do CEPAE, os estudantes assistiram ao média-metragem goiano “O tempo leva, o rio traz”, com a presença de sua produtora, Jota Lee Aguiar, que esclareceu dúvidas sobre roteiro, produção, edição, cenário, iluminação, som, entre outros; à exibição de alguns curtas da 14ª Mostra Cinema e Direitos Humanos promovida pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Governo Federal; e às Produções Estudantis Realizadas no CEPAE e na Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da UFG, um evento realizado como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por estudantes de graduação, que se dispuseram a dialogar com os grupos e dar dicas de como utilizar os recursos do celular para enquadrar imagens, melhorar a iluminação e aprimorar a captação sonora de suas gravações.

Figura 5 - Cartaz-convite “O tempo leva, o rio traz”

SESSÃO DE CINEMA GOIANO SEGUIDO DE RODA DE CONVERSA
1ª sessão - 24/04/25 - 7h30 / 2ª sessão - 24/04/25 - 11h (Auditório do Cepae/UFG)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 - Roda de Conversa com Jota Lee Aguiar



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Cartaz-convite 14ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 - Cartaz-convite Produções Estudantis CEPAE e FIC



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 - Visita do CEPAE à FIC - Mostra Estudantil



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 - Visita da FIC ao CEPAE - Mostra Estudantil



Fonte: Arquivo pessoal.

A fim de checar se o roteiro inicialmente planejado era plausível e apto à execução, foi realizado um exercício em sala, cujo enfoque era esmiuçar cada etapa da produção. Primeiro, individualmente, responderam às questões e, em aula subsequente, se reuniram com seus grupos para alinhar o processo.

CURTA-METRAGEM SOBRE DEMOCRACIA - 6º ANO - 2025

ROTEIRO E ARGUMENTO

GRUPO: _____

1. Neste momento de preparação para a produção do curta sobre “Democracia”, você deve responder às perguntas:
 - a. Qual é o tema geral do curta?
 - b. Qual é o recorte definido pelo grupo?
 - c. Qual é o objetivo dessa produção audiovisual?
2. Agora, você deve descrever qual será o argumento do curta, respondendo às perguntas:
 - a. O que o grupo aprendeu sobre o tema, durante a pesquisa?
 - b. Qual é o ponto de vista do grupo sobre o tema escolhido?
 - c. Qual mensagem o curta deverá passar para o público?
3. Por fim, você deverá explicar como pretende desenvolver o projeto, respondendo às perguntas:
 - a. Que tipo de curta o seu grupo pensou em fazer?
 - b. O que será necessário para realizar essa proposta?
 - c. O seu grupo pensou nas dificuldades que deverá enfrentar e se elas poderão ser resolvidas no tempo de até 15 minutos e no prazo até 15 de junho?

Quer saber mais? Consulte esta fonte:

<https://classroom.google.com/c/MzE5NjQ3Nzg5OTQx/m/MzgyOTM1MDc2NzMw/details>

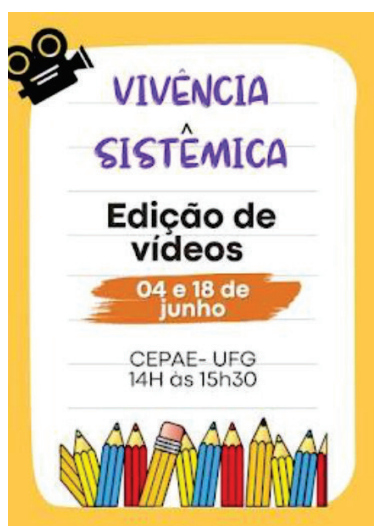
Figura 11 - Alinhamento do Roteiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda, antes do prazo de finalização do projeto, os grupos participaram de duas oficinas de edição de vídeos com bolsistas de Iniciação Científica (Prolicen) e de Extensão (Probec), com o intuito de terem seus curtas avaliados e mais bem qualificados, não apenas em termos técnicos, mas também em nível de argumentação.

Figura 12 - Cartaz-convite para Oficinas de Edição



4ª feiras, dias 04/06 e 18/06,
de 14h às 15h30, na sala do 6B
Edição de curta-metragem sobre
Democracia.

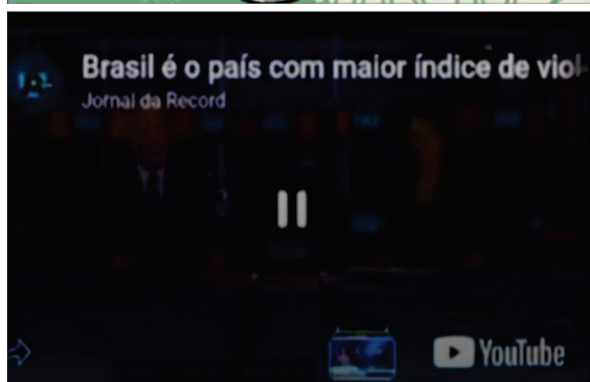
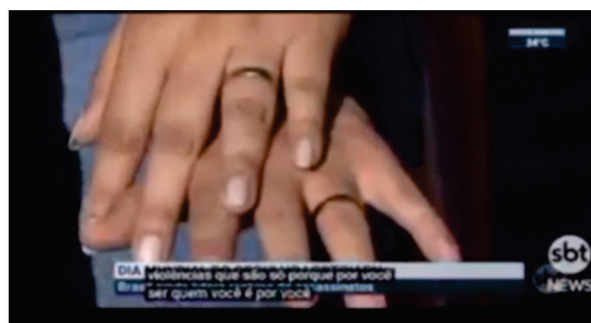
Nessas duas tardes, traga o curta
que você e seu grupo fizeram,
para que os bolsistas possam
ajudá-los na edição final.

Fonte: Arquivo pessoal.

Enfim, depois de muita pesquisa sobre diferentes aspectos da Democracia, da escolha e recorte que os grupos fizeram do tema, dos estudos e discussões que desenvolveram dentro e fora da sala de aula, da escrita do roteiro com o passo a passo da produção audiovisual e da filmagem do que havia sido planejado, embora muitas vezes alterado, um total de quatorze curtas-metragens foram postados no drive: https://drive.google.com/drive/folders/1qOc3_JD0M1dj4OrXT5BdxmKakuf8OChD?usp=drive_link. São eles:

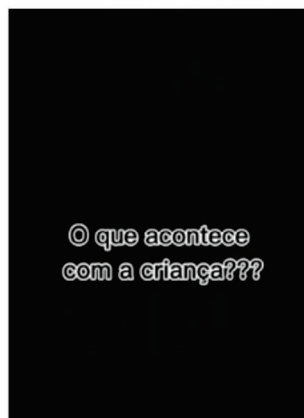
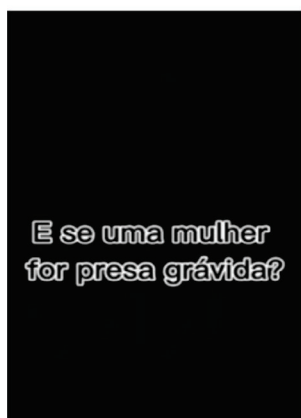
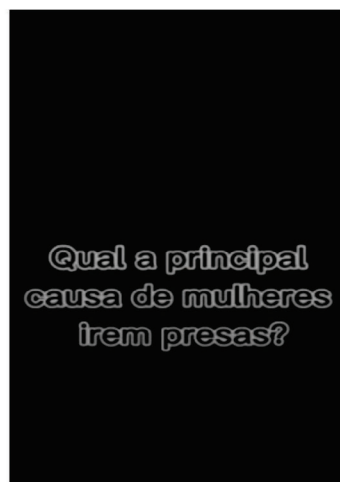
1. Democracia de Gênero



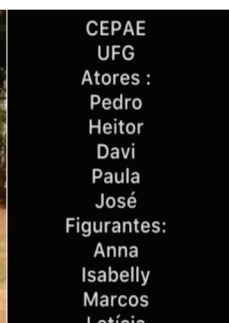


DIREÇÃO
<i>Luisa Borges</i>
ROTEIRO
<i>Maria Antônia</i>
TRILHA SONORA
<i>Luisa Borges</i>
PRODUÇÃO
<i>Maria Eduarda</i>
<i>Luisa Borges</i>
<i>Maria Antônia</i>
Reportagens:
Jornal da Record
SBT News

2. Democracia Judiciária



3. Democracia Racial



Não seja conivente
com o Racismo.
Pois não basta
não ser racista,
você deve
ser antirracista!!



você vai tomar suspensão e você
advertência

Atores

Bruno Rafael Gonzaga Lopes
Davi Lucas da Silva Souza
Ligia Chaves Silva Lobo
Miguel Henrique Gomes de Oliveira

Edição de Vídeo

Heitor Canha Saraiva



Autores e editores: Guilherme Gonçalves Romano
Rafael Henrique Sotero de Oliveira
Hanan Dares da Silva
Samuel da Silva Mendonça
Longo Manuela Ferreira Oliveira

Escola:CEPAE

Professora:Daise Mesquita

Disciplina:Português

Bimestre 1 - 2025 - 6 ano B

Tema : Racismo no Futebol



créditos

escola:
Cepae/Ufg

nomes:
Sophia
Alice
Maria Antônia
thainá
luisa
marvane



Sem racismo

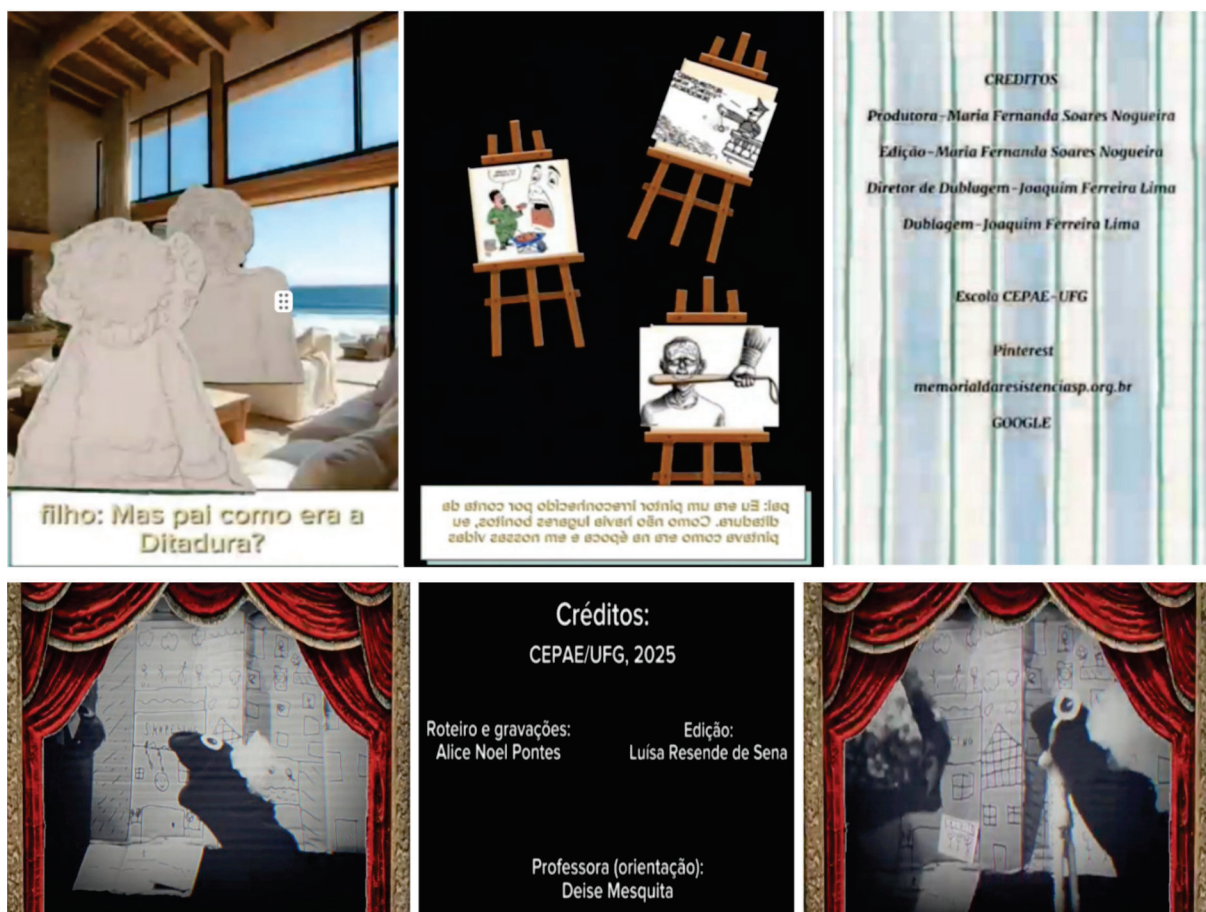
atores: kaiky João Lucas e Miguel

Local: Cepae UFG

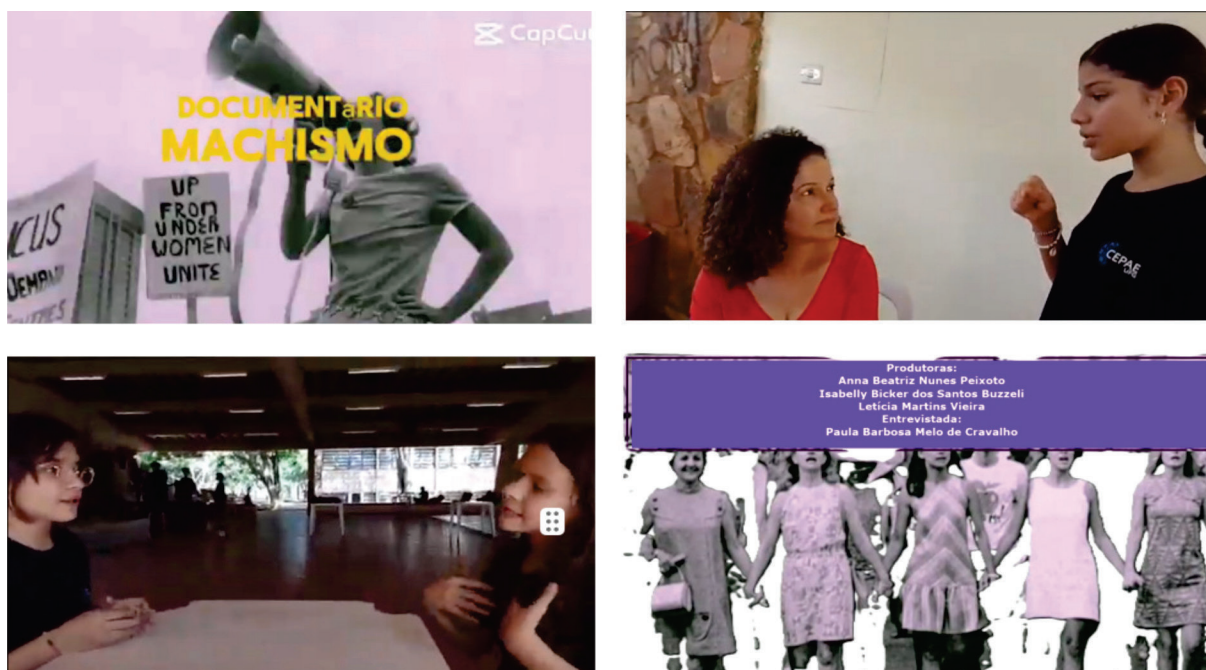
editor: Davi



4. Ditadura Militar



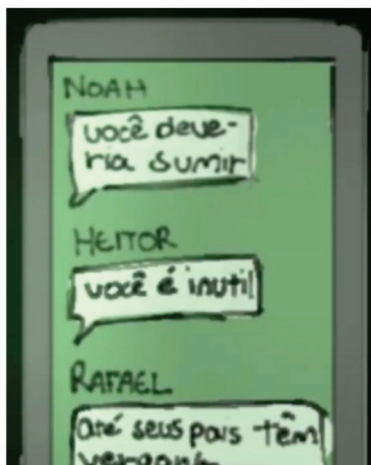
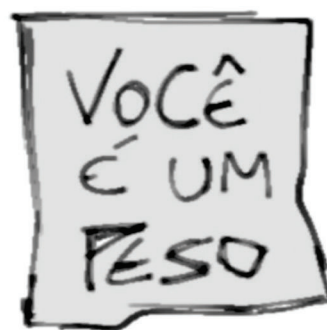
5. Machismo



6. Pessoas Especiais



7. Vozes Silenciosas



Mas essa experiência audiovisual dos alunos dos 6º anos não terminou aqui. Ainda, para o dia 27 de setembro de 2025, no sábado de encerramento do IX Fórum Nacional Escola de Educação Básica para Todos! / IV Ciclo Internacional de Debates, estão programadas a exibição desta Mostra e apresentações de outras produções artísticas desenvolvidas por diferentes grupos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, quando também terão a oportunidade de participar da Roda de Conversa com a jornalista e escritora Laurenice Noleto⁸ sobre o mesmo tema: *Que Democracia Queremos?* Esse momento será transmitido ao vivo e permanecerá disponível no Canal Oficial da TV UFG, com acesso livre pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=bHd8BfHAjF8>.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábolas, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Fontes, 1997.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

⁸ Nonô Noleto, como é carinhosamente conhecida em Goiás, é uma das autoras do livro **60 Anos do Golpe, Gerações em Luta**, publicado pela Editora Núcleo de História Oral e Memória do Laboratório de Estudos do Tempo Presente (TEMPO/UFRJ), em 2024, por ocasião dos 60 anos da Ditadura Militar.

OCUPAR PAREDES, DEMOCRATIZAR PALAVRAS: RELATOS SOBRE A PRÁTICA DO LAMBE-LAMBE COM TURMAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlio César Kohler Damasceno Baron⁹

Resumo: No dia 30 de abril de 2025, foram realizadas oficinas de produção de lambe-lambes com duas turmas de sétimo ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). Tendo em vista a reconhecida importância dessa técnica artística em democratizar o acesso às artes verbal e visual, e sem desconsiderar o protagonismo estudantil pela apropriação e exposição da palavra escrita através da intervenção nos espaços públicos (aqui, as paredes da própria escola), buscamos expor as justificativas para a realização dessa prática, seguida dos resultados obtidos a partir de um programa de disciplina de Língua Portuguesa. As noções de gênero do discurso expostas por Bakthin (2003) foram fundamentais para a composição teórica do trabalho. Foi feita, ainda, uma retomada histórica, visando mapear o surgimento e a apropriação dos lambe-lambes em ambientes escolares. Nesse sentido, a cartilha digital *Lambe lambe como dispositivo pedagógico*, organizada por Russo e Serejo (2021), foi referência importante, uma vez que orientou o percurso, desde a concepção, passando pela elaboração da sequência didática, até a culminância, realizada através da produção e fixação dos cartazes produzidos em sala de aula. A atividade, em formato de oficina, foi efetuada em conjunto pelo professor regente e o artista visual radicado em Goiânia Diogo Rustoff, especialista em técnicas de arte urbana. Fotos da atividade também foram expostas, com o objetivo de ilustrar o processo.

Palavras-chave: Lambe-lambe. Ensino de Língua Portuguesa. Protagonismo juvenil. CEPAE/UFG.

Introdução

No dia 30 de abril de 2025, foram realizadas oficinas de produção de lambe-lambes com duas turmas de sétimo ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). Tendo em vista a reconhecida importância dessa técnica artística em democratizar o acesso às artes verbal e visual, e sem desconsiderar o protagonismo estudantil pela apropriação e exposição da palavra escrita através da intervenção nos espaços públicos (aqui, as paredes da própria escola), faremos, a seguir, uma breve apresentação das justificativas para a realização, das etapas cumpridas e dos resultados obtidos a partir de um programa de disciplina de Língua Portuguesa. As noções de gênero do discurso expostas por Bakthin (2003) foram fundamentais para a composição teórica do trabalho.

Antes, faremos uma retomada histórica, visando mapear o surgimento dessa técnica até a apropriação pelos ambientes escolares. Nesse sentido, a cartilha digital *Lambe lambe como dispositivo pedagógico*, organizada por Russo e Serejo (2021), foi referência fundamental, uma vez que orientou nosso percurso, desde a concepção, passando pela elaboração da sequência didática até a culminância, realizada através da produção e fixação dos cartazes produzidos em sala de aula. A ofi-

⁹ Docente e pesquisador de Educação Básica (Seduc/GO). Doutorando em Letras e Linguística (UFG). E-mail: juliobaron@discente.ufg.br

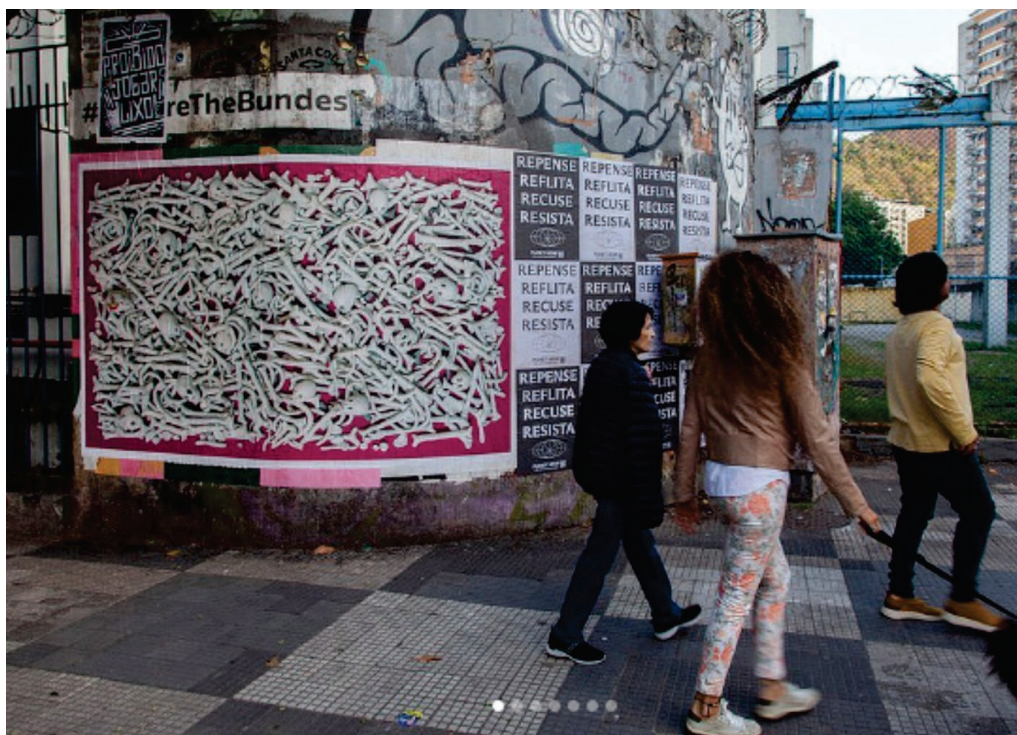
cina foi realizada em conjunto pelo professor regente e o artista visual radicado em Goiânia Diogo Rustoff, especialista em técnicas de arte urbana e sobre o qual falaremos ao longo do trabalho. Fotos da atividade também serão expostas com o objetivo de ilustrar o processo, o que pode servir de estímulo para outros profissionais da educação, tendo em vista as várias possibilidades de trabalho a partir dessa técnica.

Propaganda e protesto: possibilidades e historicidade a partir dos lambe-lambes

Utilizado com a finalidade de propagar um conteúdo artístico ou para fins comerciais, o lambe-lambe é uma técnica baseada na produção e fixação de cartazes de formatos e cores variadas em ambiente público. A partir de frases, ilustrações, colagens e outras várias formas de expressão através de um papel, esses materiais podem ser produzidos à mão, ou por meio de técnicas mais aprimoradas de impressão, a exemplo da serigrafia, impressão digital e/ou stencil.

Colados em regiões de grande fluxo de pessoas, a intenção dos lambe-lambes é interagir, seja pelo impacto, que é inerente à arte, seja pela possibilidade de venda de um produto ou serviço. Logo, a máxima de democratização da produção e do acesso aos cartazes é uma característica primordial, uma vez que a “galeria” para exposição é o ambiente público; o público-alvo é composto pelos transeuntes observadores e o artista pode ser todo e qualquer sujeito que se aproprie dos processos, desde a concepção até a fixação.

Figura 1 - Lambes afixados no Rio de Janeiro em protesto às mortes por Covid-19, produzidos por um grupo de artistas chamado Tupinambá Lambido



Fonte: Disponível em: https://www.instagram.com/p/CjJLR1oJIRm/?img_index=1. Acesso em: 1 maio 2025.

Por meio de uma cartilha destinada à aplicação da técnica em ambientes escolares, Russo e Serejo (2021, p. 10) informam que o lambe-lambe surgiu ainda no século 19, paralelamente à Revolução Industrial, sendo especialmente usado pela publicidade. Só a partir da primeira metade do século 20 foi que artistas das mais variadas matrizes se apropriaram do formato dos cartazes como possibilidade de expressão artística e aprimoraram a qualidade estética. Os mesmos autores remontam que durante a Segunda Guerra Mundial os lambes também se tornaram um elemento crucial entre os meios de comunicação, o que popularizou ainda mais o uso de cartazes para a difusão de ideias de regimes políticos, visando até mesmo à incitação ao alistamento militar.

Por outro lado, foi ao longo desse mesmo século que artistas passaram a produzir cartazes como resposta à situação socioeconômica do pós-guerra, sendo adotados por vanguardas artísticas de natureza contracultural, como os *punks*, *hippies* e militantes políticos de esquerda. Ao refletirmos sobre a chegada (ou, ao menos, a popularização) dessa prática no Brasil, é importante mencionar que:

[...] durante a ditadura militar, estudantes, intelectuais, artistas e manifestantes utilizaram o lambe-lambe como estratégia de luta contra o governo totalitário. Do outro lado, o próprio regime militar também usava o lambe para espalhar conceitos fascistas e perseguir manifestantes contrários às suas ideologias (Russo; Serejo, 2021, p. 9-10).

Nesse sentido, surgem, naturais, as perguntas: como e por que se apropriar dessa técnica artística em aulas de Língua Portuguesa? Quais os objetivos e possibilidades para a comunicação através da linguagem escrita? Pode-se considerar o lambe-lambe como um gênero do discurso? Tentaremos responder a algumas dessas perguntas no tópico a seguir.

Lambe-lambe como gênero do discurso

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG)¹⁰ é o documento interno que norteia e (re)define os objetivos do processo de apropriação de conhecimentos em suas dimensões culturais, políticas e pedagógicas. Em suma, ele representa e apresenta os princípios teórico-metodológicos, a estrutura física, a organização administrativa, bem como os pilares de ensino, pesquisa e extensão defendidos pela instituição em estreita ligação com uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e educação, afinados com as políticas públicas do campo educacional em nível nacional. Entre os planos de cursos descritos no PPC do CEPAE, constam os objetivos previstos para a disciplina de Língua Portuguesa do 7º ano. Para a finalidade deste trabalho há um de especial interesse, a saber:

São referências para as atividades de Língua Portuguesa diferentes situações sociocomunicativas, mediadas pela diversidade de gêneros discursivos, nas modalidades oral, escrita e multimodal. A finalidade é contribuir para que o aluno aprimore sua capacidade de compreender e usar a língua, reconhecendo a linguagem verbal como forma de interlocução e expressão do homem no mundo.¹¹

Tendo em vista a característica multimodal pela natureza imagético-verbal que é cara a este processo enunciativo, e sem desconsiderar sua reconhecida característica de capacitar a compreen-

¹⁰ Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC_Versa%CC%83o_Final.pdf?1581521218. Acesso em: 01 maio 2025.

¹¹ Essa referência está na página 129 do referido arquivo.

são e expressão da vida social, o lambe-lambe pode ser compreendido como gênero do discurso em conformidade com Bakhtin (1997). Justificamos essa afirmação porque a técnica em estudo corresponde às máximas de estrutura relativamente estável em função de sua natureza de cartaz produzido a partir de um determinado procedimento, artesanal ou até mesmo industrial, passível de transformação de acordo com as técnicas de elaboração empregadas – serigrafia, *stencil*, confecção manual, entre outras, ou até mesmo pelas tipologias textuais que comporta, podendo variar desde um conjunto de versos, até frases curtas ou ser meramente visual.

Também há de se considerar a impossibilidade de ser desvinculado da dimensão social, uma vez que é feito como recurso à intervenção em espaços de ampla sociabilidade, com ênfase no urbano, bem como seu estilo e composição, peculiar, na medida em que produz sentido através de uma linguagem concisa e impactante, composta por metáforas, ironias e alusões através de textos com frases de efeito ou imagens simbólicas, pensadas para serem lidas rapidamente na rua (ou nas paredes da escola, como foi nosso caso).

Outro aspecto de fundamental importância para realização e fixação dos cartazes é, ainda em concordância com as máximas elaboradas pelo citado filósofo da linguagem, seu aspecto dialógico, uma vez que, geralmente, são produzidos como resposta a discursos hegemônicos e opressores. Assim, pode-se dizer que os lambes funcionam como uma espécie de materialização não institucional do direito à comunicação, espécie de réplica marginal. É, em resumo, um exemplo de linguagem em ação, concebida de maneira criativa – daí sua capacidade de sensibilizar o interlocutor.

Resultado da própria complexidade dos processos históricos (pós Segunda Guerra Mundial; protestos contra a ditadura militar no Brasil), a popularização dessa prática é – e aqui a justificativa para apropriação em ambientes escolares – uma oportunidade de inserção do alunado no debate público, mediando o entendimento de que nos tornamos sujeitos pela apropriação das linguagens. Como veremos na exposição a seguir, esse processo de empoderamento pela via da expressão criativa se complexifica, uma vez que modifica o espaço em que estes sujeitos estão inseridos, o que pode gerar discussões ainda mais profundas pela ampla interação que promove, tendo em vista os diferentes pontos de vista.

Logo, pela atividade em estudo, tentou-se despertar o corpo discente para possibilidades de intervenção através do uso da palavra escrita, de modo que a escola, agora, se apresente reconfigurada em ambiente efetivamente democrático, plural e aberto para a diversidade de vozes que frequentam.

Caminhos percorridos e metodologia em direção à prática

A realização da oficina aconteceu em dois momentos distintos: primeiro, com a introdução do tema por parte do professor regente (no caso, o autor deste trabalho) e, segundo, pela produção dos cartazes e fixação em uma parede nas dependências do CEPAE, sob mediação do artista visual Diogo Rustoff. Todo esse processo foi realizado em quatro aulas duplas, ou seja, duas de uma hora e meia para cada uma das duas turmas de sétimo ano – A e B.

Durante essa exposição, realizada com as duas turmas no dia 28 de abril de 2025, buscou-se conceituar os lambe-lambes como técnica artística e de comunicação que consiste na colagem de cartazes e outros materiais impressos em espaços públicos, como postes, muros e locais urbanos de grande circulação. A premissa de democratização do acesso à arte, uma vez que desloca o material

produzido ao grande público sem distinção de classe, ampliando as interpretações pela integração direta com os passantes, bem como a possibilidade de feitura através de linguagens verbal, não verbal ou híbrida, foi abordada e exemplificada.

Um rápido comentário sobre as justificativas acerca do ensino de lambe-lambe na escola (possibilidade de intervenção através do uso artístico da palavra escrita; capacitar alunos a se expressarem em seus respectivos ambientes públicos; refletir sobre democratização da cidade [aqui, da escola], bem como da própria arte) foi realizado nesse primeiro momento. Na mesma aula ainda solicitamos que os alunos providenciassem parte do material necessário para a produção (canetas coloridas, pincel, tinta, papel de gramatura mais baixa, impressos para a possibilidade de colagens, cola branca e, sobretudo, a criatividade). Por último, ainda foi pedida uma atividade de ambientação para casa, visando expandir os conhecimentos acerca da prática através de uma pesquisa sobre o que é um lambe-lambe, bem como a importância de aprender essa prática em ambiente escolar.

Já na quarta-feira, dia 30 de abril de 2025, contamos com a presença do artista visual Diogo Rustoff para ministrar a oficina, em direção à parte prática. Rustoff é formado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e reconhecido entre o circuito da arte urbana de Goiânia pelo trabalho com pintura através do *stencil*, do desenho e da colagem. Suas produções tratam das contradições da vida contemporânea, superprodutividade e as relações de poder. Além disso, possui em seu currículo quatro exposições individuais, sendo as mais relevantes no Museu de Arte de Goiânia (2011), Vila Cultural Cora Coralina (2021) e na El Infierno Galeria (Bogotá/Colômbia, em 2022). Como artista urbano, participou de festivais em São Paulo e Buenos Aires, além de ser um dos organizadores de um festival internacional de lambe-lambe chamado *Lambesgóia*, que já contou com três edições, levando mais de 200 artistas, de 15 países, para os muros da capital goiana¹².

Figura 2 - Diogo Rustoff expõe lambes recebidos para o festival *Lambesgóia* junto a alunos do sétimo ano A do CEPAE-UFG



Fonte: Arquivo pessoal.

¹² Informações biográficas acessadas por este link: <https://www.diogorustoff.com/about-5>. Acesso em: 2 maio 2025.

Figura 3 - Diogo Rustoff expõe lambes recebidos para o festival *Lambesgoia* junto a alunos do sétimo ano B do CEPAE-UFG



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois da exposição de exemplos práticos, inclusive com lambes de outros artistas circulando de mão em mão, os alunos passaram para a produção. Foi solicitado que as turmas fizessem seu cartaz individualmente ou em duplas, com uma produção para cada, tendo como tema norteador a ideia de “cuidar de si, cuidar do outro”. Essa sugestão também nos remete à noção de temática, anunciadora do “intuito discursivo, o querer-dizer do locutor” (Bakhtin, 1997, p. 301), como eixo para a realização do exercício. Apesar do pouco tempo disponível (cerca de 45 minutos para a produção), pode-se dizer que a atividade alcançou êxito, com engajamento integral das duas turmas antes, durante e depois da oficina.

Figura 4 - Enzo Ricardo Barros Ribeiro, aluno do sétimo ano B, concentrado na produção de seu cartaz. A maioria dos alunos utilizou folha Chamex tamanho A4, branca ou colorida



Fonte: Arquivo pessoal.

Os temas abordados, por livre escolha a partir da sugestão central, foram os mais variados, desde o combate ao racismo e inclusão da comunidade LGBTQIAPN+, passando por versos de músicas que tematizaram o contexto de clausura durante a ditadura militar no Brasil e frases de efeito, todas livremente elaboradas a partir do repertório cultural dos alunos das duas turmas.

Figura 5 - Alunas Eloiza Paulino Roque de Oliveira Canedo e Ana Rebeca da Silva Santos, do sétimo ano A, exibem cartaz, em alusão à letra da canção de Chico Buarque. Como é conhecido, a letra faz referência ao cerceamento de direitos e censura praticados durante a ditadura militar no Brasil



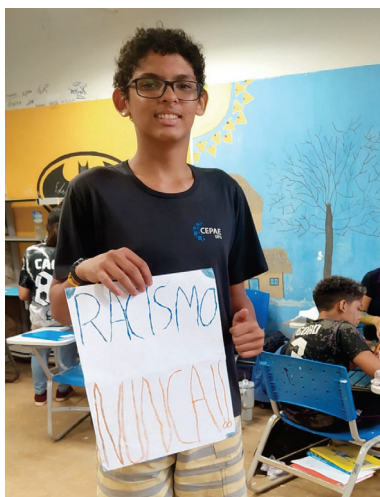
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 - Alunas Sophia Gabriela de Sousa Dias e Rafaela de Figueiredo Soares, do sétimo ano A, exibem cartaz, em alusão à letra da canção do artista Jão. Tanto a parte visual, colorida, quanto o texto, fazem referência à diversidade de gênero, pauta amplamente levantada por estas alunas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Aluno Vinicius Batista Almeida Badani, do sétimo ano B, exhibe cartaz de autoria própria



Fonte: Arquivo pessoal.

Feitos os cartazes, chegou a hora de preparar a cola. Esse processo, que também foi minuciosamente explicado pelo artista realizador da oficina, pode ser feito de duas formas: ou através da preparação de um grude, o que demandaria uma chama para cozimento de água com amido, ou pela diluição de cola branca, possível para o que havia à disposição em sala. Diogo levou um balde, por meio do qual fez a diluição e informou as medidas adequadas. Em seguida, os alunos foram conduzidos para uma parede lisa e branca, localizada numa das saídas do primeiro andar do CEPAE e gentilmente cedida pela direção para a fixação dos cartazes.

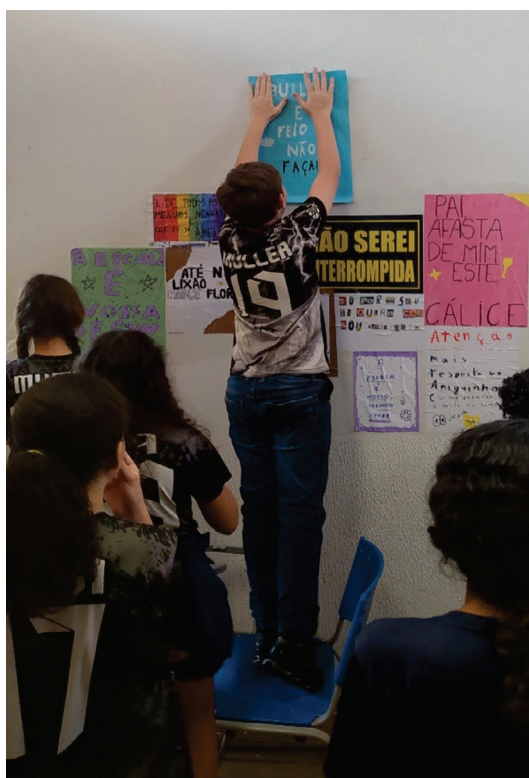
Nesse momento, os alunos também foram devidamente instruídos sobre o processo de colagem, reforçando a necessidade de espalhar a cola com a mão mesmo após a aplicação com o pequeno rolo de tinta, tanto por baixo, quanto por cima dos respectivos cartazes.

Figura 8 - Alunas do sétimo ano A afixam cartazes no espaço destinado



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 - Aluno Davi Rohde Muller, do sétimo ano A, afixa cartaz de autoria própria



Fonte: Arquivo pessoal.

Resultados obtidos e conclusão

Ainda durante as atividades de preparação e colagem dos cartazes, percebemos algumas etapas que poderiam ter sido mais bem desenvolvidas, como a destinação de um tempo maior para a confecção, bem como a possibilidade de diálogo com outras disciplinas. Ambas as situações podem ser facilmente solucionadas através de algumas ações, como mediar ao menos uma modalidade de expressão multimodal por mês aos sétimos anos. Isso permitiria, no mínimo, o dobro do tempo destinado para essa prática.

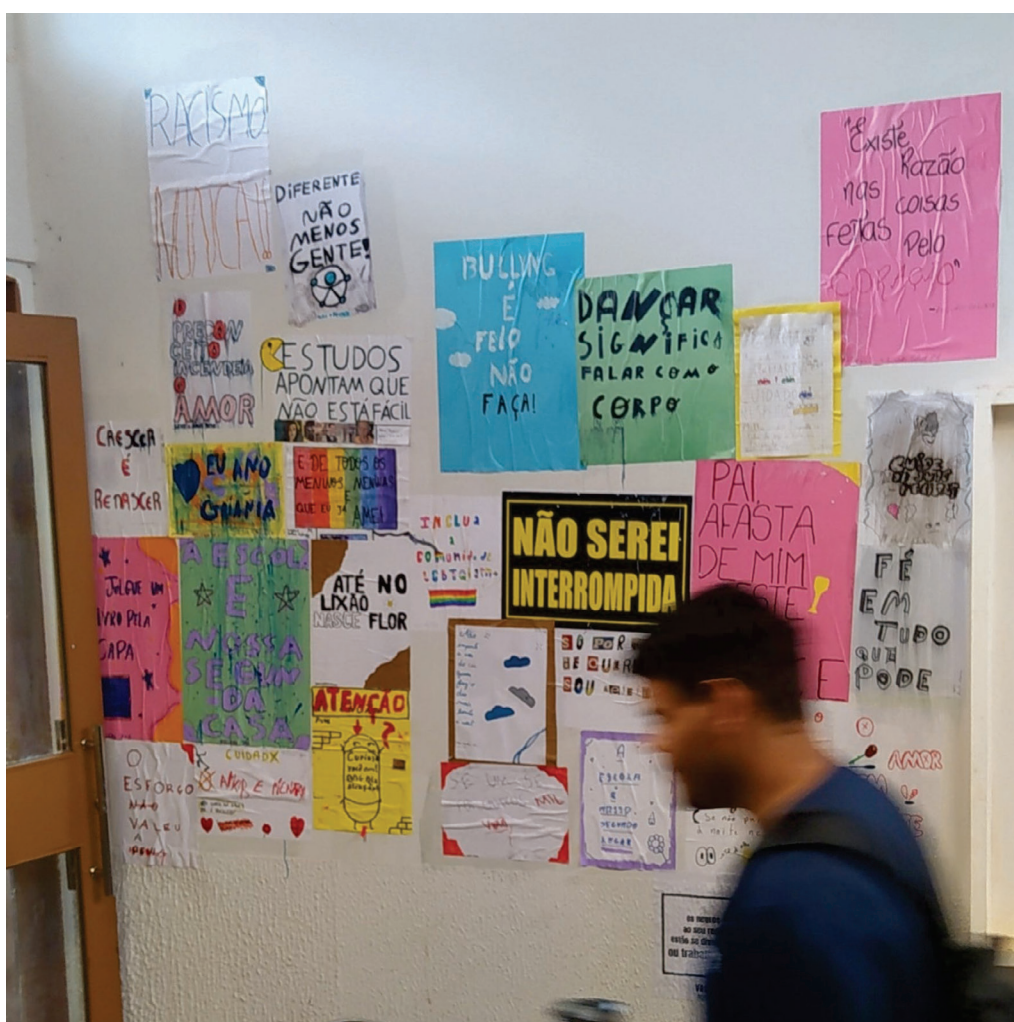
Já para a segunda questão, bastaria um diálogo prévio com professores de disciplinas, como Artes (visando a um aprimoramento de aspectos formais, como noções de tipografia, harmonização de cores, até a inserção de técnicas, como serigrafia e colagem, para ficarmos em apenas alguns exemplos), bem como outras das áreas de Humanidades, como História, dada a possibilidade de confecção de cartazes sobre uma determinada temática previamente trabalhada (a luta antirracista; os protestos em defesa da democracia¹³, entre outros). Tudo isso, enfim, pode suscitar interessantes diálogos para atividades futuras, tendo em vista a natureza de transmitir mensagens de impacto que é cara à técnica dos lambe-lambes.

¹³ Um exemplo de aplicação deste tipo de parceria está exemplificado neste mesmo e-book através do capítulo de título "Estratégias para sobreviver no inferno: ouvindo Racionais e produzindo fanzines em sala de aula". Trata-se de uma atividade interdisciplinar realizada em parceria com o professor de História dos oitavos anos do CEPAE-UFG em 2025/1, Allysson Fernandes Garcia.

Quanto aos resultados obtidos a partir da realização desta oficina, reafirmamos sua validade, tanto pelo engajamento dos cerca de 60 alunos matriculados nos dois sétimos anos, quanto pelos efeitos observados durante e depois da fixação dos cartazes, inclusive entre discentes de outras turmas. Nesse sentido, pode-se dizer que o espaço cedido pela direção foi especialmente interessante, pois está localizado em um lugar de grande circulação de pessoas, o que reafirma a adequação do CEPAE às especificidades do gênero em estudo.

Isso, aliás, é mais um sintoma do comprometimento das instâncias superiores deste Centro em relação ao estímulo de uma prática que articula linguagens verbal, visual e performativa, oferecendo aos estudantes a oportunidade de ocupar o espaço escolar com suas vozes, experiências e posicionamentos, bem como ampliar o repertório discursivo por meio de uma técnica tão crítica quanto criativa e socialmente engajada. Revela, ainda, o cumprimento do próprio Projeto Pedagógico de Curso, sobretudo no que tange à permissividade para o trabalho com gêneros discursivos variados, com ênfase nas modalidades escrita e multimodal.

Figura 10 - Parte da parede após o processo de colagem dos lambe-lambes



Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, há outra característica cara aos lambe-lambes e que muito nos chamou a atenção dias após essa prática, ou seja, a efemeridade. De fato, por sua própria especificidade de recepção, é natural que determinados passantes interajam com mais ou menos passividade, sem contar os efeitos das ações climáticas; todos esses fatores podem contribuir para que o cartaz seja desafixado. O que observamos, no entanto, foi algo mais grave e que merece atenção: o lambe-lambe exibido na figura 6, e apenas ele, de notável conteúdo em defesa da diversidade de gênero e sexualidade, foi rasgado. Se isso revela a necessidade de discussões cada vez mais aprofundadas sobre a pauta em questão, informa, também, sobre as consequências e alcance dos lambe-lambes enquanto prática de resistência e protesto diante dos preconceitos do mundo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALDEIRA, Rodrigo Alves. **Intervenções urbanas**: a expressão da arte de rua através da linguagem do lambe-lambe e sua relação com direitos humanos no contexto da Universidade Federal de Mato Grosso. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Direitos Humanos na América Latina. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade federal da Integração Latino-Americana (Foz do Iguaçu), 2022. 40 p. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/b73aa7f7-9de6-4251-924c-f35d5ca498d8/content> Acesso em: 14 jul. 2025.

RUSSO, Tacio; SEREJO, Milla. **Lambe-lambe como dispositivo pedagógico**. Recife: Labirinto, 2021. Disponível em: https://af517181-18e6-42f0-93db-2661ecb9552b.filesusr.com/ugd/e93dc4_d234392d81864d48a3412aa7b79280a9.pdf Acesso em: 1 maio 2025.

SILVA, Hertha Taliely. Cartazes Lambe-Lambe: apropriação e significação do/no espaço urbano. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: MEMÓRIAS E INVENTAÇÕES, 26., 2017. **Anais** [...]. Campinas, 2017, p. 4175-4184. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S09/26encontro____SILVA_Hertha_Tatiely.pdf Acesso em: 14 jul. 2025.

“ESTRATÉGIAS PARA SOBREVIVER NO INFERNO”: OUVINDO RACIONAIS E PRODUZINDO FANZINES EM SALA DE AULA

Allysson Fernandes Garcia¹⁴
Júlio César Kohler Damasceno Baron¹⁵

Resumo: Este texto buscou relacionar pelo menos três práticas realizadas de modo transversal entre as disciplinas de Língua Portuguesa e História ao longo do primeiro bimestre letivo de 2025 com os alunos de dois oitavos anos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). São elas: a leitura, audição, interpretação e estudo de algumas técnicas de composição utilizadas pelos Racionais MC's no disco musical *Sobrevivendo no Inferno* (programa de Língua Portuguesa); o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira (programa de História) e a intersecção entre as duas áreas através da realização de uma batalha de rimas e de um fanzine, este individual ou em grupo, a partir do tema norteador “Estratégias para Sobreviver no Inferno”. Nesse sentido, pretendemos relatar algumas justificativas e objetivos previstos, além de ressaltar o uso dos fanzines como recurso de expressão multimodal e artifício sintetizador dos conteúdos trabalhados pelas duas áreas. Além disso, confirmamos que essa interface confere ao corpo discente a oportunidade de comunicação de forma autogestionada, desde a concepção, passando pela prática propriamente dita, até as possibilidades de circulação desse produto experimental.

Palavras-chave: Racionais MC's. Sobrevivendo no Inferno. História de africanos e afro-brasileiros. Fanzine. Ensino de História. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Relatamos aqui o encontro de dois professores com vontade de desenvolver ações pedagógicas inovadoras de modo transdisciplinar (Faria *et al.*, 2019; Garcia *et al.* 2020; Gonçalves *et al.*, 2023). Pensamos e executamos um plano conjunto para a primeira escala letiva de 2025, cujo tema foi “Estratégias para Sobreviver no Inferno”. Nosso objetivo foi produzir conhecimento em Língua Portuguesa e História usando o álbum musical *Sobrevivendo no Inferno*, do grupo de rap Racionais MC's.

Lançado em 1997 pela Cosa Nostra, gravadora independente, trata-se de uma obra fundamental da música popular brasileira. Responsável por ampliar a ainda modesta recepção da cultura *hip-hop* no Brasil na época, as doze faixas ressoam com fôlego na inteligência artística nacional, sendo cada vez mais lidas, ouvidas e comentadas, inclusive em ambientes acadêmicos¹⁶. Na avaliação de Acauam Oliveira (2018, p. 25), prefaciador do lançamento das letras do disco em formato de livro pela editora Companhia das Letras, “seu impacto artístico no cenário nacional pode ser comparado

¹⁴ Docente e pesquisador de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutor em História (UFG). E-mail: allysson_garcia@ufg.br

¹⁵ Docente e pesquisador de Educação Básica (Seduc/GO). Doutorando em Letras e Linguística (UFG). E-mail: juliobaron@discente.ufg.br

¹⁶ Entre titulações, menções honrosas e matéria para provas e exames vestibulares, vale destacar que o grupo foi recentemente laureado com o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Campinas (Unicamp). Matéria disponível em: <https://jornal.unicamp.br/noticias/2025/03/07/em-dia-historico-na-unicamp-racionais-mcs-recebem-titulo-de-doutor-honoris-causa/> Acesso em: 15 jul. 2025.

sem exageros ao de outras grandes obras pertencentes aos mais diversos campos culturais, tais como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Grande Sertão: Veredas*, *Terra em Transe* e *Chega de Saudade*".

Tomando essa reconhecida obra como ponto de partida para as aulas de Língua Portuguesa, e como "ponto de chegada" para as aulas de História ministradas a duas turmas de oitavo ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG) ao longo do primeiro bimestre letivo de 2025, propomos um diálogo interdisciplinar, que culminou em duas atividades correlatas, ou seja, uma batalha de rimas e uma produção de fanzines por parte dos alunos. Logo, faremos algumas considerações sobre o percurso traçado por ambas as disciplinas, visando não só mapear as atividades, como também servir de estímulo para diálogos futuros, inclusive com outras áreas presentes no currículo do ensino básico, com ênfase nas Humanidades. Ao final, será feita uma exposição com imagens de parte dos fanzines produzidos.

Por que analisar o álbum *sobrevivendo no inferno* em aulas de língua portuguesa?

O ensino de Língua Portuguesa no CEPAE-UFG prevê o trabalho com ao menos uma obra literária por bimestre letivo, variando entre os quatro gêneros (poema, conto, drama, romance), sem uma ordem estabelecida. Nesse sentido, o que rege o trabalho do discente desta área consta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o qual dispõe de alguns objetivos e metodologias programadas para cada série. Acerca do oitavo ano, consideramos especialmente importante o objetivo de "[...] observar os mecanismos que sustentam a textualidade e sua relação com os possíveis sentidos dos textos, percebendo a comunhão entre a materialidade da língua e a inscrição sócio-histórica do falante/autor".

Sobre o trato com o texto literário, percebe-se, como recurso metodológico, a ideia de recriação da realidade, de modo a "transformar e aperfeiçoar o senso estético e crítico do aluno"¹⁷, o que dialoga diretamente não só com os Racionais MC's através da obra em análise e/ou com o *rap* enquanto expressão lírico-musical, mas com as diferentes linguagens que compõem o movimento *hip-hop* – a saber, o *break*, manifestação pela via da dança e uso do corpo como linguagem, e o *graffiti*, expressão baseada na criação de uma identidade tipográfica, associada ao campo das Artes Visuais.

Ainda que nosso trabalho tenha enfatizado o universo da canção (ou seja, da linguagem do *rap*, interação literal entre ritmo e poesia) em diálogo com o percurso realizado pela disciplina de História, insistimos que as manifestações que compõem este tripé som/palavra-corpo-Artes Visuais também podem fomentar um diálogo mais amplo envolvendo disciplinas como Educação Física e Artes, respectivamente. Portanto, pensar a "materialidade da língua" a partir de sua "inscrição sócio-histórica" foi a justificativa para a escolha de *Sobrevivendo no Inferno* como obra de poema, sem desconsiderar as especificidades sonoras que a qualifica como agrupamento de canções organizadas de forma coesa, mantendo uma espécie de linearidade narrativa que também produz sentido em sua totalidade.

A dedicação à escuta e discussão das letras também se amparou na ideia de mediar o acesso ao que Bagno (2012, p. 32) chama de ensino a partir da "realidade da língua", ou seja, a necessidade

¹⁷ As citações deste parágrafo e do anterior constam no plano de ensino do oitavo ano do ensino fundamental, disposto nas páginas 143 e 144 do Projeto Pedagógico de Curso do CEPAE-UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPC_Versa%CC%83o_Final.pdf?1581521218. Acesso em: 17 jul. 2025.

de uma educação linguística que desperte a consciência para a multiplicidade de usos possíveis. Como se sabe, a linguagem utilizada pelos mestres de cerimônia (literalmente, MC's) dentro da esfera musical do *rap* recorre ao uso de gírias, outras palavras consideradas inadequadas e usos morfosintáticos que subvertem a tradição gramatical. Para a análise do álbum *Sobrevivendo no Inferno*, estes usos foram reconhecidos como sintomas de riqueza da Língua Portuguesa, ou seja, não como erros ou impropérios gratuitos, uma vez que representam a variedade de dialetos possíveis, a depender das mesmas relações sócio-históricas que envolvem o cotidiano dos artistas e falantes.

Para além da busca pela síntese entre texto e contexto, também consideramos, como justificativa para a escolha, o gosto do próprio corpo discente do CEPAE-UFG. Como se sabe, o *rap* tem sido um gênero musical amplamente divulgado e consumido por jovens de variadas faixas etárias e classes sociais, o que vai ao encontro do perfil dos oitavos anos. Julgamos que a decisão pela escolha foi acertada, haja vista a recepção com a leitura e discussão, bem como o engajamento com a realização dos produtos finais, conforme veremos.

- **Metodologia de trabalho com a linguagem (ao encontro da História)**

Além da perspectiva de ensino de Língua Portuguesa baseada nos pressupostos de Bagno (2012), nossas atividades foram especialmente orientadas pelo já citado texto “O evangelho marginal dos Racionais MC's”, de Acauam Silvério de Oliveira. Tendo em vista que, segundo este autor, uma das premissas do álbum musical em questão é dar visibilidade à cultura dos socialmente marginalizados pelos processos históricos que permearam o Brasil desde a colonização, buscamos, ao longo do bimestre letivo, reconhecer o termo periferia não como indicativo de pobreza e violência, mas de cultura e potência, “confrontando a lógica genocida do Estado por meio da elaboração coletiva de outros modos de dizer” (Oliveira, 2018, p. 26).

Como vimos, essa tentativa de ampliar as possibilidades expressivas está intimamente associada à perspectiva teórica adotada. Ainda conforme Acauam, *Sobrevivendo no Inferno* traz consigo um senso de missão, o que, em alguma medida, demonstrou aos alunos que o *rap*, em geral, também pode ser compreendido enquanto “[...] espaço discursivo em que os cidadãos periféricos puderam se apropriar de sua própria imagem, construindo para si uma voz que, no limite, mudaria a forma de enxergar e vivenciar a pobreza no Brasil” (Oliveira, 2018, p. 26). Essa mesma discussão também foi amplamente abordada pela disciplina de História, tendo como base a ideia de construção de fraternidades de iguais como forma de resistência diante de um projeto de extermínio da população preta e periférica.

Tomando essas discussões como pontos de partida, o programa de Língua Portuguesa baseou-se, inicialmente, em aspectos formais, ou seja, enfatizou a identificação e análise dos recursos linguísticos utilizados pelo grupo visando à expressão alcançada durante a obra, não sem desconsiderar uma explicação mais ampla sobre as possibilidades de linguagem caras ao *hip-hop* como um todo – ou seja, para além do *rap*. Visando facilitar a exposição do que foi efetivamente trabalhado, dispomos, a seguir, de um quadro, com a respectiva divisão e organização do curso oferecido. As atividades foram feitas em aulas duplas de uma hora e meia – ou seja, 45 minutos para cada:

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas durante disciplina de Língua Portuguesa

Data prevista	Descrição das atividades realizadas durante a disciplina de Língua Portuguesa
11 de março de 2025	Apresentação das linguagens que compõem o movimento <i>hip-hop</i> : <i>break</i> (expressão corporal); <i>graffiti</i> (expressão visual através de uma identidade tipográfica) e <i>rap</i> (ritmo e poesia). Pedido de pesquisa sobre vida e obra do grupo Racionais MC's (para casa)
14 de março de 2025	Audição, leitura e interpretação das faixas "Jorge da Capadócia" e "Gênesis". Relações de intertextualidade sonora e verbal
18 de março de 2025	Audição, leitura e interpretação da faixa "Capítulo 4, versículo 3". Variedade linguística (uso de gírias, impropérios e falta de concordância não como erros, mas como variações da língua falada)
21 de março de 2025	Audição, leitura e interpretação de "Tô ouvindo alguém me chamar". Diferenças e aproximações entre os gêneros canção e poema
25 de março de 2025	Atividade escrita e em duplas sobre o movimento <i>hip-hop</i> e as faixas de <i>Sobrevivendo no Inferno</i> já trabalhadas
28 de março de 2025	Audição, leitura e interpretação de "Rapaz comum". Fluxo de consciência como recurso narrativo
01 de abril de 2025	Audição e interpretação da faixa instrumental. O interlúdio instrumental como transição entre as duas partes da obra, vista em totalidade
04 de abril de 2025	Audição, leitura e interpretação da faixa "Diário de um detento". Relações entre arte literária e o Massacre do Carandiru
08 de abril de 2025	Audição, leitura e interpretação das faixas "Periferia é periferia" e "Qual mentira vou acreditar". Marginalização social e racismo
11 de abril de 2025	Audição, leitura e interpretação das faixas "Mágico de Oz e Fórmula Mágica da Paz". <i>Rap</i> /arte como recurso para a busca de uma "fórmula mágica da paz" em ambientes de hostilidade
15 de abril de 2025	Audição, leitura e interpretação da faixa "Salve" a partir das funcionalidades da classe gramatical substantivo
18 de abril de 2025	Culminância: atividade interdisciplinar com disciplina de História - Batalha de rimas e produção de fanzines acerca do tema "Estratégias para Sobreviver no Inferno"
22 de abril de 2025	Aula destinada para a produção dos fanzines

Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com os dados do quadro, o trabalho verticalizou as ações a partir de uma noção mais geral dos elementos que compõem o movimento *hip-hop* em direção à definição do que é *rap* (ritmo e poesia) e, finalmente, a audição, leitura e interpretação das letras à luz de alguns artifícios de composição e/ou aspectos externos à obra, com ênfase em acontecimentos pontuais da vida social brasileira. O primeiro deles, por exemplo, foi a identificação de relações de intertextualidade sonora e verbal, ou seja, o diálogo com outras letras e recursos musicais.

Ilustrou a análise a faixa "Jorge da Capadócia", construída a partir de recortes de faixas (também chamados de *samples*) de pelo menos três referências prévias, como o cantor de *soul music* norte americano Isaac Hayes; a banda inglesa de rock Portishead e uma letra de canção de mesmo nome, de autoria do cantor e compositor carioca Jorge Ben. Conforme destacado em sala de aula, essas

confluências são muito comuns em composições de *rap*, o que contribui para desmistificar um certo preconceito vulgarmente estabelecido em relação ao processo de criação encabeçado pelos DJs em seu trabalho de pesquisa e colagem sonora em busca do resultado, que é a batida, ou seja, o ritmo que ambienta o poema vocalizado.

Pela tabela também é possível perceber o trabalho com outros recursos, como o reconhecimento da variedade linguística na faixa “Capítulo 4, versículo 3”; a consideração da linguagem musical como contributo para a produção de sentido dialeticamente complementar ao conteúdo lírico em “Tô ouvindo alguém me chamar” e “Diário de um detento”, bem como a identificação de fluxos de consciência em “Rapaz Comum”. Se isso demonstra a riqueza estilística engendrada pelos integrantes dos Racionais Mano Brown, Ice Blue, KL Jay e Edi Rock, ilumina, ainda, a ampla possibilidade de trabalho com a linguagem a partir do *rap*.

Vale destacar que, além da identificação de conotações e decodificação de gírias, também discutimos como a linguagem adotada pode ser manipulada visando internalizar, na estrutura artística do poema/canção, aspectos externos, caros à realidade material. Essa máxima foi explicada, sobretudo, pelo uso sequencial de substantivos na letra de “Salve”, maneira categórica de fazer referência e visibilizar algo ou alguém – no caso, as comunidades periféricas que compõem os “mais de cinquenta mil manos” referenciados hiperbolicamente e metaforicamente como apoiadores do grupo/fraternidade em “Capítulo 4, versículo 3”.

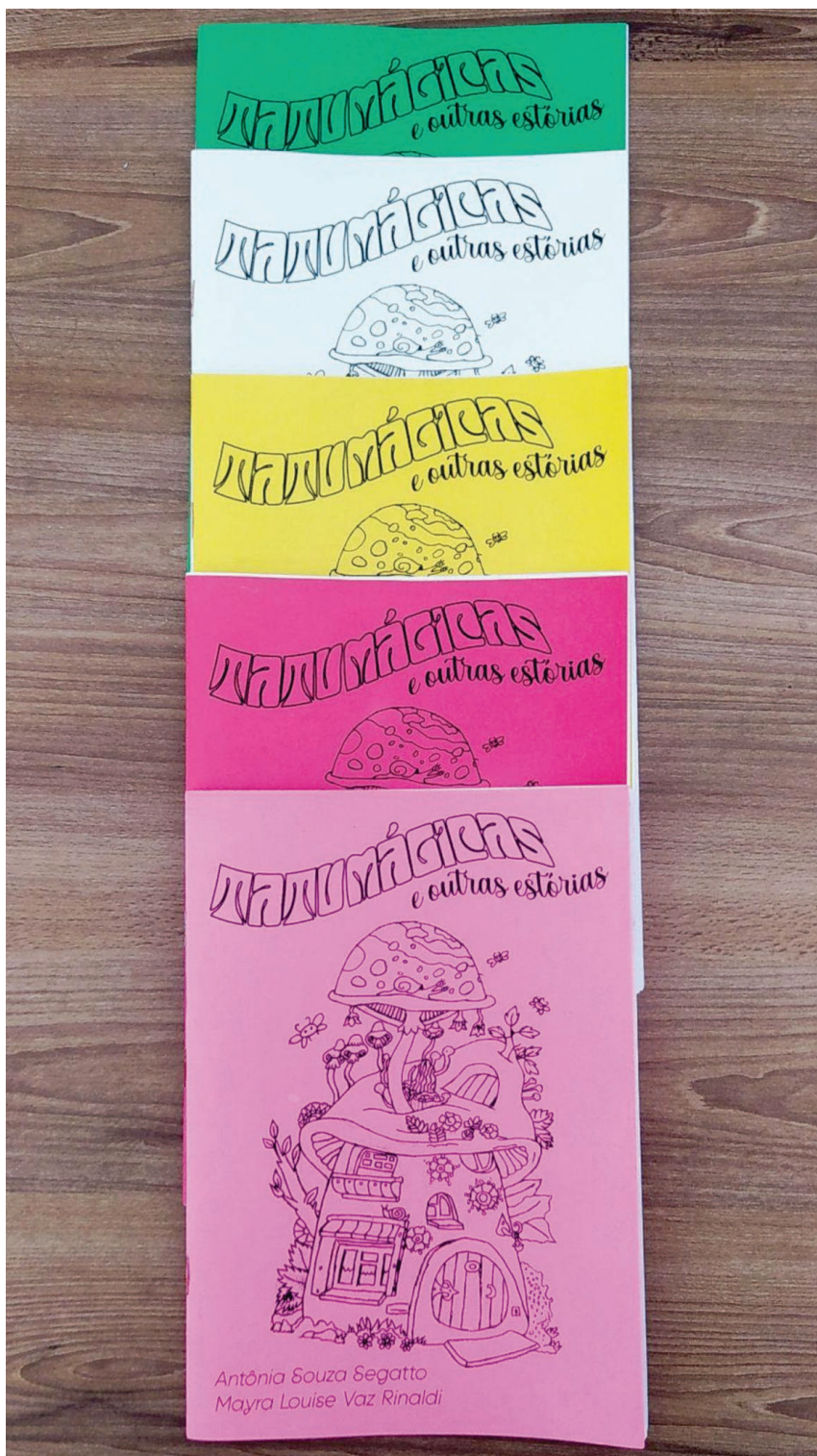
Cumprida essa parte em conformidade com o disposto no quadro acima, chegou a hora de estreitar o diálogo com a disciplina de História. A intenção foi conferir a condição de protagonismo aos alunos, tornando-os porta-vozes de suas próprias inquietações pela temática “Estratégias para Sobreviver no Inferno” a partir de gêneros textuais de escolha livre. Mas, por que propor o diálogo entre as duas disciplinas a partir desse recurso expressivo chamado fanzine?

Fanzine como expressão multimodal e recurso ao protagonismo juvenil na educação básica: um breve panorama

O fanzine, enquanto suporte, se baseia na ideia de apropriação dos processos de produção, edição e divulgação de conteúdos variados de forma manual. Materialização da ética *do-it-yourself*, sua genealogia deriva de uma época em que o acesso aos meios de comunicação era escasso. Logo, grupos alheios à grande mídia, como os *punks*, enxergaram nessa configuração autogestionada de comunicação e de produção artística experimental uma possibilidade de interação entre comuns visando ao compartilhamento de informações sobre assuntos variados, como música de protesto e política radical de esquerda.

Logo, a escolha por essa prática discursiva, multimodal e intersemiótica por possibilitar trânsitos entre linguagens verbal e não verbal em suas mais variadas possibilidades, tem a ver com uma concepção de linguagem que leva em conta a interação entre sujeitos e em que os interlocutores exercem papel ativo e reflexivo, sem desconsiderar o contexto, as intenções comunicativas dos falantes e seus respectivos valores culturais. Com isso, a proposta aqui desenvolvida com os oitavos anos girou em torno de uma relação dialógica entre os alunos e a matéria trabalhada, sendo o fanzine uma alternativa para síntese do conhecimento construído a partir das discussões realizadas sobre os Racionais MC's e acerca da formação de fraternidades e irmandades negras ao longo do semestre.

Figura 1 - Fanzine editado a partir de escritos, desenhos e rascunhos das alunas Antônia Souza Segatto e Mayra Louise Rinaldi, ambas do oitavo ano A em atividade extraclasse, sob nossa mediação. Trata-se de um exemplo do uso deste suporte como estímulo à criação e publicação de textos e desenhos autorais em ambiente escolar, mas também para além dele



Fonte: Arquivo pessoal.

Cabe frisar que são várias as possibilidades de uso desse suporte em sala de aula, não cabendo, aqui, traçar uma genealogia extensiva. O que é oportuno ressaltar é que os fanzines, assim como outros suportes de experimentação multimodal – *podcasts*, documentários, entre outros – atendem a uma exigência da própria contemporaneidade, sobretudo pela convergência de mídias e pela diversidade de formas de comunicação, exigências para a compreensão do mundo atual. Além disso, sua abertura para incorporação de conteúdos variados possibilita o uso entre diversas disciplinas do currículo da educação básica.

Mediar o encontro dos discentes com essa interface discursiva também objetivou apresentar uma alternativa ao mercado editorial, uma vez que os baixos custos de produção, sobretudo pela replicação através de métodos simples, como a xerocópia, capacitam os artistas e escritores em potencial a externalizar suas respectivas produções. Ou seja, além da multimodalidade texto-imagem, fazer fanzine também tem a ver com uma tentativa de engajamento para criação e experimentação artística em ambiente escolar¹⁸, o que também contribui para a formação de sujeitos e democratiza os acessos, na medida em que não só dá voz, como amplia a capacidade de circulação daquelas ideias autorais.

As estratégias de homens e mulheres negras para sobreviver no inferno da história do Brasil

Em História alinhavamos um percurso pela longa duração. Basicamente, o problema levantado foi o seguinte: como os africanos e seus descendentes puderam sobreviver ao inferno criado pelos europeus na construção do empreendimento colonial, e posteriormente pelas elites brasileiras no processo de invenção de uma nação escravista e em suas reconfigurações do pós-abolição? Ao longo das aulas, destacamos a agência do negro enquanto sujeito histórico ativo e apresentamos, aqui, de maneira sintética, o percurso realizado na disciplina. Um dos objetivos dessa prática transdisciplinar foi ouvir o álbum *Sobrevivendo no Inferno* e compreender a linguagem do *rap* como uma expressão da juventude negra urbana contemporânea, entendendo que através dessa linguagem temos uma fonte riquíssima para abordar a História do Brasil.

Em conformidade com o que preconiza a BNCC, outros objetivos foram as seguintes habilidades: formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (EF08HI19) e identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas (EF08HI20). No âmbito prático, os estudantes precisaram desenvolver um mapa mental/conceitual das estratégias de africanos e afrodescendentes para “sobreviver no inferno” ao longo da História do Brasil, e, por fim, expressar compreensão dos objetos estudados através da realização de uma batalha de rimas e elaboração de um fanzine, em diálogo com as discussões realizadas pela disciplina de Língua Portuguesa.

Iniciamos o percurso apresentando o plano transdisciplinar e discutindo com os estudantes o desenvolvimento das atividades. Para começar, problematizamos o café. Uma alta nos preços da iguaria estimulante era a notícia do momento. Sendo assim, propusemos entender a posição do Brasil na produção agrícola do café, destacando a importância histórica desse produto na formação eco-

¹⁸ Para uma discussão um pouco mais adensada sobre uso dos fanzines como recurso didático para produção científica na educação básica, ver Baron (2022, p. 84-89).

nômica, política e cultural do Brasil. O objetivo foi compreender o uso do trabalho escravo na construção da lavoura, que fez do Brasil líder mundial na produção do café do século XIX aos dias atuais.

Ouvimos a faixa “Zumbi”, do cantor e compositor Jorge Ben nas duas versões¹⁹. Isso porque a abertura do álbum *Sobrevivendo no Inferno* é uma versão da música *Jorge da Capadócia*²⁰, do mesmo autor, mas, principalmente, para analisar o seguinte trecho:

Pois aqui onde estão os homens
De um lado cana de açúcar
Do outro lado um imenso cafezal
Ao centro senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhidos por mãos negras

Alguns estudantes lembraram que “Jorge da Capadócia”, a introdução de *Sobrevivendo no Inferno*, era uma música de Jorge Ben. Tratamos do *sampler*, da citação e das versões no âmbito da música preta brasileira. Houve, ainda, destaque para “Zumbi” como líder de Palmares e tratamos dos quilombos em sua permanência histórica.

Partimos para o trabalho com texto e atividades do livro didático (Nemi, 2022). O capítulo intitulado “As regências e o segundo reinado” apresenta a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, destacando a vinda de imigrantes europeus subvencionados pelo Estado brasileiro. Orientamos o foco para entender o funcionamento e a importância da produção cafeeira na geração de riqueza, o uso da mão de obra escrava e as várias nuances do processo de abolição da escravidão.

Na sequência, voltamos no tempo e trabalhamos documentos históricos que aludiam ao inferno criado pelos portugueses no Brasil. Fizemos a leitura e análise do Sermão XIV do Padre Antonio Vieira, realizado em um engenho em Salvador no ano de 1633²¹, do qual segue um trecho:

Temos hoje... três dias em uma festa: o dia e a festa de S. João, o dia e festa da Senhora do Rosário, e o dia e a festa dos pretos, seus devotos. Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado... porque padeceis em um modo muito semelhante... A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despidos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós mal-tratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio. [...]

Analizamos, em seguida, trecho do padre André João Antonil em seu *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, de 1711, sintetizado nas seguintes afirmações: “Os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente”, “que o Brasil é inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas”²².

¹⁹ Versão do disco *A Tábua de Esmeralda*, de 1974, e a versão de 1976 do disco *África Brasil*.

²⁰ A música foi lançada no disco *Solta o Pavão*, de 1975.

²¹ VIEIRA, Padre Antônio. 1633. **Sermão XIV**. Disponível em: <https://mail.textos.com.br/texto/ciencia/teologia/sermao-xiv-1633>. Acesso em: 12 mar. 2025.

²² ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Introdução por Afonso d’Escragnolle Taunay; vocabulário por A.P. Canabrava. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/580735/000921829_Cultura_opulencia_Brasil.pdf Acesso em: 12 mar. 2025.

Dentro das discussões levantadas, orientamos o olhar para a Festa do Rosário. Apresentamos e analisamos imagens da Festa de Nossa Senhora do Rosário de Ouvidor²³, Goiás, de 2024 e uma reportagem intitulada 40ª Congada da Vila João Vaz, de 2009²⁴. Também trabalhamos a representação da Festa de Santa Ifigênia, por Rugendas, nomeada de “Fete de Ste. Rosalie”, de 1835²⁵. Articulamos essas análises com a leitura de texto sobre o Catolicismo Negro e, em destaque, as Irmandades Leigas (Souza, 2008) para aprender sobre uma estratégia ou, se preferirem, uma permanência histórica.

Em seguida, verificamos outros documentos históricos que evidenciam a agência histórica de africanos e afro-brasileiros desenvolvendo estratégias para sobreviver no inferno. Utilizando o livro didático (Nemi, 2022, p. 120), trabalhamos um tratado que teria sido elaborado por escravizados de um engenho em rebelião no ano de 1789. Os alunos realizaram atividade de análise do documento discutindo perspectivas historiográficas sobre as variadas formas de resistência escrava. Nesse sentido, problematizamos os conceitos de resistência, acomodação e negociação. E nos demoramos na discussão sobre o seguinte pedido feito pelos escravizados para fazerem paz e voltarem para a lida no engenho: “Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e nem seja preciso licença”.

Posteriormente, analisamos outra gravura de Rugendas (1820) de título “Jogar Capoeira ou Danse de la Guerre”²⁶. Aqui, os alunos foram instados a observar e descrever a imagem. Muitos reconheceram se tratar de um jogo de capoeira e disseram conhecer sua presença nos dias atuais. Para complementar, trabalhamos um documento escrito relatando as maltas de capoeira presentes no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX (Iphan, 2007), além de uma fotografia de Albert Hanschel de 1870²⁷, de título “Negra com turbante”, bem como uma carta de uma jovem mulher que lutava para conseguir a liberdade no Vale do Paraíba em finais do século XIX, em que pedia apoio para o ex-patrão libertá-la de uma ação de reescravidão. Isso evidencia estratégias de liberdade agenciadas por escravizados que contribuíram para minar e colocar em descrédito a instituição escravista (Machado, 2010).

Por fim, trabalhamos uma fonte audiovisual: assistimos ao documentário Aristocrata Clube (2004), que documenta a trajetória de um grupo de famílias negras de classe média que, nos anos 1960, criou um clube social para usufruir de um espaço de sociabilidade e lazer. Destacamos a estratégia de mobilização coletiva em torno do lazer, da música e da dança como elementos utilizados no fortalecimento individual para enfrentar o racismo, ou seja, “sobreviver no inferno”. Intercalamos essas análises documentais com a audição das músicas do álbum *Sobrevivendo no Inferno*.

Vale citar que, para organizar todas essas estratégias elaboradas por africanos e seus descendentes ao longo da História do Brasil, propusemos a elaboração de um mapa conceitual/mental. Esse exercício garantiria a sistematização e organização das ideias, servindo de apoio para o desenvolvimento dos fanzines.

É importante lembrar que este percurso realizado nas aulas de História garantiu aos alunos a apropriação de evidências, memórias e interpretações sobre a história dos africanos e afrodescendentes, incluindo nela os agentes da cultura *hip-hop* e, em particular, o grupo Racionais MC's como

²³ Disponível em: <https://encurtador.com.br/CfsJ0>. Acesso em: 15 mar. 2025.

²⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MIIN_Ae6JE4. Acesso em: 15 mar. 2025.

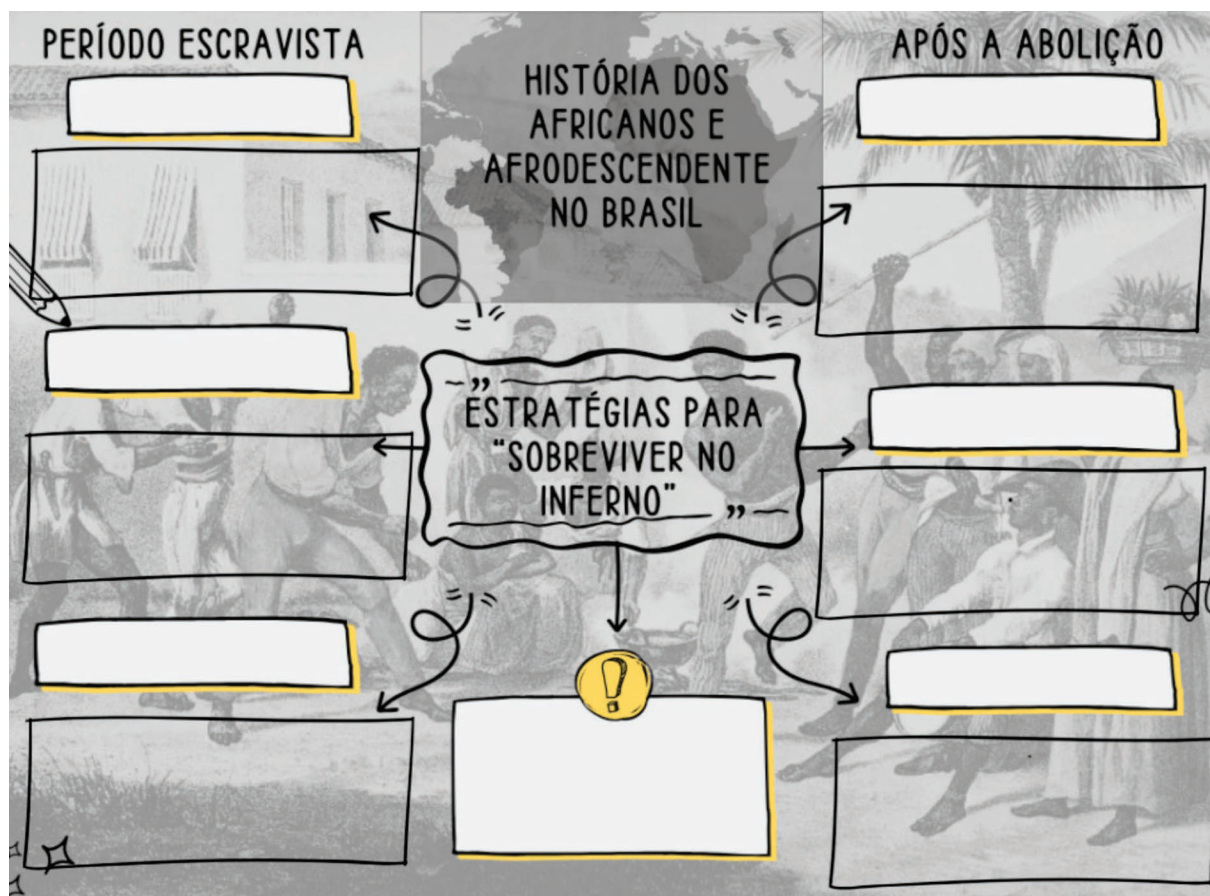
²⁵ Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/8-olimpiada/documentos/documento/45>. Acesso em: 15 abr. 2025.

²⁶ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugendasroda.jpg>. Acesso em: 3 abr. 2025.

²⁷ Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Alberto_Henschel_-_Negra_com_turbante.jpg. Acesso em: 3 abr. 2025.

um herdeiro desse complexo e denso movimento de humanização e re-existência para sobreviver no inferno. Conforme Paul Gilroy (2001, p. 95-96), os africanos e seus descendentes desenvolveram uma “contracultura da modernidade”, exigindo que a “sociedade civil burguesa cumpra as promessas de sua própria retórica” (política da realização), ao mesmo tempo invocando “mundos utópicos” que apontam para “comunidades de necessidade e solidariedade” ainda não existentes, mas que a música torna audível (política da transfiguração). Portanto, ao desenvolver essa atividade, sugerimos aos estudantes a articulação de evidências históricas com as expressões artísticas, estimulando-os a reelaborar o conhecimento a partir de suas próprias vivências e interesses, de modo crítico e criativo.

Figura 2 - Modelo de mapa criado para a atividade de sistematização



Fonte: Arquivo pessoal.

Relato da atividade e exposição dos resultados

A atividade interdisciplinar com o comando para desenvolvimento do fanzine, bem como a realização de uma batalha de rimas, aconteceu no dia 18 de abril de 2025 no auditório do CEPAE-UFG. Nesse dia, reunimos as duas turmas do oitavo ano (cerca de 60 alunos) e iniciamos com uma breve exposição sobre as características, possibilidades de conteúdo e de formato, bem como a exempli-

ficção dos fanzines através de amostragem de acervo pessoal dos dois professores. A intenção foi despertar o grupo de alunos para as possibilidades de comunicação, organização e reivindicação, além de visibilizar a própria arte, híbrida ou estritamente escrita ou verbal, dentro, mas também visando às possibilidades de produção e circulação fora do ambiente escolar a partir dessa prática.

O tempo disponível para todas as atividades previstas (exposição conceitual breve; inicialização do desenvolvimento dos fanzines e proposta de realização da batalha de rimas, em grupos ou individualmente) foi de quatro aulas de 45 minutos cada, organizadas da seguinte forma:

- 45 minutos (primeira aula): acomodação no auditório e exposição introdutória sobre atividade dos fanzines. Momento destinado a acordar os requisitos para realização (escolha do formato; opção por um tipo – jornalístico, artístico ou ambos), bem como separar os materiais necessários, como papéis, canetas, impressos para fazer colagens, com ênfase maior na criatividade. Nesse momento também foi informado o tema, ou seja, “Estratégias para Sobreviver no Inferno”, tendo em vista as discussões realizadas nas disciplinas de História e Língua Portuguesa ao longo do bimestre. Parte dessa atividade já havia sido comunicada nas aulas das duas disciplinas, o que fez com que os alunos também tenham contribuído com materiais diversos, como canetas e papéis coloridos;
- 90 minutos: realização dos fanzines. Considerando o pouco tempo, a entrega da atividade foi estendida para o final da semana seguinte;
- 45 minutos finais: batalha de rimas.

A atividade proposta resultou na realização de 15 fanzines e apresentação musical de pelo menos um grupo, composto por quatro alunas. Também solicitamos que esse grupo materializasse a atividade da batalha no formato previsto, o que foi atendido, conforme a Figura 3 – disposta na próxima página.

Sobre os fanzines, observamos algumas recorrências temáticas²⁸. Ou seja, entre as produções recebidas, a maioria apresentou discussões de raça e classe social em diálogo com ao menos uma letra de música dos Racionais MC’s presente no álbum *Sobrevivendo no Inferno* (nove produções); discussões sobre racismo a partir de outros temas discutidos na disciplina de História, como as ações em torno do Aristocrata Clube (três produções), além de outras três, que tematizaram aspectos outros, como reclamações sobre o cotidiano escolar ou em relação às exigências familiares sob a ótica da adolescência (duas produções). Logo, a partir desta atividade foi possível confirmar a premissa de que os fanzines também servem como interface para construção do conhecimento dialogicamente, ou seja, incluindo o aluno como parte ativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro diagnóstico importante foi o aparecimento de gêneros textuais variados, desde os literários, através de poemas (duas produções, incluso o zine/transcrição da batalha de rimas); contos ou narrativas curtas com forte presença de linguagem conotativa e recursos estéticos variados, como fluxos de consciência ou captação de gírias (três produções), até outros menos figurados, como pesquisa e exposição de dados biográficos (duas produções), bem como resumos e comentários de letras de músicas intercalados com ilustrações e colagens. Essa, aliás, foi uma característica marcante, ou seja, a presença de técnicas artísticas, sobretudo as duas citadas, seja individualmente, seja simultaneamente, o que também reforça o leque de possibilidades de trabalho com os fanzines.

²⁸ A íntegra dos fanzines produzidos nesta atividade pode ser acessada pelo seguinte link: <https://drive.google.com/drive/folders/1aqSPA6fbkNjpvfGvttXbJDv9xC7q76TI?usp=sharing>

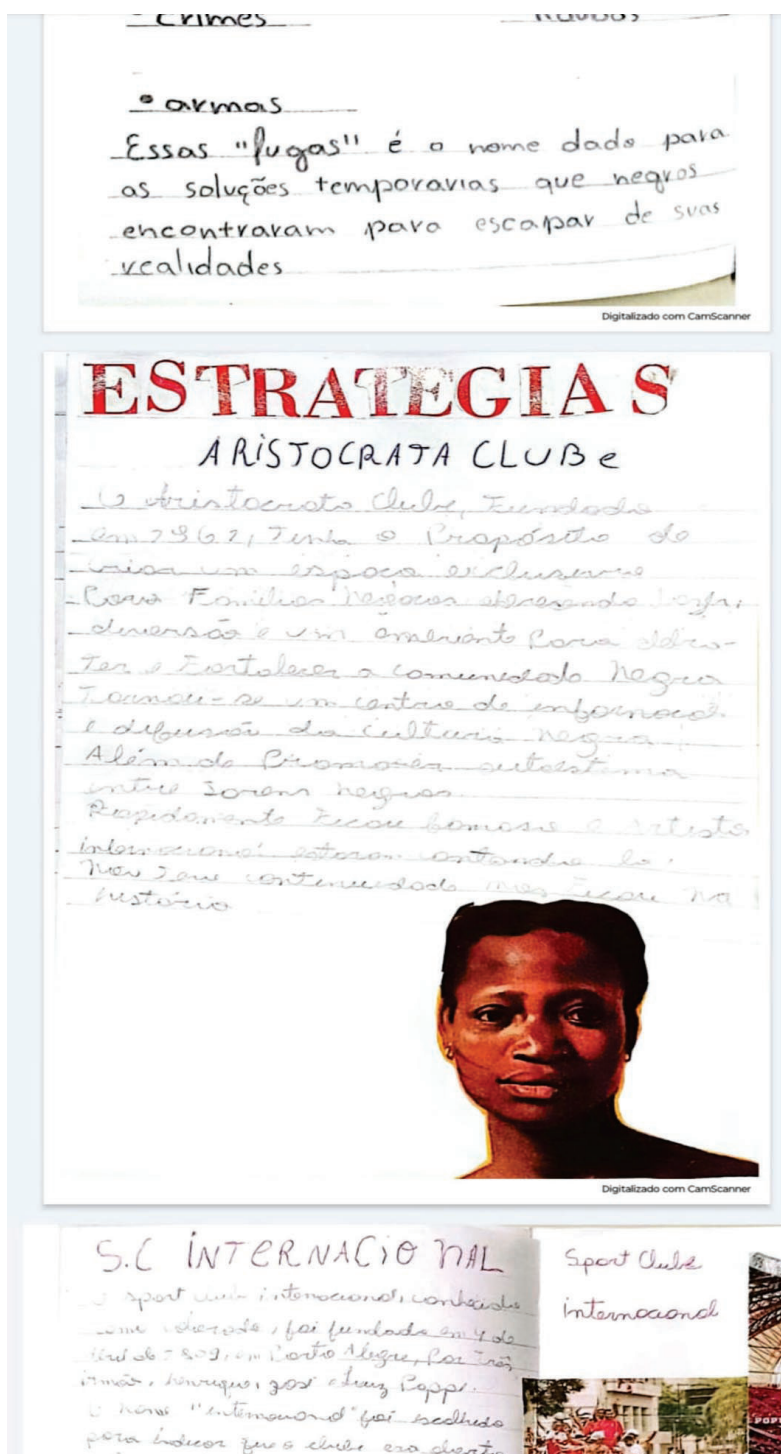
Figura 3 - Capa e primeira página da adaptação das letras/poemas criados por alunas do oitavo ano A para a batalha de rimas, em formato de fanzine.



Fonte: Arquivo pessoal.

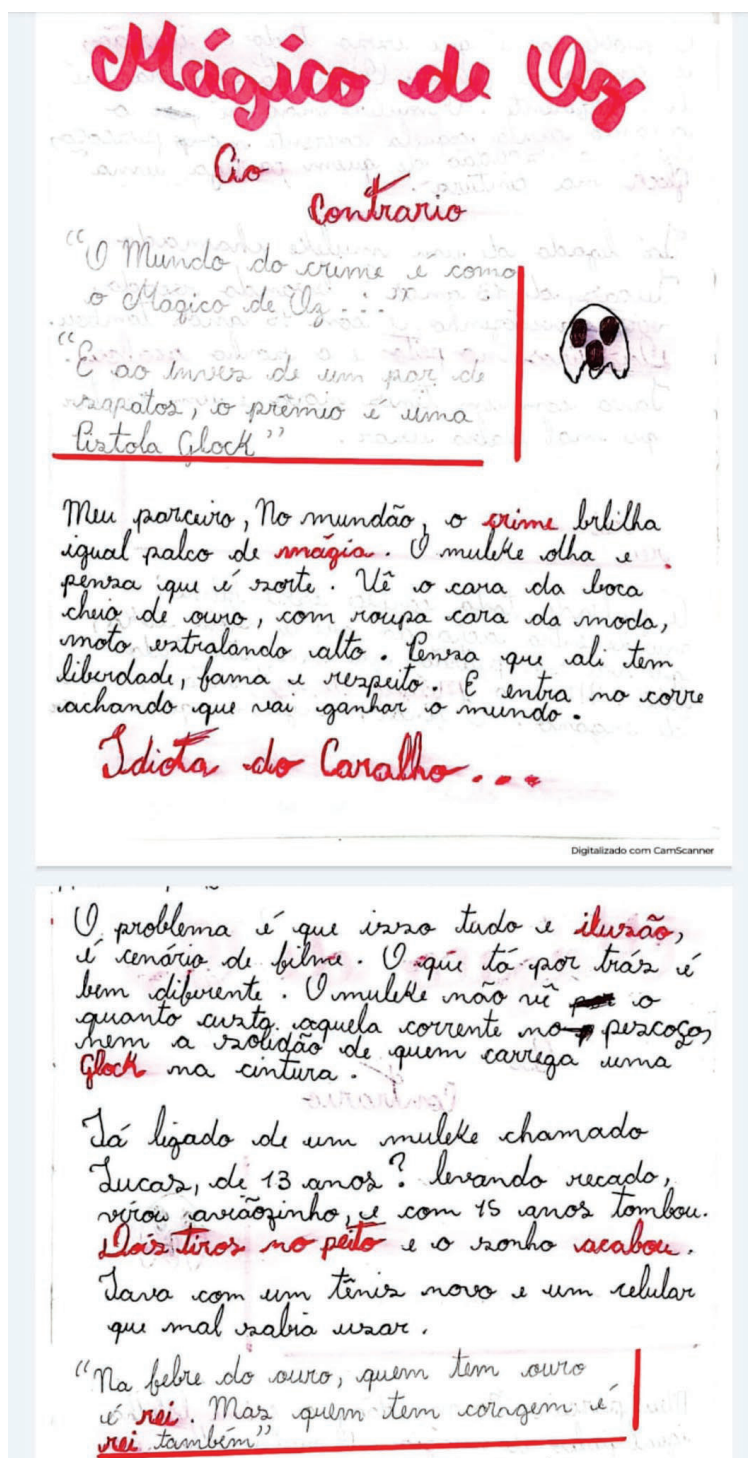
Ainda no que diz respeito às técnicas empregadas, vale ressaltar que a sugestão de formato para produção foi o livreto, ou seja, a montagem simples de folhas Chamex a4 dobradas ao meio e dispostas umas entre as outras. Além de ser mais acessível, esse material estava disponível nas dependências do CEPAC, o que reduziu ainda mais os dispêndios para realização da atividade.

Figura 4 - Parte de um fanzine produzido por alunas do oitavo ano B, em que se reconheceu o Aristocrata Clube como “estratégia” para sobrevivência contra as “armas”, de cunho racista, impostas pelo Estado brasileiro. Percebe-se, ainda, a menção ao histórico de lutas antirracistas do time de futebol Sport Clube Internacional, além do diálogo entre linguagem verbal e não verbal através de texto escrito e a técnica da colagem.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 - Parte de um fanzine produzido por aluna do oitavo ano B em que reflete sobre causas e consequências da criminalidade a partir da faixa "Mágico de Oz", dos Racionais MC's. A aluna narra uma situação de violência e produz sentido a partir do uso de gírias, palavras consideradas de baixo calão e do tom dialógico, convocando um interlocutor para informar sobre o destino de seu personagem fictício.



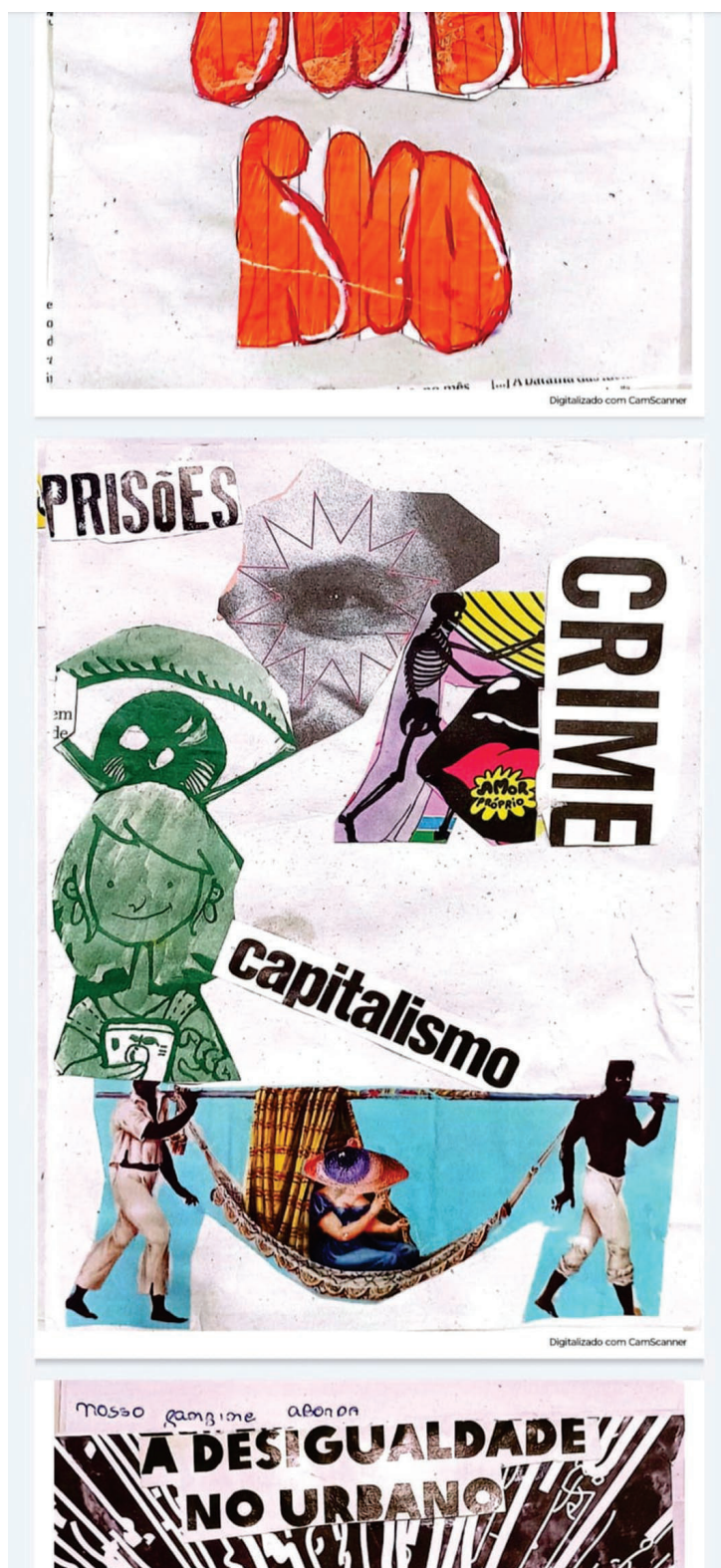
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 - Capa e apresentação de fanzine de alunos do oitavo ano B. O trabalho propôs um diálogo entre casos recentes de racismo, como o sofrido pelo jogador Vinícius Junior, do Real Madrid, e casos de jogadores de décadas anteriores, como o goleiro Barbosa, acusado pela derrota da seleção brasileira na final da Copa do Mundo de 1950.



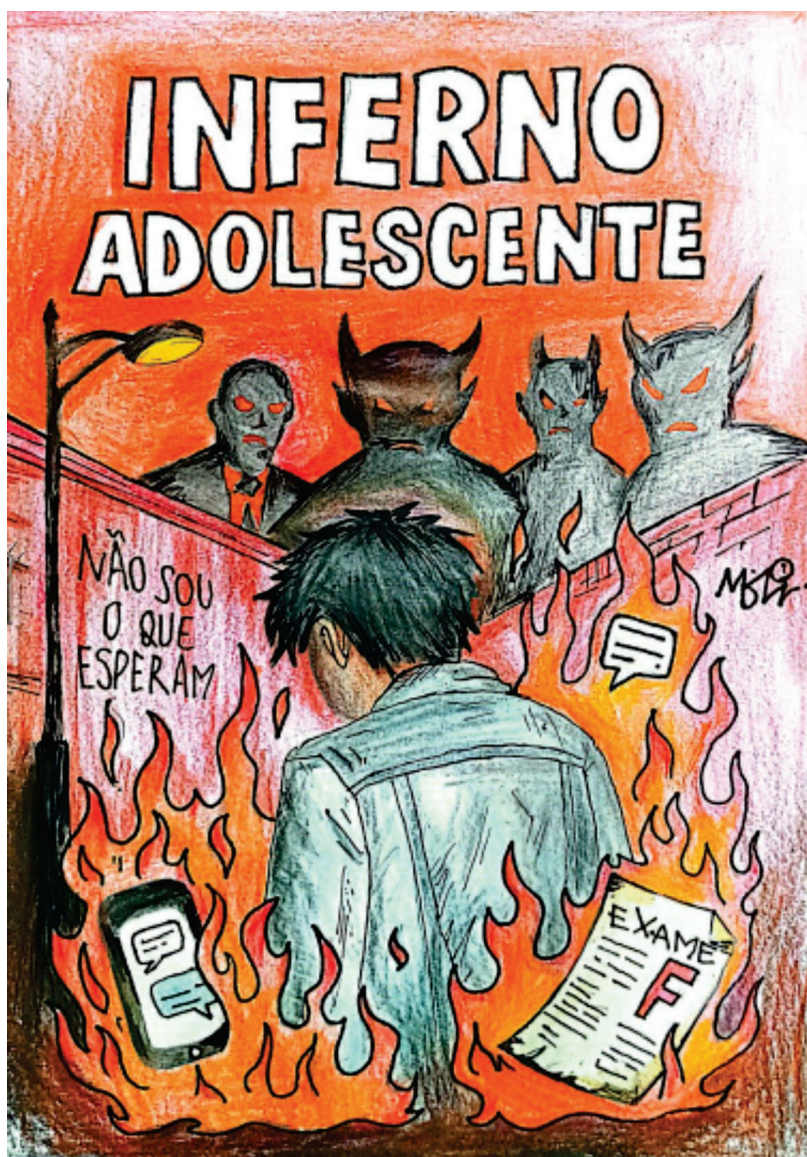
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Fanzine baseado em técnicas de colagem e *graffiti* feito por alunos do oitavo ano A. Trata-se de mais um exemplo da diversidade de técnicas possíveis para expressão através deste formato.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 - Capa de um fanzine feito por alunos do oitavo ano A. Nesse caso, os integrantes refletiram sobre as dificuldades dos adolescentes em relação às pressões advindas da família e do ambiente escolar em diálogo com as “estratégias para sobreviver no inferno” criadas pela população negra no Brasil ao longo da história.



Fonte: Arquivo pessoal.

Além de confirmar a possibilidade de diálogo entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa, consideramos a atividade especialmente válida, seja pelo protagonismo juvenil, conferido aos alunos a partir da atividade multimodal envolvendo os fanzines, seja pelo aspecto dialógico com vistas a uma educação antirracista. Em um momento de graves ameaças ao próprio estatuto da democracia no Brasil, propor atividades dessa natureza também pode ser encarado como tentativa de reforço para salvaguarda de um futuro plural e integrador, sendo a educação escolarizada um componente imprescindível e indispensável, desde que direcionada para a diversidade.

Referências

ARISTOCRATA CLUBE. Direção: Aza Pinho; Jasmin Pinho. Produção: Itaú Cultural e Máquina Produções. Brasil: Máquina Produções, 2004. (27"10') Disponível em: <https://youtu.be/dRFudNGTkqA?si=2pHD2L1Fkj73YVVO> Acesso em: 12 maio 2025.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARON, Júlio C. K. D. Fanzine como recurso didático para experimentação artística na educação básica. In: GALVÃO, Flávia Motta de Paula; MESQUITA, Deise Nanci de Castro (org.). **Escola de educação básica para todos**: volume X. 1. ed. Goiânia: Editora Alta Performance (e-book), 2022.

CIPRIANO, Zukleia Pereira Cabral; SANTOS, Dalve Oliveira Batista. A linguagem multimodal no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 66, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4770/2826> Acesso em: 18 jul. 2025.

FARIA, V. F.; GARCIA, A.; GONÇALVES, G. R.; LEMOS, M.; LIMA NETO, T. R. Quando Carlos Drummond de Andrade encontra Mano Brown: Práticas de um Projeto Transdisciplinar no Ensino Médio do CEPAE-UFG. **Revista Querubim**, v. 1, p. 4-12, nov. 2019.

GARCIA, A. F.; GONÇALVES, G. R.; SUANNO, M. V. R.; FARIA, V. F. de. Pensando, (re) lendo e (re) escrevendo o Brasil: uma proposta transdisciplinar para o Ensino Médio. In: ALVES, Maria Dolores Fortes; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SANTOS, Vera Lúcia Pontes dos (org.). **Aprendizagem Integradora e Inclusiva**: teoria e prática para uma escola criativa para todos. 1. ed. Alagoas: Wak, 2020. v. 1.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.

GONÇALVES, G.R.; FARIA, V. F.; GARCIA, A. F. Torto Arado: uma experiência transdisciplinar no Ensino Médio. In: MESQUITA, Deise Nanci de Castro; FERNANDES, Fabiana Perpétua Ferreira; SANTOS, Giovana Aparecida Schittini dos (org.). **Escola de Educação Básica para Todos**. 1. ed. Goiânia: Cegraf- UFG, 2023. v. XI. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/educacao_basica_para_todos_Xi.pdf Acesso em: 20 jun. 2025.

IPHAN. **Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf Acesso em: 3 maio 2025.

MACHADO, M. H. P. T. Corpo, gênero e identidade no limiar da abolição: a história de Benedicta Maria Albina da Ilha ou Ovídia, escrava (Sudeste, 1880). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 42, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21212>. Acesso em: 3 abr. 2025.

NEMI, Ana Lúcia Lana *et al.* **Geração Alpha História**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

OLIVEIRA, Acauam. **O evangelho marginal dos Racionais MC's**. 2022. Disponível em: <https://acaumoliveira.com/2022/02/12/o-evangelho-marginal-dos-rationais-mcs/> Acesso em: 21 mar. 2025.

RACIONAIS MC's. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

SOUZA, Marina de Mello e. Catolicismo Negro. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

A POESIA ESTÁ MORTA, MAS JURO QUE NÃO FOMOS NÓS: JOSÉ PAULO PAES EM SALA DE AULA

Célia Sebastiana Silva²⁹

Resumo: No poema “Acima de qualquer suspeita”, de **A poesia está morta, mas juro que não fui eu**, de José Paulo Paes, o poeta faz uma reflexão irônica e bem-humorada sobre uma possível morte da poesia e nega veementemente a sua culpa, argumentando que fez de tudo e até tentou salvá-la, por meio da imitação de outros poetas brasileiros e estrangeiros, mas de nada adiantou. Por similaridade, pode-se dizer que há uma situação de quase morte da poesia na sala de aula, uma vez que texto poético se configura como objeto aparentemente pouco desejado por parte de professores e de alunos no cenário da educação brasileira, o que acaba por provocar a sua quase extinção na escola. A democratização do acesso a bens culturais de forma irrestrita é um dos grandes desafios do ensino básico. Esta proposta de trabalho objetiva expor uma experiência profícua com a produção poética de José Paulo Paes, a partir de uma coletânea de seus vários livros, para mostrar uma atividade que ocorre na contramão dessa possível “morte da poesia” e na mão de uma discussão sobre democracia no Brasil. Busca-se dar ênfase a um modo de ler esse poeta na sala de aula, com destaque para o aspecto irônico, autoirônico e bem-humorado de que ele se vale para dialogar com a tradição poética, resgatando algumas formas fixas como a ode, o epitáfio, o epigrama e a sua crítica veemente a um momento da história do Brasil em que poetas, cantores, artistas em geral tinham de se expressar à “meia palavra”. Esse relato de experiência evidencia a possibilidade de os jovens leitores, alunos dos anos finais de uma instituição pública federal, resuscitarem a palavra poética, por meio do humor, da criticidade e da criatividade.

Palavras-chave: Poesia. José Paulo Paes. Democracia. Ensino Básico.

Introdução

A escola é, por excelência, o principal locus de democratização do acesso aos bens culturais e, portanto, tem o dever de oferecer ao aluno o usufruto do patrimônio literário e garantir-lhe o direito de ler. Nesse sentido, deveria ser o grande espaço igualador desses bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Para Candido (2004), a literatura é um instrumento essencial de formação intelectual e afetiva, pois permite ao indivíduo desenvolver-se como ser humano pleno, crítico e autônomo, embora essa perspectiva ainda enfrente na escola entraves estruturais e pedagógicos. Quando se trata da leitura de poesia, essas dificuldades se intensificam.

Ao mesmo tempo que a BNCC menciona, de forma genérica, a valorização das manifestações artístico-culturais, observa-se que, na prática, a literatura – e especialmente a poesia – ocupa um lugar de pouca- ou nenhuma- visibilidade nas escolas. Seja pela escassez de bibliotecas, pela ausência de políticas públicas consistentes, seja pela formação precária de professores como leitores de poesia, o resultado é a morte simbólica (como ironicamente sugere Paes no poema “Acima de qualquer suspeita”) de um gênero literário que poderia cumprir papel central na formação de um sujeito crítico e criativo.

²⁹ Docente titular e pesquisadora de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutora em Literatura Brasileira (UnB). E-mail: celiasilva@ufg.br

Este artigo se propõe a relatar uma experiência com a leitura do texto poético em sala de aula que vai na contramão de uma possível morte do gênero lírico: o trabalho com a obra poética de José Paulo Paes em turmas de 9º anos do Ensino Fundamental. Por meio de práticas diversificadas de leitura e de produção textual foi possível “ressuscitar” a palavra poética no espaço escolar. A proposta buscou, com base na leitura crítica e criativa de poemas selecionados, estimular a fruição literária, o humor, a reflexão política, o conhecimento histórico e o exercício da linguagem em sua dimensão estética. O trabalho dialoga com o desafio da democratização cultural no Brasil e propõe a poesia como via legítima de resistência e formação cidadã.

Democracia, democratização e leitura literária

Nossa velha conhecida na história, desde a tradição greco-romana, a democracia, para além de um regime político, é um modo de convivência social e um modo de estar na sociedade. Tradicionalmente entendida como o governo exercido por muitos – conforme observaram filósofos como Aristóteles e Platão –, nem sempre ela foi – e continua não sendo – direta e igualitária, pois, historicamente, excluía grupos como mulheres, escravizados e trabalhadores braçais da cidadania e da participação política.

Modernamente, ela pode até não excluir da participação política, mas exclui de uma condição cidadã equânime, principalmente, pela desigualdade social que se agiganta na mesma proporção do desenfreado avanço do capitalismo. Em se tratando da realidade brasileira, o que se percebe é uma democracia jovem e oscilante, posto que discursos autoritários, avanço da extrema direita e a perigosa aproximação de uma camada de cidadãos com preceitos neofascistas são ameaças constantes à sua solidificação. É por essa razão que a qualidade da democracia não depende tão somente das instituições, mas também da disposição moral, ética e cultural dos cidadãos em viver esse regime com espírito crítico e participativo. Sem que haja pessoas dispostas a conviver com a diversidade, exercendo a tolerância, a cooperação, o engajamento político, os preceitos de justeza e de justiça, a democracia estará em constante possibilidade de vertigem.

Nessa conjuntura, encontra-se o acesso ao patrimônio cultural de uma nação que deveria ser equitativamente distribuído entre todos os cidadãos, mas não o é. Por essa razão, a democratização de bens culturais, entre os quais a literatura ocupa lugar central, torna-se imprescindível na luta por uma sociedade mais justa, mais livre, menos desigual e, de fato, democrática.

A leitura literária constitui-se, portanto, como um exercício de cidadania, de autonomia, de emancipação, de crítica e de sensibilidade ética e estética. Assim, torná-la acessível a todos é fundamental para se consolidar uma sociedade democrática. Como uma das poucas experiências humanas capazes de mostrar o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, a literatura traz para o centro da experiência do leitor o estrangeiro, o desigual, o excluído e, assim, pode promover um senso profundo de justiça social e de reconhecimento do outro, romper barreiras de tempo e espaço, provocar questionamentos, desestabilizar certezas e colocar o leitor diante de verdades plúrais, o que contribui para a construção de uma subjetividade mais aberta e crítica, menos presa ao etnocentrismo, ao preconceito, ao xenofobismo e à barbárie.

Além disso, a literatura, especialmente a poesia, se configura como uma forma de resistência. Ela é insubmissa, antipedagógica no melhor sentido do termo, pois resiste à normatização da linguagem, do pensamento e prefere andar na contramão. Em um país marcado por desigualdades profun-

das e por ataques recorrentes à cultura, a poesia pode ser uma arma de fortalecimento da democracia. Seu gesto estético promove a liberdade interior, o prazer de imaginar e de se colocar no lugar do outro, além de desenvolver no leitor um olhar mais sensível, ético e questionador.

Promover o acesso à leitura literária é, portanto, promover o acesso ao conhecimento em suas múltiplas dimensões – estética, ética, histórica, ideológica, social e existencial. Isso permite que o aluno, em se tratando dessa leitura na escola como o único lócus de contato com o texto literário, ou o cidadão, em se tratando de outros espaços de mediação de leitura, possa amadurecer sensível, crítica e criativamente e romper com um ciclo de alienação que afasta a luta por uma sociedade justa, livre e verdadeiramente democrática.

A escola como espaço de contradições e possibilidades

A escola, como instituição social, é um espaço em que há as mesmas contradições que habitam a sociedade. Nela há violência, desajustes, desigualdades, conflitos, marginalização, disputas por poder. É, porém, um espaço possível de pensar, de promover mudanças, de transformar e compreender o processo sociocultural em que todos os cidadãos estão inseridos, enfim, de se desenvolver um projeto de emancipação humana e de consciência histórica. Para muitos jovens alunos e crianças, ela é o único espaço possível de contato com a arte em geral e com a literatura em específico. É, portanto, a única possibilidade real de acesso aos bens culturais que não circulam em suas famílias, nas igrejas, nas comunidades.

No entanto, para que a escola cumpra seu papel democrático e humanizador, por meio da literatura, faz-se necessário superar o que se pode chamar de “não lugares da literatura”: ausência de bibliotecas escolares, falta de formação específica de professores para a mediação da leitura literária, ausência de políticas públicas eficazes voltadas à formação do leitor e até mesmo espaços físicos que promovam o texto literário. A leitura de poesia, nessa conjuntura, é ainda mais afetada por essa falta de lugar no âmbito escolar, pois é vista como hermética, desinteressante, “difícil” – e, por isso, evitada pelos mediadores e aparentemente rejeitada por alunos.

Nesse contexto, a exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos e semânticos, na leitura e na releitura de poemas pode abrir aos leitores caminhos para o desvendamento dos sentidos do texto poético e a possibilidade de novas investidas poéticas para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação.

O papel do professor mediador

O professor da USP Júlio Groppa Aquino (2017) defende o trabalho docente como uma “educação pelo arquivo”, argumentando que deve haver uma conexão entre o que foi deixado para trás e o que formos capazes de engenhar com as próprias mãos. Essa metáfora é bastante pertinente para se discutir o papel da mediação da leitura literária na escola. O professor é aquele leitor mais experimentado, com um acúmulo histórico de leituras e que, por essa razão, tem condições de enfrentar com os alunos as limitações e inquietações que um texto literário provoca. E, por meio dessa educação como arquivo, ele pode desafiar o seu aluno a enfrentar a complexidade de um livro literário e a entendê-lo como objeto artístico inserido numa tradição, imerso num sistema literário, no marco de uma cultura e de uma língua (Andrueto, 2017).

Nesse sentido, bem mais que simples transmissor de saberes acumulados, o mediador deve atuar para reinterpretá-los, reconfigurá-los, atualizá-los, mas também para preservá-los e com eles contribuir, em sentido mais amplo, para a construção de uma memória coletiva que possa ser compartilhada e desdobrada para outras gerações. No caso da leitura literária, mais que “saber acumulado”, o professor deve ser essencialmente um leitor de literatura para formar leitores literários. Essa é uma condição indiscutível.

É com o seu repertório (volta-se aqui à metáfora do arquivo) que ele poderá mediar e franquear uma possibilidade de repertório ao aluno que, em muitos casos, só dispõe da escola para tal. No caso da leitura do texto poético, é necessário primeiro o professor despir-se dos preconceitos e medos de abordar esse gênero na sala de aula; depois, é também imprescindível que ele se abra para o apuro da sensibilidade, a imersão na subjetividade, a motivação estética, a especulação, a linguagem metafórica, a criatividade, a transgressão com a Língua, os conflitos, os paradoxos, as ambiguidades, os questionamentos de verdades, a ativação das potencialidades críticas, o ciframento de linguagem e as possibilidades expressivas diversas.

Nesse cenário, permitir que o aluno vivencie experiências estéticas e sensíveis com a literatura, sem dúvida, pode ensinar uma ética que o faça redefinir a dimensão do humano e, por essa ótica, contribuir com uma sociedade mais humanizada e menos susceptível a discursos vazios e autoritários.

José paulo paes no contexto da poesia moderna e modernista

T. S. Eliot (1968) aponta entre os atributos do verdadeiro clássico o senso histórico, e argumenta que esse atributo é quase indispensável a qualquer poeta que pretenda continuar sendo poeta depois dos vinte e cinco anos. E para se ter senso histórico é necessária uma percepção de que a literatura, desde Homero até o tempo e espaço atual do escritor, possui existência simultânea e compõe uma ordem global. É nesse sentido que a poesia de Paes apresenta uma sintonia com a tradição clássica com o resgate de formas antigas como a ode, o epigrama e o epitáfio, o madrigal e com a modernidade literária e Modernismo brasileiro, com toda a carga de mudanças e de rupturas que eles propõem, como a ironia, a autoironia, a cisão com o mundo moderno, os poemas de fôlego curto, a discursividade reflexiva e os poemas de cunho autobiográfico e tom memorialístico.

Para além disso, o poeta figura na poesia brasileira como o mestre do epigrama e da ironia e autoironia moderna, nesse último aspecto, com ressonâncias, por ele mesmo reconhecidas, da poesia de Drummond, a grande referência modernista para os seus sucessores, mas também de Bandeira, de Murilo Mendes e, em certa medida, de Oswald, com a verve humorística e corrosiva. Mas, para além do senso histórico a que se refere Eliot (1968), Paes alcança uma dicção muito pessoal e dialoga com a vanguarda em que estava inserido.

Para Arrigucci (2003, p. 13), no prefácio da coleção *Os melhores poemas* (o livro lido com os alunos nesse relato), ao se referir especialmente aos poemas criados à *meia palavra* (ironicamente título de uma obra de Paes de 1973), em razão da opressão política da época da ditadura militar, a poesia de Paes apresenta “a matéria vivida, comprimida ao máximo”, de tal modo que ganha na expressão “o realce do mínimo”, como se percebe nesse poemeto, em que a síntese de uma crítica corrosiva à postura de brasileiros, pressionados pelo discurso de um desenvolvimento econômico fadado ao fracasso, parte do neologismo do título e se segue nos cinco neologismos seguintes, todos eles desdobrados em duas palavras aparentemente díspares de sentido.

SEU METALÉXICO
economiopia
desenvolvimentir
utopiada
patriotários
suicidadãos
(Paes, 2003, p. 131)

Para além da ênfase dada aos versos de caráter epigramático, bastante recorrentes em sua obra, o poeta também permite a presença sem cerimônia dos conectivos; verbos que frequentam diferentes tempos e modos, tudo isso sem perder a forte concentração de sentido, como faz em *Prosas seguidas de odes mínimas*, obra de 1992. Assim, Paes vai do tom minimalista à linguagem marcadamente mais discursiva, a poemas mais marcados por subjetividade e as suas “inquietudes” de homem. Um homem, diga-se, cindido, literal e figuradamente mutilado, como demonstra, numa tocante autoironia, a ode “À minha perna esquerda” (como alusão ao fato de ter perdido a perna esquerda): “Na pior das hipóteses / se chegares [a perna esquerda]/ antes de nós/ diante do Juiz/ coragem:/ não tens culpa/ (lembra-te)/ de nada./ os maus passos/ quem os deu na vida/ foi a arrogância/ da cabeça/ a afoiteza/ das glândulas/ a incurável cegueira/ do coração./ os tropeços/ deu-os a alma/ ignorante dos buracos/ da estrada/ das armadilhas/ do mundo” (Paes, 2000, p. 59). Retirado de uma experiência real, vivida, sofrida no próprio corpo, o trato irônico do tema impacta e desconcerta, de tal modo que o pessoal se universaliza; o íntimo se coletiviza; a interioridade se exterioriza e o homem mutilado se agiganta na integridade do poeta.

A ressurreição da palavra poética: José Paulo Paes na sala de aula

O mote do presente relato de experiência com a leitura da poesia de José Paulo Paes na sala de aula é o poema “Acima de qualquer suspeita” (2013, p. 161), selecionado do livro *A poesia está morta mas juro que não fui eu*, de 1988, para a coleção *Os melhores poemas*.

Acima de qualquer suspeita

a poesia está morta
mas juro que não fui eu

eu até que tentei fazer o melhor que podia para salvá-la

imitei diligentemente augusto dos anjos paulo torres
carlos drummond de andrade manuel bandeira murilo
mendes vladimir maiakóvski joão cabral de melo neto
paul éluard oswald de andrade guillaume appolinaire
sósígenes costa bertolt brecht augusto de campos

não adiantou nada

em desespero de causa cheguei a imitar um certo (ou
incerto) josé paulo paes poeta de ribeirãozinho estrada
de ferro araraquarense

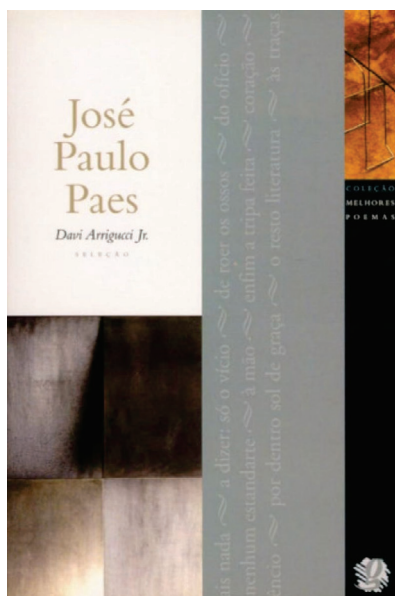
porém ribeirãozinho mudou de nome a estrada de ferro
araraquarense foi extinta e josé paulo paes parece
nunca ter existido
nem eu.

(Paes, 2003, p 161).

Com sua habitual ironia e humor crítico, Paes nega a própria culpa diante do suposto fim da poesia e argumenta a sua incansável e vã tentativa de salvá-la por meio da imitação de poetas célebres (brasileiros e estrangeiros), mas nada pode fazer. A ironia se acentua quando o poeta se refere a si mesmo como “desespero de causa”. A analogia com o ambiente escolar é quase inevitável: nas salas de aula, especialmente na educação básica, a poesia vive situação semelhante de quase extinção como objeto de leitura. O texto poético, muitas vezes preterido por professores e pouco ofertado aos alunos, enfrenta um processo de “quase morte” por sua pouca – ou quase nenhuma – frequência na sala de aula, o que coloca em risco a formação do leitor literário.

O projeto pedagógico aqui apresentado, constituído de uma sequência de várias aulas, consistiu em um trabalho desenvolvido, no primeiro semestre do ano de 2025, com turmas de nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública federal, o Centro de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, CEPAE-UFG, com o propósito de “ressuscitar a palavra poética” nesta escola³⁰. O pressuposto essencial para um trabalho com a poesia (ou qualquer outro gênero literário) na educação básica é a leitura sistemática dos textos e assim foi feito com os poemas da antologia *Os melhores poemas de José Paulo Paes*, que se materializou por meio de múltiplas estratégias de leitura e criação.

Figura 1 - Capa do livro lido



Fonte: Arquivo pessoal.

³⁰ A referência é, além de metafórica, irônica, pois, no CEPAE-UFG, há vários projetos e ações nas salas de aula de todos os níveis de ensino que mantêm viva a leitura do texto poético.

A princípio, os alunos fizeram uma imersão na leitura dos poemas com as mais variadas estratégias: leitura silenciosa, leitura vocalizada, leitura em coro com alternância de vozes, leitura guiada em grupos menores, leitura seguida de interpretação oral e escrita. Também produziram comentários críticos por escrito e produções de escrita criativa como as formas tradicionais fixas epitáfio, ode e epigrama, muito recorrentes na produção de Paes.

Em paralelo, alguns conceitos foram trabalhados à medida que eram suscitados. Nesse sentido, o conceito de ironia, epitáfio, ode, epigrama e outros necessários para a compreensão do texto lido foram trabalhados conforme eram requeridos. Em projeto anterior, por exemplo, com a leitura da obra de Mia Couto, foi trabalhado o conceito de neologismo e o modo como ele produz efeito de sentido no texto literário. Esse conceito foi resgatado, em função de, em vários momentos, Paes se valer desse recurso em seus poemas, como ele faz no já comentado “SEU METALÉXICO”.

Ainda, outro aspecto importante na poesia de Paes é o quanto ela exige de repertório socio-cultural do leitor. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental para mediar algumas cifras de sentido que requerem um conhecimento extrínseco ao texto, como no poema “Dúvida revolucionária” (do livro *Calendário perplexo*), que, com dois versos mínimos “Ontem foi hoje?/ ou hoje é que é ontem?”, mantém a chave de sentido nas datas a que se referem: 31 de março/1º de abril. Trata-se, na verdade, de um questionamento sobre a data exata da dita “revolução” - leia-se “golpe” - militar: se ocorreu no último dia de março, como ficou oficializado, ou na madrugada do dia da mentira, o primeiro de abril.

De certo modo, a necessidade desse conhecimento extrínseco convida, de forma mais complexa, ao deciframento das pegadas do sentido do texto, o que pode parecer mais difícil para um jovem leitor, mas também o instiga, o interpela, exige conhecimento, aprendizado, busca, questionamento. E, nesse exercício com os alunos do nono ano, a maioria com uma média de 14 anos de idade, isso ficou bastante patente à medida que abundavam perguntas, buscas no dicionário, consultas aos colegas, discussões e muito entusiasmo ao encontrar não o que estava dito no texto, mas o latente, a fenda, a entrelinha, o desvelamento.

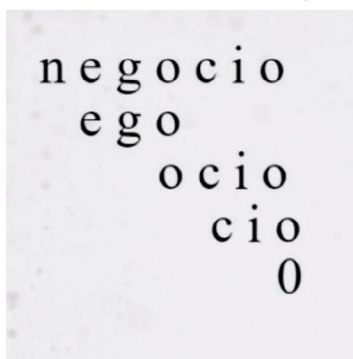
Foi o caso, por exemplo, da leitura do “poema” (placa de trânsito), publicado na obra *Meia palavra*, de 1973. A própria data de publicação da obra, período fulcral da ditadura militar no Brasil, foi uma pista para se chegar a um sentido para o conteúdo e a forma do poema:



(Paes, 2003, p. 129).

Outro poema em que a forma e o conteúdo causaram bons motivos para bastante empolgação na leitura foi o “Epitáfio para um banqueiro”. Boa parte dos alunos já sabia o que era uma inscrição tumular, pela própria vivência, mas não conheciam o conceito de “epitáfio” e foi interessante, na discussão do título desse poema a diferença de função entre “banqueiro” e “bancário”, sob a perspectiva do tema “trabalho” e, depois, a leitura e discussão sobre o modo como poema que vai se decompondo até chegar ao “0” ou ao nada, ao vazio, ao silêncio da morte.

EPITÁFIO PARA UM BANQUEIRO



(Paes, 2003, p. 115)

Depois da leitura e compreensão desse e de outros epitáfios contidos na coletânea lida, foi proposta aos alunos uma produção criativa de epitáfios. Como orientação prévia, o texto deveria conter humor e ironia. Também foi trabalhado o conceito de epitáfio como um gênero textual e, consequentemente, a contextualização da situação de produção: imaginar uma determinada pessoa, seja celebridade, líder mundial, ícone da cultura (como Paes faz para Rui Barbosa), uma função (como Paes faz para o banqueiro) ou até mesmo um autoepitáfio como Paes faz em outros de seus poemas.

Vale destacar que grande parte optou por uma função ou por uma pessoa amplamente conhecida, embora uma parte tenha escolhido homenagear os seus professores e pessoas mais próximas. Alguns textos, com a verve bem-humorada do jovem adolescente, foram bastante mordazes. Um fato curioso percebido nessa proposta foi o paradoxo de se discutir a situação de morte com graça, humor, ironia e foi possível perceber que, de alguma forma, isso serve para uma desmitificação do peso que o tema envolve. Em todos os casos, notou-se que os alunos precisaram mobilizar algum conhecimento de mundo para produzir o humor e a ironia em seus textos.

Eis algumas das produções:

Epitáfio para um competidor:

“A vida me venceu, mas foi por pouco”.

M. E. B. A.

Epitáfio para um programador

“Erro na programação. Vivendo em código eternamente.”

B. C

Epitáfio de um gato

“Não foi a curiosidade que me matou.”

M. E. B. A.

Epitáfio para William Shakespeare

"Fui ou não fui? Já era a questão.

B. C

Epitáfio para Pitty

"Foi pane no sistema" *(em alusão à música *Admirável chip novo*)

B. C

Epitáfio para o Prof. Marquinhos *(professor de matemática do CEPAE-UFG)

"Esqueci meu cimanco!" *(frase muito usada pelo professor para aludir às suas brincadeiras bem-humoradas em sala de aula)

J. P.

Epitáfio para o Neymar

"Caí pela última vez."

C. V. F.

Epitáfio a Cartola

"A sorrir, eu pretendo levar as coisas que vivi."

M.C.S.L.

Epitáfio para Tim Maia

"Se vierem me visitar, tragam guaraná, suco de caju e goiabada para a sobremesa."

S.C.B.

Outra produção criativa proposta aos alunos foi a partir dos poemas selecionados do livro "Calendário perplexo". Nesse livro, Paes, com a sua concisão habitual, utiliza-se de datas comemorativas para questionar o tempo e suas relações com a experiência humana, assim, ironiza ou critica o sentido dessas datas inseridas num contexto de tempo e espaço definidos pela ótica burguesa.

Essa atividade foi desenvolvida em conjunto com duas estagiárias do terceiro ano do curso de Letras da UFG. Após um diálogo orientado e planejado com a supervisora, elas contextualizaram a obra, definiram o que seria um "calendário perplexo", fizeram a leitura de alguns poemas com os alunos e lhes propuseram a produção de seus próprios calendários, preferencialmente, trazendo para a data escolhida algum dado que remetesse a um aspecto mais subjetivo da vivência dos próprios alunos.

Uma das produções que de pronto chamou a atenção foi a dessa aluna que trouxe uma situação da própria subjetividade, mas que também tem a maior importância do ponto de vista social, posto que ronda a vida de milhares de mães no Brasil. Ao falar de si, fala também sobre a vida de muitas outras crianças e jovens.

2º domingo de maio – dia dos pais

Primeira palavra que ouvi dele:

Silêncio!

Segunda:

falta de pensão!

Como irei vê-lo na escuridão?

M.V.

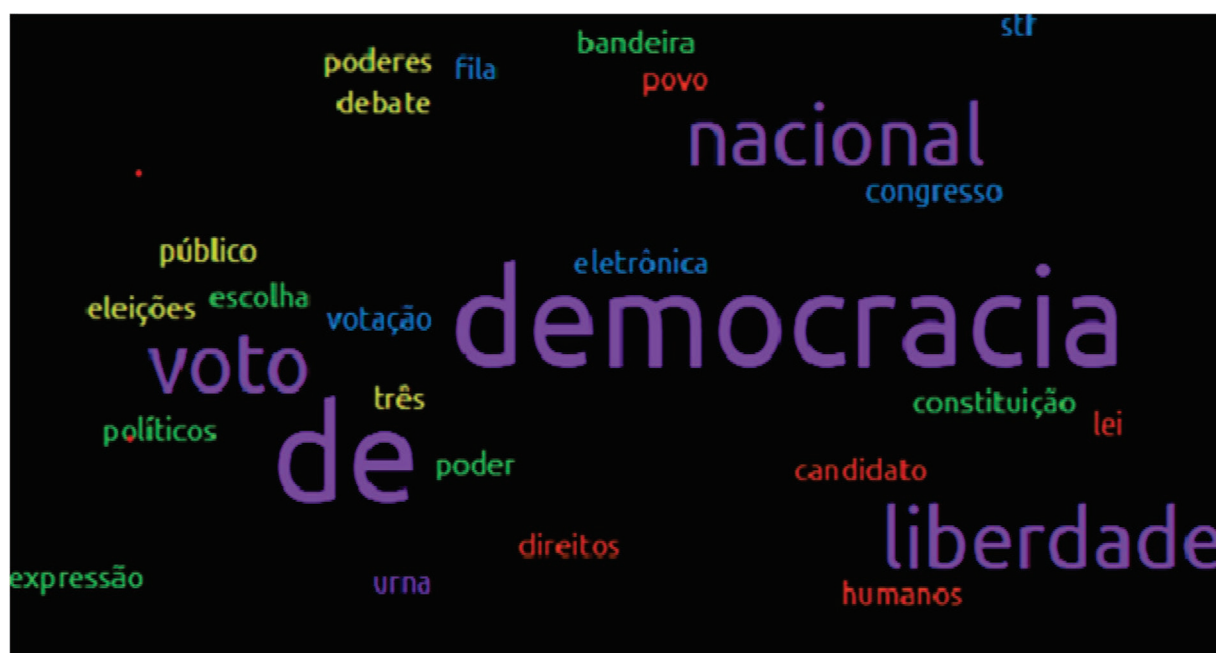
Foi possível notar nos textos dos alunos que a escrita criativa, especialmente após a leitura extensiva dos poemas de Paes, favorece uma concentração na tríade bakhtiniana para a constituição de um enunciado, qual seja, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo, como um todo indissociável, pois, diferentemente de outras produções textuais, a produção de humor carece de uma concentração no estilo e na forma, recursos de que Paes se vale todo o tempo em seus textos.

É o que ocorre quando, em **Epitáfio para William Shakespeare**, a aluna B.C. usa o tempo passado do verbo “ser” para intertextualizar a célebre frase do escritor inglês “Fui ou não fui? Já era a questão”. Assim fazendo, há uma ressignificação do texto original e, tanto na primeira parte quanto na segunda, o verbo passa a concentrar várias ambiguidades que possibilitam diferentes leituras e a ironia é alcançada justamente pelo jogo verbal de deslocamento da forma infinitiva da frase original para o tempo pretérito da frase relida.

Em outra etapa do trabalho, a atividade criativa se originou não só de uma democratização do patrimônio literário – no caso, a leitura da poesia de Paes – mas também de uma discussão e abordagem crítica sobre a democracia, em vista de que o poeta lido foi um grande combatente, por meio da palavra, da “liberdade interdita” durante o período de opressão política da ditadura militar.

Tendo os alunos lido e entendido essa conjuntura política na poesia de Paes; tendo também assimilado o conceito de ode, ressignificado pela ótica moderna, a partir da leitura da coletânea de *Prosas seguidas de odes mínimas* (1992), foi feito um *brainstorming* com termos, sugeridos pelos próprios alunos, do campo semântico da palavra *democracia*. O resultado foi esse e, de algumas dessas – ou até mesmo de outras – palavras foram criadas as odes.

Figura 2 - Nuvem de palavras criada pelos alunos do nono ano



Fonte: Arquivo pessoal.

De se destacar que um dos critérios na proposta de produção da ode foi, mais uma vez, o uso da ironia e a escolha de palavras mais concretas, como faz José Paulo Paes em suas odes mínimas (shopping center, alfinete, bengala, perna esquerda). Por essa razão, houve bastante recorrência de “urna eletrônica”, “voto”, “fila”, “Constituição”, “STF”.

Essa foi a proposta feita aos alunos:

No livro *Prosas seguidas de odes mínimas*, Paes se vale de um gênero clássico e dá o seu tom que não é apenas uma forma de exaltação ou de homenagem a alguém ou alguma coisa, mas um espaço para o humor e a ironia, que se manifestam, por exemplo, na autocrítica à perna esquerda (que perdeu em razão de uma doença), na crítica ao *shopping center* como templo do consumismo ou em temas da vida cotidiana.

Sua tarefa é, após ler as odes dos poemas de Paes, escolher um objeto/coisa/ pessoa/sentimento/ assunto que esteja relacionado ao tema DEMOCRACIA e desenvolver uma ode sobre ele como Paes faz ao espelho, ao alfinete, à tinta de escrever, ao shopping center, à bengala, aos óculos. É importante manter o tom de humor e ironia de José Paulo Paes.

Eis algumas das odes produzidas pelos alunos:

À constituição

Apesar de tudo, ainda és importante,
pois, sem você a bagunça seria gigante,
mas podiam te usar com mais respeito
em vez de somente quando faz efeito.

Seguimos aqui, a esperar
que o que está em ti um dia vai se concretizar.
E, quem sabe, se continuarmos de olhos abertos
a justiça um dia chegue mais perto.

P.H.O.

Ao voto

Cada voto que cai na urna tão cheia
é esperança que vai por uma estrada alheia
sem saber se volta, sem saber pra quê
mas todo mundo solta seu grito e seu porquê.

D. M. G.

À urna

Urna que pisca
Faz barulho de “pi”
A gente aperta um número,
e pronto... já escolhi?

Em segundos decido
quem vai mandar em mim.
Mas será que fui ouvido,
ou só marquei o **fim**?

R. O. V

À urna eletrônica

Guardas esperanças e ilusões
como um confessionário,
onde escolhemos números
esperando que desta vez seja diferente
Transformas um mentiroso em autoridade,
E nós?
Confirmamos.

J. W.

Ode ao wi-fi

O invisível fio da liberdade
algo que atravessa paredes e corações,
levando memes, notícias e revoluções.

Na rede, somos iguais:
ricos, pobres, todos animais
que brigam pelo mesmo sinal.

Mas quando o wi-fi cai
a democracia treme,
vozes e opiniões somem
esquecem o próprio nome.

L. S.

Do ponto de vista da forma, observa-se que alguns alunos mantiveram o tom mais solene da ode clássica, com o uso da segunda pessoa, o que reforça o tom irônico justamente porque soa inusual para a verve crítica que carrega. É o mesmo efeito de sentido que Paes provoca em seus poemas com esse recurso. Para além disso, no desenvolvimento desse trabalho, não houve tempo pedagógico para a reescrita em várias versões, o que certamente resultaria na supressão dos excessos e em uma aproximação da matéria verbal comprimida, condensada, prensada ao máximo como em Paes. De todo modo, esses alunos, jovens adolescentes ainda, estão em um exercício de criação que, no limite, os obriga a serem sujeitos que, em ações como essas, vão confrontando as pequenas conquistas da vida e, assim, algumas alegrias essenciais.

A finalização dessa primeira parte do projeto se deu com uma exposição de poemas inscritos em sombrinhas coloridas e livros de poesia no pátio da biblioteca do CEPAE-UFG e em uma sessão de vocalização de poemas com quase todo o alunado da escola. Foi uma atividade que extrapolou a poesia de José Paulo Paes e contemplou outros poetas, inclusive, com a temática da guerra em Gaza como pauta. É o que ilustram essas fotos:

Figura 3 - Preparação da exposição “A poesia do mundo por um outro mundo”



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 - Sessão de vocalização de poemas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 - Exposição montada. Na lateral direita, obra do artista plástico Léo Pincel e, ao fundo, na porta laranja, poema de Adélia Prado, resultante de outro projeto com leitura de poesia na escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Essas práticas de leitura e de produção criativa permitiram que os alunos se apropriassem da linguagem poética como possibilidade de expressão pessoal, de leitura de mundo e de consciência irônica e carga crítica mediante a realidade sócio-histórica. A ironia e o humor de José Paulo Paes foram elementos essenciais nesse processo e funcionaram como passagem para um universo textual até então pouco conhecido ou pelo menos pouco valorizado. Afinal, como diz Snyders (1993), o livro é como uma daquelas “lentes de aumento”. Ficamos mais capazes de discernir nossas intenções, a ponto de se poder afirmar que os leitores, conduzidos pelo autor, são menos os leitores do autor do que os “leitores de si mesmos”.

Considerações finais

A poesia não está morta. Ela apenas aguarda que alguém a retire da inércia e a coloque num estado de movimento e do seu natural pendor para a insurreição. A experiência com a leitura da obra de José Paulo Paes mostrou que é possível fazer da sala de aula um espaço de ressurreição da palavra poética. Quando se oferece ao aluno a possibilidade de usufruir da literatura como criação e, sobretudo, como experiência ética e estética, abre-se um caminho para a formação de leitores críticos, sensíveis e criativos.

Em um país de desigualdades tão profundas como o Brasil, promover o encontro do jovem leitor com a poesia é um gesto político e pedagógico de resistência. Afinal, como alude o título aqui colocado, a poesia pode até parecer morta, mas certamente não fomos nós que a matamos. Ao contrário, estamos tentando, verso a verso, poema a poema, poeta a poeta, trazer para a escola a sua vivacidade e potência.

Por fim, a título de síntese do que foi exposto ao longo deste trabalho, podemos afirmar: i) a vivência, o dia a dia da sala de aula, mostra, como diz Ricardo Azevedo (2005), que a formação do leitor literário não pressupõe “ensino”, mas compartilhamento de impressões, sentimentos, emoções, dúvidas e experiências comuns a adulto, criança, adolescente, professor, aluno; ii) as interações sociais no campo da literatura permitem uma experiência estética que, embora não seja salvacionista, constitui importante elemento de emancipação crítica e uma forma de resistência; por essa razão deve ser um patrimônio cultural garantido principalmente à criança e ao jovem; iii) educação se faz com afeto, mediação e rigor (ser autônomo não é escolher entre Drummond e um *best seller* ou entre Machado de Assis e a Bíblia – como alguns alunos solicitam); iv) a leitura literária (a poesia em específico) pode promover uma formação ética, estética que não garante, mas contribui para uma formação mais humanizada do aluno – na e fora da escola; v) é imprescindível investimento na formação inicial e continuada dos professores, em políticas de valorização de salários, para que eles efetivamente exerçam a função como leitores autônomos, competentes e capazes de mediar a leitura literária de crianças e jovens da educação básica; vi) como afirma Lídia Jorge, somos “seres nascidos para ler”, assim, crianças, jovens, adultos não são resistentes à leitura como, por vezes, se afirma por aí, apenas anseiam um livro, um colo, um afeto, um familiar, um professor, que os transformem em leitores para sempre e que os façam vivenciar experiências estéticas e sensíveis com a literatura. Dessa forma, é possível sim redefinir a dimensão do humano e acreditar em uma sociedade mais humanizada e menos susceptível a discursos vazios e autoritários.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura. In: **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc - SP, 2017.

AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669–690, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8648729. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 27 fev. 2025.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida *et al.* **Literatura e letramento**. Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/Fae/UFMG, 2005.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.

ELIOT, T. S. A tradição e o talento individual. In: NOSTRAND, Albert d. Van. (org.). **Antologia de crítica literária**. Tradução de Márcio Cotrim. Rio de Janeiro: Lido, 1968.

JORGE, Lília. **Nascidos para ler**. Disponível em: <https://www.lidiajorge.com/artigos.php?artigo=6>
Acesso em: 22 fev. 2021 (Este texto, no ano de 2025, não se encontra mais disponível nesse endereço, pois o site foi desativado).

PAES, José Paulo. **A poesia está morta, mas juro que não fui eu**. São Paulo: Ática, 1984.

PAES, José Paulo. **Os melhores poemas de José Paulo Paes**. São Paulo: Global, 2003.

PAES, José Paulo. **Poesia completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. São Paulo: Difel, 2009.

O ESPAÇO DE PESQUISA NO CEPAE/UFG: PROCESSOS DE AUTONOMIA DO PENSAMENTO – UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Elisandra Filetti Moura³¹

Resumo: Reflexões sobre a liberdade de expressão: desenvolvendo a pesquisa no Ensino Médio. O trabalho consiste em uma ação de pesquisa sobre o tema “Onde mora a liberdade?”, desenvolvida com alunos do 1º ano do EM do CEPAE-UFG, que buscaram abordar, a partir de suas áreas de interesse, aspectos relacionados ao conceito de liberdade e democracia na formação da identidade jovem. Os assuntos versam sobre, desde a liberdade na moda, no esporte, até ações artísticas e manifestações da identidade política juvenil. Foi realizado seminário em ambas as turmas e durante o Fórum de Educação Básica serão expostos banners com as pesquisas desenvolvidas. A proposta teve por objetivo sistematizar a prática de pesquisa científica a alunos do ensino básico, dando sequência às atividades de investigação científica já fomentadas nos casos de iniciação científica e dos trabalhos de conclusão do Ensino Médio, que todos os estudantes desenvolvem ao longo do EM. Além disso, promove a reflexão acerca da importância dos conceitos de liberdade e democracia, que, nos últimos anos, sofreram tentativas de enfraquecimento. Essa ação promoveu a iniciativa de investigação de temas pertinentes à juventude atual, bem como o trabalho com a introdução ao fazer científico.

Palavras-chave: Liberdade. Pesquisa. Ensino Médio.

Introdução

O ensino de língua portuguesa na Educação Básica transcende a reflexão sobre o uso da língua, dos estudos sobre argumentação e escrita, da leitura e compreensão de obras literárias para uma dimensão maior que é a formação crítica do leitor e do sujeito social.

A proposta apresentada neste espaço diz respeito ao modo como os estudantes do Ensino Médio lidam com o conceito de Liberdade, como ele torna-se efetivo na vida social, que implicações tem sobre a história contemporânea e, sobretudo, como esses estudantes podem agir em busca da manutenção dos direitos à liberdade num sistema democrático.

Vale destacar que a escola é o espaço fundamental de relações entre conhecimentos adquiridos e conhecimentos novos e não uma entidade que reproduz conhecimento. Ainda hoje enfrentamos dificuldades em entender que a escola também produz conhecimento, um conhecimento que está em constante elaboração, uma vez que sintetiza o que já é dado, constituído sócio-historicamente, mas que está sendo revisto, pela Ciência todo o tempo.

Diante disso, propus a meus alunos do primeiro ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, um pequeno projeto de pesquisa sobre o tema *Onde mora a liberdade?* Neste texto, apresento alguns dos resultados da primeira etapa desta pesquisa, o que por si só já

³¹ Docente e pesquisadora de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutora em Letras e Linguística (UFG). E-mail: elisandra_filetti@ufg.br

nos traz evidências de que é necessário dar autonomia de pesquisa aos estudantes, sob orientação, e que essa iniciativa produz resultados bem interessantes!

A seguir, apresento algumas reflexões sobre o tema de pesquisa e as conduções metodológicas dos trabalhos.

- **O planejamento em língua portuguesa no Departamento. Projetos de ensino**

As atividades de língua portuguesa, no CEPAE, visam reiterar a compreensão da língua como uma manifestação de natureza social, discursiva e interacional. O Plano de Ensino que orienta nossas abordagens enfatiza que:

a interlocução na escola não é, portanto, uma estratégia, mas um princípio. Naturalmente deve pressupor um processo de recepção ativa da enunciação do professor, de forma que seja concedido um papel ao aluno. Trata-se de compreender, com Bakhtin (1995, p. 147), que “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”; que “A palavra vai à palavra. É no quadro interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante” (BAKHTIN, 1995, p. 147). (Plano de Ensino de Língua Portuguesa, 2018, p. 5).

Há a possibilidade de trabalhar o ensino de língua portuguesa a partir das considerações de Bakhtin (1995/1997), bem como de outros autores e linhas de abordagem que envolvam a língua em uso, a interação social e discursiva da linguagem, entre outras posturas que entendam uma relação enunciativa de linguagem. Sendo assim, surgiu, para o ano de 2025, um viés temático, a respeito das tentativas de coibir um Estado Democrático de Direito no Brasil, a partir de tentativas de golpe contra a democracia, o que resultou na escolha de obras literárias de resistência como *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva, e a proposta de pesquisa aqui relatada.

- **Proposta de ensino e pesquisa: Onde mora a liberdade?**

O enfoque do trabalho com língua portuguesa com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio no ano de 2025 iniciou-se com a leitura e discussão do livro *Feliz Ano Velho* (1984), de Marcelo Rubens Paiva, atualizando discussões sobre a influência devastadora da Ditadura Militar, a partir de 1964, na vida de diversos brasileiros.

O livro detém-se no relato pessoal do personagem Marcelo, uma obra autobiográfica, que sofre um acidente, tornando-se paraplégico. Além disso, o autor relaciona à tragédia de sua juventude o desaparecimento de seu pai, o senador Rubens Paiva, durante os anos da ditadura e como isso afetou consideravelmente sua vida e de seus familiares. Trechos relacionados a eventos e à truculência desses anos iniciaram uma discussão acurada sobre as nefastas consequências do sequestro da Democracia para o Brasil e como isso foi decorrente de interferências do governo dos Estados Unidos da América, diante de um suposto regime comunista a ser implantado no Brasil.

O levantamento de dados sobre Democracia, Liberdade de Expressão e fatos históricos relacionados a esse período levou os alunos a repensarem a história contemporânea de modo a se interessarem por como a liberdade poderia interferir no uso da cidadania, na liberdade de ir e vir do sujeito e de suas escolhas políticas.

Com base nesse contexto, sugeri o desenvolvimento de uma pequena pesquisa que discutisse, a partir de áreas de interesse de cada aluno ou grupo, “Onde mora a liberdade?”.

A ideia em princípio seria fazê-los refletir sobre a importância de se viver num país, num mundo democrático, que implicações derivariam desse sistema e como isso se aplicaria diretamente a interesses deles como jovens em formação. A ideia foi aceita, e cada uma das duas séries desenvolveu caminhos distintos nessa escolha, o que viria a surgir no seminário que apresentaram. Alguns dos trabalhos foram individuais, outros, em grupo. Os estudantes escolheram temas que variavam desde a liberdade na música, nas Artes, na Política, na Moda, com abordagens que discutiam a importância do vestuário do século XIX até início do século XX, passando por análise das canções de Chico Buarque, Caetano Veloso e Milton Nascimento, durante a opressão da censura nos anos de ditadura militar, até a manifestação da liberdade artística, com a proposição de um site para discussão e apresentação de obras envolvendo a temática.

Os estudantes, durante o planejamento da atividade, buscaram referências, conversaram com professores de outras áreas, pediram indicações e fizeram o recorte do tema, que deveria desenvolver habilidades de pesquisa, aos moldes do que já fazem no trabalho de pesquisa para os Trabalhos de Conclusão do Ensino Médio (TCEM), os quais são requisitos para integralização do Ensino Médio no CEPAE.

A parte prática do trabalho consistiu, em um primeiro momento, na apresentação dos seminários e slides para cada turma e, numa fase posterior, na apresentação de banners durante o Fórum Nacional Escola de Educação Básica para Todos!, evento coordenado pela professora Doutora Deise Nanci de Castro Mesquita, que reúne pesquisadores em Educação Básica para discutirem os rumos da Educação Brasileira em torno de questões ligadas à inclusão social, ensino de língua e literatura, artes, enfim, de várias propostas multi e interdisciplinares. Assim, os alunos apresentaram, como parte final do trabalho, os banners com o resultado de suas pesquisas e ainda prepararam algumas intervenções com áudio de canções-ícones do período de censura no Brasil, poemas de resistência, entre outros.

É importante salientar que o recorte do tema é um movimento dos próprios estudantes que tiveram de minha parte suporte para orientá-los no desenvolvimento dessas atividades, deixando vir à tona a autonomia, que é um dos pilares que buscamos incentivar no CEPAE.

A relação entre literatura e a motivação para a discussão de temas pertinentes à formação da opinião

A articulação entre o ensino de língua e o de literatura é primordial para a compreensão dos alunos a respeito da aprendizagem da língua como um todo. Estabelece-se um contínuo que não se para um conteúdo do outro, respeitando-se os limites epistemológicos de cada um.

A compreensão a respeito das condições que motivaram e motivam os regimes ditatoriais no mundo desperta no estudante uma reflexão acerca de seu papel como sujeito histórico, o tipo de futuro que o aguarda e o lugar que poderá ocupar nele.

Temos hoje, no Brasil, uma dicotomia entre aqueles que defendem a democracia e os que defendem regimes totalitários, sob a metáfora da “manutenção à ordem”. Discutimos essas vertentes em sala de aula e fica claro que esta também representa a divisão que encontramos entre os estudantes. Quando a Democracia é ameaçada, precisamos levar o esclarecimento acerca de fenômenos

autoritaristas que dominaram o mundo e ainda dominam. Diante de discursos de *fake news*, apresentar os princípios democráticos, amparados pela Lei maior de um país, a Constituição, torna-se uma tarefa que vai além de ensinar um conteúdo polêmico, mas de se consolidar a cidadania, num ambiente de formação de jovens.

Essa abordagem em prol da valorização da Democracia iniciou-se com os temas intrínsecos ao romance *Feliz Ano Velho* (1984). Formaram-se os grupos de pesquisa, a escolha de temas e a preparação para o seminário, primeira parte desse processo de pesquisa.

Incentivar que os estudantes escolhessem temas pertinentes à discussão, fossem em busca de referências bibliográficas e montassem suas apresentações teve como objetivo dar autonomia a eles e que refletissem sobre o tema que escolheram. Essa autonomia é tratada por Bakhtin (1997) como um resultado do princípio de dialogismo, segundo o qual a interação de diversas vozes é constituída por discursos historicamente constituídos, o que promove ao sujeito a capacidade de se posicionar socialmente.

Enquanto metodologias ativas (Lima; Gonçalves, 2022; Dewey, 2011), em voga atualmente, ressaltam que a iniciativa dos estudantes em busca da produção de conhecimento é o outro lado do processo que estimula habilidades e competências desses sujeitos na construção do conhecimento no ambiente escolar. Eles trazem à tona novos conhecimentos, posições políticas e ideológicas, de modo a serem debatidas – o que em si só demonstra a importância da liberdade de expressão, da preservação dos princípios democráticos em sala de aula!

O debate promove novas reflexões, exposição à contraposição, e, consequentemente, elaboração de argumentos convincentes, uma vez que os colegas se tornam plateia atenta. Ainda assim, percebem-se posições contrárias e contraditórias quando se revela, por exemplo, a liberdade da arte pictórica de rua, os grafittis, já presentes na antiguidade, que são arte representativa de posições críticas à sociedade. Brait (1994, p. 339) afirma que:

No âmbito da comunicação estética, Bakhtin afirma que a interação com uma obra de arte, além de ser um processo ativo, é também um processo criativo. O sujeito que compreende, participa do diálogo continuando a criação da obra, multiplicando a riqueza do já-dito. Neste sentido, a comunicação estética é parte do eterno inacabamento de uma obra de arte, pois a obra estará sempre revitalizando-se e renovando-se por meio das recriações sucessivas de seus contempladores. O artístico, diz Bakhtin, é uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador fixado numa obra de arte. Haverá sempre uma lacuna a ser preenchida por aquele que participa, como ouvinte ou espectador, da experiência estética. Sem um terceiro olhar, nem a obra nem o autor permanecem na história.

Importa lembrar que ainda permanece o preconceito contra esse tipo de arte, mesmo entre alunos, o que nos leva a perceber a influência do que se discute ou não, no seu ambiente particular, e como as posições morais e ideológicas podem moldar o pensamento deles, quanto ao que é liberdade ou censura, ao que é lícito ou ilícito. Nesse sentido, cabe à escola trazer essas contradições à tona, apresentar que uma ordem social só pode ser estabelecida a partir do princípio de que a liberdade de ação de um sujeito está intimamente relacionada ao direito que o outro tem de também exercer sua cidadania.

Os limites são estabelecidos em relação à possibilidade de crítica sim, de escolha, mas essas escolhas individuais não podem cercear o direito de outro cidadão!

O grafitti pode em sua manifestação apresentar uma posição diferente da do espectador, mas não pode ferir o direito do outro também se expressar, tampouco garantir o acesso a sua expressão, desde que ambas as posições não firam os princípios democráticos da Constituição e da pessoa, sua dignidade, sob pena de aplicação da lei, conforme expressa o artigo 5º da Lei Magna:

Art. 5º

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Sendo assim, ao violar os princípios de liberdade, todo e qualquer sujeito estará ferindo a Constituição e podendo ser enquadrado em sanções do Código Penal brasileiro.

O acesso ao que diz a lei é um direito de todo cidadão e a escola não pode se furtar a dar visibilidade ao que a lei prevê em todos os casos.

No desenvolvimento dessas reflexões, os estudantes então conduziram os seminários. De se destacar que as turmas dos primeiros anos A e B apresentaram abordagens diversas do tema “Onde mora a liberdade”, como veremos na próxima seção.

• Onde mora a liberdade? Escolhas e manifestações

A seguir, serão apresentados os temas e algumas das abordagens que os estudantes apresentaram em seus seminários. Um dos temas escolhidos é “Liberdade científica no período da ditadura militar no Brasil”. A motivação principal é o interesse pelo tema, a partir de avanços que a Biologia, por exemplo, fez nessa área. Os alunos assim justificam sua escolha: “Acreditamos que a ciência tem um papel muito importante na sociedade de hoje. É graças a essa liberdade que ela pode avançar, fazer descobertas e ajudar a melhorar a vida das pessoas” (Grupo 1).

É importante salientar que esses alunos, no CEPAE, são incentivados à autonomia científica desde o Ensino Fundamental e quando chegam ao Ensino Médio, obrigatoriamente, têm de desenvolver numa dada área de conhecimento um trabalho de pesquisa. Alguns o desenvolvem dentro do Programa de Iniciação Científica (PIBIC Júnior), como condição para a conclusão do Ensino Médio, ao longo das três séries. Ainda é um percurso importante e que merece orientação dos passos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e, em língua portuguesa, isso requer leitura de textos científicos e a apropriação da linguagem científica também. No caso desse grupo, assim justificaram sua metodologia: “A metodologia utilizada neste trabalho foi baseada em uma pesquisa qualitativa e exploratória, com a coleta de informações em sites da internet confiáveis, como portais de educação e artigos acadêmicos on-line”.

A respeito ainda da justificativa sobre o tema Liberdade na Ciência, os estudantes afirmam:

Liberdade científica refere-se ao direito dos cientistas de conduzir pesquisas, formular hipóteses, desenvolver teorias e divulgar seus resultados sem interferências indevidas. Essa liberdade abrange a escolha do tema de pesquisa, a condução do trabalho sem controle externo e a expres-

são de suas opiniões sobre o assunto. É um princípio essencial para o avanço do conhecimento e o progresso da sociedade. Ela é um dos pilares fundamentais para o progresso e bem-estar da sociedade moderna. Entender sua essência e as implicações legais e éticas que a cercam é crucial para qualquer nação que valorize a inovação e o desenvolvimento humano (Grupo 1).

A discussão sobre o papel da Ciência nas aulas de língua portuguesa tem tomado um enfoque importante com a participação dos estudantes em eventos da universidade, mas, sobretudo, devido à onda de desconhecimento sobre a relevância das descobertas científicas para a sociedade, como as vacinas e a negação de sua eficácia por grupos negacionistas, posição que levou muitos brasileiros à morte. Foi uma grata surpresa perceber que esse grupo havia selecionado um tema tão relevante como esse.

Convém citar que esses estudantes entenderam que essa onda de crítica à liberdade científica não ocorreu apenas no século XXI (nos anos de 2020 a 2023, período da pandemia de Covid-19, mas perdura entre a sociedade até os dias atuais), motivada também por um governo federal que negava a importância da saúde. Ainda, também durante a ditadura militar de 1964 a 1985, houve diversas medidas de restrição ao desenvolvimento de pesquisas dentro das universidades e seus cientistas, muitas vezes considerados ‘subversivos’, e que os avanços obtidos, passavam pelo crivo da ditadura. Assim, ressaltaram-se os movimentos de oposição ao totalitarismo do governo e às represálias governamentais do período: “Essa resistência foi fundamental para preservar o pensamento crítico e a autonomia intelectual, contribuindo significativamente para a redemocratização do Brasil e a valorização da ciência no país” (Grupo 1).

Figura 1 - Cena de manifestação contra a ditadura militar no Brasil



Fonte: <https://memoriasdadtadura.org.br/>. Acesso em: 14 out. 2025.

Figura 2 - Ilustração da Revista Ciencion - Universidade Federal do ABC - São Paulo



Fonte: <https://minasfazciencia.com.br/revista/edicao-79/>. Acesso em: 14 out. 2025.

Outra proposta apresentada foi a “Liberdade Artística no Cinema Brasileiro durante a ditadura militar”. Segundo os estudantes, “a Ditadura Militar brasileira (1964–1985) foi marcada por censura, repressão e controle da expressão cultural. O Cinema, como forma de arte e comunicação, teve papel fundamental na cultural por meio da crítica à política, presente em suas propostas” (Grupo 2).

Nesse contexto, estudar a liberdade ou sua negação no cinema brasileiro foi fundamental para se entender como a arte criou mecanismos para driblar a censura. O uso de uma linguagem simbólica (*Terra em Transe*, o Cinema Novo, de Glauber Rocha, por exemplo) foi essencial para alertar o mundo sobre o horror que acontecia no Brasil. A cinematografia brasileira ganhou outra perspectiva diante do mundo, enaltecendo a qualidade dos diretores, dos argumentos e dos atores e atrizes envolvidos.

A seguir, algumas cenas importantes dessa obra revolucionária do cinema brasileiro.

Figuras 3 e 4 - Cartaz e cena do filme *Terra em Transe* (1967)



Fonte: <https://pocilga.com.br/2022/09/uma-analise-do-cinema-novo-e-da-ditadura-militar-atraves-de-terra-em-transe/>. Acesso em: 14 out 2025.

A importância do cinema para a valorização da memória nacional e a defesa da liberdade de expressão revelam aspectos da luta em diversos setores da sociedade brasileira para denunciar ao mundo as mazelas e violências travestidas de ‘estabelecimento da ordem’ no Brasil da época, mas a semelhança com os ataques à democracia na atualidade não é mera coincidência...

Cabe ressaltar que o tema da liberdade política em sala de aula em relação aos anos de ditadura militar no Brasil ainda é novidade para os alunos que nos chegam. Conhecem elementos primários da história sobre a perda da liberdade de voz, de ir e vir no Brasil, mas ainda sentem dificuldade em analisar os fatos, relacioná-los aos dias atuais, de modo a compreender como o passado histórico nos auxilia a refletir sobre as condições políticas e ideológicas no Brasil contemporâneo.

Por essa razão, a escola tem um papel fundamental ao mediar esses fatos e a discutir criticamente a História do Brasil. A língua portuguesa mostra os discursos embutidos em tais violências contra a liberdade de uma nação, enquanto enfatiza o papel da Arte, da História e da constituição múltipla de vozes discursivas presentes no discurso científico ou no discurso cinematográfico. Nenhum discurso é neutro. E é preciso formar leitores, espectadores capazes de pensar criticamente, reconhecer manobras que podem iludir aqueles mais desavisados.

Motta (2022), em sua resenha sobre o referido filme, considera:

Terra em Transe é, em sua essência, uma alegoria simbólica das problemáticas sociopolíticas brasileiras, que é trazida para nós em forma de loucura audiovisual repleta de cenas quase teatrais e personagens que representam um grande peso dos conflitos que conhecemos muito bem. (...) O longa-metragem, tendo como “pano de fundo” todo o contexto da ditadura militar vivida nessa época, age como, em primeiro impacto, um reflexo direto de não só os acontecimentos que nosso próprio país vivencia diante da desigualdade, pobreza, violência, e da censura, mas também de um reflexo da América Latina como um todo.

Por fim, apresento uma outra proposta, desta vez, de uma única aluna, que chamaremos de Olívia. Diante da sugestão apresentada para o Fórum Nacional de Educação Básica, além da ideia do seminário, Olívia se dispôs a construir um site para divulgação do tema “Onde mora a Liberdade?”, acerca da liberdade artística. Esse movimento envolve não somente a mim como docente de língua portuguesa, mas professores de arte e informática, num projeto multidisciplinar, cujo objetivo é hospedar esse site no domínio do CEPAE/UFG, em sua página, e abrir para constante publicação de obras produzidas pela estudante, bem como professores e colegas.

A atividade elaborada por Olívia apresenta o tema *Democracia e Arte em Conflito: A Tensão Entre Liberdade de Expressão e o Controle Ideológico nas Produções Visuais Contemporâneas*, que tem como proposta e objetivos:

A arte visual, por sua capacidade **provocar impactos sensoriais e simbólicos**, torna-se alvo privilegiado de tentativas de silenciamento por censura direta, boicotes institucionais ou campanhas difamatórias.

Este trabalho propõe uma **análise crítica sobre a tensão entre liberdade de expressão e controle ideológico** nas artes visuais contemporâneas, refletindo sobre o **papel da arte como linguagem política e campo de disputa simbólica nas sociedades democráticas** (Projeto de Olívia, 1º Ano do EM, grifos da autora).

A escolha do tema partiu da inquietação da estudante sobre como a arte pode se posicionar diante de conflitos ideológicos e sociais, considerando que a liberdade criativa não se dá diante de contextos autoritários.

Segue um exemplo do slide (Figura 5) por ela apresentado:

Figura 5 - Slide

Seminário da Liberdade Continuação - Justificativa

Perspectiva Social

- Vivemos em uma sociedade que, apesar de constitucionalmente democrática, ainda impõe barreiras simbólicas e institucionais à livre manifestação artística.
- Casos como o encerramento da exposição Queermuseu (2017) e os ataques à performance Criança Viada (2015) demonstram que a arte continua sendo alvo de censura quando confronta valores conservadores.

Assim, refletir sobre o papel da arte como espaço de resistência e denúncia torna-se fundamental para o fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos.

Fonte: Autora Olívia, Primeiro Ano do EM.

Esse debate, propiciado pela estudante, estabelece uma reflexão sobre os vínculos entre “arte, política e democracia, ampliando a compreensão crítica das disputas simbólicas no campo da cultura brasileira”, como afirma a jovem autora.

O site proposto, em desenvolvimento por ora, abrigará uma Galeria de imagens, com obras autorais comentadas, a partir da Plataforma Wordpress, e toda a pesquisa foi baseada em autores como Paulo Freire e Jacques Rancière, bem como a Constituição Federal, entre outros. A inauguração da Galeria se dará durante o IX Fórum Nacional de Educação Básica para Todos, em setembro de 2025, por meio da sessão de pôsteres, produto científico do trabalho de pesquisa proposto por mim e executado pelos discentes sob minha orientação. Em texto posterior, apresentarei reflexões sobre essa exposição.

O propósito maior deste trabalho, desenvolvido por todos os estudantes, é estabelecer momentos de ruptura com o discurso de que a liberdade advém de uma ordem repressora, de limitação das potencialidades, escolhas e identidades variadas dos sujeitos sociais.

Com o trabalho de Olívia, percebe-se claramente o objetivo de que a arte é o local da resistência, da possibilidade da interação com sujeitos, técnicas e propostas variadas, articuladas a uma base filosófica e ideológica que permite ao sujeito autor e ao espectador ampliarem sua concepção de mundo, atuando sobre ele de maneira crítica, livre e democrática.

Encerro este artigo com as palavras da autora Olívia: “A educação estética deve ser fortalecida como ferramenta crítica fundamental. Ensinar a olhar, interpretar e questionar imagens é também ensinar a pensar e resistir”. Este é o maior papel da escola: formar pensadores livres, éticos, num sistema democrático, de direito!

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 8 ago. 2025.

CEPAE. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. **Projeto de Ensino de Língua Portuguesa**. Disponível em: www.cepae.ufg.br. Acesso em: 11 ago. 2025.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac e Naify, 2004. 458 p.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 268 p.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEFFA, Vilson José. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, 2001.

LIMA, Adriane Oliveira de; GONÇALVES, Letícia de Souza. As metodologias ativas e o percurso entre tradição e inovação. In: **Educação Básica em Pesquisa** (UFG). ISBN 978-65-997623-6-9.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 155 p.

MOTTA, Marina. **Uma análise do Cinema Novo e da Ditadura Militar através de Terra em Transe**. (Resenha). Disponível em: <https://pocilga.com.br/2022/09/uma-analise-do-cinema-novo-e-da-ditadura-militar-atraves-de-terra-em-transe/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

TERRA EM TRANSE. Direção: Glauber Rocha. Rio de Janeiro. Difilm, 1967, 115 minutos, p&b.

A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

Mayara Macedo Assis³²

Resumo: A obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas, prevista na Lei 11.645/2008, visa promover o conhecimento da formação do povo brasileiro e a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar, propósito no qual a literatura indígena tem grande contribuição. Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar uma atividade desenvolvida com as turmas do 2º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), proposta com a intenção de promover o protagonismo dos estudantes por meio da pesquisa, da oralidade e da produção escrita. A partir do tema “Literatura indígena como ferramenta democrática”, os alunos se organizaram em grupos e estudaram a vida, a obra e o contexto sociocultural de autores indígenas contemporâneos que eles próprios escolheram – com auxílio de uma lista de sugestões – com base em sua curiosidade pessoal. A proposta incluiu uma apresentação oral e uma produção textual escolhida entre quatro possibilidades de gêneros (resenha crítica, poema, crônica ou artigo de opinião), de modo a contemplar os interesses e perfis de cada grupo. A atividade buscou ampliar o repertório crítico dos estudantes, criar um espaço de diálogo e promover a valorização de diferentes manifestações literárias e práticas culturais, visto que a voz dos povos indígenas foi historicamente silenciada e seus direitos desrespeitados. A experiência se mostrou significativa para o processo formativo dos alunos, tanto pelo envolvimento demonstrado ao longo das etapas quanto pela qualidade das reflexões produzidas, reafirmando o papel da escola como um espaço de democratização do saber, visibilização de vozes silenciadas e construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Literatura indígena. Diversidade cultural. Democratização.

Introdução

A escola é um espaço de formação de sujeitos críticos e leitores autônomos, capazes de exercer seu papel na sociedade de forma consciente. Entretanto, esse ideal só se concretiza quando atividades educacionais são intencionalmente construídas para esse fim e desenvolvidas com o devido compromisso pedagógico. Em um processo de ensino-aprendizagem engajado com essa formação, incluem-se atividades que visem promover o diálogo, o reconhecimento da diversidade e a escuta de vozes historicamente silenciadas.

Tendo isso em mente, surgiu a proposta, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), de desenvolver atividades relacionadas ao tema “Democracia na Escola”, parte da Coletânea “Escola de Educação Básica para Todos!”, em todas as fases do ensino. Cada professor participante do projeto se incumbiu de organizar a sua própria proposta de acordo com os seus respectivos planos de curso e seu planejamento do semestre (2025/1).

Na disciplina de Português da 2ª série do Ensino Médio, dividida entre turmas A e B, já estava prevista a leitura da obra *Ay kakyri tama – Eu moro na cidade*, de Márcia Wayne Kambeba, na 2ª escala

³² Docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutoranda em Letras e Linguística (UFG). E-mail: mayaramacedo@ufg.br

do ano letivo. Articulando a escolha da obra já acordada com os alunos e o trabalho com literatura que já é desenvolvido na instituição com a proposta do trabalho “Democracia na Escola”, surgiu a atividade sobre literatura indígena que está aqui relatada nestas páginas.

A escolha da obra foi motivada pela Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares. Trata-se de uma norma que complementa a Lei 10.639/2003, que determinou a obrigatoriedade apenas da temática afro-brasileira. Segundo Graúna (2018), a Lei 11.645/2008 é consequência da necessidade de diálogo entre literatura, educação e direitos humanos – pensando a história e a cultura pela percepção indígena.

O fato de a temática indígena ter sido incluída cinco anos depois da afro-brasileira revela um reconhecimento tardio da importância desse grupo étnico para a formação da população brasileira e seus impactos na história, cultura, economia e política. O estudo da literatura indígena, para além de simplesmente cumprir a legislação, tem o potencial de mostrar à sociedade que os indígenas não são um povo atrasado e incapaz, como dita o senso comum. Segundo Jekupé (2020, p. 115), “esses livros irão clarear a mente da sociedade e valorizar o nome dos povos indígenas no Brasil”.

As diferenças culturais existentes entre os povos indígenas e não indígenas têm muito a nos ensinar sobre maneiras mais harmoniosas de se conviver com o meio ambiente, outras formas de vida e, também, nossos semelhantes. Assim sendo, estudar sua cultura e sua produção literária é um modo de publicizar sua voz historicamente silenciada e garantir que ela alcance repercussão. Mas, acima de tudo, é também uma oportunidade de aprender com sua cosmovisão e rever nossas próprias concepções de mundo.

A delimitação desta proposta também dialoga com a minha trajetória acadêmica como pesquisadora de literatura indígena. A percepção acerca da importância da temática veio a partir do trabalho que tem sido desenvolvido na minha tese de doutorado, sobre as obras mais recentes de Ailton Krenak e Eliane Potiguara, na perspectiva interacionista e dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin. Esse estudo prévio me possibilitou uma mediação segura da atividade, sempre orientada pelo protagonismo dos alunos.

Os povos indígenas possuem voz e podem falar de si e por si. Cabe à pesquisa acadêmica e ao trabalho escolar garantir que essa voz leve a mensagem para fora das comunidades indígenas. Ou seja, a perspectiva científica e institucionalizada tem o papel de mediação, de publicizar a condição dos sujeitos em questão (Danner; Dorrico; Danner, 2018), o que justifica o trabalho aqui proposto.

Nas próximas seções, serão apresentadas as principais etapas da atividade em si, com a descrição do que foi proposto e desenvolvido, algumas reflexões sobre as expectativas e os resultados observados e, por fim, as considerações finais. A experiência foi enriquecedora no que diz respeito ao processo formativo dos alunos, às discussões significativas realizadas em sala de aula e à construção coletiva do conhecimento, demonstrando que a literatura indígena tem um grande papel na democratização do saber no contexto escolar.

Desenvolvimento da prática pedagógica

Logo no começo da 2ª escala, em maio, a proposta de trabalho já foi entregue e explicada aos alunos para que houvesse tempo para organização e pesquisa. A atividade foi orientada pelo princípio do protagonismo estudantil, ou seja, a ideia era que os alunos participassem ativamente no

processo de ensino-aprendizagem, exercendo sua autonomia e criatividade. Além disso, o intuito foi promover em conjunto a pesquisa, a oralidade, a produção escrita e a responsabilidade coletiva.

A atividade integrou a avaliação da 2ª escala do semestre e foi disponibilizada uma folha explicativa (Apêndice A) com o título “Literatura indígena como ferramenta democrática”, contendo orientações sobre as etapas do trabalho: uma apresentação oral e uma produção escrita, ambas realizadas em grupos. Na ficha em questão, destacava-se que a proposta visava desenvolver habilidades de pesquisa e análise crítica, valorizar as expressões literárias produzidas por autores indígenas e explorar diferentes gêneros textuais.

Os alunos foram orientados a se dividirem em grupos de quatro a seis integrantes e, a partir de uma lista previamente sugerida, puderam escolher um autor indígena a ser estudado, sobre o qual deveriam pesquisar e apresentar aspectos da vida, da obra, da etnia e do contexto social. A lista continha nomes mais conhecidos, tais como Ailton Krenak, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku, como também personalidades menos divulgadas na mídia, como Cristino Wapichana, Sulami Katy, Julie Dorrico, dentre outros. Caso houvesse coincidência de escolhas entre os grupos, o critério de desempate seria o sorteio. Entretanto, tal medida não foi necessária.

A apresentação oral deveria ter cerca de 20 minutos e poderia ser realizada com os recursos que o grupo julgasse mais adequados. A proposta continha também a produção de um texto autoral dentre quatro opções de gêneros: crônica, poema, resenha crítica ou artigo de opinião. A intenção foi contemplar diferentes perfis e interesses, visto que as turmas da 2ª série são muito diversas: há estudantes com maior afinidade com a escrita artística, enquanto outros demonstram preferência por produções mais acadêmicas e argumentativas.

Vale destacar que oferecer possibilidades de gêneros visou respeitar modos singulares de expressão de cada grupo e favorecer seu engajamento, bem como ampliar o repertório de gêneros dos alunos, visto que todos eles foram estudados durante a escala. Foram determinadas as datas de apresentação e entrega, com tempo de preparo de aproximadamente um mês e meio, e cada etapa foi avaliada separadamente, com conceitos atribuídos tanto à apresentação oral quanto à produção escrita.

Nas aulas seguintes à explicação da proposta, o desenvolvimento do trabalho na escala com língua portuguesa se dividiu em quatro etapas: duas aulas majoritariamente expositivas sobre literatura indígena e uma discussão coletiva sobre a autora Márcia Kambéba, em sequência, estudo dos gêneros sugeridos para a produção escrita, apresentação oral com entrega dos trabalhos escritos e, por fim, autoavaliação e *feedback* da atividade.

A primeira etapa, a aula expositiva, consistiu em uma introdução à literatura indígena contemporânea, situando-a conceitual e historicamente. Iniciei com a apresentação da distinção entre literatura indígena, indigenista e indianista, termos comumente confundidos. Thiél (2013) distingue os termos, explicando que a literatura indianista é aquela característica do período romântico brasileiro, voltada para a construção de uma identidade nacional. A literatura indigenista é escrita por autores diversos, a partir de outras posições sociais, voltada para temas e narrativas indígenas. Apenas a literatura indígena é efetivamente escrita pelos próprios indígenas, que reafirmam seu direito à voz e autoexpressão sem mediação de terceiros.

A partir dessa distinção, observamos em conjunto uma linha do tempo dos movimentos literários brasileiros, a fim de perceber o quanto a presença do indígena no Romantismo foi pequena considerando-se todos os demais períodos em que a figura do nativo foi praticamente inexistente.

Problematizamos também a ideia da “identidade nacional” a partir do exemplo de *Iracema*, cuja história a maioria dos alunos relatou ter estudado em anos anteriores. Discutimos sobre como a representação do Romantismo consolidou o estereótipo do indígena exótico e idealizado que perdura no imaginário social até hoje.

No que diz respeito à literatura indigenista, comentamos que, apesar do apoio à causa, o olhar ainda é externo, com outra visão de mundo voltada para modelos literários ocidentais. É apenas com a literatura indígena que há um rompimento com a ideia do “índio idealizado”, fazendo com que a literatura se torne uma ferramenta política de educação, denúncia e valorização cultural. Trata-se de uma escrita que dialoga com a oralidade, os saberes tradicionais e o mundo atual, falando de ancestralidade, território, resistência, espiritualidade, identidade e memória.

A partir de toda essa contextualização, abordamos também o marco legal da já referida Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas. A educação atua como reparação e reconhecimento do papel dos povos indígenas na formação do Brasil, combatendo o apagamento histórico e promovendo a valorização da diversidade.

A partir desse contexto, discutimos também algumas características centrais da literatura produzida por autores indígenas, tanto no que diz respeito aos temas quanto às formas expressivas dos textos. Trata-se de uma produção marcada pela presença de múltiplos gêneros – poema, conto, narrativa mítica, ensaio, discurso, canção – e caracterizada pelo “entre-lugar” (Thiél, 2013): entre tradição e modernidade, oral e escrito, cultura nativa e colonizadora. Segundo Graúna (2013), a literatura indígena testemunha a vivência dos autores e é recebida por um público-leitor que semeia outras possibilidades de leitura, mesclando auto-história e alteridade.

Como forma de aproximação concreta com esse universo e em conformidade com o planejamento da escala, apresentei a escritora Márcia Wayna Kambeba, autora do livro *Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade*. Mulher indígena da etnia Omágua/Kambeba, Márcia é ativista, escritora, poeta, compositora e fotógrafa. É mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas e percorre todo o Brasil e a América Latina propagando seu trabalho (Dorrico, 2020).

Seu livro constrói uma ponte entre sua origem indígena e a vida em cidades, apresentando a história de seu povo e sua resistência cotidiana por meio da imagem da cidade enquanto um espaço de autoafirmação. No que diz respeito à sua etnia, comentamos sobre o nome Kambeba, que se popularizou no lugar de Omágua devido à prática do povo de achatar o crânio com uma tábua.

Kambeba, derivado de “Kānga Pewa” em tupi nheengatu, significa literalmente “cabeça chata”. Bottesi (2024) fala sobre essa prática de achatamento do crânio de recém-nascidos e seus significados, sendo um modo de distinção da identidade étnica do povo muitas vezes visto como “monstruoso”. Na ocasião, aproveitamos para falar sobre práticas simbólicas de pertencimento a um grupo – como perfuração de orelhas ou tatuagens – que também alteram o corpo, mas não são vistas negativamente apenas porque pertencem à nossa cultura e não à do outro. Dessa forma, compreender sentidos simbólicos é fundamental para não fazer julgamentos de valor enviesados.

Depois da discussão de todos os tópicos aqui apresentados, fizemos uma atividade de leitura e apreciação coletiva: os alunos foram organizados em seis grupos e receberam, cada um, um dos seis poemas selecionados para leitura, análise e socialização de impressões. Foram eles: *Ay Kakyri Tama* (Eu moro na cidade), Silêncio guerreiro, Ritual indígena, União dos povos, *Tana Kumuera Ymimiua* (Nossa Língua Ancestral) e Território ancestral (Kambeba, 2013).

Cada grupo ficou responsável por identificar temas centrais, imagens marcantes e os sentimentos despertados pelos poemas. O momento gerou um espaço de escuta e sensibilização, em que o contato direto com o texto se sobrepôs ao campo conceitual e teórico, levando à percepção da carga afetiva e política da escrita e preparando para as próximas etapas do trabalho.

Assim, após esse contato com a literatura indígena e a obra de Márcia Kambeba, nos dedicamos ao estudo dos gêneros sugeridos para a produção escrita até o dia combinado das apresentações orais. Nesse momento, o foco das aulas passou a ser os aspectos estruturais e discursivos de cada gênero, com o intuito de ampliar o repertório dos estudantes e oferecer subsídios para a produção final. Os textos utilizados para o estudo dos gêneros não se restringiram à temática indígena, garantindo assim uma bagagem mais diversificada de leitura e reflexão sobre temas contemporâneos e relacionando cada gênero às diferentes esferas da vida.

O primeiro gênero trabalhado foi a crônica. Os alunos leram, a princípio individualmente, o texto *Adelaide morreu!*, de Clóvis de Barros Filho, parte do livro *Epaminondas – o gato explicador*. A obra em questão é narrada por um gato que observa e reflete sobre os hábitos dos humanos com os quais convive, tecendo críticas à sociedade e ao comportamento das pessoas. É constituída de textos independentes que podem ser lidos em qualquer ordem, aproximando-se tanto da crônica quanto do ensaio filosófico.

A partir da leitura, discutimos as características do gênero crônica e do ensaio filosófico, destacando como eles se articulam para constituir o texto em questão. Exploramos quem é o autor e o tema geral do capítulo lido – uma reflexão sobre o que é “consciência” a partir da perspectiva felina – contemplando também os aspectos linguísticos suscitados pela leitura: processos de formação de palavras, transitividade verbal e funções da linguagem. Essa etapa conteve também algumas questões de interpretação que os alunos responderam individualmente e corrigimos coletivamente.

Em sequência, lemos a crônica *Sobre interpretação*, de Rubem Alves, parte do livro *Entre o saber e o sabor: o dilema da educação*. Como o próprio título já indica, trata-se de uma reflexão sobre o que significa interpretar, que vai muito além de entender o que o autor quis dizer, pressupondo a construção de um novo sentido. Complementando essa temática, lemos também a notícia *Enem 2024: questão polêmica sobre Caetano Veloso*, publicada no G1 em 2024, que apresenta uma divergência de interpretação em uma questão da prova de linguagens.

Cabe destacar que, a partir da discussão, os textos lidos serviram como coletânea para uma proposta de redação do ENEM sobre o tema: Desafios para a formação de leitores críticos e autônomos no Brasil. Como os alunos já estão mais familiarizados com o artigo de opinião e o texto dissertativo-argumentativo, a produção consistiu no trabalho com esse gênero. Aproveitamos a ocasião para revisar as competências avaliadas na prova do ENEM e fazer um levantamento de repertórios socioculturais pertinentes ao tema. Foi exibido, como sugestão, o vídeo intitulado *A civilização do espetáculo*, do psicólogo e neurocientista Eslen Delanogare, para refletirmos sobre as causas das dificuldades de leitura e interpretação na sociedade contemporânea. Essa etapa foi concluída com a escrita individual de uma redação nos moldes do ENEM.

Por fim, antes das apresentações em si, voltamos o estudo à resenha crítica e ao poema, retomando a discussão sobre literatura indígena. Foram distribuídos aos alunos dois textos (Apêndice B): uma resenha crítica da obra *Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade*, escrita por Iaranda Barbosa, e o poema *Minha memória – meu legado*, do mesmo livro. A resenha enfatiza o caráter educativo e político

do livro, que rompe com visões romantizadas e promove reflexões sobre território, espiritualidade e resistência, além de ser um bom exemplo para estudo do gênero, articulando de forma clara os principais elementos estruturais esperados: identificação da obra e da autora, contextualização do livro e análise crítica bem desenvolvida.

Essa retomada da obra de Márcia Kambeba consistiu na finalização do trabalho com os gêneros previamente às apresentações dos grupos. Antes de relatar as apresentações em si, há um momento marcante que vale ser registrado. Após a leitura coletiva do poema *Minha memória – meu legado*, sucedeu-se uma das discussões mais interessantes de toda essa experiência. Durante o debate, um aluno comentou que havia algo de diferente no poema que ele jamais encontraria na obra de outro autor não indígena, mas que não sabia explicar do que se tratava.

Diante desse comentário, a turma se engajou em levantar hipóteses sobre o que era esse “algo de diferente”. As falas giraram em torno da singularidade da linguagem – que eles afirmaram ser extremamente acessível, mas sem deixar de carregar profundidade, ao contrário de outros autores que são “difíceis” de ler –, da ancestralidade evocada nos versos, da relação com a terra e experiência coletiva presente na escrita individual. Ficou evidente um entendimento por parte dos alunos de que a literatura indígena carrega marcas de uma cosmovisão própria, de uma forma de existência diferente da nossa, nem por isso menos válida.

O mais significativo foi observar os próprios alunos se complementando e construindo uma interpretação juntos, praticamente sem mediação, mostrando a capacidade para uma leitura crítica e diálogo respeitoso. Ao final, depois de reforçar as excelentes hipóteses que levantaram, complementei com uma reflexão sobre as forças centrífugas e centrípetas de Bakhtin (2002) – sem adentrar exatamente nos termos e nos conceitos teóricos – no que diz respeito à valorização da literatura no Brasil.

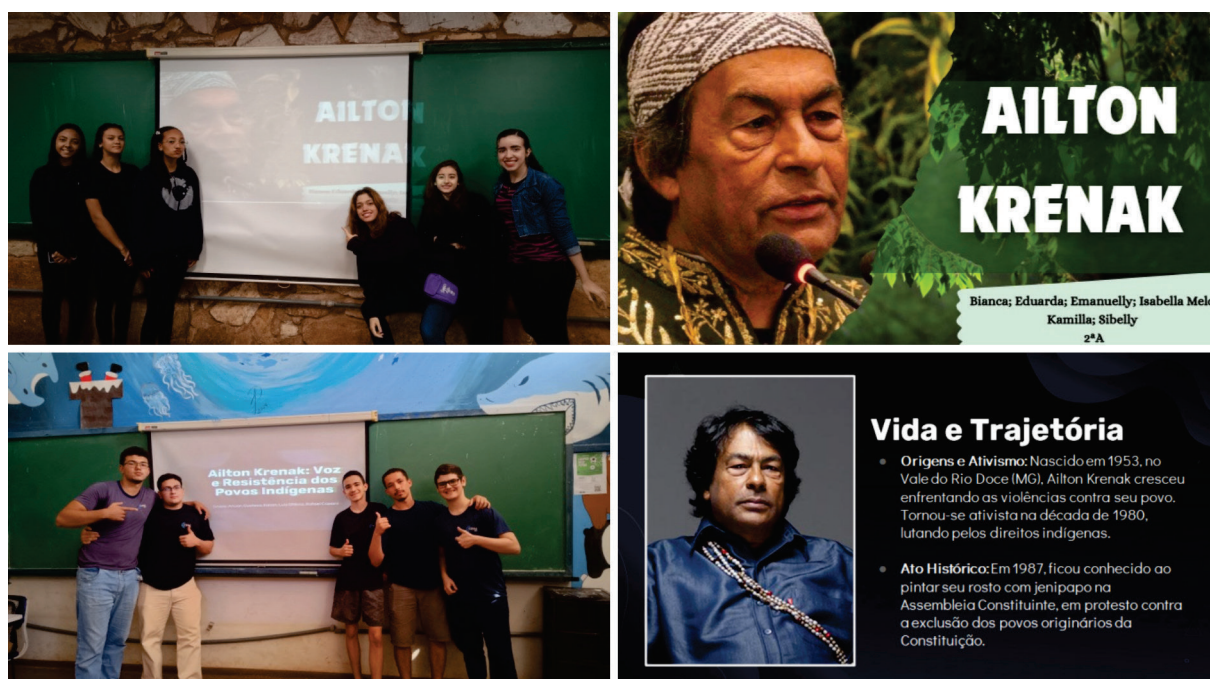
Segundo Bakhtin (2002), a centrípeta é uma força de unificação linguística que cria uma concepção do que é “literatura oficial”, promovendo uma homogeneização da cultura. Já a força centrífuga remete à diversidade interna da linguagem e à multiplicidade de vozes, promovendo a pluralidade. Nesse contexto, o que os autores indígenas fazem é tensionar essas forças: a apropriação de uma força centrípeta – a língua portuguesa em sua norma padrão, que possui mais alcance do que as línguas indígenas – promove a força centrífuga – a pluralidade de suas culturas, visões de mundo e formas de narrativa, que rompem com a centralização do cânone literário (Assis; Sousa Filho, 2025).

Concluimos, assim, que o “algo diferente” da obra lida é a sua força desestabilizadora, a sua capacidade de ressignificar o “centro” a partir de dentro. E com essa reflexão, adentramos na apresentação dos trabalhos em si. As escolhas de autores da 2ª série A foram: Daniel Munduruku, Davi Yanomami, Ailton Krenak, Sulami Katy, Cristino Wapichana e Olívio Jekupé, totalizando seis grupos. Já as escolhas da 2ª série B foram: Ailton Krenak, Olívio Jekupé, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Davi Yanomami, totalizando cinco grupos. Como houve coincidência de autores, apresento adiante o relato dos trabalhos dos alunos por autor.

Na apresentação sobre Ailton Krenak, um dos mais renomados autores indígenas da atualidade, foi abordada a sua trajetória política e ativista para além da sua produção como escritor. Um dos momentos mais marcantes de sua história foi na Assembleia Constituinte de 1987, momento em que ele pintou o rosto com jenipapo para chamar a atenção para a causa dos povos originários e

sua exclusão da Constituição, se tornando a partir de então um símbolo de resistência. Os estudantes exibiram o vídeo desse momento, falaram sobre sua importância e enfatizaram o estilo de escrita acessível do autor, que se assemelha a uma conversa com o leitor. Dentre seus temas recorrentes, abordaram a crítica ao capitalismo e ao consumismo, reflexões filosóficas, ativismo socioambiental, desconexão da humanidade com a natureza e valorização dos saberes indígenas. Os grupos destacaram *Ideias para adiar o fim do mundo* como sua obra central, ressaltando como Krenak nos convida a viver de forma mais equilibrada e consciente.

Figura 1 - Apresentações sobre Ailton Krenak



Fonte: Arquivo pessoal.

Quanto a Cristino Wapichana, na apresentação, o grupo destacou sua múltipla atuação como músico, compositor, cineasta e escritor, com importante contribuição no campo da literatura infantojuvenil. Ressaltou-se a ligação de sua obra com os saberes do povo Wapichana, seu conhecimento sobre a natureza, práticas agrícolas e respeito à tradição. Cristino se utiliza do seu trabalho para promover a valorização das línguas indígenas e a preservação ambiental. Entre suas obras, o grupo destacou *A boca da noite*, que traz mensagens sobre coragem, sabedoria ancestral e respeito à natureza, revelando a força da cultura indígena como um caminho de resistência e educação.

Figura 2 - Apresentação sobre Cristino Wapichana



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação a Daniel Munduruku, nas apresentações, os alunos ressaltaram sua trajetória como escritor e educador indígena comprometido com a valorização das culturas originárias. Daniel é autor de mais de cinquenta livros voltados ao público infantojuvenil e recebeu importantes prêmios literários. A apresentação também abordou a realidade do povo Munduruku, profundamente ligado aos rios e à floresta, mas ameaçado por projetos como hidrelétricas, desmatamento e garimpo ilegal. A obra destacada pelo grupo foi *Meu avô Apolinário*, que narra a relação entre um neto e seu avô, guardião dos saberes do povo Munduruku, que passa seus ensinamentos e saberes não só por palavras, mas também por silêncios, gestos e modos de viver, revelando a força da oralidade e da convivência como formas de aprendizado.

Figura 3 - Apresentação sobre Daniel Munduruku



Fonte: Arquivo pessoal.

Já nas apresentações sobre Davi Yanomami, os grupos destacaram sua atuação como uma das principais lideranças indígenas contemporâneas e porta-voz das causas indígenas e ambientais, além de seu papel como xamã. Explicaram que, para o povo Yanomami, a floresta é uma entidade viva e sagrada, parte fundamental de sua cosmologia. Foram citadas suas obras em coautoria com o antropólogo Bruce Albert, *A queda do céu* e *O espírito da floresta*, nas quais o autor narra a cosmo-

visão e as lutas do seu povo. O ponto alto da apresentação foi a exibição do trailer do filme *A Última Floresta*, com roteiro de Davi, que retrata a vida Yanomami e alerta sobre a destruição da floresta, o garimpo ilegal e a devastação em curso, reforçando a interdependência entre humanos, espíritos e natureza.

Figura 4 - Apresentações sobre Davi Yanomami



Fonte: Arquivo pessoal.

No que se refere a Eliane Potiguara, na apresentação, o grupo ressaltou sua importância histórica como a primeira mulher indígena a publicar um livro no Brasil, tornando-se um marco na literatura e na luta pelos direitos dos povos originários. Os alunos contextualizaram o povo Potiguara, que vive no litoral da Paraíba e enfrenta desafios como desigualdade social, perda de terras e apagamento cultural, utilizando a literatura como ferramenta de resistência. Foram mencionadas suas principais obras: *A Terra é a Mãe do Índio*, voltada ao público infantil, além de *Metade Cara, Metade Máscara* e *O Vento Espalha Minha Voz Originária*, que trazem à tona a força da identidade indígena por meio da poesia e da narrativa. Eliane é uma voz potente, feminina e feminista, no cenário da literatura indígena contemporânea.

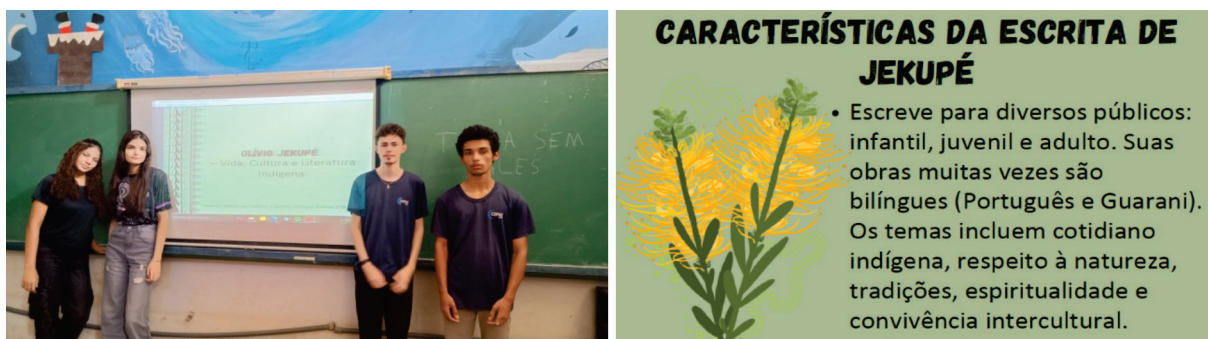
Figura 5 - Apresentação sobre Eliane Potiguara



Fonte: Arquivo pessoal.

Sobre Olívio Jekupé, na apresentação, os grupos evidenciaram sua atuação como escritor e ativista comprometido com a valorização cultural dos povos originários. Ressaltaram seu envolvimento em projetos educativos que têm como foco o combate ao preconceito e escolheram enfatizar a obra *Ajuda do Saci*, livro infantil que se destacou por promover o diálogo entre a cultura afro-brasileira e a tradição indígena, evidenciando a importância do respeito mútuo e da convivência entre diferentes saberes e formas de vida.

Figura 6 - Apresentação sobre Olívio Jekupé



Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, na apresentação sobre Sulami Katy, o grupo destacou sua trajetória marcada pela vivência entre a aldeia Potiguara e a cidade, o que a motivou a escrever como forma de reafirmação da identidade indígena. Foram apresentadas suas duas obras: *Meu lugar no mundo*, que narra as reflexões provenientes de sua viagem a São Paulo, e *Nós somos só filhos*, que aborda elementos da mitologia indígena. Por ter sido uma apresentação mais curta devido à escassez de informações sobre a autora, levantamos hipóteses sobre a menor visibilidade de Sulami em relação a outros autores, tais como o fato de ser mulher e possuir uma obra pouco extensa. Ainda assim, reconhecemos o valor de sua autoria e produção, por trazer à tona temas relevantes.

Figura 7 - Apresentação sobre Sulami Katy



Fonte: Arquivo pessoal.

Cabe citar que, após a finalização das apresentações e discussões, os grupos entregaram suas produções escritas – que variaram entre os gêneros sugeridos, com exceção da crônica, que não foi escolha de nenhum grupo – e preencheram uma ficha de autoavaliação que contemplava os seguintes critérios: domínio do conteúdo pesquisado; organização e estrutura da apresentação; clareza na exposição oral e bom uso dos recursos escolhidos. Além disso, escreveram um breve parágrafo sobre o percurso realizado e a experiência do trabalho, contemplando suas percepções acerca da ideia da literatura enquanto ferramenta democrática e da democratização do acesso à literatura. A reflexão crítica proporcionada por esse momento é apresentada na seção a seguir.

Reflexões sobre a prática realizada

Importa destacar que a atividade desenvolvida ao longo da escala se mostrou extremamente enriquecedora. O envolvimento dos alunos foi notável, desde a escolha dos autores, perpassando pela participação nas discussões propostas até chegar às apresentações finais, em que de fato assumiram o protagonismo. Demonstraram interesse, sensibilidade nas leituras e senso crítico aguçado com as temáticas suscitadas. A proposta permitiu não apenas a ampliação do repertório dos alunos, mas também o fortalecimento de sua autonomia e responsabilidade coletiva. No que diz respeito às reflexões sobre a literatura enquanto ferramenta democrática e a democratização do acesso à literatura, acredito que as palavras dos alunos devem falar por si próprias. Transcrevo abaixo as reflexões de dois grupos, a título de exemplificação:

A democracia consiste no “governo do povo”, assim a contemplação de diversas vozes de brasileiros representando a identidade cultural, contexto histórico e críticas sociais por meio da literatura funciona como uma ferramenta fundamental. Nesse cenário, a literatura indígena, como a de Ailton Krenak, dá voz aos povos originários, exercendo esse papel, pois eles fazem parte da população brasileira. Ailton Krenak defende em suas obras a inclusão dos saberes indígenas na política além de enaltecer lutas por justiça social a fim de apoiar movimentos que buscam direitos, dignidade, legitimar territórios e incentivar pensamentos críticos na sociedade.

A literatura fornece ao indivíduo a capacidade de compreender a sua realidade, a do próximo e saber de que maneira essa consciência pode ser uma ferramenta democrática. Dessa forma a li-

literatura indígena proporciona de maneira mais certa o pensamento crítico acerca de temas como colonização, injustiça e ancestralidade. Então, a literatura é uma ferramenta democrática, pois a partir do pensamento crítico que ela proporciona, pode-se criar ações práticas.

Salienta-se que esses trechos redigidos pelos alunos demonstram com clareza a profundidade de suas percepções. Nota-se a compreensão de que a literatura indígena, ao trazer vozes historicamente silenciadas, atua como transformação social, promovendo a sensibilidade diante da desigualdade e a abertura ao diálogo intercultural. E a escola, nesse contexto, se torna um espaço de escuta e democratização de saberes.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido com a 2ª série do CEPAE, na 2ª escala do ano letivo de 2025, teve como objetivo promover o estudo da literatura indígena em contexto escolar. A experiência aqui relatada demonstra o potencial da literatura indígena como ferramenta de democratização do saber e de construção de uma educação mais crítica e plural. Não se trata apenas de cumprir uma lei, mas de devolver a voz aos historicamente silenciados e fortalecer os diálogos na nossa própria sociedade, formando sujeitos mais conscientes da realidade histórica e cultural que os cerca.

Concluindo, enquanto professora e pesquisadora, acredito que a docência e a pesquisa se fortalecem nessas vivências, transformando a escola – e, por extensão, a sociedade – em um espaço de (re)construção e transformação.

Referências

ASSIS, Mayara Macedo; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. Entre vozes e fronteiras: testemunho, resistência e forças centrífugas na narrativa de Eliane Potiguara. **Revista Decifrar**, v. 13, n. 26, p. e262511-e262511, 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BOTTESI, Anna. A tábua Kambeba para achatar a cabeça e seus significados através do tempo, do espaço e das epistemologias. **Confluenze: Rivista di Studi Iberoamericani**, v. 16, n. 1, p. 30-57, 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 dez. 2024.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. A voz-práxis das minorias entre literatura e política: algumas notas desde a recente produção da literatura indígena brasileira. **ANTARES: Letras e Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 45-69, 2018.

DORRICO, Julie. A literatura e o ativismo indígena - entrevista com Márcia Kambeba. **Revista Acrobata**, 2020. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrigo/entrevista/a-literatura-e-o-ativismo-indigena-entrevista-com-marcia-kambeba/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça. Dos saberes indígenas: o nosso papel também é fazer arte. **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 22, p. 223-230, 2018.

JEKUPÉ, Olívio. A literatura nativa, seu valor, sua cultura. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

KAMBEBA, Márcia wayna. **Poemas e crônicas**: Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 1175-1189, 2013.

Apêndices

• Apêndice A – Atividade avaliativa

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO	
Disciplina: Língua Portuguesa	
Professora: Mayara Macedo Assis	
Série: 2ª série	

LITERATURA INDÍGENA COMO FERRAMENTA DEMOCRÁTICA

Atividade avaliativa da 2ª escala – apresentação oral + produção escrita

- Com o objetivo de desenvolver habilidades de pesquisa e análise, promover o protagonismo dos alunos na produção de conhecimento, valorizar as diversas expressões literárias em território nacional e conhecer diferentes gêneros textuais, faremos um **trabalho em grupo** sobre **literatura indígena**.

- Serão **seis grupos** (cada um contendo de **4 a 6 alunos**). Cada grupo ficará responsável por pesquisar e apresentar sobre a vida, a obra e a etnia de um(a) autor(a) indígena. Caso haja discordância na escolha dos autores sugeridos, faremos um sorteio.

- Autores sugeridos: Ailton Krenak, Eliane Potiguar, Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Graça Graúna, Kaka Werá, Davi Yanomami, Tiago Hakiy, Lia Minápoti, Yaguarê Yamã, Edson Kayapó, Cristino Wapichana, Sulami Katy, Kanátio Pataxó, Julie Dorrico, Auritha Tabajara.

- Cada grupo terá **em média 20 minutos** para apresentação com os recursos que julgarem convenientes: slides, cartazes, vídeos, etc. Deve contemplar: vida e trajetória do(a) autor(a), características de sua etnia e contexto social, informações sobre sua produção literária (gêneros, público-alvo, objetivos, etc.) e exposição de ao menos uma obra escolhida.

- Após a apresentação oral, o grupo deve entregar uma produção escrita sobre o tema. Cada etapa será avaliada separadamente, com atribuição de um conceito para a apresentação oral e outro para a produção escrita. O gênero será escolhido pelo grupo dentre as opções:

- ♦ Resenha crítica – sobre uma obra específica ou conjunto de textos. Ex.: resenha crítica sobre a obra “Futuro ancestral”, de Ailton Krenak.

- ♦ Poema – de inspiração autoral, dialogando com a obra do(a) autor(a). Ex.: poema inspirado na obra de Graça Graúna.

- ♦ Crônica – com problematização de temas contemporâneos com base no trabalho apresentado. Ex.: crônica sobre invisibilidade indígena na cidade, a partir dos textos de Daniel Munduruku.

- ♦ Artigo de opinião – com abordagem argumentativa sobre o tema apresentado. Ex.: artigo de opinião sobre a importância da literatura indígena na escola.

- **Apêndice B – Resenha crítica**

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Mayara Macedo Assis
Série: 2ª série



RESENHA CRÍTICA

AY KAKYRI TAMA. EU MORO NA CIDADE, DE MÁRCIA WAYNA KAMBEBA³³

Por Iaranda Barbosa³⁴

Ay kakyri tama

Ynua tama verano y tana rytama

Ruaia manua tana cultura ymimiua

Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual

[tradução]

³³ Disponível em: <https://www.miradajanela.com/2021/04/ay-kakyri-tama-eu-moro-na-cidade-de.html>

³⁴ **Iaranda Barbosa**, formada em Letras Português-Espanhol, pela UFPE, possui mestrado e doutorado em Teoria da Literatura pela mesma instituição. A autora possui contos em antologias e revistas de arte, assim como diversos artigos científicos publicados em periódicos especializados em crítica literária.

Eu moro na cidade
Esta também é nossa aldeia
Não apagamos nossa cultura ancestral
Vem, homem branco, vamos dançar nosso ritual [...]

Dessa maneira inicia *Ay kakyri tama. Eu moro na cidade*, de **Márcia Wayna Kambeba**. O livro reúne poemas intercalados com fotografias majoritariamente de crianças indígenas em seus ambientes lúdicos, domésticos e rotineiros. Tal recurso é um elemento complementar às temáticas existentes nas poesias compostas por rimas diversas, que marcam uma musicalidade semelhante aos rituais e às marcações feitas com os pés, durante, por exemplo, as danças sagradas e as comemorações pertencentes aos povos originários.

A obra de **Márcia Wayna Kambeba** vai além de um livro de poemas. Ele é um rico e vasto material para que problematizemos, de imediato, duas datas comemorativas: o 19 e 22 de abril. Tal exercício, associado aos textos, é provocativo e nos faz refletir sobre palavras há séculos naturalizadas e banalizadas: conquista, descoberta, progresso. Logo, é preciso refletir sobre esses termos a fim de ressignificá-los: invasão, violência, estupro, sequestro, morte. Quem é bárbaro e quem é civilizado?

Contar a própria narrativa é algo imprescindível para os povos autóctones, sobretudo, para que percebamos a grande diversidade de culturas, idiosincrasias e cosmovisões. Márcia Wayna Kambeba, ao contar, cantar e poeticizar a própria história, nos proporciona um rompimento com a visão romantizada do índio, a começar também pela mudança e a não utilização desse termo “índio”, mas sim indígena. Além de romper estereótipos, a poeta também aborda questões ambientais, exalta a identidade, registra o legado, constrói a memória, homenageia a ancestralidade e confirma o respeito aos mais velhos. A miscigenação, o sincretismo religioso e o orgulho de suas origens também aparecem de modo bastante evidente ao longo dos poemas de *Ay kakyri tama. Eu moro na cidade*.

A poeta compartilha conosco suas heranças e os ensinamentos por ela aprendido. Os mitos e as lendas nos são apresentados através de imagens que contam a origem e as histórias do povo Kambeba. Por meio de uma seleção lexical bastante cuidadosa, **Márcia Wayna Kambeba** nos explica a criação do ser humano, mais especificamente da civilização Omágua/Kambeba, nos ensina sobre geografia, história, sincretismo religioso e, principalmente, respeito. *Ay kakyri tama. Eu moro na cidade* é um livro de muita força, tal qual a civilização que ele representa, tal qual a diversidade cultural em que ele está inserido.



POEMA DE MÁRCIA KAMBEBA
MINHA MEMÓRIA - MEU LEGADO
(Homenagem ao Tuxaua Valdomiro Cruz)

Sou Tuxaua Kambeeba e quero falar,
Antes que a idade não me permita mais lembrar.
Da vivência de minha infância,

Das lembranças do meu povo,
Servindo de alguma forma,
Para o recomeçar de um tempo novo.

Da vida que tive, lembro como agora,
Das lutas pela terra, pela vida que foi embora,
Para muitos de meus parentes,
Que morreram na batalha,
Por um lugar pra viver
E pela continuidade de um legado,
de uma história.

As terras que foram de meus ancestrais,
Hoje, já não nos pertencem.
Na luta para recuperá-las,
Esperamos dos governantes
A iniciativa para demarcá-las,
E continuarmos a vida,
Em convívio com a natureza e os animais.

Filhos da água, somos os Omágua
Temos sabedoria milenar,
Valentes guerreiros,
estando firmes na marcha
Aprendemos com os pajés,
Os saberes da natureza,
Extraíndo da seringueira
O leite que virou borracha.

Vi os mais velhos prepararem o látex,
E com eles a bota vi nascer,
Na dor dos meus irmãos nos pés iam fazer,
O molde dessa peça que usavam pra calçar,
Na busca de uma caça para a fome saciar.

Hoje, para nova geração, deixo uma mensagem,
Que mantenham essa cultura com fé e a coragem,
De serem bravos guerreiros,
divulgando a memória,
Do povo cabeça-chata que fez parte da história,
Desse Brasil miscigenado, povo de fé,
de muitas vitórias.



LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA: DEBATE PELA DEMOCRACIA A PARTIR DO VIÉS ALEGÓRICO DE *A HORA DOS RUMINANTES*, DE JOSÉ J. VEIGA

Ilma Socorro Gonçalves Vieira³⁵

Resumo: O estabelecimento da democracia, especialmente, no Brasil do século XXI, ainda depende de engajamento e de luta efetiva por parte de todas as pessoas que reconhecem que, sem a soberania popular, no que diz respeito à identificação das demandas coletivas e aos direitos constitucionais a serem garantidos, não há legitimidade nas decisões do Poder Público. A Educação Básica, nesse sentido, assume papel fundamental, ao propiciar aos estudantes uma formação crítica, capaz de contribuir para a construção de uma consciência coletiva comprometida com os princípios constitutivos das bases que sustentam uma organização social e política essencialmente democrática. A literatura, entendida como bem cultural, cujo acesso consiste em um direito a ser garantido de forma universalizada, conforme discute Antonio Candido, pode cumprir uma função de extrema relevância na formação dessa consciência, uma vez que, por meio da experiência estética proporcionada pela leitura literária, o leitor pode acessar outras realidades que, embora radicalmente distintas da sua, espelham traços da condição humana que independem de referências temporais ou geográficas. No relato que aqui se apresenta, compartilha-se um conjunto de atividades desenvolvidas com estudantes da 3ª série do Ensino Médio, a partir da leitura do romance *A hora dos ruminantes*, de José Jacinto Veiga, explorando o viés crítico acerca do processo de ditadura militar no Brasil, sugerido na alegoria instaurada na obra. Além da leitura literária, as atividades compreenderam debates em sala de aula e produções escritas de três diferentes gêneros, em diálogo com o romance, especificamente, no sentido de apresentar, de forma alegórica, processos opressores vivenciados no plano individual ou no plano coletivo, com a finalidade de realçar e fortalecer o sentido da palavra “democracia” entre os estudantes envolvidos nas atividades.

Palavras-chave: Democracia na escola. Leitura literária e formação crítica. Romance *A hora dos ruminantes*.

Introdução

As palavras “democracia” e “autoritarismo” demarcam polos opostos sobre os quais se organiza a estrutura social brasileira na atualidade. Embora pareça ter-se instaurado a partir da segunda década do século XXI, com o acirramento das disputas no campo político, explicitando de forma intensa ideologias de extrema direita em contraste com ideologias de viés progressista representado, sobretudo, pelos partidos de esquerda, a polaridade ostensiva observada nos últimos anos é um fenômeno antigo e que tem como base a natureza do processo de colonização ocorrido no Brasil, registrado a partir do ano de 1500. A subjugação dos povos originários desse território, associada ao barbarismo cometido contra comunidades africanas naquele processo, funda os pilares do sistema político e social estruturado e estruturante no país.

³⁵ Docente e pesquisadora de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutora em Letras e Linguística (UFG). E-mail: ilmavieira@ufg.br

Com a chegada dos europeus às terras brasileiras, especificamente as esquadras portuguesas, inicia-se uma relação pautada no autoritarismo, na concepção de mundo que considera legítima a divisão da sociedade em classes – uma com direitos irrestritos e digna de toda forma de privilégio; outra destinada a servir, a dedicar toda a sua força de trabalho à produção econômica que garante as benesses da classe privilegiada. Essa lógica perversa foi amplamente discutida por Freitas (2022, p. 115), em artigo sobre “As relações entre escravidão e trabalho no Brasil”:

Como podemos constatar, os entraves culturais da escravidão afetaram as formas como o brasileiro se relaciona com o trabalho desde o período colonial, atravessando o Império, não cessando com a abolição da escravatura, adentrando a República e permanecendo presente nos dias atuais. Pelo menos é o que observa o antropólogo Roberto DaMatta, quando defende que, no nosso sistema, tão fortemente marcado pelo trabalho escravo, as relações entre patrões e empregados ficaram definitivamente confundidas. O patrão, num sistema escravocrata, é mais do que um explorador de trabalho: é dono e até mesmo responsável moral pelo escravo.

É possível afirmar que esse sistema se mantém em tensão permanente, definindo, inclusive, os posicionamentos políticos que se polarizam na sociedade brasileira deste século XXI, já que, enquanto uma parcela dessa sociedade luta pela garantia dos direitos constitucionalmente adquiridos, outra se agarra a todos os mecanismos que possam fazer perpetuar a sua relação de poder sobre os que herdaram a condição de subjugação sofrida pelos antepassados escravizados e explorados na trajetória do país.

As investidas constantes no sentido do apagamento de fatos e acontecimentos históricos relativos aos processos de colonização e de ditadura militar no Brasil, ou com o intuito de distorcer as informações acerca desses processos, confirmam o quanto a manutenção de uma estrutura social regida pela desigualdade e injustiça interessa aos herdeiros de uma elite econômica forjada por aqui.

O emprego da expressão “Regime militar”, em vez do termo “Ditadura militar”, em referência ao período sombrio deflagrado em 1964 e estendido até 1985, é um exemplo dos inúmeros subterfúgios aos quais costumam recorrer, em grande número, os brasileiros que se sentem identificados com a ideologia dessa elite. E vale acrescentar que, entre esses brasileiros, consta uma parcela significativa daqueles que sofrem diretamente os impactos nefastos da estrutura social fragmentada que faz com que uma minoria esteja sempre às portas do crescimento de suas riquezas econômicas, enquanto a maioria seja conservada distante da garantia plena dos direitos constitucionais.

De se destacar que, em muitos casos, a explicação para esse posicionamento contraditório reside, justamente, na negação de um dos direitos fundamentais, que é a uma educação de qualidade referendada socialmente. Com pouca ou nenhuma condição de analisar criticamente o cenário social, político e econômico do país, um número considerável de cidadãos brasileiros segue sua trajetória na vulnerabilidade, sem alcançar, pelo menos, uma consciência de classe, o que é bastante favorável para uma dominação cultural geradora da massa de manobra que, a cada pleito eleitoral, reafirma e sustenta os interesses da minoria privilegiada, com a ingênua esperança de conseguir melhores condições de vida e até mesmo ascensão social.

O dever de investir na formação crítica dos estudantes brasileiros, desde a Educação Básica, precisa, portanto, ser assumido de forma consciente e comprometida pelo Estado, mas enquanto este estiver refém de manobras sórdidas centradas na manutenção da atual estrutura política e eco-

nômica, continuarão intensos os desafios na perspectiva da efetivação de políticas públicas voltadas para a ruptura da lógica sob a qual se organiza a sociedade neste país.

Ainda, continuarão intensos, sobretudo, os desafios da escola pública, entidade formadora que se encontra em situação pouco confortável, entre uma guerra de forças na qual se confrontam, de um lado, o compromisso social com uma educação libertadora, na perspectiva discutida por Paulo Freire (1986), e de outro lado, a sabotagem constante que, de maneira explícita ou velada, perpassa o cotidiano das instituições em geral, seja na forma de escassez de recursos, de estruturas deficitárias, de condições de trabalho precárias e na, talvez, mais problemática das formas – resgatada e escancarada nos últimos anos – que consiste no autoritarismo sobre o trabalho docente, avançando no sentido de impor, cada vez mais, sistemas de controle disfarçados de avanços educacionais mediados por tecnologias e que atendem à ganância dos que fazem da educação um negócio altamente rentável.

Opressão tem sido, assim, uma palavra de forte sentido no percurso histórico deste país tramado sob as bases do autoritarismo, da convicção de que os seres humanos se distinguem em, pelo menos, duas categorias radicalmente opostas: a dos que acreditam que têm direito a tudo, inclusive de usurpar os direitos de outros, e a dos que, conforme consideram esses primeiros, não têm direito sequer de reivindicar seus próprios direitos.

Uma grande contribuição para se pensar acerca dessa questão deixou o sociólogo e crítico literário Antonio Candido, em seu esplêndido ensaio intitulado “O direito à literatura”. Em uma abordagem otimista, embora bastante consciente do nível de barbárie ainda a ser enfrentado no caminhar da humanidade, nesse ensaio publicado em 2012, em livro de título homônimo organizado por Aldo de Lima e outros pesquisadores, o sociólogo afirma: “É verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado (Candido, 2012, p. 14).

Naquela época em que os pilares da extrema-direita ainda não sustentavam, de forma nítida, a visão de mundo que se propagaria em vários cantos do planeta, incluindo o Brasil, sobretudo a partir da segunda década dos anos de 2000, Candido analisou da seguinte forma:

No mesmo sentido eu interpretaria certas mudanças no comportamento cotidiano e na fraseologia das classes dominantes. Hoje, não se afirma com a mesma tranquilidade do meu tempo de menino que haver pobres é a vontade de Deus, que eles não têm as mesmas necessidades dos abastados, que os empregados domésticos não precisam descansar, que só morre de fome quem for vadio, e coisas assim. Existe em relação ao pobre uma nova atitude, que vai do sentimento de culpa até o medo. Nas caricaturas dos jornais e das revistas o esfarrapado e o negro não são mais tema predileto das piadas, porque a sociedade sentiu que eles podem ser um fator de rompimento do estado de coisas, e o temor é um dos caminhos para a compreensão.

Sintoma complementar eu vejo na mudança do discurso dos políticos e empresários quando aludem à sua posição ideológica ou aos problemas sociais. Todos eles, a começar pelo presidente da República, fazem afirmações que até pouco tempo seriam consideradas subversivas e hoje fazem parte do palavreado bem-pensante. Por exemplo, que não é mais possível tolerar as grandes diferenças econômicas, sendo necessário promover uma distribuição equitativa. É claro que ninguém se empenha para que de fato isto aconteça, mas tais atitudes e pronunciamentos parecem mostrar que agora a imagem da injustiça social constrange, e que a insensibilidade em face

da miséria deve ser pelo menos disfarçada, porque pode comprometer a imagem dos dirigentes. Esta hipocrisia generalizada, tributo que a iniquidade paga à justiça, é um modo de mostrar que o sofrimento já não deixa tão indiferente a média da opinião.

Do mesmo modo, os políticos e empresários de hoje não se declaram conservadores, como antes, quando a expressão *classes conservadoras* era um galardão. Todos são invariavelmente de *centro*, e até de *centro-esquerda*, inclusive os francamente reacionários (Candido, 2012, p. 14-15, grifos do autor).

Atualmente, após um período nebuloso atravessado sob um governo de extrema-direita no Brasil, pode ser que essa análise, embora mantivesse a lucidez característica do grande sociólogo, assumisse uma tônica menos otimista ou enveredasse também pela perplexidade que assombrou grande parte dos brasileiros e do mundo afora, em razão da crise civilizatória que se projetou sobre o país.

Lamentavelmente, os resquícios dessa crise continuam a encontrar respaldo na sociedade e em setores da Administração Pública conduzidos por políticos alinhados com as pautas da extrema-direita ou interessados pelos entraves que elas provocam para que as políticas públicas voltadas para o bem comum possam avançar e se consolidar. Nesse cenário, compete à escola assumir a formação crítica dos estudantes, tendo em vista a construção de uma consciência coletiva suficientemente fortalecida, para que experiências de obliquidade política de extrema-direita não venham a se repetir.

Para isso, indispensável se faz investir no conhecimento, particularmente, dos fatos e acontecimentos históricos que foram determinantes na constituição e no desenvolvimento das bases políticas, sociais e culturais deste país. Em uma perspectiva formativa abrangente e sólida, o investimento ocorre por meio de uma abordagem interdisciplinar que, além de estratégias concernentes aos vários componentes curriculares da Educação Básica, envolve o acesso à literatura, associado à reflexão crítica.

O conhecimento histórico e a literatura como direito

Em um contexto em que a desinformação disputa com o conhecimento produzido de forma criteriosa o *status* de verdade, valendo-se dos recursos tecnológicos que tanto contribuem para os avanços nas diversas áreas das ciências, quanto favorecem ações criminosas que se prestam a desvirtuar dados da realidade, tornou-se ainda mais desafiadora a promoção do conhecimento histórico. Os desafios já identificados na falta de garantia do direito à educação, para muitos brasileiros, e na escassez de recursos para os estudantes de escolas públicas pareceram ter sido superados quando as discussões no campo da educação, especificamente sobre o ensino de História, passaram a enfatizar a problemática em torno do discurso predominante nos livros didáticos.

A esse respeito, Valdez e Ribeiro (2013, p. 58) comentam:

Ao apresentarmos a história sob o ponto de vista do homem branco, colonizador, corremos o risco de levar as crianças a compreender a história como feita por poucos, sobretudo por homens considerados “civilizados”, pois além de outros povos serem ignorados, as classes sociais marginalizadas, mulheres, crianças e outros estão alijadas dos processos.

Ainda por ser superada, essa problemática, muitas vezes, tem sido agudizada, por meio de discursos levianos propagados pelas redes sociais, com o intuito de promover a “anti-informação”, antecipando-se a informações veiculadas pelos livros e outros materiais didáticos ou mesmo se sobrepondo aos conhecimentos abordados pela escola. Com isso, o ensino de História, propriamente dito, passa pela concorrência de um grande número de discursos alienantes, que não têm qualquer compromisso com a verdade acerca dos fatos e acontecimentos do passado, mas são inteiramente comprometidos com a lógica de fazer perpetuar uma consciência coletiva corrompida, moldada conforme os interesses de grupos beneficiados com a desigualdade e a injustiça social.

Na linha desse raciocínio, é fundamental trazer à discussão a importância do acesso à literatura, entendido como um direito a ser assegurado a todas as pessoas, conforme a perspectiva de Candido (2012). Isso porque, ao cumprir uma função estética, o texto literário também contribui para a formação humana, aguçando a percepção do leitor quanto à sua própria condição e em relação à condição do outro, em um exercício de alteridade que desperta os sentidos, inclusive, ante as contradições manifestas, seja nos discursos de autoridade da História, seja nas falácias propagadas nas redes sociais ou paralelamente a elas.

Acerca da literatura, Candido (2012, p. 20, grifos do autor) afirmou: “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. A humanização, nessa perspectiva, se processa de forma dialética, a partir desse “viver” no qual o leitor vive a condição de outro(s) sujeito(s), enquanto vive a sua própria condição. Com isso, ele pode ampliar sua consciência acerca do que se considera ser o “bem comum”, que pressupõe sentir, profunda e plenamente, o que o mesmo autor define sobre a essência dos direitos humanos:

Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo (Candido, 2012, p. 15).

Em uma sociedade regida pela lógica do Capitalismo e do individualismo exacerbado, a assimilação desse pressuposto parece estar ainda muito distante. Mas é cabível pensar na experiência estética como uma possibilidade para que se construam pontes entre as pessoas, assim como entre coletividades distintas nos planos sociais, culturais e geográficos. O texto literário, nesse sentido, se estabelece por sua linguagem universal, capaz de expressar de forma plurissignificativa as peculiaridades da condição humana.

Assim, nenhuma proposta educacional pode se esquivar do dever de proporcionar aos estudantes o acesso à literatura como direito. Do contrário, a escola perderá a cara oportunidade de contribuir para a construção de um mundo que rejeite a barbárie, onde se possa vislumbrar um futuro no qual os processos históricos não sejam desencadeados por investidas de opressão por parte de alguns grupos sobre outros grupos.

Em se tratando do conhecimento histórico e a literatura como direito, é imprescindível destacar a relação entre o discurso da historiografia e o discurso literário, considerando que este último também reflete um contexto situado temporal e geograficamente. Embora seu compromisso não

seja com a verdade, mas com a verossimilhança, o discurso literário se aproxima do discurso da história e, muitas vezes, consegue acessar camadas sutis, difíceis de serem penetradas por meio do trabalho do historiador, devido aos limites desse trabalho para alcançar dimensões mais profundas dos fatos e acontecimentos do passado, sem que o *status* da área do conhecimento seja violado.

Investigando as relações entre a narrativa histórica e a produção romanesca a partir dos anos de 1970, Vieira (2013, p. 11) afirma acerca da narrativa ficcional:

No âmbito da literatura, três fatores tornaram-se determinantes: um interesse pelo histórico, marcado por uma espécie de movimento em direção ao passado; a consideração da referencialidade, tendo em vista as relações entre texto e contexto; o autoquestionamento, como processo literário, que conduz a uma grande abertura na concepção de discurso e de narrativa ficcional. O rompimento com o estatuto de verdade, daí decorrente, e sua substituição por uma relação de verossimilhança marcaram as novas configurações narrativas do romance, transformando as convenções de leitura e delegando ao leitor a função de legitimar a coerência da narrativa e não mais a verdade.

Nesse processo, é exigido do leitor um posicionamento ativo, atento às sutilezas no trançar do discurso ficcional, e isso pode contribuir para que outros discursos também sejam lidos de forma criteriosa, crítica e reflexiva, entre eles, o historiográfico. E cabe acrescentar o importante fato de a narrativa ficcional revelar, muitas vezes, uma multiplicidade de discursos, ecos de vozes silenciadas nas narrativas históricas tradicionais, em geral, construídas de forma rígida, considerando como legítimos apenas os pontos de vista dos sujeitos que estiveram em condições de poder durante os fatos e acontecimentos narrados, como é o caso do homem branco, europeu colonizador.

A literatura como direito é, assim, uma valiosa possibilidade de fruição estética, capaz de cumprir também uma função humanizadora em sentido pleno, ao permitir ao leitor acessar perspectivas múltiplas acerca do passado histórico e, com isso, compreender as estruturas subjacentes aos eventos registrados pela historiografia, analisando de forma consciente não apenas *o que* aconteceu, mas também *o como* e *o porquê* aconteceu (Burke, 1992).

A ditadura militar no Brasil em uma abordagem alegórica

Vários processos históricos marcaram a trajetória brasileira, desde a colonização. De maneira profunda ficou registrado o período da ditadura militar instaurado em 1964, após a tomada do poder do Estado pelos militares, por meio de um golpe aplicado ao Governo de João Goulart. Além de instituir uma forma de governo autoritário, centrado na censura, na restrição e violação de direitos civis e na ampliação desproporcional dos direitos já concedidos aos militares em suas diferentes categorias, o processo de ditadura no Brasil deixou vestígios que continuam a reverberar de diversas maneiras na sociedade brasileira, mesmo depois dos movimentos sociais e políticos que culminaram na redemocratização do país, concluída com a eleição indireta de um governo civil em 1985 e a promulgação da Constituição Federal em 1988.

De se salientar que, quem viveu de forma consciente naquele período ou teve acesso a conhecimentos sobre ele consegue dimensionar, pelo menos em parte, o horror da repressão que resultou em barbáries das mais diversas, ostensivamente, contra as pessoas cujo posicionamento ético e polí-

tico era contrário ao sistema repressor instituído no país. Mas ainda há quem faça apologia à tortura e encontre apoio a suas ideias fascistas, até mesmo entre os jovens, como se a opressão, quanto mais intensa, desumana e bárbara, mais fosse capaz de aproximar o opressor da condição de um herói.

Nesse cenário, um duelo de forças antagônicas e de resistência se estabelece, assim, em um país cuja memória histórica permanece fragilizada, seja pelo interesse por parte de uma minoria de brasileiros beneficiados com a estrutura social, política e econômica vigente, seja pela ignorância por parte da grande massa, em relação ao que de fato constituiu o período em que o Estado nacional esteve sob comando militar.

A literatura de autores engajados quanto aos horrores daquele processo contribui, significativamente, para a formação de uma consciência histórica e, além de acrescentar aos estudos historiográficos sobre os “Anos de Chumbo”, favorece o desenvolvimento de uma compreensão em sentido profundo sobre o que foi sentir, na própria pele, as barbáries daquele tempo.

O romance *Nos ombros do cão*, do escritor goiano Miguel Jorge, por exemplo, expressa de forma contundente a experiência de pessoas que sofreram diretamente a repressão do governo militar na década de 1960, com enfoque na condição de líder estudantil que lutava contra o autoritarismo e a alienação política e na condição de mãe que vagava desesperada à procura do filho desaparecido, na certeza de que ele tinha sido perseguido e torturado pelos militares. O romance de referência do premiado filme brasileiro *Ainda estou aqui*, escrito por Marcelo Rubens Paiva, é mais um exemplo dentro da literatura brasileira que permite ao leitor embrenhar pelas camadas sutis daquele processo histórico, acompanhando de perto, por meio do discurso narrativo, a trajetória da família do deputado federal Rubens Paiva, político do Partido Trabalhista Brasileiro, também perseguido pelos militares e dado como desaparecido.

A arte literária, nesse sentido, subverte a noção ingênua de que ela se presta ao puro entretenimento, uma vez que a função estética cumprida se associa, de maneira intrínseca, a um posicionamento ético profundamente afetado pelos problemas de ordens gerais do contexto histórico da época retratada.

Entre as obras literárias que refletem a dureza do período da ditadura militar no Brasil, a crítica literária reconhece o romance *A hora dos ruminantes*, do escritor também goiano José Jacinto Veiga, como uma alegoria em vários aspectos. Embora, de modo bastante assertivo, esse autor tenha rejeitado a correlação entre sua produção e os tempos sombrios do governo militar, por considerar que nenhuma obra literária se limita a uma única possibilidade de análise, alguns estudos identificam elementos que, na articulação do discurso narrativo, sugerem questões específicas do período em que o romance foi publicado, 1966, dois anos após a deflagração do golpe militar.

Nessa vertente de análise, cabe refletir sobre a relação entre literatura, alegoria e realismo fantástico. Segundo Carlos Ceia, professor da Universidade Nova de Lisboa, em seu *E-Dicionário de Termos Literários*³⁶ (2009), alegoria é “aquilo que representa uma coisa para dar a ideia de outra através de uma ilação moral”. O termo “allegoría” vem do grego e “significa ‘dizer o outro’, ‘dizer alguma coisa diferente do sentido literal’” (grifos do autor). Assim, é “próprio da alegoria não fazer uso da ambiguidade ou da plurissignificação, sob pena de se perder a ilação moral procurada”. Ceia afirma ainda que, “Numa alegoria, é também necessário que as abstrações que determinam o sentido alegórico procurado sejam de imediata compreensão”.

³⁶ Disponível na página eletrônica: <https://edtl.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

Todorov (2008), por sua vez, define que o fantástico se caracteriza por uma atitude de hesitação diante de um acontecimento que não apresenta explicações naturais, ocupando, portanto, o tempo da incerteza. Para o autor:

O fantástico ocorre nesta incerteza; ao escolher uma ou outra resposta, deixa-se o fantástico para se entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural (Todorov, 2008, p. 31).

Com base nesses conceitos, há estudos na área de teoria e crítica literária que consideram o romance *A hora dos ruminantes* uma narrativa fantástica no plano da história, como é exemplo o artigo intitulado “*A hora dos ruminantes: um romance metafórico*”³⁷, desenvolvido por André Luiz Alves Caldas Amóra e Tatiana Alves Soares Caldas. Conforme analisado nesse estudo, é possível associar o enredo da narrativa ao processo de opressão que foi se intensificando durante o período da ditadura militar no Brasil, levando em conta a articulação dos três capítulos que compõem a obra: “A chegada”, “O dia dos cachorros” e “O dia dos bois”.

A narrativa se constrói por meio de uma trama que se inicia com aparente despreensão, retratando um contexto de cidade do interior do Brasil, com personagens que não surpreendem o leitor, em um primeiro momento, já que nenhuma delas parece destoar dos ares pacatos da pequena cidade Manarairema. Mas a calma da cidade é suspensa, principalmente a partir do segundo capítulo, com a invasão de uma quantidade extraordinária de cachorros, instaurando o insólito, entendido como o que não se apresenta de maneira habitual, o que é raro, incomum, anormal, segundo o Dicionário Online de Português³⁸.

Na sequência, já no terceiro capítulo, a invasão de um número descomunal de bois amplia a instauração do insólito na narrativa, inclusive porque, da mesma forma que a matilha, a manada desaparece misteriosamente. Há, desse modo, um deslocamento de sentido e a trama assume um caráter alegórico, permitindo inferir diferentes processos de opressão vivenciados por uma coletividade, entre eles, o avanço da industrialização no Brasil na primeira metade do século XX, que se desdobrou no êxodo rural crescente e na urbanização desorganizada do país, e a ditadura militar.

A invasão e o desaparecimento incomuns dos cachorros, seguidos da invasão e o desaparecimento inexplicáveis dos bois, são acontecimentos que desestabilizam a rotina da pequena cidade de Manarairema e rompem com a comodidade da leitura, uma vez que o leitor é desafiado a imaginar um contexto que, ao mesmo tempo, aproxima-se e distancia-se do seu universo tal qual é conhecido.

Nesse sentido, cumpre destacar que o âmago do fantástico, segundo Todorov (2004, p. 30), compreende um “mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros”, no qual “produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas mesmas leis deste mundo familiar”. Assim, o leitor tende a ser tomado, em princípio, por uma hesitação, mas é inserido em seguida, de maneira deliberada, em um universo ficcional no qual o impossível na realidade objetiva torna-se possível no plano da narrativa.

³⁷ Publicado em: Cadernos do CNLF, Série VIII, nº 11, VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia - 2004.

³⁸ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

No romance de José J. Veiga, a abertura para inferências baseadas nessa realidade ocorre justamente por meio desse processo de leitura no qual vários elementos articulados na construção da trama deixam de ser lidos em sentido literal e formam um quadro representativo capaz de sugerir uma alegoria da ditadura militar no Brasil. Compete destacar, nesse sentido, que o fantástico se estabelece no enunciado e a alegoria é percebida somente na reflexão por parte do leitor.

Assim, a divisão do romance em partes pode ser percebida como um quadro alegórico demonstrativo de uma situação de opressão que vai se intensificando, metaforicamente, e permitindo correlacionar as três invasões (dos cargueiros, dos cachorros e dos bois) com as etapas nas quais a repressão do governo militar foi avançando e tornando cada vez mais ostensivas a censura e a violação de direitos civis.

Indícios da opressão que cai sobre a população da pacata cidade Manarairema são apresentados no parágrafo inicial da narrativa, com “A chegada” de tropeiros descrita na primeira parte:

A noite chegava cedo em Manarairema. Mal o sol se afundava atrás da serra – quase que de repente, como caindo – já era hora de acender candeeiros, de recolher bezerros, de se enrolar em xales. A friagem até então continuada nos remansos do rio, em fundos de grotas, em porões escuros, ia se espalhando, entrando nas casas, cachorro de nariz suado farejando. Manarairema, ao cair da noite – anúncios, prenúncios, bulícios. Trazidos pelo vento que bate pique nas esquinas, aqueles infalíveis latidos, choros de criança com dor de ouvido, com medo escuro. Palpites de sapos em conferência, grilos afiando ferros, morcegos costurando a esmo, estendendo panos pretos, enfeitando o largo para alguma festa soturna. Manarairema vai sofrer a noite (Veiga, 2001, p. 13, grifos nossos).

A “noite”, em sua conotação sombria, anuncia um cenário em contraste com a alegria representada pela luminosidade do dia, da mesma forma que a “friagem” vai sugerir, na trama, uma sensação de desconforto, que é realçada por meio de outros termos, como “grotas”, “porões escuros” e “festa soturna”. Os enunciados “choros de criança com dor de ouvido”, “morcegos costurando a esmo, estendendo panos pretos” e “Manarairema vai sofrer a noite” ampliam a sensação sugerida.

Como se vê, o primeiro parágrafo da narrativa é concluído de modo a indicar um enredo baseado em um contexto de opressão coletiva inaugurado com a chegada dos cargueiros. Percebida como uma invasão, essa chegada modifica a rotina dos moradores da cidade, os quais passam a viver em clima de tensão e desconfiança quanto às origens e às intenções dos homens que surgem sem nenhuma explicação e vão morar na tapera do outro lado do rio:

No dia seguinte a cidade amanheceu ainda sem toucinho, mas com uma novidade: um grande acampamento fumegando e pulsando do outro lado do rio, coisa repentina, de se esfregar os olhos. As pessoas acordavam, chegavam à janela para olhar o tempo antes de lavar o rosto e davam com a cena nova. Uns chamavam outros, mostravam, indagavam, ninguém sabia. Em todas as casas era gente se vestindo às pressas, embarçando a mão em mangas de paletó, saindo sem tomar café, pisando em cachorros lerdos, cachorros ganindo, gente xingando, gente dando peitada em gente, derrubando chapéu, a algazarra, a correria (Veiga, 2001, p. 15).

Do ponto de vista de uma alegoria da ditadura militar no Brasil, é possível inferir que a forma como os forasteiros se comportam assemelha-se à organização dos militares, com acampamentos estrategicamente estruturados:

[...] aqueles lá acamparam em linha, duas fileiras, medidas, deixando uma espécie de largo no meio. [...] enquanto os homens andavam ativos carregando volumes, abrindo volumes, se consultando, sem tomar conhecimento da cidade ali perto. *Seriam engenheiros? Mineradores? Gente do governo?* (Veiga, 2001, p. 15, grifos nossos).

E cabe observar que, na organização dos acampamentos, os “homens da tapera” marcam, simbolicamente, uma tomada de posse, ao fincarem um mastro no lugar, em uma atitude que também remete às estratégias militares: “– Estão fincando um mastro. Pra que será?” (Veiga, 2001, p. 15).

A postura autoritária dos forasteiros vai-se revelando no desenvolver da narrativa, durante os poucos momentos de contato com os moradores de Manarairema, quando era necessário recorrer aos poucos recursos comerciais que a pequena cidade possuía, como a venda de Amâncio Mendes. A submissão e o conformismo dos manarairenses lembram a maneira como os brasileiros, em sua maioria, posicionaram-se durante a ditadura militar, seja pela alienação, seja pelo medo ou pela covardia:

Essas visitas foram se repetindo e caíram numa rotina que *o povo acabou por aceitar*. Mal eles chegavam, os fregueses iam saindo espontâneos, sem esperar que Amâncio os expulsasse. Ninguém se arrepiava, ninguém manobrava para ficar. E mais estranho ainda, ninguém procurava saber que assuntos eram tratados naquelas reuniões à porta fechada, entre cachos de bananas e tranças de cebola. Podia ser que o povo estivesse se cansando daqueles homens e de suas obras intermináveis, obras cujo sentido – se tinham mesmo algum – ninguém alcançava nem queria mais alcançar; *e quanto menos se falassem deles, mais tempo e mais cabeça sobravam para o capinar diário* (Veiga, 2001, p. 33, grifos nossos).

Geminiano Dias, “proprietário de uma carroça de aluguel”, é um personagem que, em um primeiro momento, representa resistência à opressão, ao enfrentar a prepotência de um dos homens da tapera que pretendia levar consigo a carroça, desconsiderando o não interesse do proprietário de dispor de seu meio de trabalho. Mas depois – lembrando possíveis atitudes de insubmissão rasa durante os “Anos de Chumbo” – Geminiano age como se não tivesse escolha senão conformar-se com seu fardo: servir, dedicadamente, os forasteiros, carregando areia para as obras do acampamento, numa condição sem saída, que remete ao mito de Sísifo:

Mas acontece que Geminiano deu para resmungar. A princípio eram queixas imprecisas, sem alvo nem motivo determinados, que o povo atribuía a cansaço ou desinteresse por um serviço que não variava e que parecia não ter fim.

[...]

Um dia, subindo uma ladeirinha na saída do largo, quebrou-se uma tábua da carroça e um monte grande de areia despencou no chão. Geminiano desceu de um pulo, olhou a areia caída, a tábua quebrada e perdeu a calma: desfechou um pontapé furioso na roda, como se quisesse quebrá-la também. Pessoas que viram a cena correram para se informar, para ajudar, e encontraram Geminiano debruçado na roda chorando. O embarço foi geral. Aquilo era novo, Geminiano chorando. Deviam consolá-lo, como se faz com criança, ou ir saindo disfarçado, em respeito ao desespero de um homem antes tão equilibrado?

Geminiano não tomou conhecimento deles, continuou chorando, se lastimando:

– O que é que eu faço, meu pai, o que é que eu faço? Como é que vou sair desta prisão? Por que foi que não recuei enquanto era tempo? O que será de mim agora? Não aguento mais! Estou nas últimas! Vejo que vou acabar fazendo uma besteira (Veiga, 2001, p. 34).

A segunda parte do romance, capítulo intitulado “O dia dos cachorros”, apresenta a invasão da cidade por uma matilha extraordinária. Em geral, os cães representam fidelidade e proteção, mas aqueles simbolizam o inverso, pois surgem como uma praga a assolar Manarairema: “O palco estava armado para os cachorros, e eles o ocuparam como *demônios alucinados*” (Veiga, 2001, p. 38, grifos nossos). E a imagem de cães irreverentes e arrogantes remete à truculência empregada pelos militares durante o período ditatorial:

Fechadas em casa, abanando-se contra a fumaça, enervadas com os latidos, as pessoas tapavam os ouvidos, pensavam e não conseguiam compreender aquela inversão da ordem, a cidade entregue a cachorros e a gente encolhida no escuro, sem saber o que aconteceria a seguir. [...] Outros parece que entravam numa casa apenas para descarregar a bexiga; chegavam, farejavam, escolhiam o lugar, às vezes até um par de botinas encostado num canto, e calmamente se aliviavam; ou rodavam, rodavam no meio da sala, o corpo encurvado no meio, as pernas traseiras abertas, espremiavam, largavam uns charutinhos ou uma broa; satisfeitos com o resultado, raspavam as patas duas, três vezes e saíam sem olhar para ninguém, os donos da casa que providenciavam a limpeza. Eram desacatos que as pessoas toleravam resignadas, consolando-se em pensar que não há mal nenhum que sempre dure (Veiga, 2001, 39, grifos nossos).

Conforme analisam Amóra e Caldas (2004), a opressão camuflada em progresso – uma das marcas da ditadura brasileira, presente inclusive em campanhas publicitárias da época – é sugerida nas palavras de Amâncio Mendes, um personagem cheio de bravatas e tido como valentão, até que decide ir tomar satisfação com os homens da tapera e, fazendo jus ao nome, amansa-se e volta subserviente, aprovando o que, supostamente, seria a finalidade do acampamento: “Eles vieram trabalhar, trazer progresso. Se o povo não entende, e fica de pé atrás, a culpa é do atraso, que é grande. Mas eles vão trabalhar assim mesmo, vão tocar para a frente de qualquer maneira. Quem não gostar que coma menos” (Veiga, 2001, p. 41-42).

A violação dos direitos humanos, ocorrida com frequência no período ditatorial, é ilustrada na seguinte passagem em que dialogam os personagens Amâncio Mendes e Manuel Florêncio, este último carpinteiro da cidade:

– [...] Em que terra nós estamos? Onde estão os meus direitos? Quem não deve não teme.
– Aí que está o seu erro. Você fala como se não tivesse acontecido nada. Direitos? Que direitos?! Quem não deve não teme! Tudo isso já morreu. Hoje em dia não é preciso dever para temer. Por que é que você acha que eu estou aqui pedindo, implorando, me rebaixando? Eu devo alguma coisa? E você já me viu com medo algum dia? Você precisa entender que não estamos mais naquele tempo... (Veiga, 2001, p. 47).

O terceiro capítulo do romance apresenta a invasão de Manarairema pelos bois. Como observam Amóra e Caldas (2004), é uma invasão ainda mais intimidadora e surpreendente, uma verdadeira ocupação que gera falta de privacidade e espaço, enclausura e traz impotência aos moradores da cidade. Instaura-se, assim, uma dominação que não é apenas física, mas também psicológica:

Não se podia mais sair de casa, os bois atravancavam as portas e não davam passagem, não podiam; não tinham para onde se mexer. Quando se abria uma janela não se conseguia mais fechá-la, não havia força que empurrasse para trás aquela massa elástica de chifres, cabeças e pescoços que vinha preencher o espaço (Veiga, 2001, p. 75).

E a tortura – traço mais sombrio do regime ditatorial, de acordo com análise de Amóra e Caldas (2004) – é sugerida nas palavras de Pedrinho, que é massacrado física e psicologicamente pelos homens da tapera:

– Eles tomaram ela de mim. Levaram lá para dentro. Eu reagi. Muitos me seguraram. Gritei, xinguei, mordi. Eles me amarraram. Ela ajudou. *Nazaré ajudou*. Me jogaram numa grota no quintal. Olhe as marcas das cordas. Me davam comida numa gamela no chão. Eu tinha de comer enfiando a cara, como cachorro. *Ela ficava perto olhando, de vez em quando empurrava a gamela para longe com o pé, só para me ver me arrastar no chão*. Hoje de madrugada manejei soltar as mãos, desamarrei as peias e fugi (Veiga, 2001, p. 80, grifos nossos).

Cabe observar na descrição do comportamento da personagem Nazaré a sugestão do posicionamento de algumas pessoas que viveram o período ditatorial e que, mesmo sendo parte da sociedade civil, sentiam-se atraídas pela possibilidade de exercer o poder autoritário tomado pelos militares. Apesar de ser namorada de Pedrinho, ela experimenta, voluntariamente, o posto dos que não perdem qualquer oportunidade de subjugar, desrespeitar e agredir quem esteja em situação de vulnerabilidade.

O final da narrativa é marcado pela alegria, pela liberdade, numa espécie de comunhão coletiva, em uma associação ao final da ditadura, conforme inferem Amóra e Caldas (2004). Em contraste com os termos empregados no parágrafo inicial do romance, a passagem seguinte explora termos que remetem à clareza, a uma sensação de leveza, espontaneidade, conforto, confiança:

De repente, a descoberta. *Gente* não se contendo e abrindo janelas, ainda receosa mas já esperançada. O espanto, a incredulidade – a alegria. O *céu claro*, as *ruas limpas*, o *lunar purificando* o lamaçal de esterco e urina. Era possível? Era verdade? *Gente* chamando *gente*, sacudindo *gente*, arrastando *gente* para ver, *todas as janelas se abrindo, por todos os lados a clareza, o desafogo*. *Gente* rindo, *gente* pulando e se abraçando e dançando na lama, *gente* se vestindo às pressas e correndo para a rua, esmurando as portas dos vizinhos, gritando, chamando, disparando armas de fogo (Veiga, 2001, p. 84, grifos nossos).

O emprego enfático da palavra “gente” também é significativo nessa passagem, pois reflete uma perspectiva humanista, imbuída do sentido da palavra “democracia”, que pressupõe o poder vindo do povo e o respeito às necessidades e decisões de uma coletividade. E com o clima de euforia na cidade, é possível supor que as vivências daquelas três formas de opressão tenham contribuído para um avanço da consciência social e política dos moradores de Manarairema, especialmente, em se tratando do reconhecimento da importância da liberdade, da superação de um estado de impotência de um povo, perante qualquer sistema opressivo. Mas o contexto ainda requeria cautela:

A manhã já vinha chegando, voltavam as apreensões. O passado já estava vencido, bem ou mal. Até o medo, aguentado sabe-se lá como, era agora um ganho. Mas os males ainda inéditos, o trabalho de passar a vida a limpo, as revisões, o desentulho... – saberiam eles aproveitar certo as lições? (Veiga, 2001, p. 85).

Convém destacar que esse questionamento feito pelo narrador antecipa uma dúvida que surgiria após o processo de redemocratização do Brasil, concluído em 1988, com a promulgação da

Constituição Federal. Após 37 anos de conclusão desse processo, o questionamento apresentado em *A hora dos ruminantes* permanece sem uma resposta capaz de permitir vislumbrar a consolidação da democracia no país, pois, como já exposto, ainda é incipiente a compreensão coletiva acerca do período de ditadura militar e uma força significativa se mantém incansável na tarefa de fazer crer que o militarismo é o caminho ideal para o Brasil.

No romance, sequelas dolorosas são sugeridas na passagem que segue:

[...] E mesmo depois que o sol secasse tudo, por muito tempo ainda ficaria a poeira fina, moída pelos cascos dos animais e levantada pelo vento, *lembrança amarga dos tristes dias passados*. Com aquela poeira se imiscuindo por toda parte, *Manarairema custaria muito a voltar ao que era, se voltasse* (Veiga, 2001, p. 86, grifos nossos).

Da mesma forma, após a passagem por um governo de extrema-direita – que em vez de trabalhar para, pelo menos, manter instituições e políticas públicas já existentes, empenhou-se para destruir, inclusive, os pilares fundamentais do Estado Democrático de Direito –, fica a incerteza de que o Brasil reúne condições para experimentar novo impulso rumo à consolidação do que preconiza a Constituição Federal.

Por fim, vale ressaltar uma possível relação entre o nome da cidade, o terceiro capítulo e o título da obra, destacando-se o termo “Mana-” de “**Manarairema**” e do coletivo “**manada**” e a palavra “ruminantes”. Considerando que o desaparecimento dos bois e dos homens da tapera, no desfecho da narrativa, sugere um despertar de consciência dos moradores da cidade, essa relação soa otimista, entendendo-se que “a hora dos ruminantes” havia chegado e que reconhecer o contexto era a condição primeira para a superação de todas as etapas do processo de opressão vivido pelos manarairenses. E seguindo a correlação entre o enredo da obra e a trajetória brasileira, soa esperançosa também a ideia de que os “efeitos manadas” – determinantes nos diversos pleitos eleitorais do país – poderão se reduzir ao ponto de se tornarem apenas lembranças conscientes de um passado que não deve se repetir jamais.

A hora dos ruminantes, de José J. Veiga, e a formação crítica em sala de aula

Na Educação Básica, deve ser objetivo fundamental de todas as áreas do conhecimento promover a formação crítica dos estudantes. Conforme já exposto, a leitura literária, além de ser um direito a ser garantido pela escola, cumpre papel fundamental para essa formação. Na sequência da presente discussão, será apresentado, brevemente, um conjunto de atividades propostas a estudantes da 3ª série do Ensino Médio, de uma instituição de ensino pública, a partir da apreciação do romance *A hora dos ruminantes*, de José J. Veiga.

Depois de um momento de leitura coletiva em sala de aula, os estudantes seguiram lendo, individualmente, a obra. Na sequência, a turma dividiu-se em quatro grupos para discutir impressões acerca da narrativa e, posteriormente, cada grupo deveria abrir e liderar, junto à turma, discussões, seguindo a organização: Grupo 1: capítulo “A chegada”; Grupo 2: capítulo “O dia dos cachorros”; Grupo 3: capítulo “O dia dos bois”; e Grupo 4: síntese dos três capítulos da obra, procurando evidenciar um sentido alegórico do enredo e correlacioná-lo a algum contexto, inclusive da história do Brasil.

Durante os debates surgidos em sala de aula, a partir das análises e reflexões apresentadas por cada grupo de estudantes e ampliadas com a participação do restante da turma, vários processos considerados opressivos pelos estudantes foram mencionados, como o relativo à pandemia da Covid-19, que, além de trazer muitas dores e sofrimentos a muitas famílias, impôs um isolamento social e, com isso, muitos direitos foram restringidos, entre eles, o de uma educação nos padrões previstos.

Em razão do contexto da aprovação da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas, parte dos estudantes manifestou seu entendimento de que se tratava de uma forma de opressão parecida com a sofrida pelos moradores de Manarairema, quando a comunicação se tornou impossível com a falta total de espaço para as pessoas se movimentarem em suas casas, em razão do encurralamento provocado pelos bois. Mas, de maneira geral, os estudantes reconheceram a importância da lei e correlacionaram a atitude das crianças que conseguiam escalar os bois e caminhar sobre eles – garantindo, por um tempo, a comunicação entre os moradores da cidade – com as atitudes dos artistas da época da ditadura militar, que mesmo sob censura davam recados importantíssimos à sociedade brasileira e ao mundo em geral, sobre o que ocorria no país.

Alguns estudantes apresentaram relatos de avós que, em algum momento de suas trajetórias de vida, experimentaram do processo repressivo do período da ditadura militar no Brasil, que repercutiu de maneira direta nas escolas públicas dos “Anos de Chumbo”.

E vale destacar a maneira como um dos grupos abriu os debates sobre o capítulo “O dia dos cachorros”, com enfoque na censura ao jornalismo, encenando uma suposta entrevista com os moradores de Manarairema e tendo na figura de um cachorro a síntese entre o militarismo e a opressão.

Para a produção escrita dos estudantes, valendo-se das atividades anteriores, especialmente, a leitura do romance de José J. Veiga e as várias discussões feitas em sala de aula a partir da obra, foram propostas as opções: a) redação modelo Enem, cujo repertório para a argumentação fosse o romance *A hora dos ruminantes*, na defesa de uma tese relacionada ao tema “Resquícios da ditadura militar na sociedade brasileira atual”; b) crônica, cujo enredo fizesse referência, de forma coerente, ao romance de José J. Veiga; e c) fanfic baseada no romance *A hora dos ruminantes*.

Parte dos estudantes optou pela redação modelo Enem, por considerar a importância de exercitar a escrita do gênero, argumentando e apresentando proposta de intervenção em defesa da democracia no Brasil. Outra parte escolheu a escrita de fanfic e uma minoria optou pela escrita de crônica. O exercício de escrita envolveu os estudantes de forma bastante reflexiva, fazendo com que alguns deles até trocassem suas opções iniciais por outras, e isso demandou tempo para planejar, escrever e reescrever os textos.

Nas produções dos estudantes, destaca-se, especialmente, o gênero fanfic³⁹, às vezes com histórias paralelas ao enredo do romance, aproveitando-se o contexto geral e algumas das personagens; outras vezes, acrescentando um quarto capítulo como desdobramento da trama. De maneira geral, as fanfics trouxeram como protagonista uma personagem que, ao perceber a opressão na cidade, age de modo revolucionário, conclamando os moradores a se reunirem em uma praça principal ou coreto. Lá, a personagem discursa abertamente sobre a importância da liberdade de expressão, chama as pessoas para uma tomada de consciência a respeito da condição de subjugação e opressão sofrida pela coletividade e mostra como caminho para a superação dessa condição o en-

³⁹ “Fanfic, abreviação de **fan fiction**, refere-se a histórias criadas por fãs que se baseiam em obras existentes, como livros, filmes, séries de TV, e até jogos”, segundo o Blog da UICLAP, um Portal gratuito de publicação e venda de livros físicos.

frentamento, com coragem, determinação e empenho conjunto, dos entraves contra o estabelecimento da democracia.

O texto seguinte é exemplo desse tipo de criação pelos estudantes:

A hora extra dos ruminantes

Logo após saírem de Manarairema, os bois se direcionaram para uma cidade vizinha, chamada Boiuná. Lá, ocorreram quase os mesmos eventos, com a diferença que não houve qualquer tentativa de resistência por parte dos moradores da pequena cidade. E assim como em Manarairema, os bois sumiram do dia para a noite.

Então, logo após os bois desaparecerem da cidade, uma criança que ficou traumatizada com o acontecido, começou a ter visões aterrorizantes de bois com olhos humanos, o que mostrava que o povo estava marcado fortemente pelo ocorrido, temendo um possível retorno dos bois. Enquanto isso, a população se dividia entre pessoas que queriam esquecer e pessoas que queriam entender o ocorrido.

Um dia, um velho eremita, usando roupas em coloração roxa, apareceu na cidade. O senhor chamou a atenção de todos os moradores para passar esta mensagem:

– Amigos! – gritou o senhor – Na verdade, a opressão causada pelos bois foi uma mensagem para mostrar a nossa passividade em relação às adversidades que podem ocorrer. Devemos resistir! Isso abriu os olhos da pequena cidade. Embora alguns achassem o eremita louco, a maioria entendeu o recado, transformando o medo e a dúvida da população em esperança e coragem.

A tônica fantástica do romance de José J. Veiga manteve-se na maioria das fanfics produzidas pelos estudantes, como exemplifica o texto seguinte:

Capítulo “O Estouro”

No dia em que os bois começaram a falar, ninguém mais ousou sair de casa. Em princípio era apenas um mugido diferente, mais grave e compassado. Depois, palavras soltas começaram a ecoar pelos becos de Manarairema, entre as patas lentas dos animais parados na praça: “Acordem!”, “Vejam!”, “Escutem!”.

As pessoas que espiavam pelas frestas das janelas não queriam acreditar. Um boi marrom, com uma cicatriz no mocinho, fitou diretamente a casa de Baltazar e, com voz grave, anunciou:

– Não viemos para ruminar o mundo de vocês. Viemos lembrá-los de que também foram domados. A televisão saiu do ar. Os rádios sintonizavam apenas uma frequência de zumbido intermitente, como o som de mastigação. Crianças dormiam de olhos abertos e adultos sussurravam preces esquecidas.

Na madrugada seguinte, os bois se organizaram em círculo no centro da cidade e começaram a girar lentamente. Giravam cada vez mais rápido, levantando uma poeira espessa e dourada. Quando pararam, Manarairema havia sumido.

No lugar da cidade, surgiu uma floresta silenciosa e eterna. Nada de ruas, de casas, de antenas – apenas árvores antigas e cheiro de terra molhada.

Os bois, agora com olhos humanos, caminharam em fila para dentro da mata. Cada um levava nas costas um objeto que simbolizava o antigo mundo: um relógio, uma cruz, uma bandeira, uma fotografia rasgada.

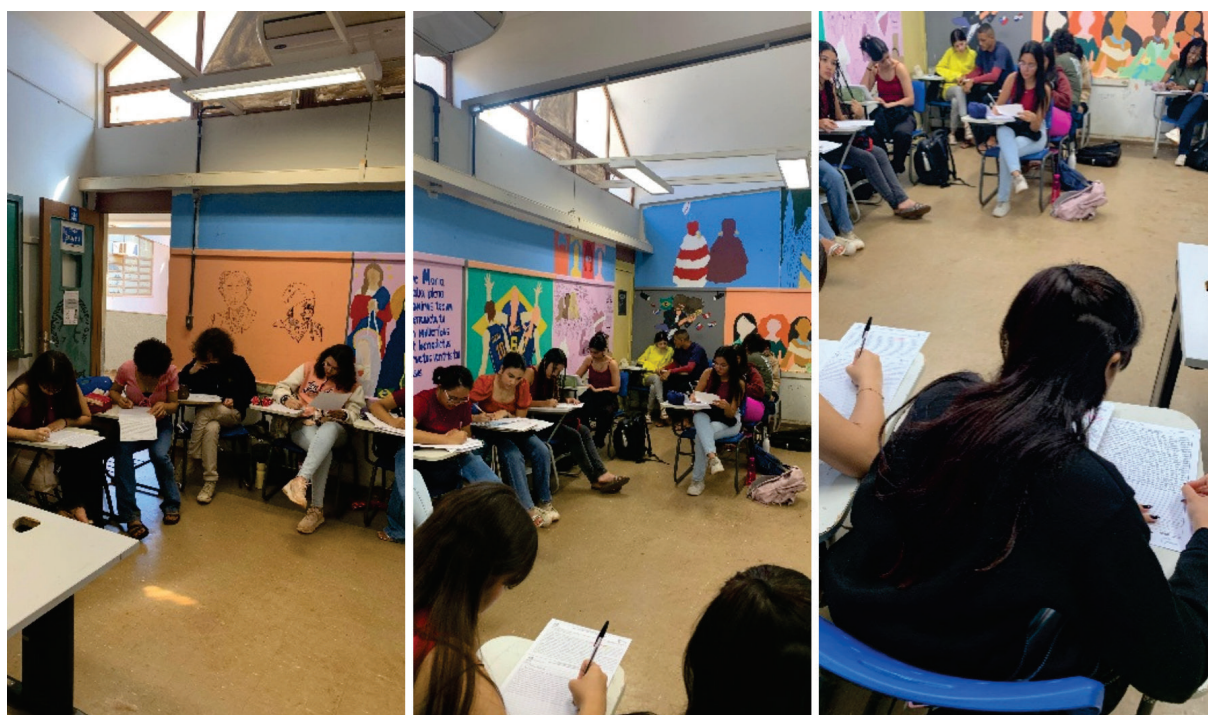
Baltazar foi o último a vê-los desaparecer, antes de sua própria imagem se dissolver no ar como um traço de fumaça.

Dizem que, às vezes, à noite, ouve-se um mugido ecoar pelas serras. Um mugido que diz: “Ainda estamos ruminando os restos do que vocês foram”.

Várias outras produções dos estudantes confirmaram a relevância da leitura literária para a formação crítica na Educação Básica. Confirmaram também a possibilidade de acessar conhecimentos históricos por meio da ficção, seja a partir de obras que abordem de forma explícita eventos do passado ou aludem a eles de maneira sutil, seja por intermédio de literaturas estruturadas de modo a permitir a instauração da alegoria, abrindo-se para possíveis correlações entre o quadro ficcional apresentado e aspectos da realidade objetiva.

A hora dos ruminantes, nesse sentido, é um romance cujo enredo pode seguir atualizando-se, porque pode dialogar com contextos diversos, sempre convocando a refletir acerca das relações sociais, sobretudo, na esfera política, onde permanecerão em tensão os antagônicos sentidos das palavras “autoritarismo” e “democracia”, enquanto não forem reconhecidos, assimilados e respeitados, coletivamente, os pressupostos relacionados aos direitos humanos, demarcados na Constituição Federal. Para isso, a educação pode contribuir essencialmente, quando assume, com consciência, seu papel social junto às crianças e os jovens brasileiros.

Figuras 1, 2 e 3 - Atividade em sala



Fonte: Acervo pessoal.

Referências

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de *et al.* **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Josi Aparecida de. As relações entre escravidão e trabalho no Brasil. In: SILVA, Mozart Linhares da; DIAS, Luiza Franco [org.]. **21 Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

JORGE, Miguel. **Nos ombros do cão**. São Paulo: Siciliano, 1991.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Ainda estou aqui**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VALDEZ, Diane; RIBEIRO, Miriam Bianca A. Produção de livro didático de história regional para crianças: um desafio acadêmico. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 3, n. 7, p. 36-53, jan./abr. 2013.

VEIGA, José J. **A hora dos ruminantes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves. **Relações intertextuais na obra de Ana Maria**: ficção e história, teoria e criação literária. 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Parte II

PROJETOS DE ENSINO: EXPERIMENTAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E CRIAÇÃO COLETIVA

Cristina Batista de Araújo

Os projetos de ensino se configuram como uma das faces mais fecundas da universidade pública contemporânea. Eles não são apenas atividades complementares, mas sim que reafirmam a função institucional de articular ensino, pesquisa e extensão em prol da formação integral de estudantes. Sua função primordial é ampliar as condições de desenvolvimento acadêmico, contribuir para a permanência e inclusão dos estudantes e, sobretudo, inventar modos de aprender e ensinar que não se restrinjam à lógica tradicional das salas de aula.

Essa característica se torna ainda mais evidente quando observamos o quanto tais projetos tensionam a chamada cultura do *aulismo*. Essa cultura, fortemente presente em nossas instituições educacionais, compreende o ensino como sinônimo de aula expositiva: um espaço rigidamente organizado, onde o professor detém a palavra e os estudantes ocupam, em geral, um lugar passivo de recepção. A experiência universitária, no entanto, não pode se reduzir a isso. Formar sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos requer ampliar os horizontes da aprendizagem para além da aula, concebendo o ensino como processo de experimentação, investigação e criação coletiva.

Os projetos de ensino se apresentam, nesse sentido, como dispositivos que deslocam e ressignificam práticas pedagógicas. Ao promover vivências em diferentes linguagens, ao articular saberes acadêmicos com experiências culturais, ao propor diálogos interdisciplinares e interinstitucionais, eles rompem com a linearidade do *aulismo* e fazem emergir um ensino mais vivo, mais situado e mais conectado com a realidade social. Cada projeto, em sua singularidade, mostra que a aprendizagem é também encontro, partilha e exercício de cidadania.

É isso que a Parte II deste volume XV da Coletânea Escola de Educação Básica para Todos! testemunha. Reunimos aqui seis experiências que expressam a diversidade e a potência dos projetos de ensino. Elas não se restringem a um campo disciplinar ou a um nível de ensino: atravessam a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior; articulam universidade e escola básica; conectam saberes locais e experiências internacionais.

O **Festival de Cultura Corporal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, por exemplo, evidencia como a Educação Física escolar pode assumir uma perspectiva crítica e lúdica, valorizando a diversidade cultural e promovendo cooperação e engajamento. O trabalho realizado no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG, **Tem Batuque, Estandarte e Diversidade**, mostra como a arte e a educação antirracista podem caminhar juntas desde cedo, formando crianças mais sensíveis à diferença e à justiça social. Já a proposta didática **Vozes Contra o Etarismo**, desenvolvida com estudantes do ensino médio, amplia o olhar para preconceitos ainda naturalizados e propõe sua problematização crítica por meio da linguagem.

As experiências narradas também transcendem fronteiras geográficas. O projeto **AnimaSol@Lab**, desenvolvido na Colômbia, articula tecnologia, narrativas audiovisuais e direitos das infâncias, mostrando como o cinema escolar pode ser ferramenta de reflexão política e transformação social. Em diálogo com essa proposta, o projeto **Sessão Corujinha: infância e audiovisual**, realizado no CEPAE/UFG, investiga o potencial da animação em *stop motion* como meio de criação coletiva, imaginação e participação. Da mesma forma, o projeto **Cineclubes Vozes na Tela**, do Centro de Ensino em Tempo Integral Deputado José de Assis, situa-se como um espaço privilegiado de exibição, debate e criação cinematográfica, corroborando o protagonismo estudantil a partir da exploração de narrativas audiovisuais como forma de expressão e intervenção social.

Por fim, a sequência didática sobre **Crianças e adolescentes nas guerras que os adultos fazem** convida estudantes a refletirem criticamente sobre a história e a atualidade, transformando experiências dolorosas em poesia, memória e resistência. O que une essas iniciativas, apesar de sua diversidade temática e metodológica, é a aposta na educação como prática viva, inventiva e emancipatória. São projetos que transformam a escola e a universidade em espaços de experimentação social, em que se pode aprender sobre o corpo, a arte, a linguagem, a história, o cinema e, sobretudo, sobre a vida em sua pluralidade. Eles não apenas ampliam os repertórios acadêmicos dos estudantes, mas produzem vínculos, fortalecem identidades e estimulam a construção de sujeitos mais atentos ao seu tempo.

Apresentar essas experiências em forma de livro significa também reafirmar o papel da universidade pública como lugar de resistência e de criação. Num cenário em que a educação é muitas vezes reduzida a métricas de desempenho ou a padrões de produtividade, os projetos de ensino lembram que aprender é também viver coletivamente, é questionar, é imaginar outros mundos possíveis. Eles mostram que a permanência estudantil não se assegura apenas por políticas de acesso, mas também pela criação de espaços significativos de formação, capazes de dar sentido à experiência universitária e escolar.

Convidamos, portanto, o(a) leitor(a) a percorrer estas páginas não apenas como registro de práticas pedagógicas, mas como testemunho de uma universidade que aprende com sua comunidade, que se abre ao diálogo com a escola básica, com outras instituições e com a sociedade. Que cada relato inspire novas práticas, novos projetos e novas reflexões sobre o ensino que queremos construir: um ensino para além do *aulismo*, comprometido com a democracia, a pluralidade e a invenção de futuros mais justos e humanos.

Profa. Dra. Cristina Batista de Araújo
Docente e pesquisadora de Educação Básica
Vice-diretora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás
E-mail: cristina.araujo@ufg.br

FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS ANOS INICIAIS NO CEPAE/UFG

Vitor Hugo Marani¹

Valleria Araujo de Oliveira Alarcon²

Pitias Alves Lobo³

Marcelo Couto Jorge Rodrigues⁴

Fernando Medeiros Mendonça⁵

Eduardo de Carvalho Ribeiro⁶

Fernanda Cruvinel Pimentel⁷

Resumo: O presente relato de experiência descreve a concepção, organização e realização do Festival de Cultura Corporal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovido pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) nos dias 15, 16 e 17 de maio de 2025. A iniciativa, fundamentada em princípios críticos da Educação Física escolar, buscou oportunizar vivências lúdicas e reflexivas das diferentes expressões da cultura corporal, contemplando jogos, lutas, ginástica, esportes e práticas de aventura. O evento envolveu aproximadamente 200 crianças do 1º ao 4º ano, professores, professoras e técnicos administrativos em educação da instituição, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estagiários e estagiárias da graduação e pós-graduação, e contou com apoio logístico de diferentes setores. O Festival organizou-se em estações temáticas, proporcionando experiências diversificadas, cooperação, diálogo e valorização da diversidade cultural. Os resultados evidenciaram alto engajamento dos (das) participantes, fortalecimento de vínculos e ampliação do repertório corporal e cultural dos envolvidos. Este relato apresenta a estrutura e os fundamentos teóricos do evento, descreve o processo de planejamento e execução e analisa seus impactos e perspectivas para edições futuras.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. CEPAE/UFG.

Introdução

A Educação Física escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desempenha papel fundamental na formação integral das crianças. Ao mediar a apropriação de conhecimentos da cultura corporal, a qual é entendida como o conjunto de práticas historicamente produzidas

¹ Docente e pesquisador de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutor em Educação Física (UEM/PR - UM/EUA). E-mail: vitor.marini@ufg.br

² Docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutora em Educação Física (UnB). E-mail: valleria.oliveira@ufg.br

³ Docente e pesquisador de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutor em Educação (UFG). E-mail: pitiaslobo@ufg.br

⁴ Docente e pesquisador de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutorando em Ciências da Saúde (UFG). E-mail: marcelocouto@ufg.br

⁵ Técnico desportivo, docente e pesquisador de Educação Básica (CEPAE/UFG). Mestre em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG). E-mail: fernandomedeiros@ufg.br

⁶ Docente de Educação Básica (CEPAE/UFG) e Apoio Técnico Pedagógico do Centro de Profissionais da Educação (SME/Go). Mestre em Educação (UFG). E-mail: eduardo_carvalho@ufg.br

⁷ Docente e pesquisadora de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutora em Educação (UnB). E-mail: fernandacruvinel@ufg.br

e socialmente compartilhadas, como jogos, danças, lutas, ginástica e esportes, a escola amplia o repertório cultural dos estudantes e favorece a construção de sujeitos críticos, criativos e autônomos (Soares *et al.*, 2013).

No Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), essa concepção tem orientado a prática pedagógica, em sintonia com a proposta curricular da instituição, que compreende a Educação Física como espaço de reflexão crítica e vivência da cultura corporal (Pimentel *et al.*, 2019). Tal concepção constitui o modo como danças, ginásticas, jogos e brincadeiras, esportes, lutas e expressões da cultura corporal de aventura são pedagogicamente instituídas no contexto escolar, a partir de reflexões coletivas entre corpo docente do Departamento de Educação Física, estudantes de estágio supervisionado e professores supervisores da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.

O conceito de cultura corporal, conforme delineado por Soares *et al.* (2013), reconhece que as práticas corporais constituem manifestações simbólicas e históricas, portadoras de sentidos e significados que se modificam de acordo com o contexto sociocultural. Nesse sentido, o ensino da Educação Física deve ir além da mera execução técnica, favorecendo a leitura crítica dessas práticas e sua ressignificação. Tal perspectiva implica articular a apropriação da cultura corporal e o desenvolvimento de atividades corporais com a formação de atitudes e valores, promovendo cooperação, respeito e solidariedade (Escobar, 2012).

É nesse contexto que se insere o Festival de Cultura Corporal dos Anos Iniciais, realizado anualmente, e que em 2025 contou com uma programação ampliada, envolvendo múltiplas modalidades, espaços e reflexão crítica acerca dos elementos da cultura corporal. Assim, o objetivo geral deste projeto de ensino foi vivenciar, por meio do Festival de Cultura Corporal, diferentes expressões da cultura corporal, ampliando a experiência cultural dos estudantes e promovendo a reflexão crítica, a autonomia e a valorização da diversidade. Especificamente, tal projeto almejou: a) oportunizar contato e experimentação de diversas manifestações da cultura corporal, respeitando suas dimensões históricas, sociais e culturais; b) incentivar a cooperação, construção coletiva e respeito às diferenças; e c) ampliar o repertório cultural dos estudantes no campo da cultura corporal.

Compreender a ação dos estudantes através da categoria da atividade corporal implica considerá-los como sujeitos que agem ativamente com as situações vivenciadas, que enxergam nos elementos da cultura corporal propostos objetivos, motivações, sentidos e significados que ampliam seu conhecimento e experiência, constituem sua personalidade e formam sua individualidade. Eventos como festivais, encontros e gincanas, quando articulados e contextualizados a um currículo com intencionalidade pedagógica, contribuem para esse processo, na medida em que constituem espaços privilegiados de experimentação diversificada, interação social e articulação entre teoria e prática. No caso dos anos iniciais, a ludicidade assume papel estruturante, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa (Kishimoto, 2010), sem perder de vista sua intencionalidade pedagógica e seu potencial formativo.

Logo, o presente relato busca documentar e analisar a experiência da edição de 2025, abordando seu planejamento, execução e resultados, a fim de contribuir para a reflexão acadêmica sobre eventos pedagógicos de caráter vivencial e interdisciplinar.

Do planejamento do festival de cultura corporal

O Festival de Cultura Corporal foi planejado como vivência pedagógica, organizada em estações temáticas distribuídas pelos espaços do CEPAE, e no Clube do SINT-IFESgo (Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Goiás). Tivemos como público participante aproximadamente 200 crianças, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental⁸. As turmas foram organizadas em rodízio para que todos vivenciassem cada estação ao longo dos três dias de evento, entre os dias 15 e 17 de maio de 2025, por meio da distribuição de distintas atividades.

Inserida nesse horizonte, a proposta de oficinas temáticas cria condições para que as crianças ampliem seu repertório de atividades corporais, desenvolvam habilidades socioemocionais e consolidem valores como cooperação, respeito e empatia. Ao circular entre diferentes estações e experimentar múltiplas práticas planejadas e orientadas, vivenciam desafios que desenvolvem tanto o aprimoramento técnico quanto a reflexão sobre o convívio e a atuação coletiva.

A equipe organizadora foi composta por: i) professores e técnicos desportivos do Departamento de Educação Física do CEPAE/UFG; ii) bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), sob supervisão de docentes do CEPAE, iii) docentes da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG; iv) estagiários de graduação e pós-graduação; e v) apoio logístico de coordenação pedagógica e setores administrativos. A partir do diálogo e planejamento prévio entre a equipe organizadora, delimitou-se a seguinte programação:

Figura 1 - Programação do Festival de Cultura Corporal - 2025

15 DE MAIO DE 2025 (QUINTA-FEIRA)				
7:45 - 8:00	Recepção - Quadra Coberta			
8:00 - 8:25	Abertura Oficial - Convite Apresentações			
	Estação Verde Aventura Prof. Humberto	Estação Laranja Quadra Coberta	Estação Amarela Quadra da Mata	Estação Rosa Tatame
8:30 - 9:10	1º ano CCA Slackline Escalada	2º ano Atletismo	4º ano Jogos Cooperativos	3º ano Lutas Sumô Bolão
9:10 - 9:40	Tirolesa Falsa baiana	3º ano Pique Bandeira	2º ano Arranca Rabo	4º ano Ginástica
9:45 - 10:15	Lanche			
10:20 - 11:00	2º ano CCA Slackline Escalada	1º ano Atletismo	4º ano Pique Esconde	3º ano Ginástica
11:00 - 11:40	Tirolesa	4º ano Pique Bandeira	3º ano Pique Esconde	1º ano Ginástica

⁸ O 5º ano participa apenas da versão do festival nas séries finais, pois estão inseridos em um projeto de transição entre as etapas de escolarização.

16 DE MAIO DE 2025 (SEXTA-FEIRA)				
VISITA AO CLUBE				
17 DE MAIO DE 2025 (SÁBADO)				
	Estação Verde Aventura	Estação Laranja Quadra Coberta	Estação Amarela Quadra da Mata	Estação Rosa Tatame
7:45 - 8:20	3º ano Cultura Corporal de Aventura (CCA)	4º ano Futsal	2º ano Boliche Humano	1º ano Lutas - Bolão
8:20 - 9:00		1º ano Futsal	4º ano Queimada	2º ano Lutas - Bolão
9:00 - 9:40	4º ano CCA	3º ano Futsal	2º ano Pique Bandeira	1º ano Jogos de Imitação
9:45 - 10:15	Lanche			
10:20 - 11:00	4º ano CCA	2º ano Futsal	3º ano Queimada	1º ano Arranca Rabo
	Estação Azul - Gramado do Parquinho - Escorrega e Bolha de Sabão Gigante			
11:00 - 11:20	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
11:20 - 11:40	3º ano	4º ano	1º ano	2º ano

Fonte: Programação oficial do Festival de Cultura Corporal - CEPAE/UFG, 2025.

- Primeiro dia do Festival de Cultura Corporal - 15 de maio de 2025**

O primeiro dia iniciou com recepção das turmas participantes na quadra coberta, seguida da Abertura Oficial, que contou com apresentação de dança da turma do 4º ano. Esse momento foi marcante do ponto de vista do caráter festivo e integrador do evento. Abaixo, algumas imagens do primeiro momento do Festival.

Figura 2 - Abertura do Festival de Cultura Corporal





Fonte: Arquivo pessoal.

Depois das apresentações, as crianças foram distribuídas, por turma, em um esquema de rodízio, para garantir que todas vivenciassem todos os elementos da cultura corporal propostos para o festival. As oficinas tinham como tempo previsto de duração de 20 minutos cada, e foram planejadas e organizadas em tabelas, a fim de garantir o horário do turno matutino. Assim, professores e professoras responsáveis por cada turma se dirigiam junto com os/as estudantes para cada estação nos horários estabelecidos pelas quatro estações principais: estação laranja, estação rosa, estação amarela e estação verde.

Figura 3 - Preparação para o início das atividades na Estação Laranja



Fonte: Arquivo pessoal.

Estação Laranja (Quadra coberta – atletismo e jogo popular): práticas adaptadas de corrida e saltos, explorando diferentes materiais e estimulando noções de velocidade, coordenação, resistência e esforço coletivo na forma de estafetas; mas também utilizamos as possibilidades do jogo popular e o escolhido foi o salve bandeira (brincadeira de invasão).

Na organização da quadra coberta, utilizamos obstáculos com arcos e cones para, na forma de estafetas, os alunos cumprirem os desafios de correr e saltar em cada raia da pista dividida de maneira improvisada. A questão central foi o esforço coletivo de cada membro da turma para cumprir o trajeto de ir e voltar para a fileira, autorizando o próximo a sair, até que todos(as) das turmas A e B cumprissem a prova. Repetimos, em média, um tempo aproximado de 40 minutos, três vezes o desafio de atletismo.

Eram frequentes as verbalizações dos alunos das turmas de 1º e 2º anos componentes do ciclo de escolarização das seguintes frases: “ganhamos, somos os melhores”. No final de cada etapa da vivência, fizemos uma rápida abordagem, lembrando o que foi um princípio desenvolvido nas aulas “se ganhamos ou perdemos, jogamos”. A tônica da ludicidade é uma abordagem estabelecida no currículo da educação física no CEPAE, pois aborda, na esfera valorativa e atitudinal, a objetivação de uma nova consciência e isso se materializou em expressões, em torno do atletismo, como: “vai, eu te ajudo; “corre, tamo junto”.

Foram promovidas, também, as mudanças nas estratégias e nas regras do jogo, pois, no momento em que os alunos constatavam descumprimento do código de conduta do jogo, apontavam o problema e discutíamos. A partir disso, eram mudados os obstáculos de posição e as estratégias em equipe para alcançar um resultado.

Diferentemente de algo pronto e acabado, nos termos de uma competição esportiva tradicional, o paradigma da aptidão física foi, a partir da problematização, antagonizado com o da cultura corporal, diante da abertura dialogal e da apreensão conceitual dos conhecimentos tratados no currículo (Soares *et al.*, 2013). É importante ressaltar, no aspecto anteriormente apontado, que, ao experimentarem os componentes curriculares da educação física, tiveram uma base de conteúdos provenientes dos jogos indígenas, em sua essência cooperativa, como é apontado por Pimentel (2019), no desenvolvimento do currículo do Departamento no CEPAE.

Adiante, as turmas do 3º e 4º anos vivenciaram o jogo do “salve a bandeira”, brincadeira popular e de rua, de invasão. Foram divididas em duas equipes de 30 alunos, em média. O objetivo era cruzar a área contrária sem ser encostado pelos colegas do outro lado, pois, ao perceber o “encosto”, teria de ficar paralisado até que um outro componente da mesma equipe o tocasse para salvá-lo, e conseguir pegar a bandeira que estava na área neutra do campo oposto e retornar para o seu campo com o objeto na mão.

As questões da organização coletiva ficaram mais acentuadas nesse experimento e as bases que ancoram a competitividade, tanto valorizada em uma sociedade capitalista, ficaram mais nítidas, principalmente, com as turmas do 4º ano. Utilizando da problematização mediadora de parâmetros a serem trabalhados, recuperamos o que curricularmente foi desenvolvido “se ganhou ou perdeu, jogou”. E, jogando, foram objetivados os conhecimentos tratados em aula. Esses são o paradigma e a ênfase maior defendidos no Festival. Em Carvalho (1985, p. 185), é posta uma crítica da relação jogo-violência-sociedade, na qual ancoramos: “Devido a lógica da vitória a todo o custo cada

jogo assume uma importância desmesurada e a derrota é sentida e interpretada como uma ‘hecatombe’ terrível que é sentida [...]”.

A experiência no jogo de invasão trouxe a tensão/medo de perder; o choro, como expressão emocional ensinado por uma sociedade de “resultados”, foi fonte e ponte para outras aprendizagens, do consolo à abordagem da participação jogante/brincante e desinteressada pelo final do resultado de alguns, mas, em outros, ficou bastante nítida ainda a exacerbação competitivista. Nesse aspecto, a tensão pedagógica do novo com as históricas e quase atávicas formas do “velho” foi vista.

No final de cada jogo, de maneira semelhante ao que fizemos no atletismo, recuperamos as tematizações das aulas e problematizamos o sentido e o significado do jogo cooperativo/competitivo do “salve bandeira” e colocamos em movimento as possibilidades de criar e recriar as próprias regras, que, naquele momento, foram importantes para conter alguns comportamentos de empurrar e até dar “carrinhos” para tocar no colega.

A regulação compartilhada dos participantes foi um importante passo para novas aprendizagens e abordagens do brincar em mais um experimento do Festival vivenciado pelas turmas da escola.

Figura 4 - Abertura do Festival de Cultura Corporal



Fonte: Arquivo pessoal.

Estação Amarela (Quadra da Mata – jogos cooperativos e brincadeiras lúdicas): para além de brincadeiras como pique bandeira e queimada, na Estação Amarela, os alunos vivenciaram uma brincadeira cooperativa que consiste em uma adaptação da brincadeira pique esconde, chamada de pique sardinha. Nessa atividade, um aluno, selecionado por sorteio, teve 30 segundos para se escond-

der pela área demarcada do CEPAE sinalizada na Figura 3. Dado esse tempo, o professor apitou para dar início à busca, e todos os demais alunos foram procurá-lo. À medida que os alunos acharam o colega escondido, se esconderam com ele, até que todos os alunos estivessem escondidos com esse mesmo estudante. A atividade reinicia com um novo sorteio para decidir o próximo aluno a se esconder. Para ser possível essa atividade, contamos com a presença de cinco estagiários da Faculdade de Educação Física e Dança para servirem de apoio em pontos críticos do CEPAE, sinalizados na Figura 3 com um “X”, evitando qualquer tipo de intercorrência.

Nas primeiras rodadas, era muito comum os alunos acharem que era uma competição e faziam muito barulho ao encontrar o colega escondido, dando sinal para os demais encontrarem essa pessoa. Foi mais tarde que o cunho cooperativo dessa atividade foi tomado como questão central, ao entenderem que quem encontra o colega primeiro deve receber quem chegou depois, mantendo o silêncio e espaço para todos se acomodarem. Esse ato criou um sentimento de responsabilidade mútua e solidariedade, pois cada integrante sabe que, no final, todos devem caber no mesmo esconderijo. Tomada de decisão, respeito, controle de impulsos são algumas das habilidades socioemocionais que pudemos verificar durante a atividade.

Figura 5 - Área de jogo da brincadeira pique sardinha (em azul), localização dos estagiários de educação física (x amarelo) e área restrita (em vermelho)



Fonte: Adaptado de: CEPAE - Center for Teaching and Applied Research Education.
Acesso em 10/08/2025. Map data ©2025 Google.

Outra atividade feita na Estação Amarela foi o jogo lúdico denominado boliche humano. Essa é uma brincadeira recreativa em que os alunos são pinos de boliche que devem ser “derrubados”

rolando com uma bola de borracha mais pesada por baixo de suas pernas. Para a condução da atividade, cada turma ficou frente a frente na marcação da linha dos três metros da quadra de voleibol, totalizando uma distância de seis metros entre as duas equipes. Os alunos precisaram trabalhar a honestidade, permanecendo com as pernas abertas para haver a possibilidade de acertarem a bola entre elas, possibilitando assim um jogo justo. Da direita para a esquerda os alunos eram selecionados para tentar passar a bola rolando entre as pernas do colega da outra equipe, tudo com muita torcida envolvida. A cada tentativa, a posse de bola trocava. Conforme os alunos acertavam a bola entre as pernas do colega do time adversário, o aluno que foi “derrubado” dava um passo para trás e se sentava no chão, esperando sua vez de jogar a bola. A atividade exigiu dos participantes uma combinação de habilidades motoras que envolvem desde a coordenação oculomotora até o controle de força e equilíbrio.

Figura 6 - Imagens da Estação Rosa



Fonte: Arquivo pessoal.

Estação Rosa (Ginástica - lutas): A Estação Rosa foi dividida em dois momentos: ginástica e lutas. Em diferentes horários, esses dois elementos da cultura corporal tinham como objetivo experimentar fundamentos essenciais de cada modalidade, e especialmente limite e respeito ao corpo do outro.

A ginástica teve como fundamentos centrais os giros e os saltos. No tatame, as crianças foram divididas em cinco grupos, organizadas em filas. Em cada fila foi trabalhado um elemento. Foram eles: saltos (grupado, carpado, estendido); rolamento para frente; rolamento para trás e estrelinha. Nos saltos foram utilizados arcos e minitrampolim onde as crianças passavam pelos obstáculos e realizavam os saltos da ginástica, trabalhando saída, salto e aterrissagem. Nos giros, o rolamento para frente teve ajuda de material inclinado para que ajudasse a criança a realizar o rolamento, e no rolamento para trás, como iniciação para desenvolver o movimento, o objetivo era pegar a bola com os pés, de dentro de um dos arcos, e colocá-la no outro arco atrás da cabeça – assim ajudaria a criança a entender o movimento do rolamento para trás e quando se sentisse segura ela faria o fundamento completo.

Dentro do tempo determinado, foi realizado rodízio das crianças nas filas para que fosse garantido que todas vivenciassem os fundamentos propostos. Esse sistema ajuda na organização, bem como na logística do pouco tempo que teriam para passar em todas as estações.

Lutas - atividades inspiradas no sumô e no bolão, com ênfase no respeito e segurança durante o contato físico, bem como limites entre os competidores, tais como tamanho e peso.

Figura 7 - Imagens da Estação Verde



Fonte: Arquivo pessoal.

Estação Verde (Área das Árvores - cultura corporal de aventura): tirolesa, slackline, e falsa baiana, incentivando a superação de desafios e a confiança mútua.

No Festival de Cultura Corporal do CEPAE, a Estação Verde apresentou três práticas corporais de aventura: tirolesa, slackline e falsa baiana. Essas atividades possibilitaram aos participantes vivenciarem experiências de equilíbrio, coordenação, superação e cooperação, em um ambiente seguro e orientado, favorecendo tanto o desenvolvimento físico quanto a interação social.

A realização contou com a parceria do Prof. Dr. Humberto Luis de Deus Inácio, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG (FEFD/UFG), e de seus estudantes de mestrado. Reconhecido nacionalmente como referência no campo das práticas corporais de aventura, o professor é responsável pela disciplina “Práticas Corporais de Aventura” nos níveis de graduação e pós-graduação, o que garantiu às atividades um alto nível técnico e pedagógico. O envolvimento de mestrandos possibilitou acompanhamento próximo e incentivo à experimentação, ampliando a segurança e a qualidade da vivência. Com isso, a Estação Verde se consolidou como um espaço de aprendizagem, integração e valorização das práticas corporais de aventura no contexto escolar e comunitário.

- **Segundo dia do Festival de Cultura Corporal - 16 de maio**

Esse dia trouxe uma dimensão diferente à experiência: vivências fora do espaço escolar. No Clube SINT-IFESgo, as crianças participaram de atividades recreativas, de lazer e esportivas em ambientes aquáticos e de campo aberto. A mudança de contexto favoreceu a exploração de novas habilidades motoras e proporcionou momentos de interação mais descontraídos. Professores relataram que alguns alunos demonstraram iniciativa inédita, como liderar pequenas equipes ou propor variações dos jogos. O clube conta com duas piscinas, parquinho, lanchonete e campos de futebol.

Nesse dia, para além de brincadeiras propostas, é promovida a socialização entre as crianças em seu tempo livre, de brincadeiras espontâneas e interação. O chamado dia do “clubão” tem como objetivo promover momentos de lazer, bem como a oportunidade àqueles que não têm acesso aos clubes da cidade. As crianças nesse dia são levadas até o SINT-IFESGO com o ônibus da escola, e retornam no horário do final das aulas. São garantidos a ela também o lanche da manhã, supervisão de professores e salva-vidas.

Figura 8 - Imagens da visita ao Clube



Fonte: Arquivo pessoal.

- **Terceiro dia do Festival de Cultura Corporal - 17 de maio (CEPAE)**

O terceiro dia do Festival de Cultura Corporal do CEPAE, realizado em 17 de maio de 2025 (sábado), foi marcado por uma programação diversificada, envolvendo atividades em diferentes esta-

ções temáticas. Na Estação Verde – Aventura, as turmas do 3º e 4º anos participaram de vivências da Cultura Corporal de Aventura (CCA), experimentando tirolesa, slackline e falsa baiana. Na Estação Laranja, ocorreram partidas de futsal envolvendo todas as turmas, enquanto a Estação Amarela promoveu jogos como boliche humano, queimada e pique bandeira, favorecendo a integração e a ludicidade. Já a Estação Rosa, no tatame, reuniu atividades de lutas – bolão, jogos de imitação e arranca rabo, com foco na interação e na criatividade corporal.

A programação previa ainda a Estação Azul – Gramado do Parquinho, com o escorrega e a bolha de sabão gigante, voltada para todas as turmas. Contudo, por problemas técnicos, as atividades dessa estação não puderam ser realizadas. Mesmo assim, o clima festivo, a participação ativa dos estudantes e a variedade das propostas marcaram positivamente o encerramento do Festival.

Análises a partir do festival de cultura corporal

Ao longo dos três dias, observou-se adesão praticamente total dos estudantes às atividades propostas. Houve alta motivação para experimentar cada estação, com destaque para:

- **Atividades de aventura** (Estação Verde), que despertaram curiosidade e superação de medos, como o slackline, falsa baiana e a tirolesa.
- **Jogos cooperativos**, que exigiam planejamento coletivo, negociação e respeito às regras.
- **Modalidades de luta**, nas quais a mediação cuidadosa dos professores garantiu que a prática fosse segura e respeitosa, permitindo que os alunos vivenciassem o contato físico como forma de jogo e não de conflito.
- **Ginástica**, momento de interação, criatividade e superação das inseguranças. Ao serem trabalhados fundamentos como salto e giros, as crianças se mostraram empenhadas em superar seus medos e encarar novos desafios.

Os professores relataram que alunos que normalmente se mostram mais retraídos em aulas convencionais apresentaram participação mais ativa no Festival, provavelmente pela dinâmica diferenciada e lúdica das estações.

Além disso, o Festival permitiu o desenvolvimento de habilidades motoras (equilíbrio, no slackline, coordenação, no atletismo, agilidade, nos jogos de perseguição); cognitivas (tomada de decisão rápida, elaboração de estratégias coletivas, adaptação a regras novas); e socioemocionais (cooperação, respeito, empatia, perseverança). Houve relatos de alunos que, no início, demonstravam receio em participar de atividades mais desafiadoras (como tirolesa ou slackline), mas, ao verem colegas e professores incentivando e explicando, decidiram tentar. Como afirmou Vygotsky (1984), através da mediação do adulto ou parceiro mais experiente (professor, colegas) a criança tem um comportamento além do seu nível real, adiantando seu desenvolvimento.

A realização do Festival de Cultura Corporal reafirma que eventos pedagógicos planejados a partir de referenciais críticos da Educação Física são capazes de articular, de forma efetiva, teoria e prática no contexto escolar. Os resultados revelaram não apenas elevada participação dos estudantes, mas também avanços qualitativos na compreensão das práticas corporais como construções históricas, socialmente determinadas e culturalmente significadas. Foi possível observar apropriação crítica dos conteúdos, fortalecimento de valores como cooperação e respeito, e ampliação da cons-

ciência acerca da segurança nas práticas. A ludicidade, nesse contexto, configurou-se como um meio pedagógico para favorecer a aprendizagem crítica, e não como um fim em si mesma.

Conforme asseveram Soares *et al.* (2013), a apropriação da cultura corporal deve superar a execução mecânica das práticas, incorporando momentos de reflexão crítica e compreensão dos sentidos e significados atribuídos ao movimento. No Festival, cada estação foi planejada de forma contextualizada, em consonância com os conteúdos do currículo, favorecendo a problematização de questões como o respeito em oposição à violência, a importância da segurança e da confiança mútua, bem como a valorização dos aspectos históricos e sociais que estruturam essas práticas.

Destaca-se também a participação inclusiva: não houve segregação por nível de habilidade, gênero ou desempenho. Todos os estudantes participaram das mesmas atividades, realizando adaptações pontuais quando necessário, o que permitiu a plena inserção de todos no processo. Essa prática contribuiu para a consolidação de uma cultura escolar democrática, coerente com os princípios de valorização das diferenças e promoção da equidade previstos no currículo.

Considerações finais

O Festival demonstrou a viabilidade de articular teoria e prática de forma intencional, reafirmando o papel da escola na socialização do conhecimento e na formação omnilateral. A experiência reforça a importância de manter e aprimorar iniciativas que democratizam o acesso ao patrimônio cultural corporal e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de contínuo aperfeiçoamento da logística e das estratégias de mediação, de modo a potencializar ainda mais os resultados pedagógicos.

Dentre os desafios, destacamos os seguintes: a necessidade de otimizar a logística de deslocamento entre as estações para evitar perdas de tempo; o aprimoramento da comunicação entre os monitores, garantindo transições mais fluidas; a ampliação de momentos de socialização coletiva para troca de percepções entre turmas e professores; e o registro sistemático das falas e observações dos estudantes para aprofundar a análise pedagógica.

Para as próximas edições, sugerimos o reforço da formação prévia da equipe mediadora, aprofundando o estudo histórico e social das práticas a serem trabalhadas. É possível pensar em um evento acadêmico sobre o tema do festival escolar. Também se colocam como importantes a incorporação de novos conteúdos da cultura corporal ainda não explorados, ampliando o repertório; a criação de um sistema de avaliação participativa, no qual os estudantes possam expressar percepções e sugestões de melhoria; e, por fim, a organização de síntese final coletiva, na qual as aprendizagens de todas as estações sejam retomadas e articuladas.

Referências

BRACHT, V. **Educação Física & sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2011.

CARVALHO, A. de Melo. **Violência no desporto**. Lisboa: Horizonte, 1985.

ESCOBAR, M. O. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

PIMENTEL, F. C. *et al.* A reconstrução da proposta curricular da Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio no CEPAE/UFG. In: CONBRACE, 22., 2019. **Anais** [...] Natal: CBCE, 2019.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TEM BATUQUE, ESTANDARTE E DIVERSIDADE: O CARNAVAL DAS CRIANÇAS DO DEI/CEPAE/UFG

Tamy de Oliveira Ramos Moreira⁹
Maria José Pereira de Oliveira Dias¹⁰
Ana Cecília Soares Carvalho Santana¹¹
Pedro Paulo Galdino Vitoriano Dias¹²
Milna Martins Arantes¹³

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma sequência didática planejada e realizada no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG) no início do ano letivo de 2025. A intencionalidade pedagógica do grupo de professores explicita uma postura política comprometida com a construção de uma educação antirracista e com a promoção do acesso das crianças à arte de maneira participativa. A partir da temática “Carnaval”, o relato dá a ver traços característicos da organização do trabalho pedagógico na instituição, como a integração entre diferentes grupos etários e áreas de conhecimento, e a realidade da educação básica como parte da universidade. Destaca-se a produção de estandartes pelas crianças, sua exploração de instrumentos musicais do maracatu e sua interação com uma bateria universitária.

Palavras-chave: Educação Infantil. Carnaval. Diversidade.

Introdução

A proposta de trabalhar o Carnaval no início do semestre letivo de 2025 surgiu nos diálogos e trocas de professoras e professores do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (DEI-CEPAE) a respeito de como percebiam a festa na contemporaneidade. Existia uma certa insatisfação com a proliferação de festas em espaços privados; com participação condicionada ao pagamento de ingressos com preços excludentes; e onde a cultura musical diversa ligada à história dessa festa popular é substituída por um repertório único e que já é predominante em outros momentos e esferas sociais.

Nesse sentido, em conformidade com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a documentação interna que orienta o trabalho pedagógico no departamento (DEI/CEPAE, 2019), planejamos e realizamos a sequência didática exposta nas páginas seguintes. Buscamos, assim, abordar os temas da diversidade cultural brasileira, do antirracismo, da participação social e do direito à cultura, enfatizando que o Carnaval é uma festa plural e popular.

⁹ Docente e pesquisadora de Educação Básica. (CEPAE/UFG). Doutora em Artes (USP). E-mail: tamya.moreira@ufg.br

¹⁰ Docente e pesquisadora de Educação Básica. (CEPAE/UFG). Doutora em Educação (PUC-Go). E-mail: mjpgoster@ufg.br

¹¹ Docente e pesquisadora de Educação Básica. (CEPAE/UFG). Mestre em Sociologia (UFG). E-mail: ana_cecilia_carvalho@ufg.br

¹² Artista, docente e pesquisador de Educação Básica (CEPAE/UFG). Mestre em Artes da Cena (UFG). E-mail: pedropaulogaldino@ufg.br

¹³ Docente (CEPAE/UFG) e assessora técnica do Conselho Municipal de Educação (SME/Go). Doutora em Educação (UFG). E-mail: milna_martins@ufg.br

Na primeira seção do texto – de título *A organização do trabalho pedagógico no DEI/CEPAE* –, tratamos das especificidades do Departamento, de modo a explicitar algumas condições de realização da proposta relatada e sua coerência com esse cenário. Trazemos uma descrição de como se organiza o trabalho pedagógico, sublinhando a integração entre docentes de diferentes áreas do conhecimento e entre crianças de diferentes faixas etárias, e a fundamentação teórica que ampara tal abordagem.

Na seção seguinte – intitulada *O carnaval das crianças do DEI* –, fazemos propriamente o relato da experiência com as crianças. Os materiais utilizados e conteúdos mobilizados são expostos, bem como o encaminhamento didático que visou garantir que a proposta pedagógica proporcionasse a apreensão de novos conhecimentos e a participação significativa das crianças. Fica também evidente nesse trecho como diversas linguagens artísticas foram contempladas, em consonância com a pluralidade de linguagens que compõem o Carnaval; bem como outras características sociais da festa, aquelas ligadas à vivência do espaço público: o cortejo e o encontro entre grupos.

Ao longo do texto, tratamos igualmente do antirracismo na Educação Infantil, de modo a aprofundar a compreensão da necessidade de que uma experiência como a relatada aqui leve em consideração esse aspecto da formação das crianças. Mobilizando a bibliografia que discute o assunto, ressaltamos a importância de garantir o acesso das crianças a histórias, brinquedos e todo tipo de repertório que valide a presença negra de modo positivo e diversificado. Embora tratemos aqui de uma festa que acontece em um momento específico, sublinha-se a necessidade de que esse compromisso seja constitutivo da ação docente de maneira perene.

Por fim, apresentamos a seção de considerações finais, na qual retomamos assuntos e conteúdos, e apontamos, igualmente, alguns desdobramentos de tal experiência no DEI, de modo a valorizar a continuidade das ações pedagógicas na construção de sentidos no espaço educativo.

A organização do trabalho pedagógico do DEI/CEPAE

A organização do trabalho pedagógico do DEI/CEPAE fundamenta-se na perspectiva da abordagem histórico-cultural, compreendendo que: “o trabalho intencional planejado e sistematizado do professor, possibilita aos educandos a apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade, caracterizando o processo de humanização” (DEI/CEPAE, 2019, p. 27). Isso posto, estruturamos nosso currículo pensando no desenvolvimento da criança de forma integral e integrada, compreendendo suas singularidades e suas complexidades.

A nossa base curricular propõe o trabalho com Áreas do conhecimento, sendo elas: Artes, Linguagem, Ciências e Educação Física. Esse trabalho é estruturado com atividades por grupos e coletivas, que são desenvolvidas em momentos como: Atividade de Acolhida; Atividade do Plano de Ação e Plano de trabalho por agrupamento, e Atividades Integradas. As áreas do conhecimento perpassam por todos os momentos da nossa rotina, ocorrendo de acordo com o planejamento estabelecido e organizado pelo coletivo de professores.

Compreendendo o Currículo como uma organização sistemática dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade e, se tratando da Educação Infantil, respeitando os princípios políticos, éticos e estéticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) assim como os eixos interações e brincadeiras, o Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG organiza sua proposta curricular a partir de Áreas do conhecimento. Estas

se materializam por meio de atividades que promovem a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva vygotskiana (DEI/CEPAE, 2019, p. 33).

Vale destacar que as atividades integradas proporcionam vivências significativas, promovendo o encontro entre crianças de diferentes faixas etárias, ampliando as formas de interações e aprendizagens. Nosso Departamento é constituído por cinco agrupamentos: Grupo Arara (1 a 2 anos), Grupo Lobo-Guará (2 a 3 anos), Grupo Tatu-Bola (3 a 4 anos), Grupo Jacaré (4 a 5 anos) e Grupo Dinossauro (5 a 6 anos).

As relações estabelecidas, as brincadeiras, as interações, e atividades integradas são vivenciadas por todos os agrupamentos. Sendo, portanto, momentos de partilhas de experiências e apropriação e reelaboração de conhecimentos e cultura.

Nessa perspectiva metodológica, para além da integração das crianças e de todos os agrupamentos, também vivenciamos a integração do trabalho docente. Um trabalho articulado, colaborativo e que compreende o espaço educacional como um espaço vivo, dinâmico, democrático e, sobretudo, humano. Nosso trabalho só é possível com a participação de toda a comunidade que compõe o Departamento: professores, técnicos, estagiários, crianças/famílias, equipe da nutrição/cozinha, equipe da higiene, e todos que participam do nosso espaço.

Nossa equipe docente é composta por professores das áreas de: Pedagogia, Artes (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro) e Educação Física. A contribuição da interlocução dessas áreas para um trabalho pedagógico amplo, diverso e significativo é vivenciada nas propostas de atividades com as crianças. Sendo assim, ao pensar na temática Carnaval dentro do DEI/CEPAE, dialogamos e elaboramos uma proposta que pudesse contemplar aspectos culturais mais diversos e significativos.

O Carnaval das crianças do DEI

A proposta do Carnaval foi desenvolvida no contexto das atividades coletivas, ou seja, com um planejamento visando à interação entre crianças de diferentes grupos etários; neste caso específico, crianças do grupo Arara ao grupo Dinossauro. Nesse sentido, estratégias de comunicação e participação foram pensadas para que todas as crianças pudessem ter a oportunidade de passar por uma experiência significativa, como será abordado adiante.

A atividade se iniciou com uma contação de história – *A Lenda da Calunga em Cordel*¹⁴, de Mariane Bigio. De caráter ficcional, o texto trata de uma princesa africana que era muito próxima da natureza e da música e, em uma situação de sequestro – que sabemos se referir aos crimes de regimes escravocratas –, perdeu seus familiares. Muito triste, a princesa chora aos pés de uma árvore sagrada e, magicamente, transforma-se na boneca Calunga, tendo como destino ser levantada nos cortejos carnavalescos e proteger os músicos no maracatu¹⁵.

Para a performance de contação, algumas adaptações foram feitas no texto original. Foram também utilizadas estratégias de interação pontuais com as crianças, como pedidos para que fizessem sons ao longo da história. Um objeto cênico foi central para a proposta: uma boneca negra, levantada no momento da narrativa em que a princesa se transforma, materializando a personagem.

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=boOGy1jP_0E. Acesso em: 8 ago. 2025.

¹⁵ Note-se que, no presente texto, referimo-nos sempre ao maracatu de baque virado, original de Recife-PE.

Elementos de figurino, como a própria roupa da professora e a colocação de uma coroa em um momento específico da narrativa também compuseram a contação.

A história ligada ao maracatu e a materialidade da boneca Calunga, na proposta aqui relatada, são ações com intencionalidade pedagógica, visando construir experiências antirracistas significativas. Os princípios da prática antirracista¹⁶ na infância precisam reconhecer, validar e nomear as diferentes identidades raciais. Para isso, é necessário investimento no processo de representatividade que possibilite garantir o acesso a materiais como livros, brinquedos e outras referências culturais que incluam pessoas negras, indígenas e outras etnias em papéis que sejam positivos e diversificados.

Além da boneca Calunga, o uso de outros objetos cênicos, como a coroa e o figurino, neste caso, uma saia, teve papel central na narrativa e na compreensão das crianças sobre os elementos teatrais presentes na contação de história: a professora e a personagem. Esses recursos cênicos funcionaram como marcadores visuais e simbólicos que indicavam a passagem do cotidiano para o universo da ficção, permitindo que as crianças percebessem a diferença entre a professora enquanto narradora e sua atuação como a princesa da história. Ao realizar essa transformação diante das crianças, colocando a coroa, instaurou-se um jogo teatral em que o ser e o fazer se entrelaçam, revelando que a personagem é uma criação forjada no próprio instante da apresentação. Essa experiência não apenas enriqueceu a contação, mas também contribuiu para que as crianças se aproximassem do processo teatral e ampliassem sua imaginação, reconhecendo a multiplicidade de papéis e realidades possíveis.

A performance contou, igualmente, com elementos sonoros e musicais. Dois instrumentos do maracatu foram utilizados, a alfaia e o gonguê. Foram apresentados para as crianças tanto suas possibilidades timbrísticas quanto seus ritmos específicos no maracatu. Foram também utilizados uma barra de metal, popularmente conhecida como pim, e um tambor do oceano, de modo a sonorizar passagens da narrativa. A introdução e a finalização da história foram marcadas pelo canto de uma loa – música vocal característica do maracatu –, também de composição de Mariane Bigio, com o seguinte texto:

*Ê calunga, minha princesa
A boneca levantada
Ê calunga, minha princesa
Coroando a batucada*

A contação foi seguida de uma conversa com as crianças sobre o Carnaval, momento em que algumas delas disseram já ter participado da festa, outras não. Ao falarmos sobre os elementos da festa, os traços que a caracterizam, algumas crianças apontaram a música, a dança e o uso de fanta-

¹⁶ Em relação aos textos legais que buscam garantir as práticas educativas antirracistas, temos o seguinte: A Lei 10.639/2003, sancionada em 09 de janeiro de 2003, altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em todos os níveis da Educação Básica. O Conselho Nacional de Educação – CNE, publicou a resolução CNE/CP n. 1/2024, instituindo as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um pouco depois, a Lei 11.645/2008 ampliou a Lei 10.639/2003 e incluiu também o ensino de História e Cultura Indígena, possibilitando a abrangência no trabalho com essa temática fundamental para promoção da igualdade racial na educação. Esse conteúdo deve ser trabalhado, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

sias. Em relação à música, sublinhamos as especificidades dos instrumentos do maracatu ali presentes, mas explicamos que as festas de Carnaval podem ser diferentes, com outras músicas tocadas em outros instrumentos. Fizemos uma breve exploração de sons corporais, percebendo que também os nossos corpos podem ser instrumentos.

Ainda, chamamos a atenção das crianças para o fato de que a música e a dança, no maracatu e em várias outras festas de Carnaval, frequentemente são executadas caminhando, em cortejo. Essa singularidade marca algo fundamental do Carnaval: sua dimensão popular, como festa de rua. O caminhar ritmado característico do maracatu foi demonstrado pela professora e experimentado pelas crianças, sublinhando-se a proximidade entre o movimento dos membros superiores dos caminhantes do cortejo e aquele dos tocadores de alfaia.

As crianças puderam, então, explorar os instrumentos musicais por um momento. Assim, experimentaram concretamente aspectos de sua materialidade, como peso, textura entre outros, e os gestos necessários para a produção de sonoridades variadas. Salientamos a importância de momentos como este na Educação Infantil, uma vez que a manipulação qualitativa de objetos é atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças (Pasqualini, 2013) e, especificamente no desenvolvimento musical, a manipulação de instrumentos e outros objetos de boa qualidade sonora em situações orientadas com intencionalidade pedagógica.

Em relação aos elementos visuais da festa, além da fantasia, apontada pelas crianças, apresentamos o estandarte como marca característica do Carnaval, explicando sua importância artística para a identificação de grupos e sinalização de sua presença nos cortejos. Passamos, então, ao momento de confecção dos estandartes com as crianças. As hastes de bambu foram preparadas previamente, a fim de proporcionar uma estrutura leve e de fácil manuseio para elas. Para a confecção das bandeiras utilizamos tecido de algodão cru, canetas coloridas para tecido e fitas de cetim. As composições foram produzidas pelas crianças, seus desenhos, formas, traços, cores, representação das mãos e escrita relacionavam-se aos elementos simbólicos que identificam os grupos do DEI. Além dos desenhos, os estandartes foram também decorados com fitas coloridas, como podemos observar nas imagens a seguir.

Figuras 1 - Desenhos e estandartes



Fonte: Arquivo dos professores - DEI/Cepae, 2025.

Figuras 2 - Desenhos e standartes



Fonte: Arquivo dos professores - DEI/Cepae, 2025.

Fizemos então um cortejo, cantando e levando nossos standartes, até o ensaio da Bateria Universitária Tagarela – grupo de percussão formado por estudantes da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC-UFG) –, que acontecia a poucos metros do Departamento de Educação Infantil. Os/as integrantes da Bateria receberam as crianças e apresentaram seus instrumentos variados, seu standarte e parte de seu repertório. Brincando com confetes, as crianças puderam, então, experimentar o Carnaval com música ao vivo, ao ar livre e em um espaço público. Esse encontro foi oportunidade, ainda, de reconhecimento entre todos/as como participantes ativos/as da comunidade universitária em seu cotidiano de produção e apropriação de conhecimento e de cultura.

Figura 3 - Cortejo



Fonte: Arquivo dos professores - DEI/Cepae, 2025.

Considerações finais

Pode parecer banal, em um primeiro momento, a presença do Carnaval em propostas pedagógicas na Educação Básica, assim como pode parecer corriqueira sua presença na programação cultural do país. Contudo, pareceu-nos extremamente necessário refletir sobre como essa festa tem sido realizada e como sua riqueza histórica e cultural não está garantida na vida social. Assim como diversos grupos seguem fazendo seus carnavais inventivos e referenciados social e historicamente, buscamos, na experiência relatada aqui, propiciar um encontro entre as crianças e esse elemento de nossa cultura de modo significativo, em que fossem experimentadas as linguagens artísticas, a convivência festiva e a diversidade.

Nesse contexto, trabalhar a lenda da boneca Calunga do maracatu esteve em consonância com o que afirmam Caprara e Machado (2024) a respeito da responsabilidade das instituições educacionais de combater qualquer tratamento superficial ou distorcido em relação à história dos/as africanos/as que foram escravizados/as, bem como os seus descendentes. Segundo os autores, para que uma instituição seja considerada de qualidade referenciada é necessário que haja um ambiente acolhedor, inclusivo e que os sujeitos possam ser respeitados a partir da sua origem e cultura.

Embora tratemos do trabalho específico do Carnaval, salientamos que se devem promover o protagonismo e a valorização das histórias, dos saberes e culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras durante todo o ano letivo, não apenas em datas comemorativas. Nesse sentido, o departamento tem implementado vivências antirracistas em diferentes projetos educativos, como o Cine Dei¹⁷, que acontece mensalmente em parceria com o Cine UFG, na Faculdade de Letras.

Cabe salientar que a temática tem sido frequente nas sessões de cinema, a fim de somar esforços para ampliar o debate antirracista e o protagonismo negro nas telas, por meio de uma curadoria de curtas e séries brasileiras que retratam e enaltecem a diversidade e riqueza étnica e cultural de nosso país. Destacamos, ainda, a presença da temática em momentos de formação do corpo docente em diálogo com instituições como o Orum Aiyê Quilombo Cultural e o Sertão Negro Ateliê e Escola de Artes.

A contação da *Lenda da Calunga em Cordel* foi realizada uma segunda vez, no mês seguinte, com uma diferença: no lugar da produção de estandartes, houve um momento de brincadeiras com bonecas. Ações desse tipo são de extrema importância, igualmente, pois dão a ver a diversidade ou a falta dela entre os brinquedos e demais aspectos materiais das instituições¹⁸. Os estandartes, por sua vez, ficaram expostos no hall de entrada do DEI, compondo, temporariamente, a identidade do espaço de aprendizagem, trabalho e convivência que é o departamento. Dessa maneira, ações pedagógicas pontuais, com seus sentidos e significados, encontram ecos e constituem mais fortemente o cotidiano e a memória de crianças e adultos que partilham aquele espaço.

¹⁷ O Cine Dei faz parte do Plano de Ação “Desafios, Linguagens e Valores: grupo Dinossauro 2025” e se realiza no contexto das atividades coletivas, contemplando as crianças de diferentes faixas etárias.

¹⁸ Gomes (2012) atenta para a necessidade da materialização de condições em que os sujeitos possam participar de dinâmicas culturais, identitárias e políticas, de modo a desnaturalizar o preconceito e o racismo no contexto social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAPRARA, Bernardo Mattes; MACHADO, Lucas Antunes. Contribuições para a educação escolar antirracista: bel hooks e a pedagogia engajada. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 23-37, jan./abr. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 06 ago. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DEI/CEPAE. **Organização do trabalho pedagógico**. Goiânia/GO: DEI/CEPAE/UFG, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia P. de Araújo (org.). **A escola e a Educação Estética**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

RICHTER, Sandra Regina. **Criança e Pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2008.

VOZES CONTRA O ETARISMO: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E JUSTIÇA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO

Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello¹⁹

Letícia de Souza Gonçalves²⁰

Roberta Carvalho Cruvinel²¹

Resumo: Este trabalho analisa o processo de educação linguística crítica a partir de uma proposta didática sobre o etarismo desenvolvida com alunos da 1ª e 2ª séries do ensino médio de um colégio federal localizado em Goiânia, Goiás. O estudo parte da compreensão de que o etarismo é uma forma de preconceito baseada na idade que afeta não apenas idosos, mas pessoas de diferentes faixas etárias, impactando sua dignidade, oportunidades e inserção social. Fundamentada em referenciais teóricos da educação linguística crítica (Pennycook, 2001; Bagno; Rangel, 2005; Rocha; Tilio, 2024; Pessoa; Silva; Freitas, 2021) e em estudos sobre preconceito etário, a investigação adota uma abordagem qualitativa, com observação participante e registro das interações em sala de aula. Os resultados indicam que a proposta favoreceu a conscientização dos estudantes sobre o tema, estimulando a reflexão crítica, a desconstrução de estereótipos e o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas e respeitadas em relação às diferentes idades. Conclui-se que ações pedagógicas integradas ao currículo escolar podem contribuir significativamente para a promoção da justiça social e para o combate ao preconceito etário.

Palavras-chave: Educação linguística crítica. Etarismo. Língua inglesa.

Introdução

O que acontece entre o ato de ensinar e o processo de aprender uma língua adicional tem sido tema de interesse e pesquisa para estudiosos da Linguística Aplicada há bastante tempo. No caso da língua inglesa, que é obrigatória no currículo das escolas brasileiras tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio, ainda se observa, em muitos casos, uma abordagem baseada na perspectiva estruturalista, centrada nas regras gramaticais, com aulas fundamentadas exclusivamente no livro didático adotado. Em outros casos, adota-se a abordagem comunicativa, que dá maior atenção aos contextos de uso da língua, porém, contexto, nesta perspectiva, é entendido como “ambiente imediato de uso da língua” (Jordão, 2013, p. 72).

No entanto, o ensino de inglês – assim como o de qualquer outro componente curricular – não pode mais ser visto apenas como a transmissão de regras e conteúdos, seguida da simples reprodução pelos alunos e da comprovação da aprendizagem por meio de uma prova, nem na simples capacidade de reconhecer e acionar as formas de linguagem adequadas à situação comuni-

¹⁹ Docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutora em Letras e Linguística (UFG). E-mail: layssagabriela@ufg.br

²⁰ Docente e pesquisadora de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutora em Letras (Unesp). E-mail: lesogoncalves@ufg.br

²¹ Docente e pesquisadora de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutora em Letras e Linguística (UFG). E-mail: roberta.cruvinel@ufg.br

cativa. Conforme afirma Jordão (2013, p. 78), “é a partir da construção desse desejo que se firma a figura do falante nativo como referência de proficiência, como norma a ser seguida”. Essas concepções têm se mostrado contestáveis, principalmente diante de fatores como o avanço da tecnologia digital, o rápido consumo e a circulação do conhecimento, o amplo acesso à informação, entre outros aspectos.

Transcendendo esse sentido estrutural e comunicativo da língua, a educação linguística é entendida como um “conjunto de fatores socioculturais” que, nas palavras de Bagno e Rangel (2005, p. 63), “possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”. Logo, os atos de ensinar e aprender não podem mais ser observados de modo isolado, com peculiaridades e demandas específicas, mas sim compondo um todo maior e mais amplo que esquematiza uma troca e uma construção constantes de elementos linguísticos e extralinguísticos.

Assim, além da educação linguística que prioriza tais relações inerentes entre o ensinar e o aprender, nos baseamos na educação crítica que visa à formação cidadã, “de forma que esta pessoa integre realmente a sociedade, atuando sobre ela de forma agentiva e protagonista, e contribuindo para transformá-la em um lugar cada vez melhor e mais justo para todos e todas” (Rocha; Tilio, 2024, p. 5). A educação linguística crítica visa expandir os limites físicos da escola e da sala de aula, buscando alcançar os espaços nos quais o aluno atua como um cidadão politicamente consciente, capacitado para intervir de maneira crítica em diversos contextos sociais.

Com base nas considerações apresentadas, este estudo tem como objetivo analisar o processo de educação linguística crítica de alunos do ensino médio de um colégio federal localizado na cidade de Goiânia, Goiás. O foco recai sobre uma atividade didática voltada para a temática do etarismo, desenvolvida com estudantes do 1º e do 2º ano, visando promover a conscientização sobre essa forma de discriminação e incentivar a justiça social. Para tanto, o trabalho está organizado em três seções principais: na primeira, apresentamos autores que discutem a educação linguística sob uma perspectiva crítica; em seguida, traçamos um panorama do etarismo no Brasil; e, por fim, discutimos a proposta didática aplicada, detalhando seus objetivos, etapas e resultados observados.

Educação linguística sob uma perspectiva crítica: conceitos e implicações

Diferenciando da abordagem tradicional da linguística aplicada, a educação linguística crítica enfatiza as questões sociais, políticas e culturais envolvidas na linguagem, incentivando os alunos, como já foi mencionado, a desenvolverem seu senso crítico e ultrapassarem as fronteiras do mero domínio das habilidades linguísticas e da adaptabilidade aos contextos. Quando afirmamos um “meio” domínio, não consideramos o trabalho com os elementos linguísticos banal e sem importância, contudo, salientamos que uma língua abrange questões humanas complexas que envolvem estruturas de poder. Sendo assim, a educação linguística crítica visa capacitar os alunos a entenderem e desafiar tais estruturas de poder que moldam a sociedade, bem como a viverem confortavelmente no desconforto.

Nessa perspectiva, neste trabalho, nos baseamos na definição a seguir de Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16) sobre educação linguística crítica:

[...] educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender [...]. A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo “crítica” envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos [...].

Considerando essa “construção dialógica do conhecimento” e a sua “problematização”, vale destacar as concepções de Paulo Freire (1980), Alastair Pennycook (2001) e bell hooks (2013), que também estão em consonância com os princípios do que foi desenvolvido na aula que aqui compartilharemos. Freire desenvolveu o conceito de “conscientização crítica” que diz respeito à reflexão sobre a realidade social e à compreensão das estruturas de poder e das relações de opressão por meio da educação libertadora. Sobre o termo “conscientização”, Freire (1980) declara que “ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Nesse sentido, o autor afirma que a conscientização crítica está além do conhecimento intelectual e representa o ponto de partida para a mudança não apenas individual, mas também coletiva.

Partindo do mesmo princípio de uma abordagem mais holística e contextualizada, Pennycook (2001) analisa a educação linguística crítica da língua inglesa, seu papel como língua internacional e as implicações políticas, sociais e culturais do seu ensino ao redor do mundo globalizado. Além disso, o autor incentiva a reflexão crítica de professores sobre as práticas educacionais, estimulando-os a considerarem não apenas o que ensinam, mas também as implicações políticas de suas perspectivas educacionais. Segundo o autor, a Linguística Aplicada Crítica e suas praxiologias envolvem a tríade “pensamento, desejo e ação” em que o trabalho crítico está intimamente relacionado à mudança social.

Tocada pela obra de Paulo Freire, bell hooks (2013, p. 35) reforça a ideia de educação como prática da liberdade, afirmando que, quando ela está presente:

Os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Logo, a autora reforça a construção dialógica do conhecimento, em que haja um diálogo aberto e colaboração entre professores e alunos, e propõe que a educação deve capacitar os alunos não apenas a se ajustarem às normas existentes, mas a questionarem e desafiar tais normas, buscando formas mais justas e igualitárias de convivência na sociedade. Ademais, a origem do conhecimento e a estruturação do currículo são questões que, segundo a autora, devem ser discutidas e reformuladas para reavaliar as hierarquias sociais e criticar os papéis dos indivíduos na sociedade.

A partir de tais apontamentos, a próxima seção apresentará e discutirá uma proposta didática elaborada e aplicada com estudantes da 1ª e 2ª séries do ensino médio de um colégio federal localizado na cidade de Goiânia. A atividade teve como temática central o etarismo, buscando pro-

blematizar essa forma de discriminação etária por meio de reflexões críticas e práticas de linguagem que estimulassem o pensamento questionador e a empatia. Fundamentada nos princípios da educação linguística crítica, a proposta visou não apenas ampliar o repertório conceitual dos alunos acerca do tema, mas também fomentar a construção de uma postura ativa diante de injustiças sociais, contribuindo, assim, para a promoção de valores democráticos, do respeito à diversidade e da justiça social.

Um breve panorama do etarismo no Brasil

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que o número de idosos brasileiros mais do que duplicou no período entre os anos de 2000 e 2023. As projeções ainda revelam que o Brasil não apenas está passando por uma transição demográfica, mas apontam que, até 2030, o país terá a quinta população mais idosa do mundo.

Apesar do número crescente de idosos, é preciso ressaltar que o preconceito etário, também conhecido como etarismo, é um fenômeno multifacetado que não se restringe às pessoas idosas: ele se manifesta em qualquer situação em que haja discriminação baseada na idade, afetando também pessoas jovens e adultos em diferentes contextos. Trata-se de uma prática que compromete a dignidade, a saúde e as oportunidades de milhões de pessoas no país.

Goldani (2010, p. 412), em um artigo que busca revelar alguns dos desafios do “preconceito etário” no Brasil, explicita que este está associado principalmente a idosos e defende que “a discriminação por idade e os estereótipos são problemas que a sociedade deve enfrentar e eliminar através da conscientização, da educação e de intervenções políticas apropriadas”. A autora aponta que expressões do preconceito etário e as práticas a elas relacionadas são comuns na mídia e na sociedade brasileira. O fato de o jornalismo brasileiro, por exemplo, ter o costume de divulgar regularmente a idade após o nome de uma pessoa, mesmo em situações em que essa informação não acrescenta ao entendimento do fato, pode reforçar estereótipos, especialmente contra idosos.

Com o aumento exponencial de idosos no Brasil, foi possível perceber um movimento midiático na tentativa de reforçar o processo de envelhecimento como algo positivo, e, por isso, expressões como “idade feliz”, “boa idade”, “melhor idade”, “idade de ouro”, “feliz idade” (Alves Júnior, 2004, p. 52 apud Loth; Siqueira, 2014) vieram à tona. Por outro lado, essa mesma mídia reforça, constantemente, padrões de juventude como sinônimo de beleza, vitalidade e sucesso. Tal representação limitada contribui para a invisibilidade dos idosos na cultura popular e perpetua estereótipos negativos sobre o envelhecimento. Afinal, a falta de diversidade etária em campanhas publicitárias, programas de televisão e outros meios de comunicação corrobora a premissa de que o valor de uma pessoa está diretamente ligado à sua idade.

No que diz respeito às leis, em 1º de outubro de 2003 foi criado e sancionado o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), agora nomeado Estatuto da Pessoa Idosa, que tem como objetivo garantir os direitos das pessoas com 60 anos ou mais, incluindo a dignidade, a igualdade e a não discriminação. Apesar da referida lei, o etarismo ainda está presente em políticas públicas e práticas institucionais no Brasil. A aposentadoria compulsória, por exemplo, obriga trabalhadores a se retirarem do serviço ativo ao atingirem certa idade (75 anos de idade para servidores públicos de cargos efetivos), independentemente de sua capacidade ou desejo de continuar contribuindo.

Essa medida pode ser vista como uma forma institucionalizada de discriminação por idade. Há que se mencionar, no entanto, que antes de 4 de dezembro de 2015, a aposentadoria compulsória era para servidores que completassem 70 anos. Desse modo, percebe-se que a mudança na idade de aposentadoria compulsória no Brasil reflete uma série de transformações sociais, econômicas e políticas que visam adaptar o sistema previdenciário às novas realidades demográficas e laborais.

Discutir, rever e ampliar a legislação vigente se mostram como um caminho necessário para coibir qualquer tipo de discriminação etária em nosso país. Concomitantemente a essas ações legislativas, mister se faz promover espaços de diálogo e reflexão com o intuito de promover uma cultura de respeito a todos. Nesse sentido, a escola se revela como um *lócus* privilegiado para isso, pois atua diretamente com sujeitos em formação. Os professores, por exemplo, podem atuar sensibilizando seus alunos sobre os impactos negativos desse preconceito na sociedade e propor atividades que incentivem a valorização e o respeito de pessoas com diferentes faixas etárias.

O combate ao etarismo como caminho para a justiça social

Considerando a escola como um espaço para problematização dos sistemas sociais de hierarquização de sujeitos, o conhecimento como saber construído socialmente e passível de questionamento e transformação, bem como o professor como sujeito capaz de ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhes apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula (Jordão, 2013), propusemos uma aula sobre etarismo (*ageism*) como parte da programação da Semana da Cultura da Paz.

Embora a campanha contra a violência escolar, a promoção da cultura de paz e a discussão sobre os direitos humanos sejam práticas constantes no CEPAE/UFG, a realização dessa semana temática configura-se como uma ação estratégica para ampliar a visibilidade e a reflexão crítica sobre essas questões entre os alunos. O evento tem como propósito central fomentar um ambiente pautado no diálogo, no respeito às diferenças e na prevenção de todas as formas de violência. Sua organização está sob a responsabilidade do Departamento de Psicologia da instituição; contudo, sua efetivação depende do engajamento de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, cada professor e/ou departamento é convidado a propor e desenvolver, no âmbito de sua disciplina, atividades que dialoguem com as temáticas da prevenção da violência, da construção de uma cultura de paz e da promoção dos direitos humanos.

A escolha da temática foi motivada pelo fato de recentemente a atriz Cláudia Ohana ter protestado contra o etarismo em plena Avenida Paulista, em São Paulo. A atriz atravessou a Avenida Paulista empunhando uma placa que dizia: “NÓS NÃO ESTAMOS VELHAS AOS 62!!!”. O momento foi compartilhado por ela nas redes sociais, com a seguinte legenda: “Um número não me define. O que me define é a minha disposição, a minha felicidade, a minha vontade de aprender e meus sonhos”. Como já afirmamos, embora o etarismo não afete apenas idosos, esta pauta tem ganhado força, principalmente entre pessoas da terceira idade, entre outros fatores, pela pressão estética para um corpo de aparência jovem, bem como pela propagação do estereótipo de que pessoas mais velhas não sabem nada sobre tecnologia.

Portanto, pensamos em desenvolver uma aula que levasse os alunos a compreenderem o conceito de etarismo e suas manifestações na sociedade, identificando exemplos de etarismo no coti-

diano dos alunos, bem como refletindo sobre formas de combater a discriminação por idade. Para tanto, começamos a aula exibindo a seguinte frase: “*Age is just a number, but ageism is a mindset - let’s challenge the stereotypes!*”²² e perguntamos aos alunos o que eles entendiam por etarismo, se já tinham presenciado ou vivenciado essa situação. Embora o termo já fosse familiar a eles, alguns ainda associavam o etarismo apenas a pessoas idosas, conforme podemos perceber em algumas respostas dadas:

Etarismo é o preconceito e a exclusão de pessoas com idade avançada (P.H - 1ª série).
Eu entendo que etarismo é quando alguém acha que idosos não são capazes de aprender coisas novas e tratá-los como frágeis, incapazes. Excluindo deles oportunidades de trabalho/emprego (Bell - 1ª série).

Depois de uma breve explanação acerca das diferenças conceituais entre estereótipo, preconceito e discriminação, foi exibido o filme de comédia *The Intern (Um Senhor Estagiário)*, 2015). A narrativa acompanha Ben Whittaker, um viúvo de 70 anos que retorna ao mercado de trabalho na condição de estagiário, evidenciando de forma ficcional como o etarismo pode impactar tanto a vida profissional quanto a pessoal. A obra cinematográfica retrata, de maneira sutil e crítica, como atitudes e percepções preconceituosas de colegas mais jovens e, por vezes, de gestores, podem constituir barreiras à integração e à valorização de profissionais mais velhos. Após a exibição, foi promovido um debate com os estudantes, no qual foram discutidas as situações de etarismo presentes na trama, bem como as estratégias adotadas pelos personagens para lidar com o preconceito etário.

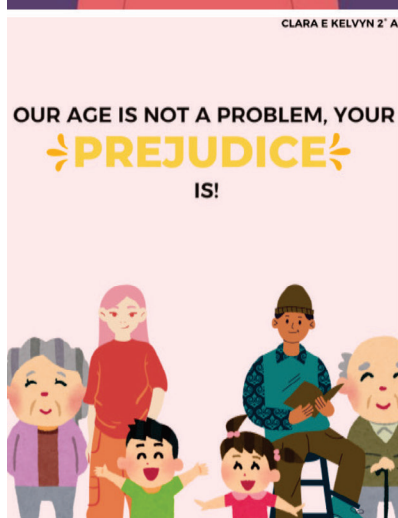
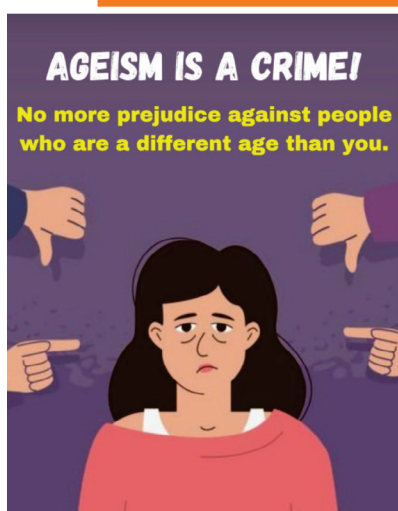
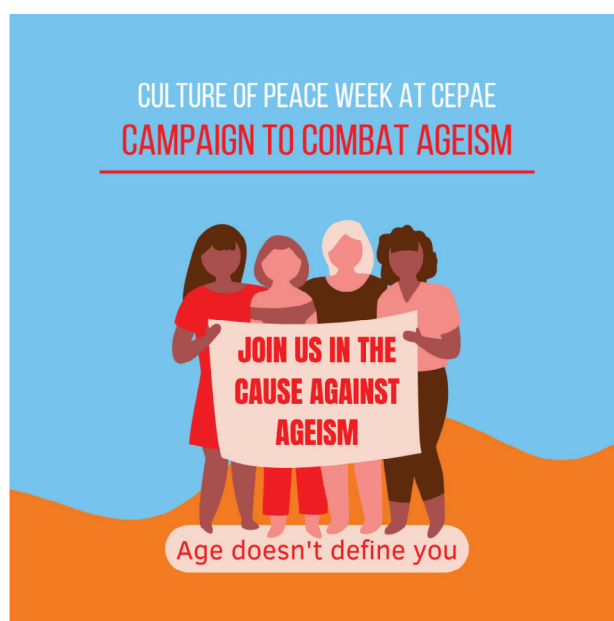
Na aula seguinte, apresentamos e discutimos alguns exemplos de etarismo e pedimos que os alunos os classificassem em: interpessoal, institucional e/ou internalizado, como forma de levá-los a perceber que o preconceito contra idade se manifesta em diferentes níveis, e porque entendemos que compreendê-los é fundamental para combater a desigualdade e promover a justiça social.

Como atividade prática de *role play*, a turma foi dividida em grupos, cada um representando diferentes perspectivas sociais: cidadão comum (*individual citizen*), administrador escolar (*school administrator*), legislador (*legislator*), organização não governamental (*nongovernmental organization*), pequeno empresário (*small business owner*) e jornalista (*news reporter*). Inspirada nos princípios da educação linguística crítica, essa dinâmica buscou promover a empatia e a compreensão de múltiplos pontos de vista, incentivando os estudantes a problematizarem as estruturas sociais que sustentam o etarismo e a elaborar propostas de enfrentamento situadas em contextos socioculturais específicos. As soluções concebidas foram apresentadas à turma por meio de seminários e/ou dramatizações, configurando um espaço dialógico de negociação de sentidos, no qual os alunos puderam exercer práticas discursivas que articulam argumentação, reflexão crítica e ação social.

Na etapa final, realizada na última aula, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática da escola e convidados a criar postagens digitais, por meio da plataforma Canva, com mensagens de combate ao etarismo. Essas produções, elaboradas com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar e promover a valorização de todas as faixas etárias, foram publicadas no perfil oficial do Instagram da instituição, ampliando o alcance das reflexões trabalhadas em sala de aula. A seguir, estão as imagens produzidas pelos alunos.

²² “A idade é apenas um número, mas o etarismo é uma mentalidade – vamos desafiar os estereótipos!” (tradução nossa).

Figuras de 1 a 5 - Combat Ageism



Fonte: Produção dos alunos do 1º e do 2º ano do ensino médio do CEPAE/UFG, 2025.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar o desenvolvimento de uma proposta didática voltada à conscientização e ao enfrentamento do etarismo no contexto da educação linguística crítica de língua inglesa, aplicada a alunos da 1ª e 2ª séries do ensino médio de um colégio federal em Goiânia, Goiás. Partindo de uma fundamentação teórica que discutiu a educação linguística sob uma perspectiva crítica, traçou-se um panorama do etarismo no Brasil, ressaltando seu caráter multifacetado e a necessidade de combatê-lo por meio da conscientização, da educação e de intervenções políticas e sociais.

A experiência prática contemplou diferentes etapas, desde a problematização conceitual sobre estereótipos, preconceito e discriminação, passando pela análise crítica do filme *The Intern* (*Um Senhor Estagiário*), até atividades de *role play* e a criação de postagens digitais, integrando recursos multimodais e estratégias de ensino centradas na participação ativa dos estudantes. Os resultados evidenciaram que a abordagem contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades críticas em língua inglesa, ampliando o repertório lexical e discursivo dos alunos, ao mesmo tempo que os engajou na reflexão sobre um problema social real e pouco debatido no ambiente escolar.

A relevância do tema para o ensino médio reside no fato de que jovens em formação podem, desde cedo, reconhecer e questionar práticas discriminatórias, tornando-se cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para intervir positivamente em sua comunidade. O protagonismo estudantil manifestou-se, de forma significativa, na produção de cartazes digitais pelos próprios alunos, que foram publicados nos stories do perfil institucional da escola. Essa ação não apenas ampliou o alcance das mensagens contra o etarismo, mas também evidenciou a capacidade dos estudantes de engajarem-se ativamente na disseminação de conteúdos críticos e socialmente relevantes, reforçando seu papel como agentes de transformação social.

Logo, concluímos que práticas pedagógicas que unem o ensino de língua inglesa à discussão de questões sociais, como o etarismo, potencializam não apenas a aprendizagem linguística, mas também a formação crítica e cidadã dos alunos, confirmando o papel da escola como espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 out. 2003.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GOLDANI, A. M. Desafios do “preconceito etário” no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 411-434, abr.-jun. 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. Martins Fontes: São Paulo, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico - Farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, C.; FRANCO MACIEL, R. (org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção Novas Fronteiras em Linguística Aplicada, v. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LOTH, G. B.; SILVEIRA, N. Etarismo nas organizações: um estudo dos estereótipos em trabalhadores envelhecidos. **Revista das Ciências da Administração**, v. 16, n. 39, p. 65-82, 2014.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. Praxiologias do Brasil: floradas da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

ROCHA, C. H.; TILIO, R. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **Revista Delta**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 1-32, 2024.

ANIMASOL@ LAB: CO-CREACIÓN EN STOP MOTION PARA EL AGENCIAMIENTO DE LAS INFANCIAS

Mallivi Licet Melo Rey²³

Resumen: AnimaSol@ Lab es un proyecto de cine escolar centrado en la co-creación audiovisual en la técnica stop motion con niños, niñas y adolescentes. Se desarrolla principalmente en el Colegio La Victoria IED, en la localidad de San Cristóbal (Bogotá), y en un semillero audiovisual en el municipio de Honda (Tolima, Colombia). Desde 2020, la experiencia integra los saberes narrativos y tecnológicos para abordar temas que inciden en los derechos de las infancias. A través de la creación de minipelículas animadas, los participantes reflexionan sobre problemáticas que afectan a la infancia y adolescencia en Colombia. Este ejercicio les ha permitido asumir una postura sociopolítica frente a su realidad y fortalecer el tejido social mediante una enunciación propia y colectiva que genera el impacto sociopolítico en la construcción identitaria y la transformación de los territorios.

Palabras-clave: Co-creación con Infancias. Stop Motion Infantil, Cine en la Escuela.

Los niños, niñas y adolescentes se toman el audiovisual

Basada en estudios sobre las infancias creadoras, como docente, investigadora y artista desde el año 2020, he trabajado una propuesta pedagógica para la co-creación audiovisual con stop motion, con estudiantes de secundaria del Colegio La Victoria IED a través de AnimaSol@ Lab. Esto ha implicado un proceso de experimentación para la co-creación donde se hace una fusión de técnicas del teatro de objetos con la técnica de animación en stop motion. Dentro del proceso creativo, se integran los saberes del docente con los saberes tecnológicos de los estudiantes, quienes escriben sus guiones con historias propias donde ponen en evidencia sus dolores, su falta de oportunidades, el maltrato, el bullying, su preocupación por la situación ambiental e incluso la recuperación de la memoria de la vulneración de los derechos de las infancias en la historia colombiana y en el mundo. Los resultados del laboratorio han circulado a través de festivales de cine infantil en diversos lugares del mundo donde las minipelículas creadas por los participantes han obtenido 58 reconocimientos nacionales e internacionales. El proceso de co-creación se ha presentado en diversos espacios pedagógicos como en el programa Maestros y Maestras Que Inspiran y el Premio de Innovación e Investigación Educativa del IDEP – Colombia como una experiencia novedosa en el uso de herramientas tecnológicas en el aula.

Desde la perspectiva narrativa, pasamos de producir contenidos enfocados en el manejo técnico a producir contenidos que tienen una profundidad que supera el ámbito estético, creativo y asume posicionamientos de agenciamiento de los niños, niñas y adolescentes co-creadores, ejem-

²³ Docente de Educación Artística del Colegio La Victoria IED de Bogotá. Directora y productora de "AnimaSol@ Lab". Miembro de la Rede Kino de Cinema Infantil de Latinoamérica. Pasante investigadora de TransmigrARTS en la Universidad de Aarhus – Dinamarca y Universidad de Antioquia - Colombia. Maestra que Inspira 2022 y tercer lugar del Premio de Innovación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP – 2023. E-mail: animasola.lab@gmail.com

plo de esto es la mini película *EmPOWERados*²⁴ creada en 2020 por Valentina Pereira de grado décimo, una reflexión sobre el cuidado del medio ambiente que invita a los jóvenes a generar acciones para su protección, este contenido ganó el premio al *cortometraje que mejor refleja el medio ambiente* en el X International Youth Film Festival. En *No nos callan*²⁵, creado en 2021 por Geidy Mendoza y Lenin Sandoval de grado décimo, los estudiantes denuncian una situación de opresión por parte del rector del colegio en el marco del paro nacional. En *SOS Colombia*²⁶ (2021) Carol Pereira y Juan Neisa muestran la reacción violenta del ESMAD ante los manifestantes y además hacen una crítica a la pésima atención de quienes se contagiaron de COVID 19, narrando el fallecimiento de la mamá de Carol en medio del paro nacional. En *"A la altura de la felicidad"*²⁷ Karolaim Rojas de grado décimo junto a su hermana Hellen Pardo de grado sexto, cuentan cómo han tenido que fingir ser lo que no son para evitar el bullying de sus compañeros.

Figura 1 - Detrás de cámaras de "Cinco Razones para Vivir".



Fuente: Elaboración propia, julio 2023.

²⁴ AnimaSol@ Lab. (15 de noviembre de 2022). EmPOWERados – Valentina Pereira. [archivo de video] <https://youtu.be/wFDliAs3vSE?si=p6MMUogp1eJn7oa->

²⁵ AnimaSol@ Lab. (24 de mayo de 2022). No nos callan – Geidy Mendoza y Lenin Sandoval. [archivo de video] <https://youtu.be/oUCq1gHqr4A?si=YHHyiFaDehuLSKeo>

²⁶ AnimaSol@ Lab. (24 de mayo de 2022). SOS Colombia – Carol Pereira. [archivo de video] <https://youtu.be/CR-aE3bWlso?si=W8txWedtx-UbbQu8>

²⁷ AnimaSol@ Lab. (24 de mayo de 2022). A la altura de la felicidad - Sofía Pardo (11 años) - Karolaim Rojas (16 años). [archivo de video] <https://youtu.be/rtVi06JuYfo?si=xuH-2aTPnwhP7V6m>

En “*Cinco razones para vivir*”²⁸ (2023) Alison Bonilla y Gabriel Delgadillo de grado sexto, realizan un minidocumental animado contando la historia de cinco hermanos “López Méndez” rescatados vivos después de la avalancha causada por el Volcán Nevado del Ruiz en 1985 que arrasó con el Municipio de Armero en Colombia y, aunque hay evidencia en registros audiovisuales del rescate de los niños los organismos de protección de la infancia que los acogieron después de la tragedia no dan información de la ubicación de los infantes a sus padres que hasta la fecha no saben dónde encontrar a sus hijos. Este minidocumental ha dado a conocer al mundo la investigación “Niños perdidos de Armero ¡Una causa que nos toca a todos! desarrollado por la Fundación armando Armero.

Proceso de co-creación en AnimaSol@ Lab

AnimaSol@ Lab²⁹ es un laboratorio de cine de animación en la escuela donde las mini películas creadas evidencian la capacidad compositiva de los estudiantes en el uso de las técnicas, en las formas de narrar sus historias y en el uso del audiovisual para poner en evidencia sus problemáticas, mostrando una potencia creativa que amerita la búsqueda de espacios de circulación para mostrar a otros esos contenidos. En esa búsqueda AnimaSol@ Lab se abre camino en el mundo audiovisual hecho por infancias y descubre que, si bien es un fenómeno más grande de lo que se pensaba, es muy poco lo que se ha investigado y escrito sobre los procesos creativos, sobre la participación de las infancias y sobre el creciente número de contenidos hechos por niños, niñas y adolescentes.

Según Aguaded Gómez y Sánchez Carrero (2018) desde los años ochenta aparecen en Hispanoamérica experiencias de expresión artística hechas por las infancias enfocadas en el lenguaje audiovisual, poniendo en auge los contenidos digitales y el aceleramiento de la producción de video. Este proceso ha propiciado la creación de talleres y proyectos enfocados en la expresión artística de las infancias a través del audiovisual en diversos lugares del mundo, ha fomentado la aparición de sistemas de circulación a través de festivales o cineclubs que permiten exhibir los productos terminados además de generar espacios de reflexión sobre los procesos narrativos, técnicos y artísticos desarrollados por las infancias.

Los procesos de co-creación audiovisual con infancias pueden considerarse como una práctica emergente de las artes mediales que abre espacios para la participación social a través de su expresión creativa, que explora la manera en que la expresión artística mediada por el audiovisual es una forma de agenciamiento sociopolítico para las infancias que les permite influir y generar espacios de transformación en sus territorios. La participación de las infancias en la producción de contenido audiovisual es una forma de expresión artística que lleva a una acción política que invita al cambio en los territorios, dando cuenta de un posicionamiento colectivo infantil capaz de evidenciar sus problemáticas y hacer un juicio crítico de las mismas a través del audiovisual.

Estudiar cómo se han estado creando y transformando los espacios especializados en los procesos de producción audiovisual con infancias, de qué manera se pueden leer esos procesos como una forma de arte participativo y social, qué temáticas abordan las infancias en las narraciones de

²⁸ AnimaSol@ Lab. (6 de diciembre de 2023). Cinco razones para vivir - Alison Bonilla y Gabriel Delgadillo. [archivo de video] <https://youtu.be/KxWNzGkRVbs?si=8S63OPlr2DIUXreq>

²⁹ Para conocer los procesos desarrollados: AnimaSol@ Lab (18 de noviembre de 2022) Un documental animado [Archivo de video] https://youtu.be/DL6i_JIMB4M

sus contenidos, qué objetivos tienen al hacerlo, por qué aparecen festivales y espacios enfocados a la creación de estos contenidos hechos por niños, niñas y adolescentes, pueden dar luces del nacimiento de la generación de políticas públicas educativas, de industrias culturales y artísticas a pequeña escala de contenidos audiovisuales hechos por infancias que empieza a emerger y que está generando transformaciones en las prácticas artísticas y culturales contemporáneas.

Figura 2 - Exhibición comunitaria de mini documentales sobre los niños perdidos de Armero En el Festival Internacional de Cine de Suacha



Fuente: AnimaSol@ Lab, diciembre 2023

Las infancias creadoras hacen presencia activa en las redes, su viralidad puede ser el resultado de esa necesidad de encontrar su lugar para existir, a la par nacen festivales audiovisuales infantiles, ganando espacio en procesos de co-creación, abriéndose paso a la existencia de un movimiento audiovisual hecho por ellos y para ellos, consciente de sus necesidades y de posicionar su lugar en el mundo.

Los estudios sobre infancias y audiovisual no pueden quedarse en pensar este grupo etario solo como consumidores de contenidos, porque están siendo creadores de esos productos que ellos necesitan y que los conecta orgánicamente de forma genuina con sus ideas. Estas infancias tan conectadas, entendieron el poder de sus habilidades tecnológicas para ganarse un lugar en los entornos virtuales que se expanden día a día, integran un mercado donde ya no son solo compradores pasivos sino donde también crean sus productos, hacen resistencia desde sus lugares usando la imagen, generan ideas de transformación, hablan de lo que quieren hablar e incitan al cambio con sus opiniones antes ignoradas. Estas acciones audiovisuales hechas por las infancias y esa relación con la tecnología han cambiado el concepto de infancia y de adolescencia, porque han sido transformadores de sus contextos y porque ponen evidencia que son capaces de tomar de decisiones, de actuar y

de crear nuevas formas de comunicar y de convivir con los demás. Son conscientes del territorio que habitan y lo narran para descubrirlo y para mostrarlo al mundo.

Este es el inicio de un estudio de las narrativas audiovisuales hechas por las infancias que acceden a diversas formas de expresión y de simbolizar las emociones que atraviesan sus vidas, evidenciando sus problemáticas y la manera en que toman una postura en el mundo digital.

Generaciones digitales y consumo audiovisual

La co-creación audiovisual con infancias es una forma de darle validez al derecho a la libre expresión enmarcada en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), que ha sido el enfoque principal de la transformación en producción de contenidos para la audiencia infantil. En la actualidad un porcentaje de los estudios especializados en audiovisual e infancias hablan del papel que cumple esta población en las historias escritas, producidas y creadas por los adultos, donde los niños y niñas son actores secundarios en la toma de decisiones dentro del proceso de rodaje, se estudia la forma en que son vistas las infancias desde el adultocentrismo, donde los NNA solo siguen instrucciones para dar continuidad a la versión que tienen los profesionales audiovisuales sobre la infancia.

Ávila Pietrasanta (2020) estudia la realidad de la creación de contenidos para la infancia, donde prevalece la decisión de los adultos sobre lo que los niños y niñas deben ver de acuerdo a la *“cultura tradicional adultocéntrica que no considera que el 35% de la población, los niños, niñas y adolescentes tengan realmente los mismos derechos que los adultos (...) los adultos no hemos encontrado la manera de incluir producciones realizadas por niñas y niños en la programación a fin de garantizar sus derechos de expresión”*. La creación audiovisual hecha por las infancias ha generado diversas transformaciones en el mundo audiovisual, por esto, es necesario hacer un recorrido por los procesos históricos que han abanderado la participación de las infancias en el mundo digital y reconocer la definición de infancias en el marco de la creación audiovisual.

La Fundación Prix Jeunesse³⁰ creada en 1964 en Alemania trabaja para asegurar la calidad de los contenidos televisivos enfocados en las infancias generando un intercambio cultural global. Por esto, su festival es un espacio de intercambio de experiencias y de discusiones respecto al desarrollo audiovisual para la protección de los derechos de la infancia.

De acuerdo con las investigaciones de Aguaded Gómez y Sánchez Carrero (2018) Buenos Aires, Madrid y Nueva York son las ciudades pioneras en generar procesos educativos de formación audiovisual con infancias a través de talleres de video y televisión: En 1982 nace el taller de Cine el Mate en Buenos Aires, dirigido por Irene Blei y Lucía Cano. En 1985 nace “Proyecto Grimm” creado por las Universidades de Tarragona, Barcelona y Málaga. En 1990 en Nueva York nace Youth and Media y New York Film Academy liderados por Jordi Torrent enfocado en el análisis crítico audiovisual con niños y niñas hispanohablantes.

En 1995 nace la Cumbre Mundial de Medios por los Niños y Jóvenes que se desarrolla cada 3 años en Karlstad Suecia, su objetivo es reflexionar sobre la relación entre las infancias y los medios, indagar qué hacen los niños con los medios de comunicación y qué contenidos hacen los medios pa-

³⁰ Prixjeunesse (s.f.) Prix Jeunesse International. <https://prixjeunesse.de/about-us/>

ra las infancias. Los niños, niñas y jóvenes también son invitados a los paneles para expresar sus ideas y hablar de la manera en que ejercen su participación con los medios digitales.

Hacia los años noventa en Latinoamérica inicia la creación de festivales de cine para la infancia y la adolescencia, con la apertura del Festival Internacional para Niños y Niñas - Divercine de Uruguay en 1992 y en 1995 con el Festival Internacional de Cine para Niños y No Tan Niños – Matatena en México, en ellos además de exhibir, difundir y promocionar obras audiovisuales hechos para esta población se incentiva la creación de cortometrajes hechos por niños, niñas y adolescentes, convirtiéndose en la plataforma de difusión de sus obras, y abriendo espacios de creación y expresión juvenil e infantil a partir de la exploración artística y audiovisual con dispositivos móviles.

Estos proyectos prendieron el motor creativo de las infancias, incentivando la participación de la población joven en la producción cinematográfica y audiovisual, generando procesos de co-creación entre infancia y adultez, donde los niños, niñas y adolescentes pasan de ser un público pasivo para involucrarse activamente en la expresión artística a través de la realización audiovisual.

Figura 3 - Animación en stop motion con celulares.



Fuente: Elaboración propia, noviembre 2023.

A la par se han creado diversos centros de formación audiovisual de cine hecho por infancias de creación profesional como el *Taller del Mate* en Argentina, de creación comunitaria como la *Escuela Audiovisual Infantil Belén de los Andaquíes* en Colombia y proyectos escolares como *AnimaSol@ Lab* en Colombia que van fortaleciendo las habilidades técnicas y estéticas de los niños, niñas y adolescentes en la construcción de la imagen en movimiento.

Esta expansión creativa ha permitido que aparezcan nuevas metodologías de creación audiovisual centradas en las necesidades de las infancias, Jan Willem Bult desarrolla actualmente su propuesta *Children in the centre* convencido de que la tv es una herramienta para la construcción de paz que se logra solo si los niños pueden verse representados en la pantalla siendo el centro de la producción audiovisual, al respecto el autor señala que es importante: “*Creer en la autonomía de los niños. Creer en su poder, en sus capacidades, en sus talentos y darles un espacio en el que se puedan desarrollar*” (Willem Bult, 2010)

Willem Bult no comparte la idea de uniformar a los niños o de venderles el sueño de anhelar unas formas estandarizadas de vivir la infancia con cánones de belleza y comportamientos preestablecidos. Al contrario, se enfoca en la belleza de la cotidianidad, en el descubrimiento del entorno propio, en el derecho que tiene la niñez de ser ella misma, respetando su individualidad, motivando a los directores y escritores a encontrar las historias en los niños y no en los preconceptos que como adultos tienen de la infancia. Pretende conectarse con el ritmo propio de los niños, dejándolos ser autónomos haciendo de su realidad una narración audiovisual para conectar con sus sentimientos reales. (Willem Bult, 2010) El objetivo es que las infancias comprendan los temas que los afectan, que puedan hablar de ellos sin censura y de la forma en cómo experimentan las cosas, expresando lo que ocurre en su mundo interior, permitiéndoles que reflexionen sobre sus intereses, derechos y responsabilidades.

En el año 2008, las infancias contemporáneas fueron definidas por Bringué Salas y Sábada en su texto *La Generación Interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, como una generación interactiva debido a su relación con la tecnología desde edades muy tempranas, sus formas de comunicación están estrechamente mediadas por la internet y las redes sociales lo que los mantiene hiperconectados compartiendo información instantáneamente, tienen habilidades digitales que les permite manejar aplicaciones y herramientas con destreza adaptándose con facilidad a los cambios acelerados de la tecnología, se han convertido en creadores de contenidos en diversas plataformas y utilizando múltiples lenguajes que comparten con sus congéneres ganando espacios de participación en el mundo digital (Bringué Sala, 2008)

Muñoz (2007) trata de encontrar los cruces entre los comportamientos de las infancias en relación con sus nuevas formas de comunicación social, cuestionando cómo se comunican los niños, niñas y adolescentes creadores de contenidos, qué quieren comunicar y por qué lo quieren comunicar. Concebir las infancias como un agente cultural y audiovisual activo (Muñoz, 2007) es reconocerlas como ciudadanos digitales que están moviéndose velozmente en unos entornos comunicacionales *on line* y *off line* creando redes con niños, niñas y adolescentes ubicados en diferentes puntos del mundo para compartir sus problemáticas, emociones, reflexionando críticamente sobre la situación actual. Esa simbiosis entre consumidor y creador de productos culturales les ha permitido apropiarse del lenguaje para representarse y representar su entorno generando empatía con su mismo grupo etario.

Esta es una nueva etapa de movilización de las infancias, un fenómeno muy reciente que atraviesa su vida y que los incita a generar tensiones narrativas y expresivas, autorreferenciándose en relación con su lugar en el territorio y a los derechos que pueden vivenciar en él.

Agenciamiento en las infancias

La condición actual de la infancia que se manifiesta a través de los medios digitales y la interactividad ha transformado su noción y ha permitido entrar en el debate de las “nuevas infancias”. (Steinberg & Kincheloe, 2000) tienen la hipótesis de que la infancia ha tomado fuerza en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones a través del uso de las redes. Incluso en los procesos económicos y de mercado, las infancias tienen un alto poder de incidencia, puesto que son consumidores de múltiples productos, transformando los procesos de marketing relacionados con el audiovisual, los videojuegos, los dispositivos digitales y el merchandising que se desprende de estos productos principales.

Estas dinámicas culturales en que se mueven las infancias de manera directa e indirecta muestran su posicionamiento como sujetos activos y participativos que influyen en las lógicas sociales, políticas y económicas del mundo actual que llevan a un nuevo concepto de “capitalismo infantil”, según (Bustelo, 2007) la infancia es el objetivo de mercado de un alto porcentaje de los productos actuales y la construcción de su subjetividad está relacionada directamente con sus consumos, los medios de comunicación y las redes sociales. Esas formas de consumo a las que acceden las infancias, las han transformado como generaciones interactivas, digitales y reconocidas como sujetos de derechos, participativos e influyentes en diversos entornos sociales. Es justamente en el uso de las tecnologías de la información donde los niños, niñas y adolescentes han marcado su presencia y su influencia, puesto que en estos procesos no encuentran limitaciones expresivas por parte de los adultos y son ellos quienes toman decisiones sobre su actuar en los entornos digitales.

Figura 4 - Animación en stop motion con niños NEE con hipoacusia. Fotografía de Ángel Castaño.



Fuente: AnimaSol@ Lab, diciembre 2023.

En la creación de contenidos y en la interacción con las redes sociales es donde se evidencia el ejercicio de poder de las infancias en cuanto a su participación y donde asumen decisiones individuales y colectivas para dar a conocer sus puntos de vista y su reflexión sobre el entorno. Sin embargo, este no es el único espacio de participación, dentro de los entornos comunitarios se han gestado movimientos que han presentado a las infancias como actores sociales que invitan al cambio, así aparecen los movimientos ambientales como “Fridays for future”, los consejos de las infancias como “la ciudad de los niños” liderada por Francesco Tonucci que motivan el agenciamiento de los niños, niñas y adolescentes para que puedan incidir en los cambios de su comunidad.

El agenciamiento de las infancias es un proceso que se integra a la movilización de niños, niñas y adolescentes que históricamente han sido excluidos social y políticamente de su participación en las instituciones en que habitan, especialmente en la familia y la escuela, quienes toman decisiones ignorando los procesos democráticos que podrían desarrollarse para asegurar su participación debido a que son reconocidos como sujetos sin capacidad para la toma de decisiones “*Nociones como el sin voz (origen etimológico de la palabra infancia) o el sin razón están asociada con la concepción de la infancia como vulnerable. Estas ideas se han emparentado con un conjunto de prácticas de subordinación en la institucionalidad.* (Aries, 1987) Sin embargo, las infancias logran emanciparse y tomarse espacios para reconocerse como agentes de derechos capaces de decidir y transformar sus contextos, y es justamente el audiovisual el lugar desde donde pueden hacerlo, logrando que su sentir y su pensar sea visto por el mundo entero.

Bibliografía

Aguaded Gómez, J., & Sánchez Carrero, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. **adComunica. Revista de estrategias, tendencias e innovación en comunicación**(5), 175-196.

Ávila Pietrasanta, I. (2020). La producción audiovisual de y para niños y niñas en Latinoamérica en el contexto del Covid. **IV Taller de oportunidades y desafíos del audiovisual en el contexto regional. Infancia, adolescencia, y contenidos audiovisuales en la era digital: preservar la identidad y la memoria en tiempos de Covid.** Habana.

Bringué Sala, X. (2008). **La generación interactiva en Iberoamérica.** Ariel.

Bustelo, E. (2007). **El recreo de la infancia.** Siglo XXI Editores.

Melo Rey, M. (2024). Del teatro de objetos al cine de animación: La experiencia pedagógica interdisciplinar. En U. Veracruzana, **Sobre la pedagogía de las artes para el siglo XXI. Panorama latinoamericano y prospectivas** (págs. 311-336). Grupo de Ediciones y Publicaciones Xalapa S.A. de C.V.

Willem Bult, J. (2010). KRO Televisión Pública. En M. d. Educación, **Foro Mundial de grupos de trabajo por la primera infancia** (Vol. 2, pág. 326). Cali, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

SESSÃO CORUJINHA: ANIMANDO COM STOP MOTION

*Andrea Alves de Souza*³¹

*Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha*³²

*Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano*³³

*Neisi Maria da Guia Silva*³⁴

*Ronnan Raimere Cavalcante Mota*³⁵

*Sonia Maria Rodrigues*³⁶

Resumo: O Projeto de Extensão Sessão Corujinha: infância e audiovisual objetiva o encontro dos estudantes da Educação Básica com o cinema e com o audiovisual. É vinculado à pesquisa institucional Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância (Universidade Federal de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Mato Grosso) e conta com a participação de professores, estudantes da graduação e da pós-graduação, membros externos e bolsistas voluntários dessas instituições parceiras. No ano de 2024, optou-se por uma imersão ao cinema de animação, especialmente àqueles realizados com *stop motion*. Essa técnica é um processo de animação amplamente utilizado em produções cinematográficas, vídeos educativos e projetos artísticos, permitindo uma grande criatividade e experimentação visual. Com o objetivo de explorar sua potencialidade no ambiente escolar, propuseram-se várias sessões dedicadas a essa modalidade de animação, com exibições de filmes e atividades de criação. Esse conjunto de sessões foi intitulado “Sessão corujinha com animação” e contou com a participação de crianças, sendo realizada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Nas sessões investiu-se na apresentação de animações estudantis, na discussão e no trabalho colaborativo, finalizado com narrativas produzidas com massinhas e em *stop motion*. Observou-se o potencial desse tipo de experimentação, no qual o território infantil, aliado à animação, foi explorado com participação, criatividade e imaginação.

Palavras-chave: Extensão. Sessão Corujinha. Animação. *Stop motion*.

Introdução

O Projeto de Extensão Sessão Corujinha, vinculado à pesquisa institucional Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância (Universidade Federal de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual de Mato Grosso), tem como objetivo central o encontro das crianças com o cinema e o audiovisual, entendendo que essas lin-

³¹ Docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Mestre em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG). E-mail: andrea.souza@ufg.br

³² Docente titular e pesquisadora de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/Cepae/UFG). Doutora em Educação (UFG). E-mail - CEPAE/UFG - maria.carvalho@ufg.br

³³ Fonoaudióloga clínica e discente do Curso de Pedagogia (UFG). Especialista em Linguagem (CEFAC). E-mail: mariaauxiliadora@discente.ufg.br

³⁴ Diretora, docente e pesquisadora de Educação Básica (CEPAE/UFG). Doutora em Educação (PUC-Go). E-mail: neisi@ufg.br

³⁵ Graduando em Pedagogia (UFG). E-mail: ronnan.raimere@discente.ufg.br

³⁶ Docente e pesquisadora da Faculdade de Pedagogia (UFG). Mestre em Educação (UFG). E-mail: sonia@ufg.br

guagens artísticas podem atuar como catalisadoras de reflexões e elaborações significativas sobre o mundo contemporâneo. Desde sua criação, em 2014, o projeto tem promovido sessões de cinema e oficinas audiovisuais, fomentando a produção e o debate de narrativas infantis com o intuito de constituir sujeitos criativos, críticos e éticos.

Nesse sentido, ele entende que o cinema e as diversas modalidades de audiovisual, enquanto arte, possibilitam o confronto dos sujeitos com o que é chamado de “incompletude do simbólico”, conforme discutido por Jacques Lacan, e que Maria Cristina Franco Ferraz (2005) explora a partir de uma perspectiva psicanalítica articulada à estética. Assim, o cinema não apenas apresenta representações culturais e sociais, mas também convoca os espectadores a lidarem com a dimensão do “estranhamento”, possibilitando momentos de criação e reinvenção. Segundo Ismail Xavier (2012), o cinema se estabelece como uma linguagem estética e comunicativa que pode articular o real, o simbólico e o imaginário, aspectos fundamentais para a formação do sujeito.

Inseridos no contexto escolar, o cinema e o audiovisual ganham uma relevância ainda maior. Como afirma Dênis de Moraes (2007), as mídias, e em especial o cinema, possuem um papel fundamental na constituição de novas formas de expressão e no desenvolvimento de competências críticas para que crianças e adolescentes sejam capazes de interpretar o mundo em que vivem. Nessa perspectiva, o Sessão Corujinha se propõe a aproximar os estudantes da Educação Básica do universo audiovisual, não apenas como consumidores, mas, sobretudo, como produtores de sentido, fomentando um espaço de criação e reflexão sobre as imagens que os cercam.

Neste artigo, abordaremos as atividades desenvolvidas no âmbito das sessões intituladas “Sessão corujinha com animação”, realizadas em 2024 no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Essa edição do projeto dedicou-se ao cinema de animação em *stop motion*, uma técnica que, segundo Milliet (2023), possui grande potencial para a educação, ao permitir a experimentação criativa e a colaboração entre os participantes. As sessões culminaram na produção de vários curtas-metragens, nos quais as crianças participantes foram responsáveis por todas as etapas do processo criativo, desde o desenvolvimento do roteiro até a filmagem.

Figura 1 - Crianças modelando com massinha para produzirem as animações



Fonte: Acervo pessoal.

Animação: possibilidades de experiências

A relação entre cinema e educação tem sido amplamente discutida no campo acadêmico, especialmente sob a perspectiva de que o cinema, enquanto manifestação artística, oferece a possibilidade de expandir as capacidades críticas e criativas dos sujeitos. Conforme Almeida (2017), a Arte, em seu caráter simbólico, não deve ser vista meramente como um recurso pedagógico, mas como uma abertura para o novo, uma experiência que provoca o sujeito a perceber o mundo e a si mesmo de maneira diferente. A linguagem cinematográfica, ao mobilizar afetos e pensamentos, permite que o espectador entre em contato com o “real impossível”, um conceito frequentemente trabalhado pela psicanálise e que representa aquilo que escapa à plena representação e compreensão racional. Nesse sentido, o cinema, ao ser incorporado ao contexto escolar, cria frestas por onde passam novas possibilidades de reflexão e criatividade, promovendo uma experiência educativa que transcende a mera transmissão de conteúdo.

Figura 2 - Exibição de curtas-metragens para as crianças participantes



Fonte: Acervo pessoal.

Quando se trata da infância, o cinema e a linguagem audiovisual ganham ainda mais relevância. A criança, em seu processo de desenvolvimento, está constantemente explorando novas formas de expressar e dar sentido ao mundo ao seu redor. Nesse contexto, o cinema oferece uma linguagem acessível, rica em imagens e narrativas, que dialoga diretamente com o imaginário infantil. De acordo com Deccache-Maia e Graça (2014), a experiência cinematográfica, especialmente quando aliada à prática criativa, pode atuar como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo

e emocional das crianças. Ao envolver-se em processos de criação audiovisual, como o *stop motion*, as crianças exercitam a capacidade de narrar suas histórias e construir significados a partir das suas vivências.

Um estudo que defende o cinema e o audiovisual é apresentado por Milliet (2023). Ele traz a experiência escolar realizada por professores com animações, precisamente três, com tempos distintos com essa prática pedagógica. Segundo sua análise, a animação comparece como uma outra forma de narrar o mundo e, ao estar presente no ambiente escolar, colabora para promover esse ato e deixar que tanto os alunos quanto os professores tomem essa posição de narradores e desenvolvam diversas habilidades e conhecimentos de forma lúdica e criativa. Ademais, ela reforça, que, no desafio de criar as animações, tanto os estudantes quanto os professores, experimentam relações mais horizontais e colaborativas e vivenciam um processo formativo, transcendendo o tempo escolar e a grade curricular.

O *stop motion*, especificamente, apresenta-se como uma técnica de animação extremamente versátil e apropriada para o contexto educacional. Como apontado por Ribeiro (2009), ele permite que objetos inanimados ganhem vida por meio da manipulação fotográfica quadro a quadro, o que requer concentração, planejamento e criatividade por parte dos participantes. Além de seu valor artístico, o *stop motion* oferece uma plataforma colaborativa, em que os artistas trabalham juntos para criar narrativas visuais, desenvolvendo habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e o trabalho em equipe.

No Brasil, embora essa técnica tenha sido inicialmente conhecida pelas produções comerciais estrangeiras, as Leis de Incentivo à Cultura possibilitaram o surgimento de projetos autorais e experimentações em *stop motion*, como visto em produções independentes e projetos educacionais (Ribeiro, 2009).

Figura 3 - Crianças colaborando na filmagem de um curta



Fonte: Acervo pessoal.

Almeida (2017) destaca ainda que o processo de “pedagogização” do cinema – ou seja, a integração do cinema ao contexto escolar – permite que a escola se aproprie de práticas culturais contemporâneas, como a produção audiovisual, para fins pedagógicos. Assim, o uso do *stop motion* no ambiente escolar pode ser um meio de explorar a criatividade dos alunos enquanto se promove uma reflexão crítica sobre as imagens e as narrativas que eles produzem e consomem.

De acordo com as pesquisas de Deccache-Maia e Graça (2014), a experiência de criar animações em *stop motion*, além de estimular o desenvolvimento de habilidades técnicas e artísticas, também favorece o desenvolvimento de capacidades cognitivas relacionadas ao pensamento científico e ao raciocínio lógico, proporcionando uma aprendizagem interdisciplinar.

Portanto, ao incorporar o *stop motion* nas atividades educacionais, como ocorreu no Projeto de Extensão Sessão Corujinha, o objetivo não foi apenas proporcionar uma experiência lúdica, mas também utilizar a animação como um meio para ampliar o repertório expressivo das crianças e desenvolver suas habilidades sociais e intelectuais. As sessões do “Sessão corujinha com animação”, que integraram essa técnica, visaram propiciar um momento em que as crianças se engajaram em processos criativos colaborativos, resultando em curtas-metragens que expressaram suas narrativas.

Sessão Corujinha e animação

Figura 4 - Post de chamado para a ação



Fonte: Acervo pessoal.

As sessões foram realizadas durante o ano de 2024, algumas aos sábados e outras durante o período escolar, das 8h às 11h45, com crianças do próprio Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE-UFG) e da comunidade externa, com idades variadas, entre 6 e 12 anos. Inicialmente, se apresentava o projeto de extensão Sessão Corujinha, a partir de uma breve conversa sobre seus

objetivos para em seguida começar a exibição de curtas realizados em *stop motion*. Foram apresentados quatro curtas-metragens às crianças, dentre os quais constavam: “Planeta Terra”, dirigido pela própria professora Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha em parceria com a professora Cláudia Bezerra, o qual buscou mostrar algumas características do nosso planeta pela visão das crianças; “A Igualdade no Futebol”, com participação de Abi Feijó na equipe diretiva, em que é explorada a ideia da diferenciação salarial entre homens e mulheres no futebol; “Olhares Singulares sobre Novos Cenários”, dirigido por Andressa Moreno, da Escola Casa Verde, que trata sobre imigração e aspectos afetivos e culturais; e, por fim, um episódio da série “Pingu”, chamado “Pingu’s Pancakes”, o qual foi sempre o mais reconhecido pelas crianças por ser exibido em programas televisivos infantis.

Ao trazer os filmes de animação, modalidade tão presente no universo infantil, optou-se, neste projeto, por aqueles que dialogam com temáticas relevantes, trabalhadas sem recorrer às representações estereotipadas e higienizadas. Conforme discute Araújo (2023), o cinema, muitas vezes, historicamente, colaborou para constituir um olhar eurocêntrico e devemos ter um olhar atento para não acessar produções que foram e/ou são produzidas com essa visão.

Figura 5 - Crianças conversando sobre o roteiro da história



Fonte: Acervo pessoal.

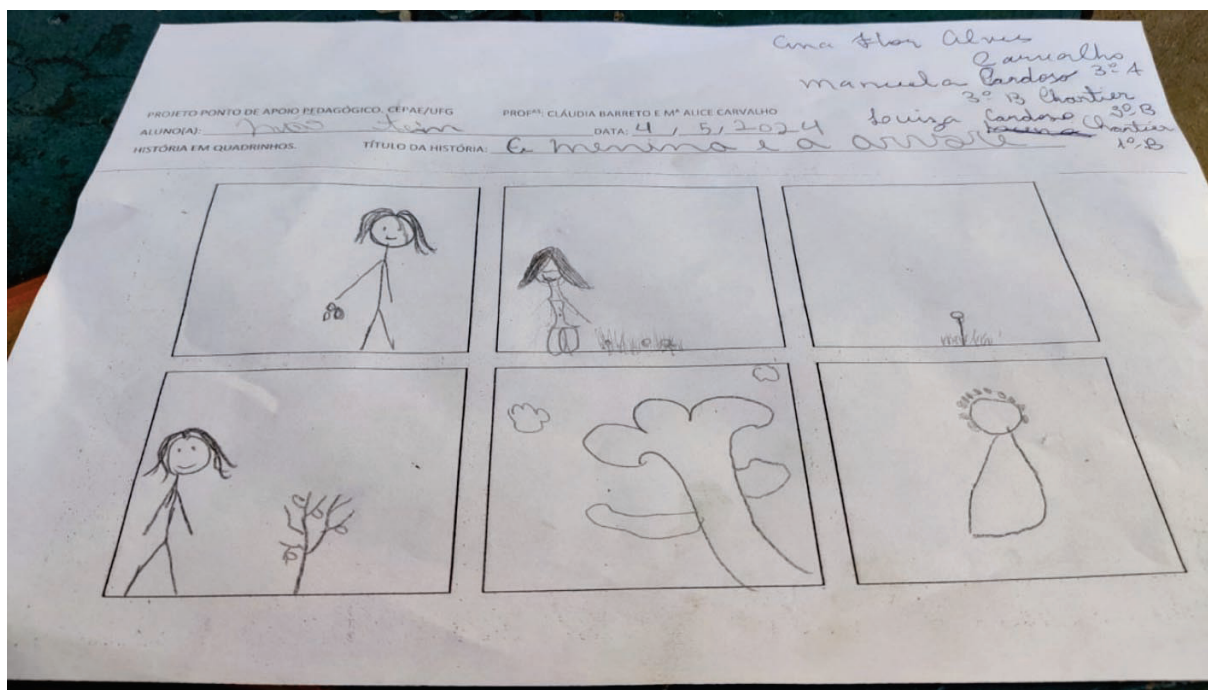
A ideia é ver e produzir filmes que busquem representar o mundo em que se vive, para “promover múltiplos acessos à constituição subjetiva e identitária dos sujeitos” (Araújo, 2023, p. 30). Além do mais, os filmes escolhidos, em sua maioria, foram produzidos sem apelo comercial, mas de forma artesanal, por estudantes em oficinas e cursos de iniciação. Assistir a esse tipo de produção colabora para que os participantes vejam, de início, a possibilidade de eles produzirem também, mesmo que não dominem completamente os dispositivos técnicos.

Durante a exposição dos curtas, foram abertos vários momentos para que as crianças expusessem suas críticas e observações, de modo que apresentassem as experiências que tinham em relação à animação de forma geral. Os participantes lembraram das animações que gostavam, o que chamava sua atenção numa animação e que informações tinham a respeito dos procedimentos estéticos envolvidos em sua produção. Após esse debate, iniciava-se a parte prática da ação.

De acordo com o número de participantes, as crianças eram divididas em grupos de quatro integrantes ou em trios e coletivamente elaboraram um roteiro com a narrativa proposta. Com uma imaginação muito fértil, as crianças tiveram que organizar suas ideias, afinal, elas teriam que construir um argumento simples, negociando sempre a viabilidade de narrar algo que fosse significativo e que representasse suas experiências.

Para isso, a estrutura do *storyboard* foi o recurso utilizado para pontuar a estrutura da narrativa, organizando o argumento e a estrutura imagética da narrativa. A ideia foi trabalhar com o tipo de narrativa mais clássico: começo, meio (ação) e sua posterior resolução, com poucos personagens e cenários mais concisos. Com massinha de modelar em mãos, modelaram os personagens e os elementos do cenário, para em seguida filmarem utilizando um aplicativo gratuito de celular chamado "Stop Motion Studio".

Figura 6 - *Storyboard* de um dos curtas-metragens produzidos pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal.

As animações produzidas

A culminância das ações se deu em vários curtas-metragens muito ricos em imaginação.

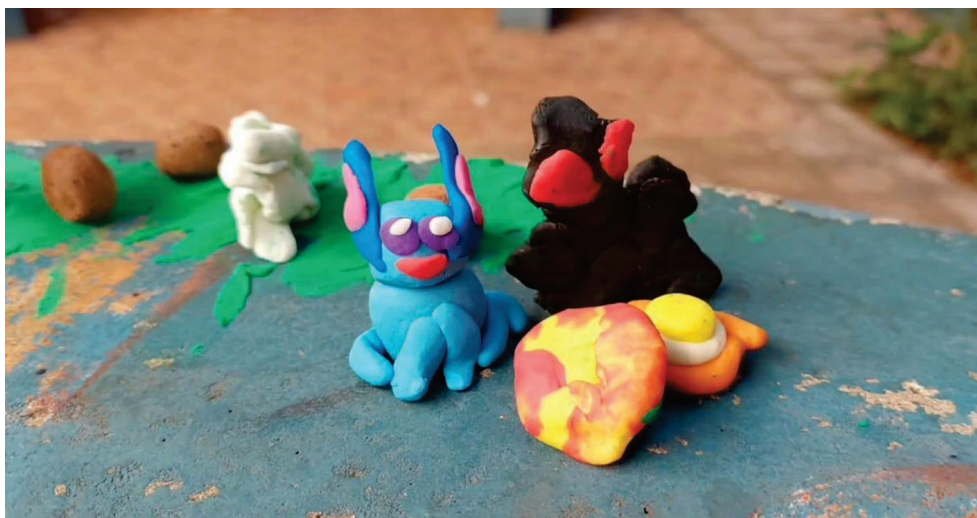
Figura 7 - Frame de “A menina e a árvore”



Fonte: Acervo pessoal.

“A menina e a árvore” busca narrar uma relação harmoniosa entre uma criança e a natureza. “Dividir é necessário!” tem uma proposição em que uma personagem pega sem autorização do outro o seu brinquedo, mas que há uma resolução no final.

Figura 8 - Frame de “Dividir é necessário!”



Fonte: Acervo pessoal.

“O jardim”, assim como “A menina e a árvore”, explora de forma sensível os estágios de desenvolvimento de uma semente plantada por uma jardineira. “A pescaria” chama atenção pela sua trama inesperada de uma simples tarde no rio.

Figura 9 - Frame de “O jardim”



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10 - Frame de “A Pescaria”



Fonte: Acervo pessoal.

“Limpando a cidade” mostra o engajamento de um grupo de amigos para remover o excesso de lixo da rua onde vivem. O curta “Os direitos das crianças” tem seu destaque por apresentar, a par-

tir da ótica infantil, o entendimento sobre instâncias fundamentais para a efetivação dos direitos humanos na vida das crianças.

Figura 11 - Frame de "Limpando a Cidade"



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 - Frame de “Os direitos das crianças”



Fonte: Acervo pessoal.

No geral, os filmes tiveram uma média de 35 segundos e suas edições foram finalizadas com a inclusão de uma sonoridade instrumental, posteriormente, pois o tempo da oficina não permitiu. O estudante Ronnan Raimere Cavalcante Mota se responsabilizou por essa parte. Mesmo sem trilha sonora, as crianças ficaram encantadas com o processo, dizendo que gostariam de fazer outras, com duração maior, com mais personagens e ações.

A modelagem dos personagens e a escolha do cenário onde aconteceria a ação foram bastante discutidas. As crianças tiraram proveito até do pequeno jardim que havia no espaço escolar para fazer parte do seu cenário, dando efeito de “mais realidade”, como observou uma criança.

As animações foram devidamente autorizadas pelos responsáveis das crianças participantes, com a assinatura do Termo de Consentimento exigido, com fins pedagógicos, já publicadas no site www.folhinhaaplicada.com, um periódico do Cepae, e podem ser acessadas com o seguinte QR Code.

Figura 13 - QR Code para acessar a pasta no Google Drive com as animações produzidas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerações finais

A experiência realizada através do Projeto de Extensão - Sessão Corujinha proporcionou um ambiente rico em aprendizado e criatividade para as crianças envolvidas. A técnica de *stop motion* revelou-se não apenas como uma ferramenta de expressão artística, mas também como um meio eficaz para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ao longo de cada sessão, observou-se o engajamento das crianças na construção de narrativas, explorando temas que vão desde a cooperação às questões ambientais e culturais.

Cabe destacar que os temas escolhidos dialogam com aqueles sugeridos na Proposta Pedagógica do Cepae e explorados nas várias disciplinas curriculares. Essa seleção demonstra a possibilidade de que esse tipo de experiência convoca conteúdos estudados e promove sua elaboração, constituindo vários entrelaçamentos e endereçamentos. É uma maneira de colocar em circulação o que aprendem, pois, nessa escolha, conforme discutimos na elaboração do argumento da animação, está em questão o que pretendemos anunciar sobre o tema e sua importância.

Além disso, a linguagem escolhida, a da animação, constitui uma modalidade para se organizar a conversa sobre o tema. É uma maneira de declarar as relações estabelecidas com os conteúdos trabalhados. É outra forma de tecer, de fazer textos, de atualizar e movimentar ideias, conjugando processos criativos com a palavra, a imagem, o som, o cenário, entre outros.

Com base nessas considerações, o presente relato buscou discutir o impacto do projeto na formação das crianças envolvidas, refletindo sobre os efeitos produzidos pela intersecção entre a lin-

guagem cinematográfica, em especial a técnica do *stop motion*, e a linguagem escrita presente em sala de aula. Essas duas linguagens interseccionadas produzem saberes que circulam nas salas de aula, nos pátios, quadras de educação física, alcançam as casas dos alunos e retornam para a escola no outro dia, através das narrativas de comentários dos pais, avós e irmãos.

Figura 14 - Participantes e convidados assistindo à filmagem de uma das produções



Fonte: Acervo pessoal.

Dessa forma, a partir da análise das produções, percebeu-se que a utilização pedagógica do *stop motion* não apenas estimulou a elaboração, a imaginação e a criatividade das crianças, mas também promoveu o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a expressão de ideias de forma audiovisual, evidenciando o potencial transformador das práticas educativas que valorizam a experimentação, a autonomia e o diálogo criativo entre as crianças.

O fato de não dominarem os dispositivos técnicos e estarem experimentando pela primeira vez o fazer de uma animação instigou a potência de criação e o viver de um processo que pode ser uma descoberta de si, do outro e de seu próprio território, conforme indicam Migliorin e Pipano (2018). Afinal, a criança tem no seu entorno muito o que narrar, há um cotidiano que precisa ser visto, contado e compartilhado. Certamente, participar de uma prática educativa que permita esse (re) conhecimento e vivência contribui em uma formação ética, cidadã e criativa.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 33, p. e153836, 2017. DOI: [dx.doi.org/10.1590/0102-4698153836](https://doi.org/10.1590/0102-4698153836)

ARAÚJO, Pedro Felipe M. de. **Agnóstica do olhar, agnóstica das imagens**. Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2023.

DECCACHE-MAIA, Elina; GRAÇA, Ricardo. **STOPMOTION**: Experimentando a arte em sala de aula. 1. ed. Rio de Janeiro: Publit, 2014.

FERREZ, Maria Cristina Franco. **Lacan, o filósofo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MIGLORIN, Cesar. PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

MILLIET, Joana S. **Pedagogias da animação**: professores criando filmes com seus alunos na escola. Rio de Janeiro: Cinemas e educações, 2023.

MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

RIBEIRO, Thiago Franco. **Animação em stop-motion**: Tecnologia de produção através da história. Dissertação (Mestrado). BH: Escola de Belas Artes, 2009.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: A opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

LENTES DA TRANSFORMAÇÃO: O CINECLUBE VOZES NA TELA E A PEDAGOGIA DO OLHAR

Helda Núbia Rosa³⁷

Thaisy de Carvalho Rocha Gomes³⁸

Resumo: Este relato tem como objetivo analisar a participação do *Cineclube Vozes na Tela*, do Centro de Ensino em Tempo Integral Deputado José de Assis, em parceria com o projeto de extensão *Churinga*, coordenado pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, apresentando de que maneira suas atividades contribuíram para a construção de um pensamento crítico entre os discentes. Duas produções textuais escritas de alunas do ensino médio exemplificam como se dá o processo de leitura de mundo (Freire, 2005) por meio da pedagogia do olhar.

Palavras-chave: Cinema-educação. Fotografia. Pedagogia crítica. Juventude. Produção audiovisual.

Introdução

A relação entre arte e educação tem sido amplamente debatida no campo das ciências humanas e sociais, especialmente no que diz respeito ao potencial transformador das linguagens audiovisuais na formação crítica de jovens. Autores como Freire (1996) e Duarte (2002) destacam que a mediação pedagógica por meio de expressões artísticas – como cinema, fotografia e outras formas visuais – pode transcender a mera transmissão de conteúdos, tornando-se um instrumento de questionamento e ressignificação da realidade. Nesse sentido, projetos educacionais que integram arte e educação não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, mas também os capacitam a interpretar e intervir no mundo de maneira mais reflexiva.

O projeto *Churinga*, desenvolvido como projeto de extensão no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE - UFG), insere-se nessa perspectiva ao utilizar a fotografia e o cinema como dispositivos pedagógicos para estimular um olhar crítico sobre questões sociais, culturais e identitárias. Inspirado em metodologias participativas, como as defendidas por Martín-Barbero (2011) no campo da comunicação-educação, o projeto busca romper com modelos tradicionais de ensino, privilegiando a produção autoral e o diálogo coletivo.

Nesse contexto, o Cineclube *Vozes na Tela*, do CEPI Deputado José de Assis, desempenhou um papel fundamental ao atuar como espaço de exibição, debate e criação cinematográfica, permitindo que os estudantes explorassem narrativas audiovisuais como forma de expressão e intervenção social. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Eisner (2002) e Ber-

³⁷ Docente de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Doutora em Letras e Linguística (UFG). E-mail: heldanrosa28@gmail.com

³⁸ Supervisora do Ensino Médio - Coordenação Regional de Educação de Goiânia. Mestra em Ensino na Educação Básica (Cepae/UFG). E-mail: thaisycrgo@gmail.com

gala (2008), que discutem o papel da arte na educação, buscou-se examinar os processos de recepção e produção fílmica desenvolvidos no cineclube, assim como seus impactos na percepção dos jovens sobre questões como identidade, representação e desigualdade. Além disso, o estudo discute os desafios enfrentados na implementação de projetos artístico-pedagógicos em contextos escolares, problematizando as condições estruturais e curriculares que limitam ou potencializam tais iniciativas.

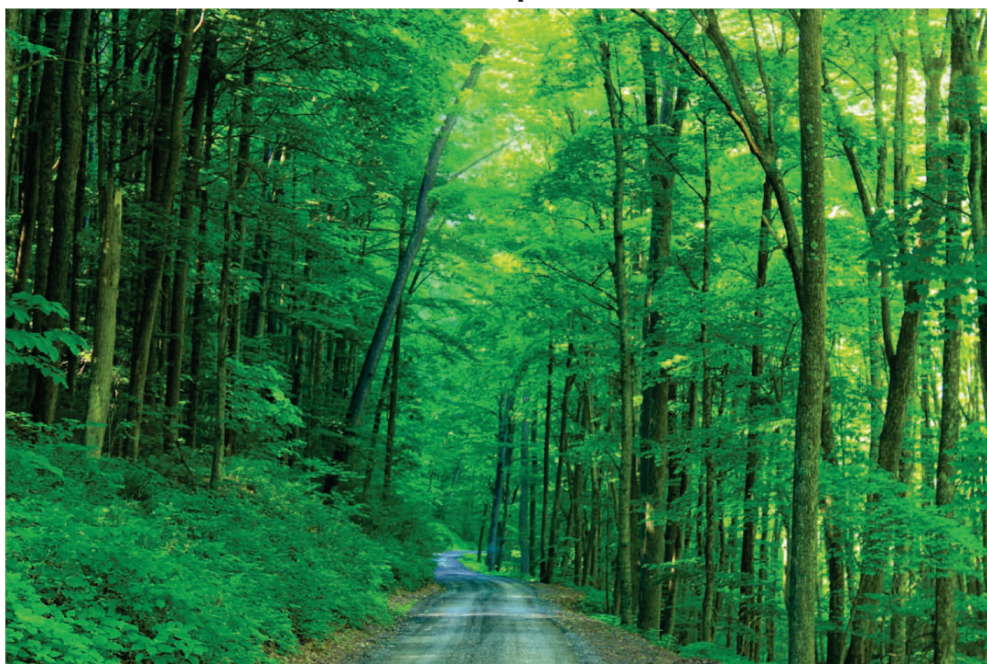
A relevância desta pesquisa reside não apenas no registro de uma experiência concreta de mediação cultural no ambiente escolar, mas também na reflexão sobre como o cinema e a fotografia podem ser mobilizados como ferramentas de empoderamento juvenil. Ao articular teoria e prática, o artigo busca contribuir para o debate acadêmico sobre metodologias inovadoras em educação, reforçando a importância da arte como via de acesso a saberes críticos e emancipatórios.

Análise das Produções Audiovisuais: Ecologia, Gênero e Memória Política sob a Ótica Discente

A produção fílmica discente no âmbito do Cineclube *Vozes na Tela* constitui um corpus rico para análise dos processos de significação crítica da realidade por meio da linguagem cinematográfica. As obras realizadas com apoio do grupo de pesquisa do CEPAE-UFG revelam três eixos temáticos principais: a conscientização ambiental, as questões de gênero e a memória política, articulando-se o que Freire (2005) denominaria de *leitura de mundo* através do ato cinematográfico.

- **A transfiguração do olhar: natureza-morta como ato político na narrativa fílmica de Rebeca Santos**

A natureza é impressionante



Fonte: <https://pxhere.com/pt/photo/110393>

Tudo o que somos e tudo o que vemos tem origem nessa imensa e poderosa força chamada natureza. Muitas vezes, esquecemos o quanto ela é essencial para nossa existência. Vida e natureza caminham juntas, ou melhor, são uma só. Somos parte dela: respiramos natureza, vivemos por ela e através dela. Os melhores sentimentos surgem quando nos reconectamos com nosso verdadeiro lar. A natureza é o nosso começo, nosso sustento e nosso abrigo. E, por tudo isso, ela é verdadeiramente impressionante.
Rebeca Santos - 1ª série do Ensino Médio

A produção narrativa “A Natureza é Impressionante”, de Rebeca Santos, opera uma ressignificação radical do gênero natureza-morta, transcendendo sua tradição pictórica ocidental para convertê-lo em narrativa fílmica engajada. A estudante desloca o olhar para uma ecologia dos afetos (Bennett, 2010), em que a materialidade dos elementos compositivos, as árvores de caule fino e estendendo-se quase até tocar o céu, iluminado pela luz do sol que invade o ambiente por entre a copa das árvores, é investida de agência política.

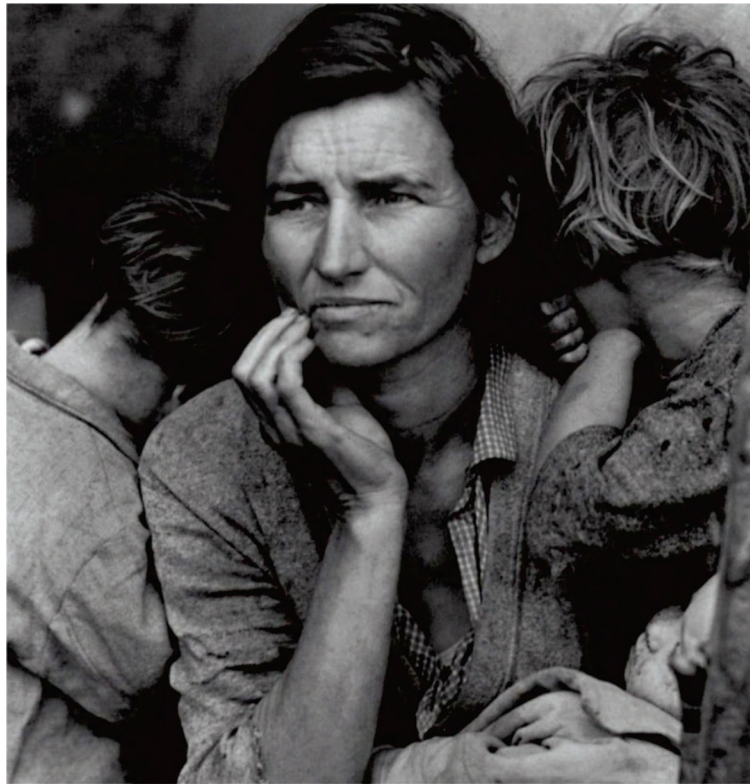
A opção estética pela natureza-morta não é ingênua. Historicamente vinculada à exibição de prosperidade burguesa (Bryson, 1990), a tradição da *still life* é subvertida pela câmera e a discente a reconverte em instrumento de crítica ecológica. Seus enquadramentos *tight*, que isolam elementos como texturas de folhas murchas, cascas de frutas e veios da madeira, materializam cinematograficamente o conceito de *vibrant matter* (Bennett, 2010), uma vez que a matéria inorgânica ganha potência narrativa.

A narrativa em *voice over*, de acordo com Naess (1973), da natureza tudo pode se originar, tudo o que somos, vemos, só existe por causa dela. Desse modo, o texto criado pela estudante com a intenção de ler a fotografia estabelece um diálogo crítico com a filosofia da ecologia profunda (Naess, 1973). A sequência de planos, detalhes que acompanham o texto, evoca o que Didi-Huberman (2016) denomina sobrevivência dos objetos, em que elementos cotidianos tornam-se testemunhas de existências silenciadas.

Vale lembrar que essa apropriação crítica do gênero natureza-morta se alinha ao que Ferreira (2018) propõe como virada materialista no cinema educativo, já que objetos cotidianos se tornam mediadores de conscientização ecológica. A estudante demonstra, através dessa análise, que a natureza-morta pode ser, paradoxalmente, um gênero de denúncia da morte da natureza pelo projeto moderno.

A fotografia em tons vívidos de verde retrata a simetria com que o fotógrafo vislumbrou a paisagem fotografada, sendo assim, por meio de uma leitura perspicaz, Rebeca Santos não apenas fala sobre a natureza, mas pensa com a natureza, como já dito por Haraway (2016), estabelecendo uma análise intersemiótica entre o mundo e o sujeito.

- A Iconografia da Resistência: análise da releitura de “Mãe Migrante”, Dorothea Lange (1936)



Mãe Migrante, foto tirada por Dorothea Lange (1936)

Esses olhos, os olhos dela, olhos femininos fatigados que sentem em cada fibra de seu ser a ardência do fardo pungente ao não saber o dia de amanhã. Seu enfoque é para o horizonte distante, um verão que se finda no céu, a quase eterna sequidez de uma estação que para sobre o céu anil, que se arrasta preguiçosamente como a espera pelo alívio que nunca chega, que permite se tardar dolorosamente, uma sombra fresca que esses olhos, surrados pelo horror das recordações, nunca se encontra. A dor e calor mescla-se nesse olhar e parece penetrar as pedras da terra sob seus pés, tão duro e ardente quanto esse mesmo sol que nunca cede, que queima e se alastra como fogo selvagem. Aquele olhar que pesa em si a memória de muitas primaveras que nunca floresceram, ou a algidez de um inverno eterno. Esse olhar materno que carrega mais que o peso dos filhos, é também o ardor furioso de um futuro que esses olhos também pressentem em sombras, que contempla, no vislumbre incerto do tempo, seu penhasco particular abrir sobre seus pés, onde ela tenta não despencar com esse mesmo futuro que ela intercede sobre os filhos, estes, que ainda pesam em seus ombros trêmulos.

Em suas nítidas marcas de expressão há uma preocupação dilacerante, esculpida pela perda e excessiva esperança, um resquício belo no trágico que insiste em se permitir em seus olhos semicerrados. Cada linha que compõe seu rosto é uma fonte inesgotável do sopro

vital, de cada travessia, de cada vivência, dessa mesma esperança e resistência, que em seus olhos, não se enxerga mais. Suas orbes mergulham em luta constante, e não mais a compaixão, que possivelmente, tanto lhe foi negada.

Suas forças, feridas de tanto serem colocadas à prova, têm seu apoio sustentado por duas almas em seus ombros, outro vestígio do belo e do melancólico, do puro e do sucumbido. E é nesse peso que ela sente, somente nesse, em que ela encontra uma paz vacilante que se aninha entre as ruínas que ela observa com um fardo que repousa contra seu corpo. Seus filhos. Tudo o que ainda lhe resta. Tudo o que ainda pode salvar. A chance de um sublime amanhã, mesmo que esse amanhã se projete à distância. É o que ela pode proporcionar às duas essências da vida que estão aconchegadas em seus ombros, eles são sua maior e sua única riqueza. São seus filhos.

Nessa imagem o silêncio faz barulho, o soturno que pinta com languidez os tons assombrosamente neutros da foto. Sua ausência é intensa, um vazio imenso que mesmo se preenche, de negatividade, de tênue alento, de tormento, de dor, de angústia, de maternidade. A mãe no centro não precisa ter voz contundente para que seu rosto grite e chore profusamente. Essa foto é o amor forjado da dureza da realidade humana, o belo vínculo arrancando sob seu peito que grita, grita por ajuda sutil, por desespero velado, mas não grita por si, mas sim pelos seres imaculados inclinados em si. Sobre seus ombros. São seus filhos.

Márcia Analy - 3ª série do Ensino Médio

A análise realizada pela estudante Márcia Analy sobre a icônica fotografia Mãe Migrante (1936), de Dorothea Lange, transcende a mera descrição visual para constituir um exercício de escrita afetiva (Stewart, 2007) que reativa o potencial político da imagem histórica. Sua interpretação opera o que Didi-Huberman (2012) denomina sobrevivência das imagens, em que a fotografia da era Roosevelt é relida através das lentes dos feminismos decoloniais e da crítica social contemporânea.

A estudante captura com notável acuidade fenomenológica a epistemologia do olhar, de acordo com Jay (1993), presente na obra de Lange. Ao descrever “olhos femininos fatigados que sentem em cada fibra de seu ser a ardência do fardo pungente”, Márcia Analy identifica o que Foucault (2004) classificaria como tecnologias do eu, em que o rosto se transforma em palimpsesto de experiências sociais.

A descrição do “horizonte distante” como espaço de espera interminável materializa o conceito de tempo heterogêneo (Mbembe, 2016), em que a temporalidade da crise econômica contrasta com a urgência biográfica. A observação de que “dor e calor mesclam-se nesse olhar” evidencia o que Nixon (2011) denominaria violência lenta, isto é, a deterioração gradual de corpos periféricos por forças econômicas aparentemente abstratas.

A ênfase na maternidade como “vestígio do belo e do melancólico” ressoa com a noção de trabalho de cuidado, segundo Federici (2013) como fundamento invisibilizado do capitalismo. Analy percebe com notável maturidade analítica que os filhos nos ombros “não são fardo, mas projeto de futuro”, antecipando a discussão de Muñoz (2009) sobre utopia como performance da sobrevivência.

Sua percepção de que “o silêncio faz barulho” constitui uma contribuição teórica original ao debate sobre agência fotográfica. Essa formulação aproxima-se do conceito de escuta profunda (Nancy, 2002), na qual o não dito torna-se espaço de ressonância política. A descrição do rosto que “grita sem emitir som” materializa o que Butler (2016) identifica como expressividade precária, transmutando-se na linguagem corporal daqueles excluídos dos circuitos de representação.

A estudante demonstra especial sofisticação ao ler as marcas faciais como “fontes inesgotáveis do sopro vital”, articulando a biopolítica negativa (a regulação da vida) com a biopotência afirmativa (a capacidade de resistir). Para Taylor (2003), essa leitura dialoga com a noção de corpo como arquivo, uma vez que as rugas e marcas registram histórias pessoais e coletivas.

Sua interpretação da fotografia como “amor forjado na dureza da realidade humana” desloca a discussão do campo sociológico para o ontológico, aproximando-se da ética do cuidado (Gilligan, 1982) como paradigma epistemológico alternativo. Analy compreende que a imagem não documenta a pobreza, mas revela a potência do vulnerável (Butler, 2016) como forma de resistência.

Essa análise exemplifica o que Rancière (2010) denominaria redistribuição do sensível, fazendo com que estudantes periféricos se apropriem de ícones da cultura visual para ressignificá-los por meio de suas próprias experiências existenciais. A releitura de Analy não apenas homenageia Lange, mas completa seu projeto ético ao dar voz àquela que foi fotografada como representante de uma categoria, mas que agora fala como sujeito singular em sua dor e grandeza.

A profundidade da análise demonstra como o projeto Churinga alcançou seu objetivo central: transformar receptores passivos de imagens em decodificadores críticos (Kellner, 1995) capazes de ler nas entrelinhas do visível os dramas humanos invisibilizados. Através desse exercício, a estudante não apenas interpreta uma fotografia histórica, mas inscreve-se na linhagem de pensadoras que compreendem a imagem como instrumento de conhecimento e transformação social.

Considerações finais

O projeto Churinga demonstrou, na prática, o potencial transformador da arte-educação, confirmando que as linguagens audiovisuais não são apenas ferramentas para consumo cultural, mas instrumentos pedagógicos para a formação de sujeitos críticos e atuantes. A experiência do Cineclub Vozes na Tela ilustrou como um espaço escolar pode se tornar um laboratório de pensamento, onde a produção e a análise de imagens se convertem em poderosos atos de questionamento e ressignificação da realidade. Apesar dos desafios inerentes à implementação de projetos pedagógicos inovadores, esta pesquisa reafirma a urgência de integrar a arte ao currículo escolar.

A experiência do Churinga e do Cineclub Vozes na Tela serve como um farol, mostrando que o cinema e a fotografia podem ser mobilizados como ferramentas de empoderamento juvenil. Ao dar aos estudantes a oportunidade de produzirem suas próprias narrativas, o projeto não apenas ampliou seu repertório cultural, mas também os capacitou a se enxergarem como autores de suas próprias histórias e agentes de mudança social. O resultado final é a comprovação de que a arte não é um acessório na educação, mas uma via fundamental para a construção de saberes críticos e, acima de tudo, para a emancipação.

Referências

- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BUTLER, J. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**. Civilização Brasileira, 2016.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Diante do Tempo: História da Arte e Anacronismo das Imagens**. UFMG, 2012.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- EISNER, E. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.
- FEDERICI, S. **Revolução em Ponto Zero: Trabalho Doméstico, Reprodutivo e Lutas Feministas**. Elefante, 2013.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Thaisy de Carvalho Rocha. **Cineclube no ensino médio: formação e protagonismo estudantil**. São Paulo: Appris, 2022.
- GORDON, L. **Dorothea Lange: A Life Beyond Limits**. W.W. Norton, 2009.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; LLUCH, Gemma. **Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedade de la información**. Bogotá: CERLALC, 2011.
- MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. n-1 edições, 2016.
- NANCY, J.-L. **À Escuta**. Perspectiva, 2002.
- NIXON, R. **Slow Violence and the Environmentalism of the Poor**. Harvard University Press, 2011.
- RANCIÈRE, J. **O Espectador Emancipado**. Martins Fontes, 2010.
- STEWART, K. **Ordinary Affects**. Duke University Press, 2007.
- TAYLOR, D. **The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas**. Duke University Press, 2003.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS GUERRAS QUE OS ADULTOS FAZEM: DISCURSOS BÉLICOS E A POESIA COMO “ARMA” NAS AULAS DE HISTÓRIA

Allysson Fernandes Garcia³⁹

Resumo: Neste texto, relato a realização de uma sequência didática para os oitavos anos, cujo tema foi *Crianças e adolescentes nas guerras que os adultos fazem*. O objetivo geral das aulas foi estudar histórias de crianças e adolescentes nas guerras. Para isso, abordamos a Guerra do Paraguai (1864-1870) enquanto objeto de conhecimento em específico. Problematicamos as guerras articulando presente e passado, destacando o caso palestino e o brasileiro na atualidade. Os objetivos específicos foram o trabalho com textos e fontes diversas para análise dos impactos das guerras nas vidas de crianças e adolescentes e a produção de poemas para o Festival Pipoesia, cujo tema do ano de 2024 foi “Entre a guerra e a destruição, escolho a poesia!”. Aqui avalio o processo até a elaboração dos poemas e discuto o resultado desta proposta.

Palavras-chave: Ensino de História. Guerra do Paraguai. Crianças e adolescentes. Poesia.

*Está enganada aquela paz
Se tu fabrica as armas
E depois me pede a paz
(Adão Dãxalebaradã)*

*De conferência de Paz
De Inimizades de guerras
De que, eu não sei para o Que?
(Beatriz Nascimento)*

Há algum tempo, sigo pensando sobre o interesse de crianças e adolescentes pelas guerras. De maneira geral, me parece haver um grande interesse pelas Grandes Guerras do século XX. Tal interesse, provavelmente, é fruto de uma presença massiva de representações e narrativas desses acontecimentos em diversas formas e suportes. Há uma memória monumental das guerras difundida através da escola, do cinema, principalmente na perspectiva hollywoodiana, dos quadrinhos e jogos digitais, dos meios de comunicação, em geral, e por uma profusão de vozes emergentes e difusas veiculadas através das plataformas digitais.

Ao realizar atividades diagnósticas, ao longo de mais de dez anos, as respostas dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio evidenciam o grande interesse sobre o tema das Grandes Guerras. Das pesquisas orientadas no Trabalho de Ensino Médio, para ficar somente neste ano de 2025, das 14 pesquisas que oriento, cinco são sobre temas relacionados às Grandes Guerras, três são desenvolvidas por alunas. Portanto, pelo menos na minha experiência, aqui em Goiânia, Goiás, o interesse elevado pelas Grandes Guerras é algo evidente.

³⁹ Docente e pesquisador de Educação Básica. Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Doutor em História (UFG). E-mail: allysson_garcia@ufg.br

É fato que as Grandes Guerras mundiais impactaram sobremaneira o mundo em diversas dimensões. Eric Hobsbawm (1995) definiu como Era da Catástrofe o período entre o início da Primeira Guerra e o final da Segunda Guerra. Nessa era as fronteiras políticas reorganizaram-se, houve a destruição de inúmeras vidas humanas, as estruturas econômicas foram afetadas drasticamente, desencadearam-se efeitos na vida cotidiana e nas relações internacionais, no desenvolvimento industrial e tecnológico.

Inclusive, o momento subsequente do pós-guerra, definido como a “Grande Aceleração”, seria o marco de uma transformação radical no funcionamento do Sistema Terra, a entrada no Antropoceno, uma nova era que substituiria o sistema estável do Holoceno, pois que a ação humana teria produzido um impacto global (Pádua; Saramago, 2023). Seriam esses os motivadores do interesse? Conhecer uma grande tragédia poderia sublimar o medo, contribuir para se preparar para novas catástrofes?

Responder a essas questões não vem exatamente ao caso nesta proposta. Tenho procurado problematizar o tema das guerras nas aulas de História com o objetivo de apresentar perspectivas diversas daquelas reproduzidas e naturalizadas no imaginário e senso comum. Em 2023, por exemplo, trabalhei uma atividade sobre a participação de crianças e adolescentes nas Grandes Guerras, utilizando para isso fontes jornalísticas (Bartgis, 2021; Egorov, 2020; Keane, 2014; Hofmann, 2014; O’Globo, 2023) que apresentavam dados e fontes variadas sobre a presença e os impactos das guerras para a infância e a juventude em contextos diversos. A atividade consistiu em leitura e apresentação descritiva dos conteúdos, no entanto, o resultado foi uma baixa adesão e uma indiferença em relação ao assunto. Avalio que faltou um melhor enquadramento metodológico para o desenvolvimento da atividade.

Vale destacar que um discurso que se faz presente nas discussões sobre a guerra em salas de aula é o da afirmação da virilidade masculina, bem como um certo tipo de glorificação das armas. Historicamente, o paradigma da guerra, elaborado no âmbito da cultura ocidental e disseminado em várias dimensões de nossa vida, tem sido uma forma de conceber a humanidade pela lógica do conflito, o outro, totalizado, seria sempre de antemão um inimigo.

Em certos momentos essa perspectiva se exacerba, sobretudo quando da ascensão de regimes autoritários e ditatoriais. Um exemplo expressivo ocorreu durante a ditadura civil-militar entre 1964 e 1985, sob os princípios de uma lei de segurança nacional, as prerrogativas que garantiam direitos foram retiradas daqueles considerados inimigos do regime, mais do que isso, um processo de desumanização justificou tortura, desaparecimento e assassinatos.

De se notar que o paradigma da guerra se funda nas relações de domínio colonial e ganha novos sentidos rumo à naturalização ao longo do século XX e mais recentemente durante a “guerra contra o terror”. No Brasil do presente, o “bolsonarismo” atualiza o paradigma da guerra ao performar uma masculinidade bélica, presente nos códigos de “arminha na mão”, na exaltação de torturadores, nos discursos sobre “fuzilar o inimigo” e nas políticas efetivas de defesa do armamento da população. Conforme Urzêda-Freitas (2023), tal movimento converte “a noção de guerra em um elemento central e estruturante da nossa vida-mundo”.

Portanto, seguindo essa perspectiva, entende-se que o paradigma da guerra é um elemento constituinte de certo exercício de fazer-se homem no mundo ocidental. A naturalização desse paradigma e sua exacerbação nos últimos anos acabam por reverberar na formação das crianças e ado-

lescentes. Não é o caso aqui desdobrarmos uma discussão sobre esse processo formativo, mas vale ressaltar o quanto “a mobilização de um discurso masculinista que associa liberdade de expressão à liberdade de agressão, capacidade intelectual à ‘força’, diálogo de ideias à guerra e constrói caricaturas do sistema de ensino como espaços feminilizados e, portanto, ‘fracos’” (Carlotto, 2025, p. 12) tem sido a tônica do discurso bolsonarista e conservador, de caráter essencialmente masculino, ou seja, de homem para homem.

É preciso ressaltar que o masculinismo belicista não se limita ao espectro político da direita, ele também atravessa a esquerda (Oliveira, 2025). Durante a campanha de Dilma em 2010, por exemplo, Lula falou que era preciso “extirpar” o DEM da política brasileira⁴⁰.

Antes de iniciar a sequência didática dedicada ao estudo do tema proposto para as turmas de oitavo ano, ao tratar do tema guerra em uma aula, uma aluna comentou em tom jocoso: “professor, antigamente homens iam para a guerra, hoje pedem canetinha colorida emprestada”. Fiquei confuso e perguntei do que se tratava, a mesma aluna tentou explicar a partir do que seria sua própria experiência, que a vida para as mulheres estaria muito difícil, pois os homens já não seriam como os homens do passado que iam para a guerra, ou seja, os homens já não agiriam dentro de um certo padrão de masculinidade esperado, homens com atitude, homens conquistadores teriam sido substituídos por homens fracos, feminilizados⁴¹. Uma adolescente de 13 anos estava reproduzindo o discurso masculinista mobilizado por homens adultos, ditos conservadores.

Ruminei esse episódio intrigante durante algum tempo até chegar a um tema para abordar historicamente a questão em sala de aula: *crianças e adultos nas guerras que os adultos fazem*. Dois eixos foram definidos, a Guerra do Paraguai, enquanto objeto do conhecimento relativo ao 8º ano e a construção de um poema. A partir do chamado vindo do Festival Pipoesia, projeto do departamento de Português, cujo tema daquele ano foi “Entre a guerra e a destruição, escolho a poesia!”, somei meu trabalho ao objetivo de:

[...] colocar em movimento discussões sobre os embates travados pela humanidade, desde situações cotidianas até as grandes batalhas armamentistas, com a finalidade de encontrar – por meio da leitura, da produção e do compartilhamento de poesia, em diálogo com outras linguagens artísticas – caminhos de viés humanista, que venham favorecer atitudes de valorização e de respeito à vida, especialmente por parte das crianças e dos jovens envolvidos nas atividades do festival (Vieira, 2024).

Articulando aqueles dois eixos, planejei a sequência didática com os objetivos de estudar histórias de crianças e adolescentes nas guerras, analisar o impacto das guerras em suas vidas e por fim produzir poemas para serem apresentados no Pipoesia. Descrevo a seguir o percurso metodológico para a realização da proposta.

⁴⁰ DEM era o Democratas, partido de centro-direita, cujo antepassado foi a Arena, partido oficial da ditadura. Em 2021, fundiu-se ao Partido Social Liberal (PSL), para se tornar o União Brasil. Sobre o caso de 2010, conferir: VERMELHO. Em comício com Dilma, Lula diz que é preciso “extirpar o DEM”. 14 set. 2010. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2010/09/14/em-comicio-com-dilma-lula-diz-que-e-preciso-extirpar-o-dem/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

⁴¹ A frase vinha de uma trend, ou tendência, que “viralizou” no Tik Tok, em geral, acompanhada de um trecho de um funk do MC Gorila, “os bonitins estão virando viadins” (sic). Diversas variações complementavam a frase “antigamente os homens iam para a guerra...”, sempre questionando a masculinidade dos homens e indicando características que seriam femininas, como usar determinados objetos (canetinhas, fichário), ou agir de maneira passiva nas paqueras.

Figura 1 - Cartaz do Pipoesia 2024



Fonte: https://www.instagram.com/p/DBfLo_ItQMU/?hl=en

Como introdução utilizei a música e o cinema como elementos sensibilizadores. Fizemos a audição d'A Canção do Senhor da Guerra, do grupo Legião Urbana (1992[1985])⁴² usando um vídeo com a legenda da letra. A audição foi repetida mais de uma vez e os alunos foram instados a falar sobre o que havia chamado a atenção, estimulando comentários diversos relacionados tanto à melodia, ao estilo, quanto à letra e ao grupo.

Assim, dialogamos sobre essas diversas dimensões, tratamos da construção poética crítica da letra que ironiza os argumentos utilizados pelos senhores da guerra para que crianças e jovens lutem em suas guerras, bem como da característica do rock enquanto um tipo de arte que projeta uma rebelião dos jovens contra o mundo dos adultos. Abaixo os versos iniciais da canção:

Existe alguém esperando por você
Que vai comprar a sua juventude
E convencê-lo a vencer

Mais uma guerra sem razão
Já são tantas as crianças com armas na mão
Mas explicam novamente que a guerra gera empregos
Aumenta a produção

Posteriormente, assistimos ao curta-metragem Tanza (Charef, 2005), que narra a história de um grupo de crianças-soldado em algum país do continente africano. A missão do protagonista é

⁴² A canção foi composta para A Era dos Halley, especial produzido pela Rede Globo em 1985. A canção foi lançada posteriormente no disco Música para Acampamento em 1992. Disponível em: <https://youtu.be/PLojNNbZqjk?si=UfSheQABhQVT1hRM>. Acesso em: 31 jul. 2025.

explodir um prédio em uma vila, mas, ao entrar nele, ele se depara com uma sala de aula, onde adormece. Dialogamos sobre o filme, problematizando o porquê de os soldados serem crianças. Um destaque nos comentários foi a ausência de um desfecho claro, não se sabe se o menino soldado cumpriu a missão.

Chamei a atenção para um detalhe utilizado pelo diretor Charef, uma sequência de confronto entre os meninos soldados e inimigos adultos. O desfecho é uma cena em que os companheiros acompanham os momentos finais de uma das crianças, vestida com uma camiseta da seleção brasileira de futebol, caído sobre um fuzil AK-47, que expõe suas últimas palavras: “hoje eu senti medo”, segue um zoom para o fuzil onde sobre o cartucho de balas está pregada uma figurinha de seu ídolo, o jogador de futebol Ronaldo Nazário, o Fenômeno (Figura 2).

Figura 2 - Frame da cena de Tanza (7'32")



Fonte: <https://youtu.be/T51eWnIV9DU?si=Nef4zwZ1iwcWdKh>

A partir dessa abertura, explorando uma abordagem poética das guerras e inserindo crianças e adolescentes no centro da questão, passamos a tratar o problema no presente. Perguntei às turmas se tinham conhecimento de conflitos na atualidade, vários deles lembraram o caso entre Rússia e Ucrânia e Israel e Palestina. Sugeri acessarmos informações sobre casos recentes em que se destacavam as crianças e os adolescentes.

Assim, nos debruçamos sobre alguns casos concretos como o campo de refugiados de Moira, na Grécia (NYE, 2018), o enorme número de crianças mortas em Gaza (AFP, 2024), o drama das amputações de membros de crianças naquele massacre (UOL, 2024), os assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil (Agência Senado, 2024), as cartas de crianças da Maré-RJ pedindo o fim da violência (Morais, 2019). Discutimos sobre os casos, destacamos os pontos mais relevantes, refletimos sobre o uso da violência na resolução de conflitos, conversamos sobre o sofrimento gerado pela ação dos homens adultos sobre crianças e adolescentes, reforçando como a lógica belicista impedia o fluxo da vida.

Na sequência apresentei a ideia de que a arte poderia ser uma arma para o enfrentamento ao

paradigma da guerra. Assim, analisamos duas imagens (Figuras 3 e 4), a foto do Favelagrafia, no Rio de Janeiro, e o teatro de bonecos de Mahdy Kryra, em Gaza, trabalhamos as fontes imagéticas em que os estudantes fizeram a descrição, interpretaram as intenções dos autores e, por fim, buscamos inseri-las nos contextos específicos. Pedi para que avaliassem o poder das imagens, se poderia ser comparado a uma arma. Alguns indicaram que definir como arma seria contraditório, pois outros instrumentos deveriam ser utilizados para combater as guerras e a violência. Outros afirmaram que sim, pois tratava-se de um elemento simbólico que invertia o efeito de uma arma, no caso, as performances artísticas acertariam corações e mentes, porém, não para matar, mas para “encantar”.

Figura 3 - A arte como arma,
Anderson Valentim (2019)



Fonte: Jornal Extra

Figura 4 - El titiritero Mahdy Krira
em Gaza, 2024



Fonte: BBC News Mundo

Depois dessa imersão nos conflitos do presente fizemos um percurso ao passado para então estudar a Guerra do Paraguai (1864-1870). Utilizando o livro didático (Nemi, 2022), fizemos leitura da narrativa sobre a Guerra do Paraguai, apresentando as possíveis causas para a guerra em diferentes versões historiográficas, os atores envolvidos, a amplitude e as consequências da guerra.

Realizamos atividades relativas à guerra, em que se analisaram fontes diversas tratando da definição do conflito conforme a perspectiva de quem a nomeia, sendo a Guerra da Tríplice Aliança para argentinos e uruguaios ou Grande Guerra para paraguaios. Ao estudar a Guerra do Paraguai em seus aspectos gerais, nos debruçamos sobre os momentos finais, a batalha de Acosta Ñu ou do Campo Grande. Essa foi a última batalha da guerra; nela, o exército paraguaio, em frangalhos, teria enfrentado o exército aliado com um batalhão formado por crianças e homens idosos.

Figura 5 - Crianças com uniformes militares da Guerra do Paraguai (Sic)



Fonte: Opéra Mundi

Figura 6 - La Paraguaya, Juan Manuel Blanes, Uruguai, 1879



Fonte: Wikipedia

Nessa parte da sequência realizei um percurso de análise de fontes utilizando duas imagens como balizadoras. A Figura 5 utilizei para abrir a discussão sobre a batalha de Acosta Ñu, pedindo para descreverem e tentarem situar a imagem historicamente. Fizeram a descrição e apresentaram suas hipóteses. Não foi complicado descreverem a imagem como um registro de crianças e adolescentes soldados na Guerra do Paraguai. Uma questão que surgiu foi se já havia máquinas fotográficas naquele período. Sabe-se que os primeiros registros fotográficos no Brasil ocorreram em 1840, no período da guerra já havia uma maior presença de fotógrafos no país⁴³. Retomando a análise da imagem das crianças soldados, conduzi a discussão no sentido de informar a evidência da presença de crianças soldados. Destaquei que a noção de infância e adolescência não existia como nós temos hoje, que durante o século XIX a criança se tornava “adulto” tão logo conseguia autonomia para realizar determinadas tarefas.

Apresentei o dado de que a data da batalha, 16 de agosto [de 1869], foi definida como dia das crianças no Paraguai. A partir daí fizemos a leitura de relatos presentes na obra de Júlio José Chiavenato (1998), que indicavam a presença de crianças naquela batalha. A narrativa do autor carrega na tinta para afirmar que houve uma guerra suja, e, principalmente em Acosta Ñu, as forças aliadas com 20.000 homens teriam combatido covardemente um exército de 3.500 homens, sendo grande parte constituída por crianças e idosos. Nossa intenção não era entrar nos meandros, mas apresentar o fato aos alunos, inclusive demonstrando que há um esforço por parte da sociedade paraguaia para manter a batalha de Acosta Ñu acesa na memória da nação (Gutiérrez; Fernández, 2025).

⁴³ Registros da Guerra do Paraguai. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=8034>. Acesso em: 24 jul. 2025.

Vale ressaltar que, apesar de a historiografia sobre a Guerra do Paraguai ter avançado apontando críticas aos limites da perspectiva construída por Chiavenato, no que tange à batalha de Acosta Ñu e à presença de crianças, não houve refutação, mas uma maior densidade narrativa que ilumina a complexidade da guerra. Por exemplo, sabe-se que crianças foram incorporadas aos exércitos de todas as nações envolvidas (Squinelo 2020; Soares, 2024). O que vem ao caso aqui é que nessa proposta procuramos incorporar um fato histórico ausente na literatura didática (Squinelo 2020; Soares, 2024). A ausência de crianças e adolescentes como sujeitos históricos esbarra na mesma condição de outros sujeitos que não puderam deixar registros escritos, fincar monumentos, governar, ou seja, reproduz a lógica de uma estrutura de poder patriarcal.

Para finalizar o trabalho sobre a Guerra do Paraguai, analisamos a pintura *La Paraguaya*, de Juan Manuel Blanes (1879). Na descrição da imagem, há uma tendência em apresentar interpretações, os estudantes falam em tristeza, solidão da mulher presente no centro da imagem. É preciso retomar o significado de descrição e conduzi-la para então chegar à interpretação. Alguns alunos não ligaram a imagem diretamente à Guerra do Paraguai, porém, ao descrevê-la, identificaram a presença de uma bandeira enterrada, o fuzil e os mortos ao fundo indicaram tratar-se do resultado do conflito.

Perguntei sobre quem poderia ser a mulher, e eis que responderam que poderia ser a esposa ou mãe de algum soldado. Para finalizar, chamei a atenção para a simbologia da nação ou pátria paraguaia na mulher viúva, uma vez que teria perdido filhos e maridos, conforme os alunos interpretaram. Concluímos avaliando a dor da nação e o quanto seria difícil reconstruir após tamanha perda.

Durante esse processo de análise das imagens para tratar da batalha de Acosta Ñu e das crianças soldado na Guerra do Paraguai, os estudantes dos oitavos anos já estavam em processo de desenvolvimento dos poemas. Em uma aula anterior ao início dessa última parte, apresentei a seguinte proposta de atividade:

Escreva suas impressões e sentimentos relativos aos documentos apresentados nesta aula.
Desenvolva um poema com o tema: Crianças e adolescentes nas guerras que os adultos fazem.
Pesquise: Por que o dia da criança, no Paraguai, é celebrado em 16 de agosto?

As impressões e sentimentos serviram de base para o desenvolvimento dos poemas. Ao iniciarem a escrita, durante parte da aula fiz leituras de poemas de Pablo Neruda (1997), Beatriz Nascimento (Ratts; Gomes, 2015), Tarsilla Couto de Brito (2020) e Sérgio Vaz (2021). Enquanto trabalhava a batalha de Acosta Ñu pedia para que me apresentassem esses escritos. Na aula subsequente ao final dessa última parte, eles deveriam trazer o poema por escrito para então me entregar.

Nas duas aulas seguintes uma das turmas foi para o laboratório, onde digitaram os poemas para entregar, não houve tempo hábil para fazer o mesmo com a outra turma, assim, criei um formulário online para digitarem os poemas. Pedi para que lessem os poemas compartilhando com a turma, alguns se dispuseram. Na sequência, reuni parte dos poemas e montei a exposição para o Pipoesia, e assim finalizamos o processo. A seguir, apresento seis poemas criados pelos alunos. Por este link é possível acessar todos eles: Crianças e adolescentes nas guerras que os adultos fazem.

O PREÇO DA GUERRA

Luis Filipe Rodrigues Ferreira

Guerra é um trato, dizem, com armas na mão.
Mas a verdade é fria, crua, certa e sem perdão.
Quem marcham no horizonte, com coragem,
não são os que decidem, nem cause a dor

Nas sombras, os senhores planejando
Os destinos de todos.
O jovem soldado,
Quem paga a ignorância dos senhores?
Quem paga com a vida, com uma batalha de egos?
Crianças, mulheres os senhores matam sem piedade

Enquanto as crianças brigam, os senhores riem
Do alto, onde os gritos nunca os atingem
Quando a guerra acaba
Não são ele que sentem a dor
E quem salva a guerra? Ninguém meu amigo...
A guerra só leva, e nunca faz abrigo

QUESTIONANDO

Maria Elza dos Santos Sousa Neta

Por que os adultos são assim?
Brigando em meio à confusão,
Destruíram a casa, o lar que eu tinha,
Egoístas ao ponto de deixar só a solidão.

Às vezes, sonho em sair daqui,
Voltar a ver o céu tão azul,
Respirar o ar puro
E reencontrar a minha felicidade.
Como eu queria que tudo mudasse,
Para que eu pudesse viver em paz.

OS HOMENS

Sophia Catulio Barcelos

Antigamente, os homens iam para a guerra,
Com coragem, enfrentavam a terra.
Lutavam com bravura, prontos para lutar,
Defendendo a honra em cada lugar.

Mas os tempos mudaram, tudo se transformou,
Agora pedem canetinha e um pouco de amor.
Os campos de batalha deram um tempo,
Mas os homens trocaram a batalha pela canetinha.

Antigamente, a guerra era o que restava,
Hoje, a criatividade é a nova estrada.
Homens e mulheres juntos nessa jornada,
Pintando um futuro com esperança renovada.

A FORÇA DA INFÂNCIA MUDADA

Francisco Rocha de Assis

Do anel da boneca ao anel da granada
Da mamãe carinhosa à mamãe soterrada
De fugindo do pego à fugindo das balas
Da casinha da árvore à vida traçada

INOCÊNCIA

Alice Lagares de Paula

Sorrisos inocentes vítimas de destruição,
Crianças desaparecidas dentre os destroços,
Brinquedos quebrados, risadas perdidas,
Um mundo de sombras onde a luz se esconde.
Pessoas culpadas pela sua inocência,
Carregando o peso de um futuro incerto,
Em cada lágrima, um grito silenciado,
Em cada abraço um buraco vazio no coração.
E assim seguimos, buscando a verdade,
Entre risos e lágrimas, a vida entrelaça,
Que as crianças voltem a brincar em segurança,
E que os sorrisos inocentes floresçam novamente.

ECOS DA DESTRUIÇÃO

Mário C. S. Lobo

No campo de batalha, o silêncio grita,
sombra de homens, a espera aflita.
Corações pulsando em meio ao terror,
Desvanecem sonhos sob um céu de dor.
As cidades antes, cheias de vida,
Agora são ecos de uma história ferida. Ruas desertas lembranças
perdidas,
Caminhos que levam vidas esquecidas.
A fumaça se eleva, um manto pesado,
Cobertura fria do que foi amado.
Crianças brincam entre restos de guerra.
Inocência perdida na poeira da terra.
Os olhos que choram buscam compreensão,
Por que o ser humano se entrega à destruição?
Um grito começa ao ar:
"Paz é o que anseio, paz para ficar."
Mas entre as cinzas uma luz pode brilhar,
A semente da paz começa a brotar.
Que as vozes se unam em uma canção de amor,
E que o nosso futuro ressoe com menos dor.

Figura 7 - Com estudantes dos oitavos anos durante a apresentação no Pipoesia 2024



Fonte: Acervo Pessoal.

O resultado da atividade foi satisfatório, os estudantes puderam ao final da sequência expressar suas impressões e sentimentos através da linguagem poética. Exercitaram a criatividade com sensibilidade para tratar de um tema difícil. Os poemas não sofreram interferência, somente algumas correções gramaticais mínimas. Apresentam-se assim como vieram ao mundo, a partir do exercício partilhado da construção de conhecimento escolar. Expressam a vitalidade imaginativa de meninas e meninos nessa fase complexa da vida que é a adolescência. Os poemas colocam em questão os discursos bélicos, apontam para uma desnaturalização do paradigma da guerra. Nos poemas, a bomba produzida é de chocolate, os disparos são de palavras que afirmam a vida e o armamento distribuído é o abraço poético.

Para finalizar, me parece importante salientar dois aspectos, um de cunho metodológico e outro sobre as condições de trabalho para o exercício da docência. Uma das dimensões fundamentais do trabalho do historiador é a heurística. Essa dimensão metodológica que basicamente é o trabalho com as fontes, que passa pela coleta, organização, classificação, entre outros. Nesta sequência didática, por exemplo, trabalhei com uma fonte que foi erroneamente atribuída para evidenciar a

participação de crianças no exército paraguaio, a figura 5. Uma vez que não sou especialista na área, somente após a realização da sequência didática e na preparação deste relato tive acesso ao artigo de Ana Paula Squinelo (2020, p. 256-257), que apresenta dados de investigações recentes comprovando que a fotografia é um registro de 1902 de crianças soldados na Colômbia. Portanto, trata-se de um erro historiográfico que segue sendo reproduzido e nesta atividade eu o cometi. Isso, porém, não compromete, em nada, o fato de que crianças e adolescentes fizeram parte dos exércitos envolvidos na Guerra do Paraguai.

O segundo aspecto, a respeito das condições de trabalho para o exercício da docência é a evidente consequência qualitativa no processo de ensino e aprendizagem na educação básica ao garantir às professoras e professores condições dignas. Ou seja, carga horária e valorização que garantam momentos de estudo, planejamento e elaboração de materiais didáticos. Autonomia para usar o tempo que entende adequado para o trabalho com determinados temas e conteúdos. Infelizmente, o reformismo das políticas públicas de educação, que vem se efetivando tendo como justificativa o discurso da eficiência e qualidade, tem precarizado as condições de trabalho, retirando a autonomia dos docentes. Como consequência, tem prejudicado sua atuação com exacerbação das cargas horárias de sala de aula que conduzem a uma situação de aligeiramento do processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo que aliena professores do processo docente, transformando-os em meros transmissores de conteúdo ou fiscais de avaliações externas. O enfrentamento e possível reversão desse processo só será possível usando a criatividade e uma bela força coletiva.

Lancei-me em um desafio arriscado de articular uma relação entre passado e presente, trabalhando com fontes diversas e estimulando os adolescentes a criarem poemas para apresentarem no Festival Pipoesia. Logo eles, muitas vezes tão arredios em aparecer, receosos de sofrerem chacota. Garantir um espaço escolar que acolhe e possibilite a livre expressão é um movimento que buscamos realizar no CEPAE. Projetos como o Pipoesia materializam esses territórios para a livre expressão da criatividade. Assim como esta sequência didática apresentada aqui é um exercício cotidiano para tornar as aulas de História também nesses territórios livres e estimulantes de construção de conhecimento e criação poética.

Referências

AFP. **Unicef**: mais de 14.000 crianças mortas em Gaza. YouTube, 15 jul. 2024. 2 min. Disponível em: https://youtu.be/Tr_CKJV7Dgg. Acesso em: 8 set. 2024.

AGÊNCIA SENADO. Brasil tem 5 mil crianças e adolescentes assassinados por ano, aponta debate. Brasília, 23 ago. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/23/brasil-tem-5-mil-criancas-e-adolescentes-assassinados-por-ano-aponta-debate>. Acesso em: 8 set. 2024.

BARTGIS, Rachel. Os soldados da Primeira Guerra Mundial da Escola Indígena Carlisle. **Café História**, 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/os-soldados-da-primeira-guerra-mundial-da-escola-indigena-carlisle/>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRITO, Tarsilla Couto de. **Sentimentos carimbados**. Goiânia: Goiânia Clandestina, 2020.

CAPURRO, Oscar. Acosta Ñu (La Batalla de los Niños). **Revista Hospital Nacional de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez**, Buenos Aires, v. 67, n. 296, p. 127-129, 2025. Disponível em: https://www.profesionaleshnr.org.ar/ojs/index.php/Revista_HNRG/article/view/228/147. Acesso em: 27 jul. 2025.

CARLOTTO, M. C. “Boa guerra, garoto(s)!”: bolsonarismo, “anti-intelectualismo” e masculinidade. **Estudos Avançados**, v. 39, n. 113, p. 197-216, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539113.011>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CHAREF, Mehdi Tanza; CHAREF, Mehdi *et al.* **Crianças Invisíveis**. Roma: RAI Cinema, 2005. 16 ‘20 “ min.

CHIAVENATO, Júlio José. **Genocídio americano: A Guerra do Paraguai**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

EGOROV, Boris. Crianças no Império Russo durante a Primeira Guerra Mundial. **RBTH Brasil**, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://br.rbth.com/historia/84177-criancas-imperio-russo-primeira-guerra>. Acesso em: 17 maio 2023.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFMANN, Sarah Judith. O livro infantil que declarou guerra. **Deutsche Welle (DW)**, 4 ago. 2014. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-livro-infantil-declarou-guerra/g-17829775>. Acesso em: 17 de maio 2023.

KEANE, Fergal. Os adolescentes de 14 anos que lutaram nas trincheiras da 1ª Guerra. **UOL Notícias**, 11 nov. 2014. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2014/11/11/os-adolescentes-de-14-anos-que-lutaram-nas-trincheiras-da-1-guerra.htm>. Acesso em: 17 maio 2023.

MORAIS, Gabriel. Crianças da Maré entregam cartas e desenhos ao Tribunal de Justiça do Rio pedindo menos violência na comunidade. **Extra**, Rio de Janeiro, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/criancas-da-mare-entregam-cartas-desenhos-ao-tribunal-de-justica-do-rio-pedindo-menos-violencia-na-comunidade-23874257.html>. Acesso em: 13 ago. 2024.

NEMI, Ana Lúcia Lana *et al.* **Geração Alpha História: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

NERUDA, Pablo. **Últimos poemas**. Edição bilíngue. Porto Alegre: L&PM Editores, 1997.

NYE, Catrin. O ‘pior campo de refugiados do mundo’, onde até crianças tentam o suicídio. **BBC News Brasil**, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45350156>. Acesso em: 8 set. 2024.

O GLOBO. Exposição revela desenhos de crianças da Primeira Guerra Mundial. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/historia/exposicao-revela-desenhos-de-criancas-da-primeira-guerra-mundial-20979399>. Acesso em: 17 maio 2023.

OLIVEIRA, Agnes de. Diante das guerras: militarismo e masculinismo na esquerda. **Quilombo Invisível**, 19 jun. 2025. Disponível em: <https://quilomboinvisivel.com/2025/06/19/diante-das-guerras-militarismo-e-masculinismo-na-esquerda/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PÁDUA, J. A.; SARAMAGO, V. O Antropoceno na perspectiva da análise histórica: uma introdução. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 24, n. 54, p. 659–669, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/HZsSJNVh6CbQTLzRKNNTWbP/?lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2024.

RATTS, Alex; GOMES, Bethania. **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz do Nascimento. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

SQUINELO, A. P. O que as narrativas didáticas de história contam sobre a Guerra Guasu 150 anos depois? Mulheres, crianças, negros e indígenas em uma mirada comparada: Brasil, Paraguai e Uruguai. **Diálogos**, v. 24, n. 3, p. 242-264, 21 dez. 2020.

UOL. Israel em guerra: Dez crianças perdem uma ou duas pernas por dia na Faixa de Gaza. **YouTube**, 9 nov. 2023. 1 vídeo (2min42s). Disponível em: <https://youtu.be/4Msbl1-A1c0>. Acesso em: 10 ago. 2025.

URZÊDA-FREITAS, M. T. de. O dizer como enquadre de guerra: masculinidades bélicas e letramentos pós-identitários no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218080>. Acesso em: 20 jul. 2025.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. 2. ed. São Paulo: Global, 2021.

VIEIRA, Ilma S. G. Carta Convite. **Pipoesia 2024**. Entre a guerra e a destruição, escolho a poesia. Goiânia: CEPAE-UFG, 2024. Disponível em: <https://cepae.ufg.br/e/36599-pipoesia-2024-entre-a-guerra-e-a-destruicao-escolho-a-poesia>. Acesso em: 22 out. 2024.