



Docência e Transgressão III:

planejar para lutar

Organizadora
Luciane Uberti

 Pedro & João
editores

Docência e Transgressão III: planejar para lutar



Pedro & João
editores

**Luciane Uberti
(Organizadora)**

**Docência e Transgressão III:
planejar para lutar**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciane Uberti [Org.]

Docência e Transgressão III: planejar para lutar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 402p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1090-2 [Digital]

1. Docência 2. Trabalho. 3. Educação. 4. Projetos didáticos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

Imagem da capa: Fotografia de Paola Zordan - Oficina do subprojeto PIBID Artes Visuais, 2012, Escola Estadual Ernesto Dornelles - RS

Apoio técnico: Gabriel Cortezi e Lucas Flores Stolzenberg

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

1. A título de apresentar a potência da diversidade	9
Luciane Uberti	
2. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural: planejar para lutar	19
Luciane Uberti	
Letras	
3. Projeto periférico-político e pedagógico: o slam poetry como potência	35
Bruna Silva dos Santos	
4. Autoritarismo, tortura e memória: iluminando relações entre forma estética e trauma social nas aulas de Literatura	51
Vinicius de Oliveira Prusch	
5. O não-lugar da mulher na história literária brasileira: Maura Lopes Caçado	71
Christini Roman de Lima	
6. Trabalhando o Período Real-Naturalista a partir das noções de masculinidade e sexualidade em <i>Bom-Crioulo</i> (1895), de Adolfo Caminha	91
Carolina Pfeiffer	
7. Mulheres para a ciência	105
Mariana Alves	
Melissa Giovana Lazzari	
8. As línguas nas esferas de poder: propostas para a escola	133
Pedro Eugênio Gaggiola	

9. Escrivivência e consciência: a conformação do 'Eu' na pandemia	155
Leonardo Barbosa Giasson	
10. Debatendo a LGBTfobia a partir da perspectiva do conto 'Aqueles dois'	169
Andressa Reis de Freitas Giulia Maciel Y Picanço	
11. O impacto dos discursos midiáticos na formação de opinião	183
Karine Cezar Zappaz	
12. Por uma outra forma olhar e avaliar: o processo de autoria a produção textual a partir da interlocução com o Bilhete Orientador	201
Eduardo Ogliari Boaria	
13. Cultura? Estereótipos? Uma proposta didática para um curso de cultura brasileira em contexto de português como língua adicional	213
Wesley Henrique Acorinti	
Ciências Sociais	
14. Conquistando corpos e mentes: as relações entre poder e racismo	237
Loisienne de Freitas Rocha Nicole Braz da Silva	
	253
15. Questionando o mito da democracia racial	
Dirce Cristina de Christo	
16. Diários de Quarentena: releituras dos clássicos da Sociologia	265
Mariana Machado Denardi	

17. Estranhando o Gênero	287
Rafael Cristaldo da Silva	
18. Um enfoque pedagógico sobre a intolerância religiosa a partir da sociologia durkheimiana	301
Wesley Daniel Bueno Moraes	
Dança	
19. Movimento Funk: origens, dança, música e luta	321
Maria Luíza Melo Prestes	
Pedagogia	
20. Makuxi: valorização de saberes através da arte indígena contemporânea de Jaider Esbell	345
Brenda Rosana Goulart	
Patrícia Maurer de Souza	
Matemática	
21. Visualização de Desigualdades: Pensando a Representatividade na Política Brasileira com uso de Gráficos em Sala de Aula	369
Emanuel Rodrigues Kapczynski	
Júlia Campello Dathein	
Rafael Eduardo Ferronato Fontanella	
Interdisciplinar – Ciências Biológicas e Geografia	
22. Impacto das ações antropogênicas nos biomas brasileiros	389
Isabella Parisotto Simon	
Raul Gick Schumacher	

A título de apresentar a potência da diversidade

O livro "Docência e Transgressão III: planejar para lutar" congrega Projetos Didáticos elaborados por estudantes na disciplina "Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento", oferecida aos diferentes cursos de graduação em licenciatura, pela Faculdade de Educação da UFRGS. O processo de elaboração dos Projetos Didáticos e a riqueza que apresentam na escrita propositiva e teoricamente fundamentada ultrapassa o limite de créditos curriculares propostos na atividade curricular e transformam-se em formas inspiradoras de realizar a docência. Assim, esta produção consiste no terceiro conjunto de artigos de caráter teórico-prático reunidos para publicação, que congrega uma produção exclusiva de estudantes de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na especificidade desta produção, contamos com 21 artigos propositivos de diferentes áreas, entre elas: Letras, Ciências Sociais, Pedagogia, Matemática, Dança, Biologia e Geografia. Os textos abordam temas relevantes na atualidade, demonstrando o caráter eticamente comprometido da docência. Cada texto constitui-se a partir de um formato prévio, o qual pressupõe a definição de temas e conteúdos a serem abordados em sala de aula, referenciais teóricos que sustentem a escolha feita, além de justificativas para a proposta, objetivos traçados e uma avaliação do trabalho, o que resulta na apresentação de um Plano de Aula propriamente dito. Desta forma, o livro agrega propostas inclusivas e transgressoras, que contemplam narrativas historicamente excluídas do currículo formal e se apresentam fortemente alinhadas às experiências de vida de nossos estudantes.

O primeiro capítulo deste livro, intitulado "Planejamento de ensino como estratégia de política cultural: planejar para lutar", consiste numa releitura de um texto célebre de Sandra Mara Corazza, cujo título é o mesmo, acrescido do subtítulo que especifica a presente produção (CORAZZA, 1997). A obra da autora inspira a prática pedagógica a reconhecer-se eticamente comprometida e potilicamente engajada, motivo pelo qual abre este conjunto de textos propositivos. Trata-se de uma tentativa de honrar uma herança no campo da Educação, que se faz presente em cada projeto didático aqui apresentado seja em forma de inspiração ou de citação literal. Uma herança que nos faz reconhecer o espaço de sala de aula como uma arena de luta cultural, na qual o planejamento de ensino é tomado como estratégia política e arma de combate.

Da área de Licenciatura em Letras, contamos com 11 belíssimas produções. O texto "Projeto periférico-político e pedagógico: o slam poetry como potência", de Bruna Silva dos Santos constitui uma proposta a ser desenvolvida no Ensino Fundamental, para o componente curricular de Língua Portuguesa. Sua temática diz respeito a questões sócio-políticas de interesse dos alunos, fazendo uso do gênero discursivo *Slam Poesia*. A autora sustenta-se na concepção de linguagem da perspectiva sociointeracionista, a qual entende a língua e a linguagem como práticas sociais. Com isso, propõe debater sobre *cultura periférica* e suas produções estéticas, produzir textos críticos, denunciar a realidade dos grupos periféricos, além desenvolver práticas sociais e linguísticas a partir do contato com novos interlocutores e gêneros discursivos.

Intitulado "Autoritarismo, tortura e memória: iluminando relações entre forma estética e trauma social nas aulas de Literatura", o artigo de Vinícius de Oliveira Prusch apresenta uma proposta didática construída para a disciplina de Literatura, a ser ministrada para o terceiro ano do Ensino Médio. Para abordar as relações com a naturalização das violências do período ditatorial brasileiro, o conto "Condomínio", de Luis Fernando Verissimo, é

o material sobre o qual a aula se desenvolve. A proposta sustenta-se teoricamente em Theodor Adorno, entre outros autores que problematizam o campo da educação e o texto literário propriamente dito. Trata-se de um importante trabalho que integra a literatura com as questões sociais, tendo os textos como objeto principal.

Christini Roman de Lima contribui com esta produção com o texto "O não-lugar da mulher na história literária brasileira: Maura Lopes Cançado". O projeto didático tem como cerne a temática cultural da exclusão da mulher do cânone literário, tomando Maura Lopes Cançado como um expoente desse quadro. Assumindo a perspectiva metodológica pós-crítica da teoria educacional, seu propósito consiste na desconstrução dos conteúdos tradicionais das disciplinas de literatura e da perspectiva linear da história da literatura brasileira. A autora entende que tais conteúdos são responsáveis pela exclusão das vozes dissonantes do horizonte de representação da literatura.

Em "Trabalhando o Período Real-Naturalista a partir das noções de masculinidade e sexualidade em Bom-Crioulo (1895), de Adolfo Caminha", Carolina Pfeiffer objetiva aproximar a literatura da realidade social dos alunos, tendo como fundamentação teórica autores como Corazza, Scott, Connel e Mauch. Além de apresentar as características do período Real-Naturalista e as discussões conceituais do campo teórico-literário, propõe debater sobre a construção do ideal de masculinidade e de sexualidade a partir do romance *Bom-Crioulo (1895)*, de Adolfo Caminha, e de um trecho de *O Cortiço (1890)*, de Aluísio Azevedo.

O texto "Mulheres para a ciência", de Mariana Alves e Melissa Giovana Lazzari, considerando a lacuna de representatividade feminina nos campos acadêmicos-científicos, propõe problematizar o imaginário da figura social e historicamente construída do cientista. Previsto para turmas do Ensino Médio, traz debates que enfocam a questão de gênero nas instituições de ensino do país, visando fomentar a reflexão a respeito da potencialidade da mulher na sociedade. Por meio de textos

relativos a essa temática, da análise linguística de conjunções e elementos coesivos contextualizados, propõem a escrita de uma redação modelo ENEM com o tema *O lugar da mulher na ciência: perspectivas e desafios*.

Pedro Eugênio Gaggiola apresenta uma proposta didática a ser desenvolvida interdisciplinarmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa em "As línguas nas esferas de poder: propostas para a escola". O autor tem como objetivo aprofundar o debate crítico acerca da variação linguística, tratando de noções linguísticas a respeito do fenômeno da variação, e mostrando a contribuição do aluno para a existência dos sistemas linguísticos. Trata-se de uma proposta que, ao problematizar a variação e suas implicações simbólicas e sociais, objetiva tornar visível o fato de que as formas estigmatizadas são um produto social e culturalmente produzido.

O texto "Escrevivência e consciência: a conformação do 'Eu' na pandemia", de Leonardo Barbosa Giasson propõe o trabalho com o gênero Diário, na aula de Língua Portuguesa, para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. O argumento de que a pandemia de COVID-19 modificou de maneira drástica o nosso cotidiano, seja com isolamento, ensino ou trabalho remoto seja com desemprego, justifica a defesa de um planejamento comprometido com a realidade do aluno. A partir da exploração da obra "Quarto de despejo: diário de uma favelada", de Carolina Maria de Jesus, e do conceito de Escrevivência, a presente proposta convida os alunos a refletirem sobre os fatos que nos cercam, de maneira crítica e engajada politicamente, produzindo seus próprios diários de pandemia.

A proposta intitulada "Debatendo a LGBTfobia a partir da perspectiva do conto 'Aqueles dois'", de Andressa Reis de Freitas e Giulia Maciel Y Picanço, aborda a emergente demanda de discussão sobre a LGBTfobia na sociedade. Tendo em vista o objetivo de erradicar preconceitos e discriminações, a proposta consiste em proporcionar um debate democrático em sala de aula

sobre a LGBTfobia, a partir de um estudo do conto “Aqueles dois” de Caio Fernando Abreu.

Em “O impacto dos discursos midiáticos na formação de opinião”, Karine Cezar Zappaz tem como propósito incitar a reflexão sobre os efeitos dos discursos midiáticos nas formas de compreensão e na formação de opinião. Proposta para ser desenvolvida junto a alunos do Ensino Médio, a aula deve problematizar a intenção implícita por trás dos discursos que são divulgados na mídia, o porquê de determinadas manchetes serem escritas da forma que são, utilizando palavras específicas, e qual a razão. A autora espera aprimorar o olhar crítico dos alunos em relação aos discursos da mídia e seus objetivos.

Eduardo Ogliari Boaria contribui com esta produção com o artigo intitulado “Por uma outra forma olhar e avaliar: o processo de autoria a produção textual a partir da interlocução com o Bilhete Orientador”. Com o propósito de dar sentido à produção de redações, entendida como o principal gênero escolar, a proposta almeja olhar para a produção do estudante e não mais para uma correspondência ortográfica e gramatical comum aos vestibulares. Problematizar a forma pela qual são feitas as propostas de redação escolar objetiva elaborar alternativas de produção e avaliação que construam outras relações não apenas entre alunos em sala de aula, mas entre alunos e o próprio texto.

O artigo intitulado “Cultura? Estereótipos? Uma proposta didática para um curso de cultura brasileira em contexto de português como língua adicional”, de Wesley Henrique Acorinti, tem o objetivo de propor ao curso de Português como Língua Adicional (PLA) um planejamento que reflita a atitude pós-estruturalista em relação ao currículo, fundamentando-se nos Estudos Culturais, e no papel da cultura na aula de língua adicional. Espera, assim, motivar docentes do curso de Português como Língua Adicional às práticas transgressoras, estimulando a reflexão dos seus estudantes acerca dos conceitos de cultura e estereótipos, explorando os gêneros discursivos documentário e artigo de opinião.

A área de Licenciatura em Ciências Sociais contribui com 5 artigos propositivos. "Conquistando corpos e mentes: as relações entre poder e racismo", de Loisiene de Freitas Rocha e Nicole Braz da Silva, propõe um ensino de Sociologia no Ensino Médio voltado para uma educação anti-racista. Fundamentadas em autores do Pensamento Decolonial, como Quijano (2005) e Castro-Gómez (2005), além de especialistas em Educação, como Corazza (1997) e Freire (1982, 2006), o principal objetivo consiste em propor reflexões entre educadoras e educandas/os a respeito das relações entre Racismo, Poder e a produção de conhecimento em instituições de ensino.

Dirce Cristina de Christo contribui com esta produção com o artigo intitulado "Questionando o mito da democracia racial". O projeto didático propõe construir uma discussão sobre a existência do mito da democracia racial na sociedade brasileira. A proposta consiste em que, após a exposição do tema e da forma pela qual a questão racial é tradicionalmente abordada na escola, o docente apresenta o mito da democracia racial como uma construção intelectual que invisibiliza conflitos raciais.

Em "Diários de Quarentena: releituras dos clássicos da Sociologia", Mariana Machado Denardi propõe apresentar aos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio conteúdos para o entendimento da disciplina de sociologia enquanto campo científico e de luta por legitimidade. Para tanto, a autora propõe uma introdução aos pensadores clássicos da Sociologia, quais sejam, Durkheim, Marx e Weber, tomando-os como uma oportunidade para a análise do contexto social em que, muitas vezes, as expectativas são divergentes.

"Estranhando o Gênero" consiste no artigo propositivo produzido por Rafael Cristaldo da Silva. O autor planeja o trabalho com a temática de gênero a partir da diferença e da desigualdade, categorias propostas pela socióloga Pimenta e com dados etnográficos da antropóloga Margaret Mead. Indica algumas leituras sobre a intersecção de gênero e raça e de estudos sobre masculinidades para que se possa atingir mais alunos. A

proposta didática consiste em trazer para a sala de aula informações concretas sobre a desigualdade de gênero, o que pode auxiliar na abordagem do tema e na conscientização sobre esta desigualdade no Brasil.

O texto intitulado "Um enfoque pedagógico sobre a intolerância religiosa a partir da sociologia durkheimiana", de Wesley Daniel Bueno Moraes, propõe abordar a democracia brasileira, a cidadania e a intolerância religiosa a partir da ótica da sociologia durkheimiana. Proposto para estudantes do Ensino Médio, o planejamento busca fortalecer a cidadania a partir da compreensão do mundo social e fundamenta-se na relação entre o conteúdo a ser trabalhado na escola e a realidade vivida pelo aluno.

A área de Licenciatura em Dança está presente nesta produção com o texto "Movimento Funk: origens, dança, música e luta", de Maria Luíza Melo Prestes. A partir do planejamento curricular para a disciplina de Dança e Artes, propõe inserir o funk na sala de aula de estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Trata-se de apresentar o Funk, para além de um gênero musical e/ou um estilo de dança, como um movimento cultural originado e popularizado nas periferias do Rio de Janeiro. A proposta aborda o pré conceito existente na sociedade brasileira em relação ao Funk, as possíveis origens desta marginalização, a composição de algumas músicas, bem como, a composição coreográfica e o recurso de criação como instrumentos críticos favorecedores da expressividade dos estudantes.

A proposta da área da Licenciatura em Pedagogia encontra-se no artigo propositivo intitulado: "Makuxi: valorização de saberes através arte indígena contemporânea, de Jaidier Esbell" de autoria de Brenda Rosana Goulart e Patrícia Maurer de Souza. Consiste em uma proposta de trabalho com o tema sobre os indígenas – especificamente a tribo Makuxi – a ser desenvolvida no final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área da Linguagem e Ciências Humanas. Alicerçado teoricamente em autores como Boaventura de Souza Santos, Jurjo Torres Santomé e Sandra Mara Corazza, entre outros, um dos objetivos é que o

aluno seja capaz de discutir sobre as representações e as questões históricas dos povos indígenas na sociedade brasileira. Trata-se de uma proposta que possibilita conhecer outras formas de ser e estar no mundo, desenvolvendo mais respeito e tolerância aos povos originários.

O Projeto Didático da área de Licenciatura em Matemática foi intitulado "Visualização de desigualdades: pensando a representatividade na política brasileira com uso de gráficos em sala de aula", de Emanuel Rodrigues Kapczynski, Júlia Campello Dathein e Rafael Eduardo Ferronato Fontanella. Abordando a representatividade negra e feminina na política brasileira, este trabalho consiste em uma proposta para o ensino de gráficos estatísticos, na disciplina de Matemática, para o 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, fundamenta-se principalmente nas ideias sobre planejamento de Corazza, e na Educação Matemática Crítica, de Skovsmose. A proposta didática almeja desenvolver o conhecimento não apenas sobre tipos de gráficos (linhas, colunas, barras e setores), mas possibilitar reflexões críticas sobre a falta de representatividade no Brasil.

Por fim, apresentando uma proposta interdisciplinar entre as áreas de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Geografia, Isabella Parisotto Simon e Raul Gick Schumacher contribuem com o texto intitulado "Impacto das ações antropogênicas nos biomas brasileiros". Os autores, relacionando interdisciplinarmente os componentes curriculares das Ciências Biológicas e da Geografia, entendem que a capacidade de relacionar sociedade, cidade e natureza constitui um passo essencial para a formação do sujeito crítico. Neste sentido, o planejamento didático que propõem aborda a relação entre natureza e sociedade a partir do estudo dos biomas brasileiros. Entendendo a saúde social e ambiental como bens individuais e coletivos, os autores projetam encontros didáticos que possibilitam a compreensão das dinâmicas encontradas nos biomas e suas relações com a sociedade.

Esta breve apresentação dos textos que compõem o terceiro conjunto de artigos propositivos, da produção intitulada Docência e Transgressão, é apenas uma mostra, uma pequena notícia, uma propaganda, uma breve sinalização dos encontros que estão por vir nas páginas que se seguem. A potência de cada proposta, a forma como entram na disputa por sentidos, nas lutas culturais do campo da educação, só podem ser experimentadas no contato com a diversidade que proliferam.

Que tenham uma boa e proveitosa leitura.

Luciane Uberti

A organizadora.

Planejamento de ensino como estratégia de política cultural: planejar para lutar

Luciane Uberti¹

O planejamento de ensino é uma prática (re) negada no trabalho de educação de professores.

Sandra Mara Corazza

Com esta frase inicia o artigo considerado um dos poucos, assumidamente escrito desde a perspectiva pós-crítica, a ser mais propositivo em termos de planejamento de ensino (LOPES e MACEDO, 2011). Enquanto as pedagogias marxistas dirigem as suas críticas à reprodução social, dando menor ênfase aos aspectos propriamente didáticos, tais como planejamento e avaliação (considerados muito tecnicistas), as pedagogias liberais, por sua vez, focam análises no esforço individual e na busca da eficiência, favorecendo propostas de cunho espontaneísta. Foi assim que, cada uma a seu modo, elas deixaram o tema do planejamento de ensino como algo de segundo plano na educação ao longo do século XX. Nas palavras da autora:

em ambas as formas pedagógicas que atravessam o século XX, questões menos nobres (no sentido de menos políticas, para o primeiro caso, e menos emergentes para o segundo) e mais mundanas (no sentido de mais ligadas a uma prática pedagógica/escolar, mesmo que intencionalmente política), como a do planejamento de ensino, ficam então negadas no trabalho de educação dos professores.(CORAZZA, 1997, p. 104)

¹ Mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação, da UFRGS. Líder do GEETRANS - Grupo de Estudos em Educação e Transgressão (CNPQ/UFRGS).

A constatação de que o tema do planejamento de ensino torna-se alheio às preocupações escolares também é feita por meio de uma investigação sobre o que dizem as professoras que trabalham em escolas públicas de Porto Alegre. O planejamento de ensino estava sendo considerado ultrapassado ou desnecessário por quem atuava em sala de aula. A investigação demonstra que o tema era compreendido como tarefa de ordem burocrática e que em nada auxiliava as ações docentes. Entre as respostas dadas pelas professoras, vale destacar:

Meu trabalho eu sei fazer, não preciso planejar [...]; Eu cheguei nova na escola e me deram o plano da serie. Ai, eu segui[...]; Não preciso e nem quero planejar[...]; De que adianta planejar, se, na prática, faz-se outra coisa?[...]; Planejar é um ato autoritário, pois expressa o controle das escolas e dos professores sobre os estudantes[...]; O planejamento de ensino é uma herança da ditadura militar, criado pelo enfoque tecnicista vigente no campo educacional daquele período, que hoje interessa apenas aos supervisores educacionais reacionários e tradicionais[...]; Planos de ensino? Copiam-se os dos anos anteriores, trocam-se a capa e a data e estão prontos para entregar[...]; Não vale a pena fazer novos planos, porque a exigência é apenas de ordem burocrática. [...] (CORAZZA, 1997, p. 108-109).

Pela análise de tais respostas, a prática de planejar não faz parte das demandas docentes, nem mesmo os cursos de formação de professores precisariam incluir tal tema para tornar seus alunos aptos para trabalhar nas escolas. Vemos como "a prática de planejar costuma ser representada por uma ausência, por um espaço vazio, inexistindo como objeto discursivo de preocupação, investigação e debate" (Ibidem, p. 113)

Corazza afirma que excluir o tema do planejamento de ensino das preocupações escolares constitui um enorme erro, motivo pelo qual sua argumentação defende a necessidade de as escolas críticas compreenderem o planejamento como uma estratégia, como um forma de luta cultural. Esta é uma das grandes contribuições deste texto: defender teoricamente o planejamento de ensino como forma de luta cultural e demonstrar exemplos de como fazer isso nas realidades escolares.

Aprendemos que, primeiro, foram as teorias reprodutivistas que criticaram a forma pedagógica mais tradicional de ensino, de transmissão de conhecimento acumulado pelas gerações. Posteriormente, as teorias emancipatórias demonstraram a forma pela qual a escola reproduzia os conhecimentos dominantes, chamando atenção para a forma de seleção dos conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar, indicando a necessidade de uma grande ruptura com as formas precedentes. Por fim, é a partir das novas paisagens culturais de fim de século que

a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista vem desdobrar nossas responsabilidades intelectuais e arenas de lutas políticas, levando-nos a significar fortemente a pedagogia como uma prática de produção cultural, não mais implicada apenas na luta de classes, com também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade. (CORAZZA, 1997, p. 105)

Com um breve panorama do estado da arte do planejamento educacional a autora pergunta se seria, justamente, a teorização pós-estruturalista/pós-modernista a mais adequada para defender o sentido do planejamento de ensino. "É possível retirar, de algum lado dessa teorização, legitimidade para planejar nossas aulas?" Ela pergunta se cabe, no contexto cultural pós-moderno, continuar defendendo o planejamento de ensino. E responde que sim, pois talvez seja no ponto específico em que a teoria educacional crítica e a teorização social pós-estruturalista se encontram que temos "as maiores e melhores possibilidades de romper com os delineamentos pedagógicos já fixados, que circunscrevem de uma dada maneira a prática de planejar o ensino". (CORAZZA, 1997, p.106)

Provavelmente uma das citações mais amplamente usadas, presente neste texto, talvez seja aquela que afirma que "na resposta dada por este trabalho, não existe nenhum aceno em direção a algo externo a própria prática de planejar e, tampouco, qualquer promessa de causalidade". Mas a autora coloca-se no lugar de leitor e imagina o que ele poderia estar pensando:

Daqui a pouco, ela vai dizer que, se trabalharmos, com nossos alunos, um planejamento de ensino diferenciado (por coincidência, aquele que esta sendo apresentado aqui), produziremos então melhores condições de possibilidades para atingir uma educação emancipatória, uma conscientização crítica, um fortalecimento do poder dos sujeitos e grupos dominados, um estado realizado de igualdade; uma identidade finalmente liberta, uma escola e uma sala de aula mais democráticas e cidadãs. (Ibidem,, p. 107)

Ao que a autora responde: "Não é nada disso". Tratam-se de respostas pontuais e singulares, criticamente afirmativas que fazem acontecer a prática docente simplesmente de forma diversa. Com isso, ela reitera que não quer ser reacionária, dando importância a um dispositivo histórico de disciplinamento de professores e alunos (que, para alguns, possibilita a administração dos indivíduos e das populações, contribuindo com a governamentalidade - no sentido foucaultiano - e, para outros, possibilita lucrar com esta administração, pois a ciência de estado preocupa-se com custos e eficiência). Mas acredita que deve continuar fazendo perguntas como condição para prosseguir em movimento.

Corazza descreve os momentos pelos quais passou durante a sua formação profissional em que a demanda de pensar o planejamento se fez presente. Desde o curso normal nos anos 70, passando pela experiência da militância e o aprofundamento dos estudos sobre as teorias crítico-reprodutivistas, até o trabalho na universidade, momento de formar professores. O planejamento de ensino se fez problema e foi traduzido em alguns exercícios de escrita (CORAZZA 1991, 1992, 1995). Mas ela afirma que foram "os estudos da teorização social pós-estruturalista/pós-modernista e seus efeitos na teoria educacional crítica" que provocaram os maiores abalos nas suas concepções de educação libertadora. (Idem, 1997, p.118)

A perspectiva pós-estruturalista questionou os pilares centrais dos temas geradores, nas palavras da autora: "suas concepções epistemológicas, enunciações de sujeito, de conscientização,

realidade dos alunos, papel da/o intelectual da educação, dentre outros". (Ibidem, p.118). O paradigma epistemológico central da educação popular, o materialismo dialético, fundamentado na tríade prática-teoria-prática, privilegia a prática como critério da verdade (pois trata da vida concreta, da realidade vivida). Mas a perspectiva pós mostrava que esta oposição só era possível pelo essencialismo que tinha a verdade como ponto de chegada. Também ficava claro o efeito produzido pela "virada linguística", pelas análises dos "regimes de verdade" , pela imbricada relação entre poder e saber, e, finalmente, pela compreensão da realidade como efeito deste conjunto e não sua causa ou essência natural. Nas palavras da autora:

O pensamento pós-estruturalista faz desmontagem dessa concepção, ao descrever que a linguagem é produtora de significados sobre as coisas, que só passam a existir desde que se lhes atribua sentidos. (Ibidem, p.119)

Desta forma, tornava-se inevitável perguntar de que realidade popular estávamos tratando, já que existiam tantas realidades quantas fosse possível enunciar. Tornava-se igualmente necessário suspeitar do papel do intelectual libertador, enredado nas relações de poder do seu tempo, como alguém que poderia saber o que é melhor para os outros. Conscientizar alguém torna-se suspeito. Nas palavras da autora, para a perspectiva pós, "não existem estados distintos de consciência e inconsciência, já que a própria consciência não é unitária, porque a concepção de sujeito muito menos o é. O que temos agora é um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque atravessado e constituído por polimorfias e polissêmicas práticas discursivas" (Ibidem, p. 120).

Corazza afirma que, devido aos questionamentos colocados pela perspectiva pós, precisou processar e reterritorializar o conceito de temas geradores. A partir do estudo do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais, mantendo fundamentos da Teoria Crítica de currículo e da Sociologia da Educação, reafirma a

importância do planejamento de ensino a partir do que passa a chamar de "Temas Culturais". Daqui surgem, possivelmente, as mais importantes contribuições políticas da perspectiva adotada pela autora, considerando especificamente as demandas pedagógicas de ensino, pois cumpridora de função social e ética.

Ela pergunta: "Afim, planejar? Por que?" E responde: "Sim, porque a prática pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética." Se a educação é um processo de atribuição de sentidos às experiências, aos sujeitos, à vida, como ir para a escola sem planejar o que fazer, se estas são responsabilidades pedagógicas e políticas da docência? (GIROUX E MCLAREN, 1994) Alguém acredita que seria possível "organizar uma luta política sem se preparar para ela"? (CORAZZA, 1997, p.121)

É preciso planejar para

intencionalmente, antagonizar com o currículo 'oficial' e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo" (Ibidem, p. 122).

Mas precisamos estar alertas para escapar da tendência crítica de romantizar as vozes e os saberes subjugados, tratando-os como regimes de verdade que igualmente precisam ser questionados.

É preciso planejar sabendo que estamos comprometidos, imbricados em determinados interesses, privilégios, ratificando sentidos, culturas e identidades. Planejar, mesmo que provisoriamente, reconhecendo que nossos planos são historicamente constituídos, nossas posições são questionáveis e não eternas ou verdadeiras. No entanto, "em hipótese alguma planejar, se supuser que aquele que planeja está pairando acima de todas as questões de poder-saber" [...]. Isso significa que o planejamento não deve ser feito "se ambicionar promover a libertação, a emancipação, o fortalecimento de poder dos oprimidos". A realização do planejamento também não é indicado

para aquele que "pretender ter certeza acerca dos resultados" (Ibidem, p.123).

Mas à pergunta sobre o como planejar, a autora responde que não sabe. Entende que caso desse uma resposta genérica para essa pergunta, além de o presente trabalho tornar-se ilegítimo, "por morrer do próprio veneno da pergunta, ao instituir uma resposta apriorística e universal", ele estaria "terminado, já que responderia a uma questão formulada de maneira inaceitável para a teorização que o inspira". Por isso ela afirma: "Então, genericamente, não sei como planejar." (CORAZZA, 1997, p.123-124)

Ela afirma que, neste trabalho, trata-se de descrever práticas pedagógicas, nas quais está inserida, que experimentam outra forma de ouvir as diferentes vozes dos professores e dos alunos. Um dos objetivos é experimentar o planejamento de ensino "como uma prática textual-política deliberada para produzir diferentes tipos de significações, de conhecimentos, de identidades, de formas específicas de aprender e ensinar." Mas uma forma que também objetiva "disputar hegemonia com as práticas e os significados que se pretendem e se instituem como totalizadores", para o que se faz necessário uma tomada de posição, uma disposição das armas para a luta. (Ibidem, p. 124)

É desta forma que Corazza relata a experiência das estagiárias que orientou, na etapa final do curso de Pedagogia, destacando os temas culturais escolhidos, bem como suas justificativas e objetivos. Entre os temas e subtemas, destacam-se: O discurso da mídia e suas representações em nossas culturas, felicidade, violência, infância e adolescência, o amor; Eu, sujeito de múltiplas culturas, resignificando as identidades, Porto Alegre - cidade de múltiplas culturas, Seres mestiços; A família no tempo-espço histórico/cultural, Investigando nosso cotidiano hoje, Pesquisando nossas origens culturais, Descobrimo-nos como sujeitos produtores de história; A música como forma de produção cultural, As músicas de nossa infância e de outras infâncias, Músicas em diversos tempos históricos. Ela afirma, ainda, que as quatro histórias não precisam ser interpretadas, pois mostram muito do

que foi possível fazer no desconfortável lugar de estagiárias, em que lugares de poder e de saber estão sendo questionados e colocados em suspenso.

São, justamente, os temas culturais, como alternativa para a organização dos conhecimentos curriculares, que se colocam como uma arma, como uma ferramenta para o planejamento de ensino. Pode-se dizer que esta é a proposta deste texto. Corazza faz questão de afirmar que é preciso olhar para as micropolíticas do cotidiano, alterando e criticando os nossos planos de aula diários, pois, talvez, tenhamos ficado muito tempo focados nas críticas às grandes políticas de estado.

Mas, afinal, no que consistem os temas culturais? Este texto não poderia deixar de destacar suas características mais objetivas, além de traçar alguns comentários. Nas palavras da autora:

1) "os temas culturais são bem uma forma de planejar o ensino de seu tempo e, por isso, uma forma que esta sempre em tensão, que nunca esta apaziguada, e que jamais ficará acima de qualquer suspeita";

2) "sabe-se contingente e comprometida, [...] numa rede de saberes-poderes, integrante de um particular regime de verdade, reconhecendo (quando pode) sua ânsia de controle e buscando (sempre) conjurar as verdades que ela mesma ajudou a conjugar";

3) "os temas culturais trazem para a cena os 'conhecimentos subjugados' (Foucault 1988²), aqueles que nem foram pensados que poderiam vir a ser constituídos como conhecimentos escolares";

4) "enfocam, deliberadamente, questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade nacional, as diferenças sexuais, discriminações de idade, colonialismo etc., e todos os conhecimentos que costumam integrar a cultura chamada de 'popular'";

² Trata-se da obra de Michel Foucault, intitulada: História da Sexualidade I - A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

5)" todos os saberes proscritos dos conteúdos científicos, que Foucault (1993³) chama de "saberes da gente", constituem os conhecimentos preferenciais dos temas culturais."

Tendo em vista tais características, a autora alerta que, mesmo que alguém possa pensar que esta forma de organizar os conhecimentos escolares seja ainda mais segregacionista (que ensinaria apenas conteúdos restritos a uma realidade ou classe social, ou conteúdos de interesse específico, não precisando, assim, ensinar os conteúdos universais), está enganado.

Este é um aspecto importante a ser destacado para a realização de qualquer planejamento de ensino. Não se trata de trabalhar com os temas culturais (como proposto aqui), com saberes populares (como proposto pelas perspectivas críticas) ou com os temas geradores (como proposto pela Educação Popular), por exemplo, de forma a excluir os saberes historicamente legitimados. Não se trata de trabalhar 'estritamente' com tais temas e negar o acesso aos conhecimentos e bens culturais universais produzidos pela humanidade. Nem Paulo Freire propôs isso, pois o empoderamento do sujeito se daria pelo exercício da cidadania que é, justamente, o acesso aos bens culturais, simbólicos e econômicos produzidos por uma sociedade.

Para Corazza, trata-se de realizar ajustes entre conteúdos culturais e legitimados, suprimindo e incorporando saberes na disputa, de modo a criar as condições de possibilidade de uma política cultural contra-hegemônica, que redirecione nossas expectativas, seja como professores ou alunos, com o processo educativo. Isto é trabalhar com os temas culturais tal como proposto pela autora.

A prática de planejar o ensino por meio de temas culturais "faz com que os futuros professores digam-se e sintam-se presentes, com suas vontades, seus gostos e suas preocupações (também com seus limites e seus equívocos)". Esta forma de vincular-se

³ Trata-se da obra de Michel Foucault, intitulada: Genealogia del racismo. Buenos Aires: Altamira, 1993.

singularmente aos sentidos de sua prática pedagógica torna o processo de ensino o mais vivo possível. Desde este ponto de vista, "não é mais uma pedagogia que faz assepsia da professora, exigindo que ela se aparte de seus desejos, dos processos históricos e políticos, das contradições sociais" que vivencia. A professora está mais presente em sala de aula do que estaria se cumprisse demandas criadas por outrem, como aquelas de engajamento social ou identidade de classe, por exemplo, criadas por teorizações educacionais críticas.

Ao se colocar a planejar, a professora pode se perguntar sobre o que acredita ser a importante que seus alunos aprendam. Ela leva as suas dúvidas e suas concepções para a sala de aula, está implicada na escolhas que faz e, assim, assume as suas decisões. Mas sabe que tais decisões são colocadas "em disputa para serem canibalizadas pelo multiculturalismo constituinte de sua sala de aula e não fica infeliz ou desesperada por isso, pois é isso mesmo que ela deseja" (CORAZZA, 1997, p. 129). Esta forma de compreender o trabalho docente adquire um sentido fundamental porque a professora se reintroduz no processo e não ocupa mais aquele lugar de mera executora, como se pressupunha nos moldes mais tradicionais de ensino ou até mesmo em algumas propostas críticas.

Desta forma, a prática de ensino pode:

1) experienciar, durante o trabalho de formação docente, a positividade e a produtividade críticas, de práticas pedagógicas alternativas, que capacitem o futuro professor a planejar e desenvolver currículos alternativos e contra-hegemônicos; 2) divulgar estas práticas, colocando-as em circulação e em debate, para que possam inspirar outras; 3) esperar que estas outras práticas sejam antagônicas as nossas, de modo que se criem novas condições de emergência para repensar, questionar e mesmo desconstruir aquelas por nós positivadas. (CORAZZA, 1997, p.140)

O exercício da docência, em qualquer nível de ensino, não nos permite negligenciar o comprometimento ético-político que temos como professores e intelectuais da educação. O texto em tela deixa isso bem claro. O compromisso histórico social do campo da

didática e da formação de professores torna-se inegável à medida que a dimensão política da didática, que trata dos fins e objetivos da educação, é própria ao trabalho docente. Pensar o planejamento de ensino, portanto, é uma demanda urgente. Talvez nunca tenha deixado de ser.

Pensar na forma pela qual o professor almeja alcançar os seus objetivos educacionais é uma tarefa de grande importância. Não para buscar garantias do resultado final da intervenção pedagógica, pois sabemos que é uma via sinuosa, com saídas tangenciais e de mão dupla. Não planejamos para alcançar os objetivos traçados tal como os defensores do tecnicismo (UBERTI, 2013). Planejamos porque, distantes da neutralidade outrora defendida ou da crença em posições a-históricas, precisamos reconhecer em que formas de saber e forças de poder estamos enredados na disseminação discursiva que operamos em sala de aula. Esta disseminação discursiva tem força subjetivante e não podemos nos dar ao luxo de subestimá-la no espaço de luta cultural que é a escola.

Corazza finaliza a reflexão proposta no texto afirmando que seu trabalho pedagógico é composto por questões que podem ser consideradas de pouca importância ou "miúdas demais", como o fato de propor aos alunos outras formas de planejar o ensino. Mas tais questões, ainda que consideradas menores, como as formas de planejamento, são parte do processo pedagógico e de escolarização, e descrevem formas de produzir, legitimar e questionar culturas em meio a relações de poder-saber. Este é o motivo pelo qual ela entende que se trata de entrar numa "luta cultural, na qual o planejamento de ensino, via os temas culturais, vem sendo fabricado como uma estratégia política e mesmo como uma arma de combate." (CORAZZA, 1997, p.140) Os temas culturais constituem-se, certamente, em uma estratégia de luta contemporânea para a elaboração de planejamentos de ensino nas mais diferentes etapas da educação escolarizada.

Por estas e outras reflexões que honrar a herança que a autora nos deixa é uma tarefa tão gratificante quanto difícil. É preciso

compreender este herdar, no sentido atribuído por Derrida, que implica em “saber reafirmar o que vem ‘antes de nós’, e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob este aspecto como sujeito livre”. Assim que essa herança implica uma dupla injunção entre reafirmação e escolha. Tal reafirmação é um relançar que “continua e interrompe” (DERRIDA e ROUDINESCO, 2004, p. 12-13); e esta escolha refere-se a uma decisão, uma interpretação específica daquele que herda, pois “a afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher” (Ibidem, p. 17).

Trata-se, inicialmente, de uma apropriação do que nos antecede, mesmo sabendo da impossibilidade de sua completude e, posteriormente, de uma reafirmação, para relançar esta herança, à medida que escolhemos preservá-la. Preservar a herança deixada por ela, Sandra Corazza. Isso significa que, na posição de herdeiro, aquele que se colocar numa posição de intelectual específico poderá criticar, discernir e diferenciar, ou seja, poderá movimentar as alianças. Não há uma filiação simples, cega ou de fidelidade plena. Em algumas situações, o herdeiro é aliado a alguém contra outros, em outras, é opositor deste alguém, unido a outros ainda. Ao contrário do que se poderia pensar, isso não consiste num oportunismo, mas caracteriza o próprio exercício político da heterogeneidade. No exercício político da heterogeneidade das heranças teóricas, este foi outro ensinamento deixado por ela: devemos render homenagem, em primeiro lugar, às nossas heranças e, depois, reinterpretá-las, fazendo transbordar significados.

Neste texto, quando a autora deseja que este trabalho sobre planejamento de ensino, defendido como uma estratégia de política cultural, *convoque outros a com ela fazer interlocução*, honrá-la é reafirmar tal convocação e dizer, novamente e sobretudo com ela, que: *ai sim, isso vai começar a ficar interessante*.

Referências

CORAZZA, Sandra M. Manifesto por uma dida-lé-tica. **Contexto & Educação** 6 (22). Ijuí: Unijuí, abr./jun. 1991, p. 83-99.

CORAZZA, Sandra M. **Tema Gerador: Conceção e Práticas**. Editora Unijuí, 1992.

CORAZZA, Sandra M. Temas culturais: Apontamentos. **Cadernos Pedagógicos SMED**, nº5. Maio, 1995, p. 41-46.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 103-143.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

UBERTI, L. Intencionalidade Educativa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: 2013. p. 1223-1242.

Letras

Projeto periférico-político e pedagógico: o *slam poetry* como potência

Bruna Silva dos Santos¹

O presente texto apresenta uma proposta pedagógica a ser desenvolvida no Ensino Fundamental, para o componente curricular de Língua Portuguesa. Sua temática diz respeito a questões sócio-políticas de interesse dos alunos, conforme observado. Para lidar com tais tópicos, tomo o texto como objeto de ensino e faço uso do gênero discursivo *Slam Poesia*. Para a construção do projeto, lanço mão da concepção de linguagem sociointerativa, a qual entende a língua e a linguagem como práticas sociais organizadas em gêneros discursivos (Bakhtin, 2016). Com isso, o plano de aulas de propõe em 1) debater sobre *cultura periférica* e suas produções estéticas; 2) produzir textos estéticos e críticos com o intuito de denunciar a realidade dos grupos periféricos; e 3) desenvolver práticas sociais e linguísticas a partir do contato com novos interlocutores e gêneros discursivos.

O *Slam* na aula de Língua Portuguesa

A escola em que observei uma aula de Língua Portuguesa se localiza na periferia da zona norte da cidade de Porto Alegre (RS). Os alunos são oriundos das classes baixa e média-baixa e, frequentemente, expõem seus problemas financeiros e sociais uns para os outros. Além disso, a escola não apresenta biblioteca e

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestranda em Linguística Aplicada pela mesma universidade. E-mail: brunacortezi.bc@gmail.com

refeitório, também não tem ventiladores nas salas e nem materiais de apoio ao professor, como projetor, livros didáticos, entre outros.

Assim, ao entrar em sala de aula, as primeiras coisas que notei em relação à turma de 8ª ano do Ensino Fundamental foram: primeiro, os alunos são mais velhos do que o esperado, de 14 a 18 anos; segundo, ela é surpreendentemente agitada; e, terceiro, ela é relativamente pequena, contando com cerca de 15 alunos. A escola e os professores lidam com eles de forma negativa, sem dar espaço para que se expressem e os caracterizam como desleixados, bagunceiros, despreocupados. Porém, ao observar a turma interagindo com os colegas e experienciando o espaço escolar durante o intervalo, notei que ela é muito unida, criativa e falante.

Frente a isso, observei não somente a turma e a relação dos alunos entre si, mas também os professores e a sua relação com os alunos. O ponto mais crucial percebido foi o silenciamento da turma, o apagamento de seu lado mais artístico e unido em prol de um espaço moldado apenas para a transferência de conhecimento de conteúdos específicos. Assim, objetivei conversar com a turma e conhecê-la um pouco mais. Isso me permitiu compreender os alunos e seus temas de interesse: indo desde de questões artísticas, como música e desenho, até questões sócio-políticas, como racismo, assédio, machismo e LGBTfobia. Outro detalhe que reparei foi que ambos núcleos (artístico e sócio-político) são pouco abordados em sala de aula e que a turma gostaria de tratar mais sobre essas questões.

Partindo do Ensino de Português que toma o texto como objeto central e as interações como ações predominantes na construção de conhecimento em torno de práticas de linguagem (Simões et al., 2012) somados com as questões observadas na escola, optei por desenvolver um plano de aula voltada ao gênero discurso Slam Poesia, uma vez que sua proposta artística se encontra na resistência da noção elitista da poesia. Além do mais, é um gênero que vem se popularizando nos anos 2000 nas periferias brasileiras. Sobre o gênero e sua relevância social, Paiva (2019, p. 8, grifo meus) explica:

Poesia autoral, jurados e três minutos. Assim se caracteriza o que podemos afirmar ser uma modalidade esportiva da literatura. A batalha de poesia *Slam* é uma modalidade de poesia falada que expande seu próprio significado, e que podemos definir como um campeonato de poesia, *um evento marcado pela (auto)representatividade de grupos sociais ditos minoritários ou até mesmo um espaço de livre expressão político-social.*

Independente do ponto de vista, os saraus de poesia *Slam transcendem o papel de entretenimento e, a cada dia, apresentam-se como um manifesto artístico com características sociais que intervêm na literatura, nas comunidades e na educação em diversos lugares do mundo. [...].*

Conforme os grifos apontados acima, fica evidente como a escolha de pensar um trabalho com *Slam* para essa turma se mostra produtiva e benéfica. É a partir de tal gênero que acredito ser possível desenvolver com os alunos os dois núcleos de interesse: o artístico e o sócio-político. Assim, compreendo a importância do trabalho com *Slam*, devido ao seu reconhecimento como um movimento social, cultural e artístico que vem ganhando espaço e dando espaço para grupos socialmente marginalizados manifestarem livremente suas expressões estéticas e sócio-políticas.

Dessa forma, como prevê a *Base Nacional Comum Curricular* (2016), o ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental deve voltar-se ao desenvolvimento da criticidade de situações comunicativas diversas a partir da interação com novos interlocutores. Para isso, é preciso que a aula de Português deixe de focar em conteúdos gramaticais descontextualizados e passe a tomar textos de diferentes gêneros discursivos como objeto de ensino. Com essa abordagem, o aluno amplia suas práticas linguísticas e sua participação ativa nas mais diversas esferas sociais, institucionais e privadas.

Com essa abordagem, o aluno amplia suas práticas linguísticas possibilitando participação ativa nas mais diversas esferas sociais, institucionais e privadas. Isso vai em direção ao que propõe a BNCC para o campo de atuação voltado ao artístico-literário:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental *o contato com as manifestações artísticas*

e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...] (BRASIL, 2016, p. 156, grifos meus)

Além disso, a BNCC aponta como objetivo deste campo o desenvolvimento de habilidades por meio de vivências e experiência significativas de aprendizagem que possam auxiliar a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção de obras artístico-literárias, ao mesmo tempo que possibilita a análise de recursos linguísticos e semióticos necessários na elaboração estética. Como orienta, portanto, a BNCC, o conteúdo mobilizado no nosso plano de aula se voltou para esses dois elementos: o linguístico e o artístico-literário.

De um lado, o elemento linguístico se volta para as questões estéticas do Slam: a rima. Para isso, tomei como apoio teórico a Oficina 8, chamada Batalha de Poesia (Slam), do caderno docente Poetas na Escola, disponibilizado pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Para tanto, o professor pode elaborar tarefas que se voltem ao uso dinâmico da língua falada, procurando trabalhar com questões fonéticas a partir da separação de sílaba tradicional e a métrica poética. Também, pode-se desenvolver questões sobre acentuação prosódica de palavras (sílabas tônicas e átonas). Atividades e jogos de trava-língua, leitura de poesia em voz alta, interpretação de canções, entre outros, são exemplos de práticas adequadas à aquisição do repertório visado.

Por outro lado, as temáticas mobilizadas pelos alunos nos seus Slams são responsáveis pelo outro objetivo do trabalho: o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de experiências significativas de aprendizagem. Isso porque os temas abordados também retratam a realidade dos alunos da turma e são de interesse dos mesmos, facilitando o debate respeitoso e participativo em sala de aula. Pode-se, por exemplo, abordar questões sobre LGBTfobia, racismo estrutural, violência

institucional, precarização do mercado de trabalho, problemas psicológicos etc.

Em conclusão, o planejamento aqui apresentado procurou fazer uso de um gênero discursivo utilizado majoritariamente nas periferias das cidades como forma de resistência cultural e artística, assim como social e político-econômica. A realidade expressada no Slam é a realidade dos alunos da turma e essa familiaridade por meio da experiência própria facilita a discussão e o debate enriquecedor de problemas sociais que estão enraizados ainda em nossas vidas.

Porém, mesmo tendo esse fator como objetivo principal deste projeto, não posso esquecer que estamos em uma aula de Português. Assim, procurei mostrar, a partir do debate e da batalha de poesia falada, que a língua (e o discurso) movimentam o mundo e que, ao fazer uso das diversas facetas da língua, podemos expor nossos pensamentos por meio dela de forma artística e crítica ao mesmo tempo.

Sustentação teórica e justificativa

De acordo com Naujorks e Rottava (2021), o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento da dialética entre leitura, produção textual e análise linguística. Para abarcar esses três elementos, é necessário partir de uma concepção sociointeracionista de língua e linguagem, isto é, língua e linguagem como práticas sociais. Essa concepção permite que “os próprios falantes”, neste caso, os alunos, ao fazerem uso da linguagem, “tomam forma como sujeitos históricos e como realidades psíquicas em meio a essa intrincada rede de relações socioverbais e pela interiorização da própria dinâmica de interação socioverbal” (FARACO, 2010, p. 5).

Se a linguagem e a língua são, para nós, uma prática social, a leitura e escrita também são. A leitura é entendida como prática, pois o leitor e o autor são elementos centrais na constituição de sentidos de um texto. De acordo com Simões (2012), ler é interação

e, portanto, provoca um diálogo entre sujeitos historicamente situados. Assim, as atividades de leitura em sala de aula devem promover a compressão das condições de produção de um texto, tendo em mente que todo texto tem um autor e um ponto de vista que apresenta um contexto sócio-histórico e concreto.

Ainda, é preciso compreender que atividades de leitura implicam uma *compreensão responsiva*, ou seja, uma reação ao texto lido, a elaboração de uma resposta. Tal compreensão, segundo Marcuschi (2008), requer habilidade, interação e trabalho. Isso porque “Compreender [...] é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). E para isso é preciso reconhecer a leitura como constituída de fatores sociais, culturais, cognitivos e pedagógicos. Segundo José Horta Nunes (1994), a leitura é uma atividade social e individual: social, pois está sujeita a convenções sociais, linguísticas e políticas; e individual, pois manifesta as particularidades do leitor.

Se a leitura requer uma ação responsiva, é a produção de textos orais ou escritos que promove tal ação em sala de aula. Em outras palavras, produzir textos conta com a escrita como uma produção textual resultante de uma ação responsiva a um texto e com a reescrita como decorrência de uma interlocução. Desse modo, produção textual é um processo de “construção de sentidos na língua, com muitas idas ao texto e retornos desse com olhares distintos: o de leitor/escritor, o de autor/leitor/escritor e o de escritor/leitor em sucessivas intervenções nesse processo” (NAUJORKS; ROTTAVA, 2021, p. 25).

Frente a isso, entendo a importância do trabalho com projetos político-pedagógicos em sala de aula, uma vez que, segundo Hernández (1998), eles são tomados como uma dimensão simbólica que possibilita a aproximação do meio escolar com o meio social dos alunos. Em outras palavras, os projetos tomam a realidade do aluno como elemento central para o ensino.

Assim, para este plano de aulas, procurei desenvolver aulas com base em um *projeto interdisciplinar* (SILVA, 2003). Ou seja,

objetivei um rompimento dos conhecimentos escolares ao deslocá-los para os conhecimentos de mundo dos alunos. Dessa forma, tomei a realidade social deles como princípio para a construção de um conhecimento acerca da Língua Portuguesa com base no diálogo autônomo e concreto. Para tanto, mobilizei a noção de letramento de reexistência (SOUZA, 2001). Tal prática visa registrar as complexidades sócio-históricas das práticas linguísticas do dia-a-dia. Esse movimento contribui para desestabilizar discursos já cristalizados e validados na sociedade acerca dos usos linguísticos.

Por fim, entendo este planejamento como uma abertura de possibilidades para promover uma educação emancipatória instigando o pensamento crítico dos alunos frente a questões socialmente relevantes. Assim, me amparo em Corazza (1997) e procuro elaborar aulas democráticas e cidadãs, pois é a partir delas que me posiciono política-pedagogicamente, procurando romper com programas autoritários que objetivam o ensino de conhecimento preestabelecidos e elitizados ao empoderar os alunos como uma comunidade de prática construtora de conhecimento.

Para fins de justificar este trabalho elenquei quatro pontos. Primeiro, como aponta Faraco (2010), o ensino de Língua Portuguesa precisa envolver não apenas a compreensão estrutural da linguagem, mas também a compreensão da realidade sócio-histórica dela. Portanto, ao promover a desconstrução do ensino gramatiquero descontextualizado em prol de um ensino voltado para o texto, para a análise crítica linguística e para o desenvolvimento de práticas linguísticas diversas, procurarei viabilizar uma nova perspectiva quanto à disciplina de Língua Portuguesa, uma que se volte ao mundo real e aos usos diversos da língua.

Segundo, é importante salientar que ainda vivemos em um mundo em que a ideia de *cultura* ainda é muito elitizada, uma vez que é comum a diminuição das produções artístico-culturais de grupos periféricos. Assim, ao abrir um espaço para os alunos usufruírem e produzirem expressões artísticas de suas camadas sociais, os alunos podem subverter a noção de cultura, ampliando

seu sentido e incluindo tais expressões no espectro cultural e construímos a noção de que as expressões artísticas que eles consomem (como, por exemplo, o funk, o rap, o trap, entre outros gêneros) também são cultura.

Terceiro, o trabalho com gêneros discursivo se faz necessário, pois, oportuniza aos alunos o aprendizado dos textos a partir de sua inserção como agente ativo em situações sociointeracionais, visto que a perspectiva bakhtiniana baseia na participação pública dos indivíduos na construção de cadeias comunicativas. Assim, o ensino de Português, por meio de gêneros do discurso, promove o desenvolvimento de diversas práticas linguísticas que permitem a inserção dos alunos nas diversas esferas sociais, privadas e públicas.

E, por fim, o trabalho com o Slam faz-se importante pois abre caminhos para atividades culturais que contribuem para a construção identitária dos alunos e que, ao usufruírem de tais expressões, podem as resignificar conforme suas realidades sociais, seus sentimentos e suas identidades.

Objetivos deste projeto didático

Os objetivos de ensino do projeto estão em consonância com os objetivos da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa:

a. Proporcionar o desenvolvimento do posicionamento crítico em relação a textos do gênero Slam, compreendendo as condições de produção e recepção de tal gênero;

b. Viabilizar a compressão das produções de sentido produzidos pelos diversos recursos linguísticos e semióticos;

c. Incentivar a produção original de textos do gênero estudado, promovendo o engajamento nos processos de planejamento, textualização e revisão/reescrita;

d. Incorporar a prática oral em sala de aula, possibilitando os usos de recursos fonéticos da linguagem que permitem a construção de sentidos no gênero;

e. Analisar os efeitos que dos recursos linguísticos empregados nos textos causam na elaboração de sentido do texto;

Além disso, tenho como objetivo de aprendizagem dos alunos aquilo que quero que eles desenvolvam ao longo das aulas:

f. Identificar sentidos denotativos e conotativos e seus efeitos de sentido em um texto;

g. Produzir textos escritos e orais no gênero estudado;

h. Reconhecer as condições de produção e recepção dos autores dos textos;

i. Compreender o ponto de vista expresso explícita ou implicitamente nos textos;

j. Desenvolver a oralidade e a linguagem corporal;

Avaliação do processo

Partindo de Simões (2012), a avaliação será feita em dois formatos. O primeiro será processual, isto é, os alunos serão avaliados a partir de sua participação ativa nas atividades propostas ao longo do projeto. Essas tarefas serão, para além da participação em sala de aula, atividades de leitura e produção textual, contando com escrita e reescrita. O segundo será momentâneo, uma vez que planejo elaborar com os alunos um evento em que eles possam apresentar seus Slams para a escola em um evento aberto para todos. Esse evento, caso seja bem recebido pela comunidade escolar, poderá ser aberto a toda a comunidade de alunos que desejarem participar.

Plano de aula

Tendo em vista que o componente de Língua Portuguesa prevê cinco períodos semanais para o Ensino Fundamental, o plano de aula que apresento aqui é se propõe a durar cerca de cinco semanas de aulas, totalizando 25 períodos de 50 minutos. As aulas serão apresentadas aqui por semana, assim, ficará mais fácil de adaptar à escola, caso haja tempo para aplicar o plano.

● Semana 1: Substantivos e adjetivos; o que significa *cultura periférica*?

Para um primeiro contato com a turma em uma aula de Língua Portuguesa, planejo iniciar o projeto propondo questões de metalinguagem: procurarei revisar com os alunos as funções das classes gramaticais substantivo e adjetivo. Em seguida, perguntarei o que significa o substantivo *cultura* e o que eles pensam quando lêem tal palavra; logo após farei a mesma dinâmica, porém, desta vez, com o adjetivo *periférico*. Em cima dessa discussão, questionarei sobre o significado de *cultura periférica*: o que eles acreditam ser a cultura periférica e o que a periferia produz de arte.

Em resposta a tal questionamento, levarei o conto *Espiral*, de Giovane Martins (2018), e farei uma leitura pausada com os alunos. Essa leitura terá dois objetivos: o primeiro é fazer com que os alunos reajam sobre o texto, questionando-o; e o segundo será fazer os alunos olharem para sua realidade e procurar enxergar até que ponto a realidade do conto, que retrata um caso na periferia do Rio de Janeiro (RJ), se assemelha à periferia de Porto Alegre (RS). Ambos pontos serão tratados conforme a leitura pausada e com o auxílio de questões do tipo:

- a. O que você achou do narrador? Você se identificou com ele?
- b. O narrador nos conta sobre o abismo físico que as favelas das zonas norte, leste e oeste têm em relação ao asfalto e como esse abismo é muito diferente nas favelas da zona sul. Você acha que as vilas de Porto Alegre estão mais para as favelas da zona norte, leste e oeste ou mais para as favelas da zona sul?
- c. Você já passou ou conhece alguém que passou por uma situação semelhante a do narrador? O que você faria se fosse você?
- d. O que você acha que a reação da velha reflete/significa?
- e. Qual a sua opinião sobre Mario e sobre a relação e reação dele com o narrador?
- f. Você acha que essa reação que pessoas igual ao Mario tem em relação a pessoas igual ao narrador estão presentes em todos os lugares? Por que?

Para finalizar a primeira semana, elaborei com a turma um *brainstorming* sobre expressões artísticas e culturais produzidas e consumidas pelas periferias. Tal atividade dará o gancho para a próxima semana, que se voltará para a apresentação do gênero Slam.

- Semana 2: Reconhecimento do gênero Slam e suas condições de produção

Após a discussão sobre cultura e periferia na primeira semana, para a segunda semana, os alunos serão (re)apresentados ao gênero discursivo do projeto: o *Slam*. Para isso, apresentarei dois poetas urbanos e suas produções para os alunos se dividirem em dois grandes grupos para assistirem e discutirem as principais características da poesia que eles escutaram e viram e, então, apresentar ao outro grupo. Os vídeos utilizados nessa atividade foram da competição carioca chamada Slam Resistência, filmada pela Slam Grito Filmes, no ano de 2017 e disponibilizada no YouTube:

- a. Slam Resistência: WJ²
- b. Slam Resistência: Gabz³

Após a atividade grupal de apresentação, farei uma atividade de leitura de uma reportagem de Norma Odara (2017) que reporta o Slam e suas especificidades como gênero e batalha. Essa atividade será responsável pela união das características mais técnicas do gênero com as temáticas mais frequentes nas batalhas.

Para finalizar a semana e indicar o foco da próxima semana, planejo fazer um segundo *brainstorming* com os alunos, questionando-os sobre o que seriam os “dramas cotidianos” que Odara aponta em sua reportagem como temáticas dos Slams e promovendo um debate (ou, melhor, uma conversa) sobre esses dramas e sobre quais dramas eles gostariam de abordar em seus Slams.

- Semana 3: A primeira produção textual:

² <https://www.youtube.com/watch?v=68yppmqZVE>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=kZhPvruoeFw>

Para essa semana, as aulas serão um pouco diferentes. Planejo, em um primeiro momento, organizar os alunos em um círculo para que cada um exponha sua ideia para o Slam e os outros opinem sobre o tópico. Esse “opinar” não se resume em o aluno achar que o tema é legal ou não, a proposta vai além disso. Essa interação dos alunos servirá para que eles troquem ideias sobre seus temas de interesse, tendo contato com outros pontos de vistas e outros argumentos que possam auxiliar na elaboração do Slam.

Em um segundo momento, enquanto os alunos pensam nas temáticas que irão abordar em seus textos, planejo apresentar as questões linguísticas de rima, a partir de uma adaptação da Oficina 8, disponibilizada pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa no caderno Poetas na escola.

Em seguida, planejo dar espaço, em sala de aula, para permitir a interação entre os alunos e a orientação para a atividade da primeira produção textual do Slam dos alunos. Essa tarefa de escrita necessita ser feita em sala de aula, uma vez que os alunos terão que devolver a tarefa para que eu faça as observações por meio de bilhetes orientadores, promovendo a primeira interação leitor-autor deles.

A terceira semana deve terminar com a primeira produção textual dos alunos pronta, pois na próxima já serão os momentos de finalização da proposta de escrita, que acompanhará uma reescrita do Slam com apoio dos bilhetes orientadores da professora.

- Semana 4:

Essa quarta semana terá apenas dois objetivos: a reescrita dos Slams dos alunos com base na interlocução com os bilhetes orientadores; e a organização do evento aberto para a apresentação dos Slams para a comunidade escolar.

Dessa forma, a organização das aulas dependerá da distribuição dos períodos. O que deve ser considerado na hora de organizar essa quarta semana é o tempo que os alunos vão precisar

para: 1. reescrever seus Slams; 2. Conversar com a equipe diretiva e confirmar a possibilidade de promover um evento aberto para a escola;⁴ e 3. Convidar todo o corpo de alunos, professores e funcionários para atenderem ao evento e assistirem suas apresentações.

- Semana 5: Ensaaios e apresentação

Para a última semana, planejei para que ela tivesse três momentos. O primeiro, voltado ao ensaio dos alunos para a sua apresentação no evento. Essa atividade se voltará para os alunos apresentarem entre si seus Slams e ouvirem seus colegas sobre possíveis melhorias ou dicas quanto à performance do texto. Esse momento precisa ser fechado, apenas para os alunos, para que todos se sintam confortáveis de apresentar e de opinar do trabalho dos outros.

O segundo momento será voltado para a apresentação em si. Neste caso, os alunos apresentarão para a comunidade escolar, isto é, para os alunos, professores e funcionários. Serão esses três grandes grupos seus interlocutores, seu público. Portanto, este momento será avaliado a partir do seu encaixamento não apenas ao gênero, mas também à exposição e à adequação ao gênero.

Por fim, para terminar o projeto, providenciarei um momento com os alunos para que eles possam avaliar o projeto e as aulas que tivemos nas cinco semanas de aula. Será neste momento em que os alunos poderão falar livremente sobre o que acharam do projeto, o que gostaram, o que desgostaram, o que gostariam que fosse diferente. Assim, poderei ter um ponto de vista mais amplo de como o projeto foi recebido pelos alunos.

⁴ Uso aqui o verbo “confirmar”, uma vez que antes de apresentar a proposta do evento para a turma, eu já teria conversado com a equipe diretiva e questionado a possibilidade do evento poder ou não ocorrer.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org). **Currículo: questões atuais**. 5ª Ed, Campinas: Papirus, 1997, p. 3-43.

FARACO, C. A. **Português: Língua e cultura**, 3ª série: manual do professor. 2ª Ed. Curitiba: Base Editorial, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, G. **O sol na cabeça: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NAUJORKS, J.; ROTTAVA, L. A articulação teórico-prático no fazer pedagógico e no fazer linguístico do Estágio de Docência em Língua Portuguesa. In: NAUJORKS; J, ROTTAVA; L, TROIAN; I, RODRIGUES; L. (org). **Estágio de docência: Percursos de uma experiência docente na formação de professor de língua portuguesa**. Porto Alegre: Ipsis Litteris, 2021

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. (p. 9-37).

ODARA, N. **Conheça o Slam, a batalha de poesia que tomou as ruas das cidades**. Brasil de Fato, 2017. Disponível em: <[https://www.brasildefato.com.br/2017/09/05/conheca-o-slam-a-](https://www.brasildefato.com.br/2017/09/05/conheca-o-slam-a)

batalha-de-poesias-que-tomou-as-ruas-das-cidades>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

PAIVA, E. **Batalhas de poesia Slam**: Representatividade sócio-literária. Orientadora: Ana Cláudia Félix Gualberto. 2019. 34 p. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14457/1/EPRP07052019.pdf>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2022.

SILVA, A. F. G. **O currículo na educação popular**: Projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. Aprender é movimento. Revista da Secretária Municipal de Educação e Esporte. Estéril, n 01, julho de 2003, p. 69-88.

SIMÕES L. **Leitura e autoria**: Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, A. L.S. **Letramento de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 176p.

Autoritarismo, tortura e memória: iluminando relações entre forma estética e trauma social nas aulas de Literatura

Vinícius de Oliveira Prusch¹

Este texto apresenta uma proposta didática construída para o terceiro ano do Ensino Médio na disciplina de Literatura. Em seu centro, está o conto de Luis Fernando Verissimo intitulado “Condomínio” e suas relações com a naturalização das violências do período ditatorial brasileiro e com o incômodo causado por sua sobrevivência no interior da democracia. A referência principal está no trabalho de Theodor Adorno, tanto em termos das problemáticas que se colocam para a educação quanto no que diz respeito ao texto literário propriamente dito. Também se dialogou, contudo, com autores como Paulo Freire, Christian Laval, Maria Rita Kehl e Antônio Fernando Gouvêa, entre outros. O projeto aponta para a importância do trabalho com a literatura de modo integrado à discussão de questões sociais, mas tendo sempre a forma dos textos como objeto principal.

Trabalhando a literatura brasileira contemporânea

Tomando o currículo como “o conjunto de práticas sócio-culturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/tempo escolar” (GOUVÊA, 2001, p. 70) e que jamais serão neutras,

¹ Mestre em Literatura, Sociedade e História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contatos pelo e-mail viniciusprusch1997@gmail.com.

produzindo sempre formas de ler o mundo e, em última instância, interferindo na formação subjetiva da alunagem, torna-se imperativo encarar o currículo de modo informado e criticamente orientado. A sala de aula não está separada da realidade circundante, muito pelo contrário: se o sistema em que vivemos está marcado pela desigualdade, pela violência e pela desumanização, o ambiente escolar estará sempre atravessado por isso e precisará lidar com essa realidade e se posicionar diante dela.

Não se deve ter medo, portanto, de ter como horizonte a emancipação, desde que se perceba que também educadoras e educadores não podem estar totalmente emancipados no sistema capitalista, e que suas leituras do mundo também são historicamente situadas. É necessário, assim, que as professoras e os professores questionem a si mesmos e ao currículo construído constantemente, e também que situem todo conhecimento historicamente, não o apresentando como verdade imutável e universal. No mundo administrado (ADORNO, 1995, p. 121), dominado pela forma-mercadoria, nenhum sujeito está livre da reificação da consciência, o que impede a defesa de qualquer imagem heróica da pessoa que ensina: a educação deve ser uma construção coletiva, na qual todos são sujeitos, ainda que não o possam ser por inteiro enquanto a realidade atual não for superada.

Compreendo o ensino, assim, como algo que deve se dar sempre dialogicamente (FREIRE, 1987), já que a educação bancária, que percebe as alunas e os alunos como indivíduos passivos, meramente recebedores de conteúdos, é mais uma das formas de dominação e de manutenção da estrutura opressiva em que vivemos. Não há aprendizagem sem criatividade e experimentação ativa, sem a “busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 33).

A dominação no capitalismo tardio, todavia, não se limita à identificação dos dominados à passividade. Com a racionalidade neoliberal (DARDOT e LAVAL, 2016), passa-se a valorizar a autonomia, a proatividade e a flexibilidade, sem que isso signifique

uma maior libertação, mas sim uma forma de dominação ainda mais aprofundada, já que o modelo é a empresa, e o horizonte é o da valorização de si mesmo e da acumulação de “capital humano” (LAVAL, 2019, p. 51) em vista da concorrência generalizada. De modo semelhante, é preciso estar muito atento para que a busca por partir da materialidade das alunas e dos alunos não se transforme em um “*self-service* em que o aluno apresenta uma ‘demanda’ pessoal e o professor responde com uma ‘oferta personalizada’” (LAVAL, 2019, p. 293). Torna-se, assim, ainda mais complexa a tarefa de construção de uma educação emancipadora, já que algo pode facilmente parecer libertador e, ao mesmo tempo, servir à lógica vigente, inculcando na escola a lógica da produtividade e promovendo a transformação da educação de um direito a um investimento (não necessariamente de dinheiro, mas também de tempo).

É interessante retomar, nesse momento, o imperativo apresentado por Adorno (1995, p. 118) para a educação: buscar que Auschwitz não se repita. Para o autor, o nazi-fascismo alemão se constituiu de rupturas com os processos sociais que o antecederam, mas também de continuidades profundas: seu germen já estava na racionalidade instrumental da sociedade capitalista, que mutila subjetividades e promove a transformação de si mesmo e do outro em coisa. Dessa forma, lecionar precisaria passar por uma tentativa constante de negação das formas hegemônicas de subjetivação — negação não no sentido de ignorar sua existência, mas sim de apostar na contradição ativa a elas como forma de transformação social.

Com isso, finalmente, chegamos ao nosso tema: autoritarismo, tortura e memória no Brasil. Assim como, para Adorno (1995, p. 30), a sobrevivência do nacional-socialismo dentro da democracia pareceu mais preocupante que tendências fascistas contra ela, também nós não podemos ignorar a banalização da violência e do autoritarismo dentro do (assim chamado) estado democrático de direito no Brasil. Maria Rita Kehl, ao falar a respeito das práticas de tortura do período militar de um ponto de vista psicanalítico em seu ensaio intitulado “Tortura e sintoma social”, presente no livro *O que resta da ditadura* (SAFATLE e TELES (orgs.), 2010), aponta

para o *recalque* em funcionamento na naturalização dessa violência histórica no Brasil — não porque as vítimas teriam se negado a elaborar seus traumas, mas porque, enquanto sociedade, não alcançamos a devida reparação. “Não é o fato de ter havido e haver tortura que ficou recalçado, e sim a *convicção de que ela é intolerável*” (SAFATLE e TELES (orgs.), p. 131, grifos da autora), ela afirma. Assim, a tortura persiste, ainda hoje, como sintoma social, produzindo repetições históricas e implodindo nossa democracia pelo lado de dentro.

Assim como Adorno percebe com relação a Auschwitz, a ditadura civil-militar brasileira também não se deu no vácuo, como cisão total com o passado, e, como já apontado, tampouco fora superada depois de “acabar”. Daniel Aarão Reis (2014), por exemplo, encontra a gênese de muito do que figurará no período ditatorial no nacional-estatismo originado na ditadura do “Estado Novo” de Vargas: o ideário nacionalista, o poder das Forças Armadas, a modernização a qualquer custo etc. Podemos, contudo, voltar ainda mais no tempo: Renato Janine Ribeiro (1999) aponta para dois traumas constituintes da sociedade brasileira: a exploração colonial e a escravidão. Como sabemos, o término de ambas careceu de um caráter definitivo; “acabaram” menos pela percepção e reparação de sua violência e mais porque se tornaram economicamente menos convenientes. Convivemos, portanto, com a ubiquidade da violência no Brasil. Violência que se torna ainda mais profundamente incrustada e, ao mesmo tempo, invisível em nossa sociedade com a “catástrofe de uma sociedade de mercado total” de hoje, nos termos de Tales Ab’Sáber (SAFATLE e TELES (orgs.), 2010, p. 189). Impunidade para a elite e violência sistemática para os excluídos: como ele demonstra, essa é a nossa realidade, e é dentro dela que está posta a naturalização das violências praticadas pela ditadura que é objeto da presente proposta didática.

Nosso meio de acesso ao tema é a literatura, espaço privilegiado de apresentação de contradições sociais não resolvidas (ADORNO, 1993, p. 16) como essas e que se dá, ao mesmo tempo, enquanto “antítese social da sociedade” (ADORNO, 1993, p. 19),

uma vez que possibilita um olhar crítico, negativo em direção a ela. É esse tipo de olhar, portanto, que deve ser favorecido nas aulas de Literatura se buscamos uma prática de ensino-aprendizagem emancipatória. Não obstante, é preciso ter cuidado para que as formas estéticas em estudo não se tornem mero pretexto para a discussão de certos temas. Discutir a ditadura de modo direto pode fazer sentido nas aulas de História, mas, quando se trata de Literatura, nosso objeto é o texto, e qualquer debate deve partir do seu funcionamento interno (CANDIDO, 2006, pp. 12-13). O tema de um objeto estético é importante, mas é através de sua forma que enxergamos o real teor da relação que ele estabelece com a realidade a sua volta.

Tendo-se isso em mente, escolheu-se como objeto central do plano de aulas o conto “Condomínio”, de Luis Fernando Veríssimo (1982, p. 61-72). Nele, o narrador nos apresenta a João, que fora torturado em 1968 e que, anos depois, acaba de se mudar para um condomínio recém construído. Lá, subindo o elevador, ele encontra Sérgio, um dos homens que o torturaram e que descobrirá ser seu novo vizinho. A partir disso, o conto lida com o incômodo — inclusive com proximidades com o conceito freudiano, que lida com aquilo que, depois de escondido, retorna e nos desacomoda, tendo, como no conto, uma forte dimensão espacial de desnorreamento (FREUD, 2021) — do protagonista de se encontrar em um contexto em que tudo que sofreu fora naturalizado: o novo melhor amigo de seu filho é filho do torturador, sua esposa se dá bem com a de Sérgio, e, nas reuniões de condomínio, ele é apenas mais um vizinho. A tensão entre as violências do passado (que mal é passado, dado que o conto foi publicado em 1982) e a “normalidade” opressiva do presente somente crescem conforme a história progride. Não há, todavia, qualquer catarse: assim como na realidade, o trauma é recalçado, levando ao desconforto extremo e às repetições violentas que não cessam de aparecer — representada pelo fascismo escancarado nas conversas da reunião.

Em se tratando da análise do conto, o ensaio de Jaime Ginzburg, também presente no já citado *O que resta da ditadura*

(SAFATLE e TELES (orgs.), 2010), nos apresenta algumas tendências formais da literatura que lida com o regime ditatorial brasileiro que auxiliarão na construção do plano de aulas. Entre elas, encontramos o descentramento do foco narrativo e a renúncia do realismo tradicional, com seu narrador onisciente e seu tempo ordenado. Ao analisar mais especificamente o conto em questão, Ginzburg aponta para a divisão do foco narrativo entre terceira e primeira pessoa, com uma montagem descontínua de fragmentos de passado e presente, algo que diria respeito à combinação do horror do passado com sua banalização no presente expressa na narrativa. Trata-se, enfim, de algo relacionado à “quebra da relação harmônica entre linguagem, memória e corpo” (SAFATLE e TELES (orgs.), 2010, p. 143) provocada pela tortura.

Torna-se claro, através da leitura do conto amparada nesse referencial, o quanto a apresentação estético-crítica de tensões sociais se depara com um limite: é próprio do trauma a dificuldade de elaboração, de falar sobre ele. Um texto que pretenda lidar com esse tipo de questão de modo não reificado, assim, encontra-se na difícil posição de expressar o trauma de um modo que não o reduza a mero exemplo, retirando, no trato formal, seu peso de trauma. O resultado disso, no caso em questão, acaba se dando, principalmente, através de mecanismos de expressão fragmentária da realidade, assim como da escolha por situar a narrativa anos depois do ocorrido, voltando-se ao passado apenas na forma de *flashes* — algo que lembra o procedimento cinematográfico apontado por Arnaldo Franco Junior (2005) em sua leitura do conto (que também lida com o tema da tortura) “*Garopaba Mon Amour*”, de Caio Fernando Abreu. Essas dinâmicas farão parte dos debates sobre o conto juntamente com a questão da naturalização da violência e da impunidade, salientando-se que também a professora ou o professor, ao lidar com o tema, precisa se esquivar tanto do choque traumático que embota a ação quanto de uma análise que retire do trauma a corrente de afetos que o constitui.

Justificativa da proposta

O tema desta proposta didática surge a partir do contexto material observado durante um estágio obrigatório em uma escola pública do Rio Grande do Sul, mas diz respeito a uma realidade muito maior: trata-se da superabundância de escolas batizadas em homenagem a ditadores e da reduzida discussão a respeito do autoritarismo no contexto da educação básica. Segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo G1², o número de escolas com nomes de presidentes do período militar reduziu em 26% de 2009 a 2018. Ainda assim, contudo, os números assustam: 595 escolas ainda se encaixavam nessa categoria naquele ano. Como construiremos uma cultura democrática se mesmo nossas escolas naturalizarem a violência? Como esperar que o autoritarismo seja superado se nos calarmos a respeito dele? São essas as questões que embasam a escolha de trabalhar com um conto que lida com o tema do autoritarismo e da tortura na ditadura civil-militar brasileira.

Ao percebermos a sala de aula como espaço não-neutro e, principalmente, como *locus* de subjetivação que pode tanto reproduzir a razão dominante quanto se colocar em oposição a ela, a discussão de temas como esse se mostra imprescindível. Além disso, aceitando-se a concepção freireana de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 13), torna-se desprovida de sentido a leitura que demanda das e dos estudantes que apenas busquem por informações ou características predefinidas em um texto. Dessa forma, justifica-se o estudo literário centrado no texto e nos sentidos que ele mobiliza em detrimento de leituras estanques que o utilizam somente como exemplo de determinadas características formais e temáticas de dada escola ou período. Tendo o texto como ponto de partida e

² Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/03/31/numero-de-escolas-com-nome-de-presidentes-da-ditadura-militar-cai-26percent-em-uma-decada.ghtml>>. Visita em: 11 nov. 2020.

sabendo que ele nunca encontra a leitora ou o leitor enquanto *tabula rasa*, mas que ela ou ele sempre terão uma leitura prévia do mundo (que influenciará sua leitura do texto e que, com sorte, também será afetada por ela), pode-se acessar suas características formais de modo não reificado, em sua relação contínua com a materialidade histórico-social — nesse caso, no que tange às marcas históricas deixadas pela violência da tortura. O tema é indigesto e seu trato é complexo, mas também necessário a uma educação literária que não feche os olhos para a realidade histórica nacional.

Objetivos didático-pedagógicos

Discutir criticamente a respeito da forma como a literatura lida com os traumas históricos e individuais gerados pela ditadura civil-militar brasileira;

Praticar a compreensão textual e o compartilhamento de leituras, incluindo eventuais disputas de sentido;

Refletir acerca de fatos naturalizados do cotidiano;

Exercitar a construção de argumentos em textos escritos.

Avaliação do processo

Buscou-se, com a proposta aqui apresentada, promover uma relação com o texto literário que centralize seu funcionamento interno em relação com os processos sociais que o circundavam em seu momento de criação e que nos circundam em nosso presente. De modo coadunado, perseguiu-se tarefas dialógicas, que preveem um papel ativo das alunas e alunos. O resultado parece realizar esses planos de forma satisfatória, mas uma avaliação completa somente poderá se dar com sua aplicação. Ao observar a recepção de cada atividade pela turma, faz-se possível notar o que funciona bem, o que causa dificuldades e o que, porventura, não desperta o interesse das e dos estudantes. Em alguns casos, talvez se trate de reformular uma pergunta; em outros, uma mediação mais ativa por parte da professora ou professor na discussão tende a torná-la mais

profícua; porém, é também possível que algum elemento se prove simplesmente inadequado e, nesse caso, ele deve ser substituído ou somente retirado. Uma aula nunca depende somente de um agente e tampouco pode excluir alguém. Se algo não funciona, assim, não faz sentido pensar simplesmente que a turma foi mal. É necessário buscar perceber o que se pode modificar para que passe a funcionar melhor, seja durante a própria aula, seja para uma aplicação futura da proposta didática com outra turma.

Plano de aula

Esta proposta didática foi desenvolvida para a disciplina de Literatura tendo-se em mente uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Como texto central escolheu-se o já citado conto intitulado “Condomínio”, de Luis Fernando Verissimo (1982, p. 61-72), que lida com o tema da tortura e do apagamento do trauma histórico deixado por ela. Propõe-se, dessa forma, um plano de aula que coloque essa temática em discussão, tendo em vista que toda forma estética estabelece relações com a materialidade social e que analisar coletivamente essas relações é parte fundamental de uma formação literária. Tendo-se isso em mente, é importante que se faça uma contextualização do conto, recuperando-se informações a respeito do autor, da obra na qual ele se encontra e também de seu contexto de produção. Somente assim se faz possível o acesso ao texto em sua integridade.

Além do conto, será utilizado um texto não-literário escrito por Fernanda Canofre e publicado no site do jornal Sul21, que foi adaptado para o trabalho em sala de aula. O texto apresenta quatro lugares em Porto Alegre que foram marcados pela violência da ditadura mas que poucas pessoas sabem, recuperando as histórias a partir da memória das vítimas. Ele será tratado como objeto complementar, servindo tanto como uma camada a mais de contextualização quanto como uma forma de tornar mais palpável a experiência do protagonista do conto — afinal, o autor é porto-alegrense, mas o conto não posiciona seus acontecimentos em um

lugar específico, apesar de fazer referências sutis, como aquela aos clubes Grêmio e Internacional.

No que tange à dinâmica das aulas, será valorizado, principalmente, o trabalho e as discussões em grupo. Se isso já é algo importante de modo geral, torna-se ainda mais indispensável em se tratando de uma discussão que pauta a ditadura e a democracia. Somente ao final será pedido que as alunas e os alunos trabalhem individualmente, momento em que se solicitará uma produção escrita, devendo a turma se valer das discussões feitas para construir um texto curto a respeito da relação literatura-sociedade a partir do tema em questão.

O presente plano está dividido em seis momentos:

Primeiro momento — A aula terá início com uma conversa curta a respeito do autor do conto a ser trabalhado: Luis Fernando Verissimo. Para começar, a professora ou professor escreverá o nome do autor no quadro, perguntando às alunas e aos alunos se sabem algo sobre ele. Caso citem informações, elas podem ser anotadas no quadro. Após isso, caso tenham acesso à internet na escola, será solicitado que se dividam em grupos pequenos e que, conjuntamente, busquem dados que lhes pareçam relevantes acerca do autor. Depois de haverem feito isso, serão solicitados a compartilhar o que descobriram com o grande grupo, sendo os dados mais relevantes anotados no quadro. Não havendo a possibilidade de acessar a internet, essas informações devem ser apresentadas à turma pela professora ou professor.

Segundo momento — A turma será apresentada ao livro no qual se encontra o conto a ser trabalhado, intitulado *Outras do Analista de Bagé* e publicado pela primeira vez em 1982. Como o título sugere, o livro dá seguimento a *O Analista de Bagé*, publicado no ano anterior. O tom geral dos textos é humorístico, estando centrados, de modo geral, nas experiências cômicas vividas pela personagem de um psicanalista gaúcho que se encontra entre o tradicionalismo e a modernização. Caso possível, seria interessante que a turma tivesse acesso a uma edição física do livro, podendo folheá-lo e observá-lo enquanto unidade. O conto selecionado,

entretanto, não se encaixa no padrão geral do livro. Além de não incluir a personagem que lhe dá nome, não se trata de um texto humorístico, mas sim de uma história tensa envolvendo violência e trauma. Esse fato também deve ser apresentado à turma antes da leitura do conto propriamente dita.

Também é importante indicar às alunas e aos alunos o contexto de produção do texto, qual seja, o momento de abertura política que se deu na transição do período militar para a democracia. Mais interessante que simplesmente apresentar-lhes a informação, contudo, seria começar perguntando à turma se sabem o que ocorria historicamente no Brasil em 1982 e, somente depois, apresentá-la, caso não a citem.

Terceiro momento — Neste momento, ocorrerá a primeira aproximação com o texto em si. A ideia é que as e os estudantes leiam o trecho inicial do conto (mais precisamente, as duas primeiras páginas, até o parágrafo que se inicia com a frase “João olhou para a mulher.”) e discutam as seguintes questões nos grupos formados anteriormente:

- Preste atenção no nome do protagonista. É um nome comum ou raro? O que pode estar por trás de sua escolha?
- O conto leva o título “Condomínio” e se passa, de fato, em um. Você conhece alguém que vive em um condomínio? Como é ou lhe parece ser viver em um lugar assim? Que tipo de problemas as pessoas que vivem em um condomínio geralmente buscam evitar? E quais podem surgir justamente por viver-se nesse tipo de espaço?
- O trecho que você acabou de ler acaba com a frase “O que era mesmo que significava?”. O que você acha que significa, para o protagonista, o acontecimento narrado? O que está por trás do incômodo de João com seu novo vizinho?

A ideia é que a turma comece a se aproximar do universo do conto aos poucos, recuperando seus conhecimentos prévios e dialogando com seus e suas colegas. Espera-se que consigam perceber que o nome “João” passa a ideia de que o protagonista *poderia ser qualquer um*, é apenas mais um cidadão brasileiro — o

que indica a recorrência de sua história. Por meio da questão acerca da vida em condomínio, entretanto, almeja-se que notem as especificidades da experiência dessa personagem e daqueles que a rodeiam. Trata-se de um grupo social provavelmente de classe média que busca “estar com os seus” e “fugir da violência”, mas que precisa lidar com problemas que surgem a partir da convivência mais próxima. Já a última questão procura trazer à tona conhecimentos que a turma já tenha acerca da ditadura. Não há como prever exatamente como eles lidarão com as perguntas e é possível e positivo que surjam coisas inesperadas, mas esses são os pensamentos por trás das questões.

Depois da leitura e discussão nos pequenos grupos, o debate deverá ser estendido para o grande grupo. Nesse momento, é interessante que a professora ou professor leve em conta a última frase do parágrafo anterior e não lide com as respostas da turma com um modelo em mente. É importante apresentar à turma nossa forma de ler as questões propostas, mas ainda mais saber aproveitar o que porventura apareça de diferente para levar o debate mais além, sendo menos relevante ver quem está certo ou errado e mais mantê-los pensando e debatendo.

Quarto momento — Antes de retornar ao conto, a turma fará a leitura do texto de Fernanda Canofre intitulado “Conheça 4 locais de Porto Alegre por onde a Ditadura passou e quase ninguém sabe” e adaptado do site do jornal Sul21 (anexo 01). A fim de manter a lógica dos grupos, indica-se que a leitura do trecho inicial seja feita no grande grupo e que os trechos a respeito dos quatro lugares sejam divididos entre quatro grupos, que deverão apresentar o que leram à turma logo depois. Finalizado o compartilhamento das leituras, as seguintes perguntas serão feitas ao grande grupo:

- Você já conhecia alguma dessas histórias? Como se sentiu com a leitura?
- Você acha que acontecimentos do passado deixam marcas no presente? De que forma?

- Qual lhe parece ser a importância de lembrar essas histórias e não deixá-las cair no esquecimento?

Quinto momento — Após essa aproximação com o tema da ditadura e da tortura, é hora de retornar ao conto e fazer sua leitura de modo completo. Indica-se uma leitura silenciosa e é importante que se peça à turma que tenha em mente o que já foi discutido durante a leitura e também para que busque prestar atenção em possíveis simbolismos presentes na história — nomes, apelidos, preocupações aparentemente pouco relevantes das personagens etc.

As seguintes questões serão usadas como base para a discussão do conto. A lógica de discussões em grupos pequenos e no grande grupo logo depois pode ser mantida.

- A narrativa no presente do conto é entrecortada o tempo todo por lembranças do passado. Que diferenças você percebe, tanto em termos de conteúdo quanto de linguagem e organização do texto, entre esses dois modos de narração?

• Falamos anteriormente a respeito do nome de João. No decorrer do conto, existe uma preocupação constante relacionada a apelidos e codinomes. Primeiramente, percebemos que João odeia que seu filho seja chamado de Vado e prefere que se use sempre seu nome, Vladimir. Depois, descobrimos que ele não consegue se lembrar nem do codinome de seu torturador nem do que recebeu no período em que foi torturado. Por que você acha que ele apagou essa lembrança? Você acha que isso pode ter alguma relação com o fato de ele não querer que seu filho seja chamado pelo apelido? Se sim, de que forma?

• O que você acha da forma como o problema de João se desenvolve através do conto? Ele chega a tocar no assunto da tortura com Sérgio, mas nada se modifica no final, seguindo-se o mesmo desconforto presente no início da história. Qual pode ser a motivação para essa escolha narrativa? Você acha que, na vida real, as coisas se passariam de modo similar ou diferente?

• Lembre-se de que esse conto se encontra no livro *Outras do analista de Bagé*, de Luis Fernando Verissimo. Você acha que pode haver alguma motivação específica para que ele seja incluído em

uma seleção de textos sobre um psicanalista gaúcho e que são, na sua maioria, humorísticos? Que efeito você acha que ele teria em uma leitora ou em um leitor que, sem saber previamente de sua existência, se depara com ele?

- Falar sobre uma situação traumática é algo que tende a ser bastante difícil. Como você acha que o conto lida com essa dificuldade ao tratar do trauma de João? É ele quem conta a história ou um narrador externo? Que efeito você acha que isso tem na narrativa?

- Em dado momento da narrativa, é proposta uma votação, e Sérgio diz: “Afinal, a **abertura democrática** está aí mesmo.”. Ele se refere à transição da ditadura para a democracia que já comentamos anteriormente. Pouco antes, entretanto, Pires diz o seguinte: “**Tem que matar meia dúzia em praça pública que aí o resto sossega**. Esse negócio de direitos humanos é muito bonitinho mas em país desenvolvido.”. Como você percebe a relação entre a abertura democrática e a atitude violenta e autoritária dos moradores do condomínio no conto? Você acha que, hoje em dia, esse tipo de atitude ainda se mantém em nossa sociedade?

- Muitas vezes, em obras artísticas, não só o que é dito de forma clara é relevante, mas também simbolismos. Nesse caso, por exemplo, parece existir uma relação entre a novidade e a limpeza do condomínio, de um lado, e a sujeira que continuamente as ameaçam, de outro. Isso aparece logo no início, com os pés empoeirados de João, mas também com o barro vermelho que as crianças levam da parte do terreno ainda sem calçamento para a piscina. Como você acha que isso se relaciona com a temática do conto e com o que estamos discutindo?

Sexto momento — Enfim, as alunas e alunos receberão a seguinte tarefa:

Agora que já discutimos sobre o conto e o tema da violência na ditadura civil-militar brasileira, escreva um texto curto (15 linhas, em média) com sua visão a respeito da relação entre literatura e problemas sociais, focalizando aquele de que tratamos. Você acha que obras ficcionais

podem nos ajudar a entender melhor a realidade? Qual lhe parece ser a importância de textos como o que trabalhamos?

O propósito da atividade é partir do tema discutido para pensar sobre o papel social da literatura. Ainda que não se tenha feito um debate nesses termos anteriormente, é algo que se encontra no centro de toda esta proposta didática, e espera-se que as e os estudantes consigam fazer essa ponte. A referência para o tipo de texto pedido é o modelo dissertativo-argumentativo que provavelmente encontrarão em breve no vestibular. Por tratar-se da disciplina de Literatura, todavia, optou-se por algo de menor tamanho, visto que é uma atividade pensada para a sala de aula e não como tema de casa, e sabe-se que o tempo é curto. Uma forma de levar a proposta além seria através de um diálogo direto com a disciplina de Língua Portuguesa, podendo-se transformar a atividade de escrita em uma proposta de redação propriamente dita, incluindo-se textos de apoio.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993. (Arte e Comunicação: 14).

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. Autoritarismo, violência e diferença em Garopaba, *Mon Amour*, de Caio Fernando Abreu. **Línguas e Letras**, v. 6. n. 10, p. 35-50, 2005.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª

ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21)

FREUD, Sigmund. **O incômodo**. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2021. (Série pequena biblioteca invulgar).

GOUVÊA, Antônio Fernando. O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. In: **Cadernos Pedagógicos**, SMED - Maceió, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019. (Estado de sítio)

REIS, Daniel Aarão. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá; RIDENTI, Marcelo; REIS, Daniel Aarão (Orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil - 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. (1964, cinquenta anos depois)

RIBEIRO, Renato Janine. A dor e a injustiça. In: COSTA, Jurandir Freire (org.). **Razões públicas, emoções privadas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Estado de Sítio)

VERISSIMO, Luis Fernando. Condomínio. In: _____. **Outras do analista de Bagé**. 22ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1982.

Anexos

Anexo 01:

Conheça 4 locais de Porto Alegre por onde a Ditadura passou e quase ninguém sabe

Fernanda Canofre

Nos tempos de um porto não muito alegre, Porto Alegre vivia histórias clandestinas. Hoje (2015), 35 anos após o fim da ditadura militar, nem todos os episódios e locais onde ocorreram violações aos direitos humanos na capital são conhecidos. Muitos deles morreram junto aos testemunhos de seus personagens. Outros se transformaram em documento através de trabalhos de escuta constante, como das Comissões da Verdade e do Comitê Carlos de Ré. Pelos testemunhos recolhidos durante anos, o Comitê conseguiu traçar uma cartografia da tortura em Porto Alegre e região metropolitana, apontando 49 locais onde a ditadura operou. O trabalho foi apresentado recentemente.

Embora muitos dos endereços incluídos na lista da Capital sejam conhecidos – como o Palácio da Polícia, na Avenida Ipiranga, ou a sede do Dopinha, no Bom Fim, que tenta se tornar um Centro de Memória – outros seguem camuflados mesmo para seus vizinhos. Por isso, o Sul21 conta aqui a história de quatro lugares onde a ditadura esteve e quase ninguém sabe.

Penitenciária Feminina Madre Pelletier, Teresópolis

À primeira vista um presídio pode parecer o local mais óbvio para uma ditadura operar seu esquema de tortura. Ainda mais no estado que abrigou 39 centros de tortura e repressão. Em números, o maior aparelho repressivo do país. Mas ainda assim há detalhes que nem todo mundo conhece. O que aconteceu com Ignez Serpa, a Martinha da VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária),

dentro das solitárias da Penitenciária Feminina Madre Pelletier é uma destas histórias.

Ignez foi presa aos 21 anos por ser integrante do Partido Operário Comunista (POC) e da VAR. A vertente trotskista ela herdou do tio. Quando o golpe militar aconteceu, Ignez se preparava para estudar russo na Rússia. Os militares, no entanto, esmagaram os planos. E ela logo adaptou os sonhos. Aos 14 anos, de tempos em tempos, subia no trem Mínuano – que ligava Porto Alegre a Uruguaiana – com uma sacola carregada de livros e cartas para levar ao tio que estava no exílio no interior de Rivera, no Uruguai. “Fiz algumas viagens dessas, emocionada por ser clandestina. Meu tio adorava ler também e isso foi o que me deixou mais triste quando me prenderam. Levaram todos os meus livros”, conta.

O Pelletier ainda funciona como penitenciária feminina. Pouco tempo depois, as celas das presas políticas foram transformadas em canil para os cães da Brigada Militar. Passados alguns anos, o canil foi desativado porque o espaço, antes ocupado pelas mulheres, foi considerado insalubre para os cães.

Porto Fluvial, Centro Histórico

O “Caso das Mãos Amarradas” é um dos mais emblemáticos do início da ditadura militar. Em 24 de agosto de 1966, o sargento Manuel Raimundo Soares foi encontrado morto boiando no rio Jacuí, com as mãos amarradas às costas. Quem o matou esqueceu de esconder a prova da última tortura.

Manoel Raimundo, um subtenente brizolista, estava em Porto Alegre para organizar um dos focos daquela que seria a primeira tentativa de resistência armada contra o regime: a guerrilha do Caparaó. O grupo era formado por ex-militares contrários ao golpe, apoiados por Leonel Brizola, já no exílio no Uruguai. Manoel Raimundo foi entregue por um agente infiltrado e preso no Auditório Araújo Viana, no dia 11 de março de 1966. Levado para o DOPS, ele teve de suportar 9 dias de tortura até ser levado para a

Ilha das Pedras Brancas, no rio Guaíba. Nos próximos 6 meses essa seria sua rotina.

Em 12 de agosto, agentes do DOPS retiraram Manoel Raimundo da Ilha e o levaram para uma sessão de “caldos” – técnica pela qual a pessoa é afogada repetidas vezes. Dessa vez, no entanto, houve um “acidente de trabalho”. Os militares perderam o corpo do subtenente na água. Ele só apareceria boiando no delta do Jacuí 10 dias depois. O caso ganhou atenção da imprensa e uma CPI na Assembleia Legislativa, mas só seria reconstituído 20 anos depois, com os nomes de 21 oficiais apontados no envolvimento do assassinato.

Catedral Metropolitana, Centro Histórico

A Catedral Metropolitana também foi palco de ação crua da ditadura militar: o espancamento coletivo de estudantes dentro da igreja.

Era 1967. A União Gaúcha de Estudantes Secundaristas (UGES) e o movimento estudantil universitário organizavam uma série de protestos contra os acordos MEC-US Aid, que o Ministério da Educação pretendia assinar com a agência governamental norte-americana e previa a reforma e privatização do ensino público no Brasil. Depois de uma assembleia geral, os alunos decidiram levar o Grêmio estudantil para uma barraca na praça em frente à escola. Foi dali que eles decidiram marchar contra os acordos de Brasil e Estados Unidos, saindo da Esquina Democrática – que na época ainda não levava esse nome – até a Praça da Matriz.

Calino Pacheco, militante da União Gaúcha de Estudantes Secundaristas e mais tarde integrante da VAR-Palmares, conta que ficou sabendo do episódio por amigos. Segundo ele, na Matriz, os estudantes se viram de repente cercados pela Brigada Militar por todos os lados. Sem saída, sentindo que algo estranho estava acontecendo, correram para a Catedral. Uma vez lá dentro, conforme eles iam recuando em direção ao altar, os brigadianos

marchavam em frente descendo seus cassetetes em todo mundo que alcançavam no caminho.

Aeroporto Salgado Filho, São João

O chamado aeroporto de São João, que já em 1953 levava o nome de Aeroporto Salgado Filho, foi cenário de uma técnica de tortura psicológica recorrente em ditaduras do Cone Sul: o simulacro de fuzilamento. O nome vinha do Aeródromo da Brigada Militar construído ali em 1924. A vítima foi um jornalista, ligado a organizações de esquerda, que relatou o ocorrido ao Comitê Carlos de Ré. O Sul21 tentou entrar em contato com ele, mas ele disse preferir não falar sobre o assunto.

Segundo informações do próprio Comitê, depois de sessões de tortura, o homem foi levado com um capuz sobre a cabeça para uma região que não conseguia identificar. Ele passou a noite sendo ameaçado de morte pelo pelotão. Ele só ficaria sabendo mais tarde que estava na pista do aeroporto.

Adaptado de:

<https://www.sul21.com.br/cidades/2015/08/conheca-5-locais-de-porto-alegre-por-onde-a-ditadura-passou-e-quase-ninguem-sabe/>

O não-lugar da mulher na história literária brasileira: Maura Lopes Cançado

Christini Roman de Lima¹

O presente texto conctutui-se de uma proposta didática que se dirige aos estudantes de terceiro ano do Ensino Médio e norteia-se pela perspectiva metodológica pós-crítica da teoria educacional. Seu propósito consiste na desconstrução dos conteúdos tradicionais das disciplinas de literatura e da perspectiva linear da história da literatura brasileira – perspectivas essas responsáveis pela exclusão das vozes dissonantes de seus horizontes de ação e de representação. Para mais, o plano tem como cerne a temática cultural da exclusão da mulher do cânone literário, sendo Maura Lopes Cançado um expoente desse quadro. O amparo teórico desse projeto pedagógico conta com os conceitos de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Sandra Mara Corazza, Luciane Uberti, Heloisa Buarque de Holanda, Antonio Candido, entre outros.

A exclusão das mulheres na Literatura e o Pós-Modernismo Brasileiro

Este projeto didático pauta-se pela perspectiva metodológica pós-crítica da teoria educacional. O escopo aqui apresentado intenta a uma intervenção junto aos alunos e a produção de signos/problemas que os levem a reflexões e questionamentos em torno da diferença, da verdade, do conhecimento e do poder.

¹ Doutora em Letras pela UFRGS.
Contato pelo email christiniroman@gmail.com

Preocupações essas norteadas, sobretudo, pelo pensamento dos filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze.

A pretensão da ação de aula aqui planejada volta-se ao que Gilles Deleuze propõe em “Rachar as coisas, rachar as palavras” – entrevista compilada à obra *Conversações: 1972-1990*, publicada no ano de 1990. Ao se buscar uma interpretação para o título desse subcapítulo de *Conversações*, convém retornar ao conceito de agenciamento que parece enlaçar a frase título dessa entrevista (que, por sua vez, apresenta-se como um duplo diálogo: de Deleuze com o entrevistador e da obra de Michel Foucault com a de Deleuze).

Cabe destacar, desse modo, que, segundo Foucault, o agenciamento seria um modo concreto para a produção de realidade – material ou imaterial – e corresponderia a um acontecimento multidimensional. O agenciamento apontaria, de um lado, para o conjunto de relações materiais e, de outro, para enunciados de linguagem. Esses dois aspectos se atravessariam e se associariam. Francois Zourabichvili, (2004, p. 09) destaca que “a existência se mostra indissociável de agenciamentos variáveis e remanejáveis”. Cada indivíduo deve enfrentar os agenciamentos sociais que “tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida”. O autor destaca esses agenciamentos como polos “molares”. E continua:

(...) por outro lado, a maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, “moleculares”, nos quais ele próprio é apanhado, seja porque, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, a modelar sua existência segundo os códigos em vigor, ele aí introduz sua pequena irregularidade, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que “decodificam” ou “fazem fugir” o agenciamento estratificado: esse é o polo máquina abstrata (entre os quais é preciso incluir os agenciamentos artísticos) (ZOURABICHVILI, 2004, p. 09).

Nesse sentido, o polo de agenciamento “máquina abstrata” seria a “pequena irregularidade” que engendraria a diferença e moveria as estruturas dos agenciamentos “molares” – como as

Instituições. Portanto, é nesse sentido que Deleuze e também Foucault interessar-se-iam pelos interstícios tanto das coisas, quanto das palavras; esses interstícios que se deslocam do centro das coisas/palavras e promovem, com sua ruptura, o novo – como a flor drummondiana que ilude a polícia, rompe o asfalto; fura o tédio, o nojo e o ódio. Deleuze enfatiza:

[A] filosofia não é uma potência. (...). Não sendo uma potência, a filosofia não pode empreender uma batalha contra as potências; em compensação, trava contra elas uma guerra sem batalha, uma guerra de guerrilha. Não pode falar com elas, nada tem a lhes dizer, nada a comunicar, e apenas mantém conversações. Como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós que, graças a filosofia, encontra-se incessantemente em conversações e em guerrilha consigo mesmo (1992, p. 6).

Em “Rachar as coisas, rachar as palavras”, Deleuze aborda rapidamente alguns de seus conceitos. Essa introdução fugaz aos conceitos é também um ponto de desestabilização (bem ao gosto deleuziano) que força o leitor (não tão versado em sua obra ou na de Foucault) ao buscar. Salienta-se que, na expressão linguageira, a enunciação privilegiaria o verbo no infinitivo, o nome próprio e o artigo indefinido, do mesmo modo que primária pela hecceidade (ou seja, o caráter particular, individual, único de um ente, que o distingue de todos os outros).

Nesse buscar (verbo infinitivo) o Saber mantém-se em movimento – dançante – e não estagnado em formulações prontas. Na confluência entre os debates primário e secundário dispostos nas páginas de “Rachar as coisas, rachar as palavras”, nos conceitos apenas anunciados – e não apresentados em seus pormenores – e na provável disposição do leitor em completar as lacunas deixadas que esse texto se manifestará como potência, ou melhor, como elemento da “guerra de guerrilha” das existências autônomas.

Tomando como ponto de partida os parâmetros deleuziano e foucaultiano, o projeto pedagógico aqui apresentado aspira tornar-se potência, ou melhor, almeja ser mais um componente para a

“guerra de guerrilha” de cada aluno. A partir disso, a intencionalidade materializada nesse plano de aula se deterá nas questões sobre o que deve ser ensinado, sobre como o conhecimento obtém validade ou torna-se uma verdade. Ademais, objetiva-se instaurar no horizonte de perspectivas dos sujeitos o processo de agenciamento que transforma as matérias em movimento em um conhecimento estanque/fixo e a imposição de uma concepção em detrimento de outra – instituída por meio de um campo de forças que elimina divergências e impõe igualdades, homogeneidades.

Para mais, esse projeto voltar-se-á também às questões concernentes às teorias de planejamento didático, ou seja, à metodologia própria às ações das aulas.

Por que planejar?

A escola é um terreno em que se travam disputas em torno da construção de discursos e de saberes, onde se legitimam e estabelecem verdades, assim como se negam e excluem outras tantas – portanto, a escola se configura como um “polo molar” de agenciamento. De acordo com Sandra Mara Corazza (1997) foi a partir do desenvolvimento industrial, próprio ao surgimento dos Estados nacionais modernos, que o poder disciplinador se estabeleceu a partir de uma pluralidade de poderes. Dentro desse contexto, a escola tornou-se uma das instituições (aliada à família burguesa, à prisão, ao manicômio e ao quartel) responsável pela disciplina e normatização dos corpos em desenvolvimento, ou seja, da infância.

Corazza (1997, p. 111) destaca que “para regular e normatizar a população infantil, dentro de uma escola finalmente massiva, sem dúvida era necessário planejar suas ações, determinar seus tempos e redistribuir seus espaços”. Nesse sentido, planejar a ação educacional configurava-se como um mecanismo de governo, no sentido correspondente ao controle das crianças. Com o nascimento da “Nova Ciência”, o planejamento é organizado de forma sistemática, intencional e técnica. Nos anos 1970, o tecnicismo

educacional voltou-se às tradições cartesiana e positivista, norteando-se pela neutralidade, pelo caráter a-histórico, pela normatização e pela universalidade, excluindo-se, porém, “as relações de poder-saber, os antagonismos e as dominações” (CORAZZA, 1997, p. 112).

Conforme Corazza (1997), o planejamento de ensino, segundo os entusiastas de uma metodologia educacional crítica, sujeitar-se-ia a questões ideológicas, tecnicistas, apolíticas e estaria, assim, a serviço do disciplinamento e da reprodução cultural. A teoria crítica, além disso, discutia a organização e seleção dos saberes que privilegiavam alguns conhecimentos em detrimento de outros, mas deixaria de lado a problematização da prática de planejamento.

Para a autora supracitada (1997), no entanto, o planejamento seria fundamental por ser uma forma de política cultural, de intervenção intencional e ética por parte dos professores e implicaria em respeito e responsabilidade para com a ação e as pessoas envolvidas na prática educativa: “como ir para a escola (significada como um território de luta por sentidos e identidades) e exercer uma pedagogia entendida como uma forma de política cultural) sem planejar nossas ações?” (CORAZZA, 1997, p. 121).

O processo educativo, nesse sentido, deve ser pensado como um movimento ininterrupto, construído a partir do posicionamento político-social dos professores, por abordagens que incluam diferentes perspectivas e que questionem as verdades pré-concebidas. A ação de aula (ou seja, o andamento da aula em seu acontecer, no seu agora-visível – passível à contingência, ao imprevisto) deve equilibrar-se em um esforço constante em repensar e em reformular as estratégias de articulação com os alunos, tanto em seu devir, quanto num pós-aula. Para mais, o planejamento (como seleção e organização de temas a serem abordados) recairá inevitavelmente em uma perspectiva individual, determinada por interesses e, portanto, deverá estar sempre em suspeição.

Nesse sentido, Luciane Uberti (2013, p. 1226) destaca que o discurso escolar se ampara em uma racionalidade intencional em que

o campo de poder-saber situa-se nas “intervenções calculadas e projeções que não prescindem a certa previsibilidade”. As ações educativas, segundo ela (2013), necessitam de um “horizonte de espera”; mas o regime de poder-saber, a que a educação está submetida, difere-se daquele intentado pelo professor: “se trata de um regime de acaso regulado, de liberdade regulada. A liberdade se faz presente e acontece quando o professor acredita ensinar uma coisa, que só diz respeito a ele, e o aluno aprende outra, que, por sua vez, também só diz respeito a ele mesmo” (UBERTI, 2013, p. 1227).

As intervenções realizadas pela prática educativa pautar-se-iam, assim, por categorizações fundadas em hipóteses. Nesse sentido, cairia por terra a “lógica de transmissão de conhecimentos e conteúdos escolares” (UBERTI, 2013, p. 1229), uma vez que o conhecimento não obedeceria a um sistema tal qual o bancário – quer dizer, não ocorreria por meio da transferência de conhecimentos de um sujeito para outro. Ele se constituiria, inversamente, através da experimentação; isto é, o ato de pensar se daria através da irrupção de um signo/problema imposto ao pensamento:

Considerar que a aprendizagem não é um estado passível de condução, pois é um acontecimento imprevisível, um encontro, uma irrupção do novo, não significa que ela não possa ocorrer quando incitada. O fato é que a incitação não implica, necessariamente, num aprendizado ou *no* aprendizado que se quer (UBERTI, 2013, p. 1233).

O imprevisível geraria reflexão, entretanto, a imprevisibilidade seria temida por muitos educadores e, esse temor em romper com o estabelecido daria ao ensino o seu caráter estático.

De outro lado, a autora (2013) destaca que a impotência da intencionalidade educativa não pode ser desconsiderada por não existe certeza quanto ao que os alunos apreendem dos objetivos propostos pelos professores. Portanto, a relação entre o que se ensina e o que se aprende não está incorporada a qualquer intenção pré-determinada, ou seja, não se tem controle sobre o que será aprendido.

A impotência do professor em relação a intencionalidade salienta a relevância de se “pôr em xeque” os propósitos pré-estabelecidos das ações educativas. Isso não quer dizer, todavia, que não se deva estabelecer planos de práticas pedagógicas. A importância do planejamento, segundo Corazza (1997, p. 122), consiste em construir uma textualidade contra-hegemônica em que se incluam vozes e objetos de estudo dissonantes do “currículo ‘oficial’” e do “discurso único aprovado”.

Elisabeth Macedo (2012, p. 731), por seu turno, destaca que o conhecimento não pode ser concebido como “coisa a ser aprendida”, pois está enleado ao saber-poder e, desse modo, não pode ser tomado como um impulso de “libertação, autonomia ou emancipação”. Utilizando-se das Diretrizes Nacionais Curriculares como parâmetro, Macedo (2012, p. 731) enfatiza que “na política vigente [da época], identidades não são efeitos de poder, mas uma espécie de ‘intenção educativa’, atingida por um ‘conjunto de esforços pedagógicos’”. Esse projeto (de matriz crítica) desejava fazer frente a um conjunto de mecanismos de exclusão e de deslegitimação da identidade de determinados grupos e a escola se configuraria como um território em que essas exclusões poderiam ser desestruturadas. Em contrapartida, essa abordagem multicultural ignoraria “a complexidade das relações assimétricas que se dão na própria escola” (MACEDO, 2012, p. 732).

A autora (2012) realça a necessidade de desconstrução do currículo. Ela destaca (2012, p. 734) que, mesmo que o discurso do ensino de conhecimentos seja calcado na ideia de igualdade, “não há comunidade racional que se estabeleça sem exclusões”. A pretensão a uma “inclusão total” seria utópica e, ao mesmo tempo, suprimiria “aquele que não sabe” – que não domina os conteúdos – dessa comunidade idealizada; tal exclusão se sustentaria na retórica da falta. Outrossim, aprofundamento de relações de poder inviabilizaria o pensamento totalitário – de inclusão total dos sujeitos aos conteúdos – e, nesse sentido, a diferença e o sujeito em sua singularidade não podem ser desconsiderados do processo educativo.

O plano: a literatura como desvio ou o currículo em desconstrução

O planejamento didático aqui apresentado tem como propósito a desconstrução dos conteúdos tradicionais das disciplinas de literatura e da perspectiva linear da história da literatura brasileira – perspectivas essas responsáveis pela exclusão das vozes dissonantes de seus horizontes de ação e de representação. O tema deste projeto volta-se, por conseguinte, ao silenciamento imposto às mulheres durante longo tempo. Heloisa Buarque de Holanda (1994), destaca nas últimas décadas o pensamento feminista surge e impõe-se como tendência teórica inovadora e de forte potencial crítico e político. A identificação de uma “insistente presença da voz feminina” é, segundo ela, um dos aspectos mais salientes da cultura pós-moderna.

O direito de grupos marginalizados à fala e à representação política e intelectual foi o ponto de partida para o deslocamento das perspectivas – deslocamento esse proposto por Edward Said e efetuado pelos movimentos feministas, assim como pelos movimentos anticoloniais, étnicos, homossexuais ou ecológicos. Travou-se, a partir dos anos 1970, um debate em torno da alteridade. Filósofos como Foucault, Deleuze, Barthes, Derrida e Kristeva aguçaram as questões sobre a noção de sujeito e as ideias de marginalidade, alteridade e diferença (HOLANDA, 1994, p. 08).

Na época, ocorreu grande aproximação entre a questão pós-estruturalista, referente aos sistemas de representação, e o compromisso dos estudos feministas em torno da exposição crítica do sistema de poder legitimador de certas representações em detrimento de outras. Assim, ao se pensar na imprescindibilidade das mulheres tomarem as rédeas do discurso, reivindicando um “lugar de fala”, tem-se que levar em consideração os espaços de ausência dessa voz, como nas representações literárias.

Segundo Rita Laimare (1994), as mulheres foram/são excluídas (ou apresentadas como casos excepcionais) das histórias literárias escritas e ensinadas na sociedade ocidental moderna. Rita Schmidt

(2006) destaca que a circulação de ideias e pensamentos femininos foi descredibilizada dos meios sociais e políticos, aspecto que não se diferencia no campo literário. A literatura feminina era tida como fraca, sentimental, pueril, histórica, despudorada. Essa retórica depreciativa e o esquecimento delegado a autoria de mulheres foi justificado pela cultura letrada que lhes atribuiu status de “literatura menor” ou irrelevante. Não sendo considerados importantes, a escrita realizada por mulheres foi excluída da história da literatura por muito tempo.

Rita Laimare (1994) enfatiza ainda que a legitimação do poder masculino se configurou na ideia de ancestralidade patriarcal construída unilateral e ininterruptamente. Aliado a isso, efetivou-se a suspensão, a desqualificação ou o isolamento dos indivíduos discrepantes da hegemonia – ou seja, discrepantes em razão de ideias, de raça, de sexo ou de nacionalidade, por exemplo. Gerou-se, por trás desse quadro, uma outra negação: a omissão dos jogos de poder e dos conflitos de interesses travados para manutenção e sustentação das hegemônias que asseguravam as oportunidades de expressão, a propagação e a realização de suas ideias. O discurso da história literária, portanto, deve ser estudado como “um sistema de relações de gênero, cujos códigos subjacentes dizem respeito às estruturas de poder na sociedade” (LAIMARE, 1994, p. 67).

O presente projeto, a partir do exposto, dirige-se à elaboração de uma aula – para os estudantes de terceiro ano do Ensino Médio – centrada na temática cultural da exclusão da mulher do cânone literário, tendo como cerne de debate a autora mineira Maura Lopes Cançado (1929-1993). Maura, além de mulher, escrevera a partir da instituição manicomial sua obra *foiesquecida* (tanto do cânone literário, quanto dos estudos acadêmicos) durante muito tempo. O questionamento que se fará é se seu apagamento pode ser justificado por sua condição duplamente marginalizada: —*o seu discurso e a sua pena foram relegados ao descrédito e ao obscurecimento porque Maura era mulher e carregava o estigma da loucura?* Em vista disso, as aulas votar-se-ão, dentre outros aspectos, à emergência de sua voz como exemplo de diferença e de dissenso.

Para fins de justificar a proposta

A constituição dos sujeitos e de suas diferenças pode ser pensada e problematizada a partir do signo/problema da literatura e seu cânone, assim como da representação e da exclusão presentes na história literária brasileira. A partir disso, tem-se como aporte de reflexão do presente projeto didático a escritora Maura Lopes Cançado e sua obra: *O Hospício é Deus* e a reunião de contos *O sofredor do ver*. Maura seria exemplo de uma dupla marginalidade, ou melhor, de um quadro de diferenças que foram e são negada pela normatização social: era mulher, divorciada (em meados dos anos 1940) e escreveu a partir dos muros de uma instituição manicomial. Como louca e como mulher, a voz de Maura se configuraria como uma voz dissonante, mas sobretudo, uma voz de resistência.

A escrita de Maura Lopes Cançado pode ser pensada como local de resistência uma vez que a voz e a expressão dessa mulher – desquitada e louca – rompe as barreiras do mutismo e da paralisia impostas aos sujeitos considerados degenerados. Além disso, a potência enunciativa de Maura encontra-se no conjunto que enquadra toda a sua obra: o seu lugar de fala – marginalizado e excluído do cânone –; a mensagem que transmite – fundindo subjetivismo e crítica social –; e o trabalho formal – expresso por meio de deslocamentos constante das palavras, ou seja, da língua.

Os dois primeiros aspectos, o seu lugar de fala e a mensagem de denúncia que expressa, elencam seu discurso ao que Antonio Candido (2004) destaca, em “Direito à literatura”, como a posição firmada pelo autor, ou seja, o aspecto engajado de seu texto:

(...) devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor (...). Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. (...). Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posições em

face deles. É aí que se situa a *literatura social*, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nesse sentido, Candido (2004) aponta alguns aspectos da produção literária em que os autores procuram assumir posicionamento crítico em torno dos problemas. Candido exemplifica tal engajamento por meio do romance humanitário e social do começo do século XIX, figurado como resposta da literatura ao impacto da industrialização promotora da concentração urbana em larga escala e responsável por novas e terríveis formas de miséria:

Assim, o pobre entra de fato e de vez na literatura como tema importante, tratado com dignidade, não mais como delinquente, personagem cômico ou pitoresco. Enquanto de um lado o operário começava a se organizar para a grande luta secular na defesa de seus direitos ao mínimo necessário, de outro lado os escritores começavam a perceber a realidade desses direitos, iniciando pela narrativa da sua vida, suas quedas, seus triunfos, sua realidade desconhecida pelas classes bem aquinhoadas (...). Ali pelos anos de 1820-1830 nós vemos o aparecimento de um romance social (...) focalizando o pobre como tema literário importante (CANDIDO, 2004, p. 182-183).

Ao se pensar em inclusão, em um “direito à literatura”, deve-se ter em mente o lugar de representação a que os sujeitos estão inseridos, uma vez que o direito à literatura não se restringe apenas ao acesso à literatura aos destituídos de cultura ou, mais gravemente, do mundo letrado. E esse lugar de representação, por seu turno, não deve se restringir ao dualismo de classes. Ele deve abranger também a múltipla diversidade de segmentos sociais que estiveram fora de foco do cânone literário por longo tempo. Deve-se trazer à tona as vozes silenciadas dos perdedores (segundo o ponto de vista benjaminiano), dos excluídos, dos marginalizados – das mulheres, dos loucos, dos homossexuais, das prostitutas, entre outros grupos que hoje têm um espaço de representação, mas que permanece em constante luta por consolidação, por legitimação.

Nesse sentido, o texto de Maura Lopes Cançado aborda uma individualidade em sujeição, trazendo para o horizonte de representação o discurso em desvio. Desvio esse que vai além da mensagem de denúncia contida em seu relato, encontra-se também na estruturação textual, a qual prima pelo deslocamento da linguagem. O trabalho de deslocamento que a escritora exerce sobre a língua estabelece um tom poético que se acerca do universo subjetivo próprio à loucura. O discurso de Maura, portanto, é dotado de potência revolucionária (ou de contestação) porque desestabiliza os discursos hegemônicos em diversos sentidos.

Primeiramente, ela contesta o poder psiquiátrico ao romper com a camisa de força e a mordaza imposta àqueles que, como ela, são calados, contidos e homogeneizados. Nesse sentido, ela se configura como testemunha e porta voz de dois segmentos de excluídos socialmente: os loucos e as mulheres. Em segundo lugar, a mensagem que transmite apresenta também aspecto dual: de um lado, está imersa em subjetivismo, ela fala de si, de sua inquietude e dor particulares; de outro lado, expõe o horror a que os internos de instituições psiquiátricas estão submetidos. Para mais, Maura faz literatura, literatura essa repleta de literariedade – no sentido almejado por Jakobson.

Além disso, a obra de Maura (tanto em *Hospício é Deus*, quanto em *O sofredor do ver*) aproxima-se do que Roland Barthes defende em *Aula*. Barthes (sd) destaca que o poder está entranhado em todo e qualquer discurso, mesmo quando parte de um lugar fora do poder. A partir dessa acepção, presume-se que a realidade empírica está irredutivelmente associada à sua concepção representacional, ou seja, a vida é construída por discursos. Todo ato ou pensamento dos indivíduos passa por representações, é orquestrado por discursos. Esses, por sua vez, constituem-se como mecanismos de poder. O filósofo francês enfatiza que o poder não é uno e que não se pode pensá-lo por meio da dicotomia: “de um lado, aqueles que o têm, de outro, aqueles que não o têm”. O poder, segundo ele, seria multifacetário:

(...) se o poder fosse plural, como os demônios? “Meu nome é Legião”, poderia ele dizer: por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. (BARTHES, sd, p. 5-6).

Segundo Barthes (sd, p. 6-7), o poder está inscrito na linguagem, “sua expressão obrigatória é a língua”. Essa, como prática ativa de toda linguagem, para além de impedir a expressão, impõe o dizer e, com isso, encontra-se “a serviço do poder”. O modo de burlar essa sujeição insere-se em uma “revolução permanente da linguagem”, isto é, através da literatura: “é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro” (BARTHES, sd, p. 8).

A obra de Maura, a partir dessa aceção, pauta-se pelo desvio da linguagem, pelos jogos semânticos, pela linguagem conotativa, polissêmica e ambígua, portanto, versa em torno de uma rede metafórica. Assim, ela subverte a língua por meio da própria língua, ou seja, ela desestabiliza os discursos hegemônicos através da sua literatura.

A partir do exposto, o projeto aqui apresentado buscará, com o discurso de Maura Lopes Cançado, desconstruir o currículo tradicional que trata do período estabelecido como Pré-Modernismo, almejando um questionamento em relação ao cânone literário e ao apagamento e negação das vozes dissonantes – como a das mulheres, mas não apenas a delas.

Para mais, buscar-se-á problematizar a temática da representação por meio de duas perguntas que nortearão as aulas:

- *Quem pode ser sujeito das histórias e da História? Por quê?*
- *Você é sujeito da história/História ou encontra-se à margem dela? Por quê?*

Essas questões visam, de um lado, desconstruir a ideia de uma História inquestionável, assim como demonstrar que os lugares de poder são construídos por meio de discursos legitimados e legitimadores. Portanto, buscar-se-á a reflexão sobre os lugares de fala e sobre a disputa por manutenção desses espaços privilegiados. De outro lado, instiga-se o questionamento quanto à posição que cada aluno ocupasse nos campos de forças sociais. Além disso, objetiva-se oportunizar, por meio do espaço escolar, que suas vozes e singularidades manifestem-se por meio dos próprios discursos. A escrita (produção textual) e o diálogo (seminário) – ou seja, as atividades pedagógicas propostas – constituirão os expedientes para o exercício das distintas expressões de dissidência, de subversão e de questionamento.

Objetivos a serem alcançados

1. Inserção dos alunos no questionamento sobre os agenciamentos e as verdades estabelecidas pelo poder. Para tanto, buscar-se-á discutir os conteúdos programáticos da disciplina de literatura brasileira relativos ao Pós-Modernismo, voltando-se à temática cultural da exclusão e da marginalização que esses discursos de poder e os agenciamentos exerceram e exercem para silenciar as vozes dissonantes.

2. Leitura, por parte dos alunos, de autores pertencentes ao cânone literário em concomitância com a obra de Maura Lopes Cançado – apresentada como expoente de exclusão. Solicitar-se-á, assim, a leitura prévia de trechos do diário *Hospício é Deus*, assim como do conto “O quadrado de Joana”, aliada a dois poemas de Ferreira Gullar e ao conto de Carlos Heitor Cony, “O burguês”, pertencente à *Babilônia, Babilônia* (1978).

3. Oportunizar a percepção da diferença entre os textos, levando os alunos a julgarem por si sós o “sentido de valor” atribuído às obras, assim como apontar o que essas produções artísticas geram neles – prazer, contestação, dúvidas, não entendimento, etc.

4. Propiciar a reflexão sobre os lugares em que os alunos se inserem nos discursos de poder que constroem a História. A partir disso, viabilizar a problematização em torno das questões que os afetam, tendo como ferramenta uma produção textual criativa elaborada pelos educandos.

Avaliação da proposta

O projeto aqui apresentado propõe-se à reflexão em torno das forças de poder que perpassam os textos literários e que também envolvem os alunos em vários âmbitos. Sugere-se, para tanto, que os educandos leiam e interpretem os textos apontados, a fim de que a diferença possa emergir de cada obra literária e da singularidade de cada leitor. Portanto, procura-se o sentido pessoal que a literatura produzirá no leitor sem a imposição de significados – dados pelo professor como únicos ou como a verdadeira acepção possível. E, nesse sentido, prima-se pelo descobrir, pelo desdobrar, por aquilo que possa se tornar aparente em cada leitura, pela diferença que pode surgir dentro do devir de um mesmo texto – texto que se constrói e se reconstrói a cada nova leitura.

O projeto, além disso, propõe-se ao ato de repensar e de reordenar as estratégias de articulação das aulas, tanto no seu devir, ou seja, no instante do acontecimento educativo (passível ao imprevisto), quanto no pós-aula. O planejamento, nesse sentido, não se fechará em si mesmo, ao contrário, intentar-se-á ao desdobramento da perspectiva rígida e à constante suspeição em torno do processo de vir-a-ser das aulas – situadas para além do plano, do papel. A intencionalidade ou o horizonte de espera aqui estabelecido será confrontado com as hipóteses de apreensão dos signos/problemas por parte dos alunos no decorrer das atividades. Mesmo que a correspondência entre a intencionalidade do professor, entre aquilo que é visível (o que os alunos demonstram) e entre aquilo que é enunciável (o que o professor alcança e verbaliza acerca do conhecimento apreendido pelos alunos) esteja sempre revestida de incertezas, buscar-se-á uma pressuposição

possível em torno do efeito das aulas nos sujeitos envolvidos nesse processo para repensar e reordenar as suas estratégias.

Plano de aula

Ano: Terceiro ano do Ensino Médio.

Número de aulas: Duas aulas de dois períodos (50 minutos cada).

Aula 1

Momento prévio – Solicitação de leituras

A proposta é elaborada para o terceiro ano do Ensino Médio e constituir-se-á de dois períodos de cinquenta (50) minutos cada. As atividades têm como cerne a leitura, previamente solicitada, de excertos da obra de Maura Lopes Cançado, *Hospício é Deus: Diário I* (publicado no ano de 1965, pela Editora Record) e do conto “O quadrado de Joana”, pertencente ao livro *O sofredor do ver* (coletânea de contos, veiculados no Suplemento Dominical do Jornal do Brasil, publicada em 1968); assim como de dois poemas de Ferreira Gullar, “Meu povo, meu poema” e “Bomba suja” (pertencentes à *Dentro da noite veloz*, 1962 – 1975), e de um conto de Carlos Heitor Cony, “O burguês” (pertencente à *Babilônia, Babilônia*, publicado no ano de 1978).

Momento 1– Apresentação do contexto histórico e do Pós-Modernismo

A aula iniciará com a organização das classes. Seguir-se-á a um ordenamento espacial disposto de modo circular – onde todos possam ver e ser vistos.

Após isso, se procederá à exposição resumida sobre o contexto histórico e o Pós-modernismo Brasileiro – essa apresentação tem como propósito situar o aluno no contexto da época de produção da obra de Maura Lopes Cançado, a fim de contrastar o seu apagamento da história literária ulterior e a consolidação de nomes

que atuaram no mesmo período que ela. Esse “Momento” pautar-se-á pela intertextualidade entre a contextualização histórica do período e o panorama da História da Literatura.

Momento 2 – As mulheres e a loucura e a Biografia de Maura Lopes Caçado

Será fornecido aos alunos um material de apoio sobre as mulheres e a loucura, assim como uma biografia sucinta de Maura Lopes Caçado. Os alunos deverão ler os textos distribuídos.

Momento 3 – Debate

Depois da leitura do material, se estabelecerá um debate em torno da exposição sobre o período histórico (Momento 1) e do material ofertado (Momento 2) em conjunto com as obras lidas previamente (Momento prévio). A fala dos alunos será facultativa – as falas respeitarão uma ordem estabelecida pela sequência de solicitações.

A problemática que norteará a discussão se pautará no signo/problema concernente à representação e aos lugares de fala dos sujeitos proscritos. A indagação proposta é: *—Quem pode ser sujeito das histórias e da História? Por quê?*

Aula 2

Momento 1 – Produção textual

A aula iniciará com a organização das classes. Seguir-se-á a um ordenamento espacial disposto de modo circular.

Logo após, será proposto aos alunos a escrita de um texto criativo – literário –, tomando-se como pauta um tópico em “desvio” – uma temática norteadada pela ruptura da normalidade pré-estabelecida, ou melhor, em torno de algo que afeteos indivíduos em termos de gênero, de sexualidade, de etnia/raças,

etc. – ou um questionamento em torno de verdades pré-estabelecidas (vislumbradas pelos alunos em seu contexto social, familiar, educacional, etc.).

Momento 2 – Seminário

Os textos deverão ser lidos voluntariamente pelos alunos (caso ninguém se voluntarie, a leitura será estabelecida por ordem alfabética) e discutido em seminário.

A indagação proposta será norteadada pela pergunta: – *Você é sujeito da história/História ou encontra-se à margem dela? Por quê?*

O cronograma se dividirá conforme a tabela seguinte:

Aulas	Primeiro período	Segundo período
1^a	Momento 1	Momento 3
	Momento 2	
2^a	Momento 1	Momento 2

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. [Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França – pronunciada dia 7 de janeiro de 1977]. São Paulo: Editora Culltrix, s.d. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3738921/mod_resource/content/1/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf. Acesso em: 11 junho, 2019.

CANÇADO, Maura Lopes. **Hospício é Deus**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: **Vários escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004.

CORAZZA, S.M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: questões atuais**. 5ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Tradução: Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAIMARE, Rita. Repensando a história literária. In.: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 58-71.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa. v. 42, n.147, p.716-737, set/dez 2012.

SCHMIDT, R. T. **Refutações ao feminismo: (des)compassos da cultura letrada brasileira**. Estudos Feministas, Florianópolis. 14(3). p. 765-799, 2006.

UBERTI, L. Intencionalidade Educativa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: 2013. p. 1223-1242.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze** [L'abécédaire de Gilles Deleuze]. 3 fitas, ed. Montparnasse, Arte Vídeo, 1997. Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação – IFCH-Unicamp. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf> . Acesso em: 15 de maio de 2019.

Trabalhando o período real-naturalista a partir das noções de masculinidade e sexualidade em *Bom-crioulo* (1895), de Adolfo Caminha

Carolina Pfeiffer¹

Este projeto didático foi desenvolvido durante o segundo semestre de 2019 na disciplina de Educação Contemporânea: Currículo, Didática e Planejamento, ministrada pela Professora Doutora Luciane Uberti. Seu objetivo é trazer a literatura para a realidade social dos alunos, não só apresentando o período Real-Naturalista, abordando suas características e as discussões conceituais do campo teórico-literário, mas também debatendo sobre a construção do ideal de masculinidade e de sexualidade. Para isso, partimos do romance *Bom-Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha, observando também um trecho de *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, bem como de discussões teóricas sobre didática (CORAZZA, 2013), sobre gênero (SCOTT, 1995) e sobre masculinidades (CONNELL, 2013; MAUCH, 2008).

Construção do ideal de masculinidade e sexualidade: o período Real-Naturalista

A divisão da literatura em períodos foi determinada por professores e estudiosos da literatura a fim de analisar, compreender e classificar as particularidades e formas estéticas de cada época, situando as obras dentro de uma “escola literária”. No

¹ Licencianda em Letras Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contato pelo e-mail carolpfeiffer05@hotmail.com..

Brasil, a literatura Naturalista – que tem seu marco inicial em 1881, com *O Mulato*, de Aluísio Azevedo – é muitas vezes estudada como um desses períodos, mas é, no entanto, um desdobramento dentro do período Realista – iniciado no mesmo ano com o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis. O Naturalismo combina as verdades materiais da vida cotidiana, expressas no Realismo, aos fatores condicionantes do meio – trazendo a tona uma espécie de “darwinismo social”² – e ao modo de saber cientificista, tendo no narrador dos romances alguém que explora as relações humanas como um observador externo. Em vista disso, neste projeto usaremos o termo Real-Naturalismo para designar o período.

O romance *Bom-Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha trata-se de uma obra acessível para estudantes de ensino médio no que diz respeito à sua linguagem e conteúdo, além de abordar diversas questões de cunho social que podem ser trabalhadas com esses alunos. Nele os dois protagonistas, Amaro (Bom-Crioulo) e Aleixo, membros da marinha, tem uma relação amorosa um com o outro e sua homossexualidade é vista pelos demais personagens como doença e desvio moral. Embora traga essa temática, o livro não se trata de uma obra militante, pois ela não é o foco principal da narrativa. No entanto, podemos utilizar a questão da sexualidade e dos estereótipos de gênero como ferramenta de análise, atentando principalmente para as representações de masculinidades retratadas no romance.

Segundo Joan Scott (1995) o termo “gênero” é uma forma de indicar “construções culturais” sobre os papéis adequados para homens e mulheres. Ao longo do enredo percebe-se como os personagens Amaro e Aleixo são descritos respectivamente com características designadas masculinas e femininas; Amaro é

² Darwinismo social é uma expressão que se refere às teorias sociais surgidas no Reino Unido, América do Norte e Europa Ocidental na década de 1870. Trata-se de uma tentativa de aplicar o darwinismo às sociedades humanas, justificando o meio como determinante das ações dos indivíduos que nele habitam e que a ele se adaptam.

ilustrado como um homem grande e extremamente forte, habilidoso e valente, enquanto Aleixo é um jovem, com feições delicadas, lábios rosados e traços que aludem à fragilidade. Essas características justificam no enredo a relação de poder que Amaro exerce sobre Aleixo (relação de poder do masculino sobre o feminino), podendo-se identificar uma relação abusiva por parte de Amaro, que se mostra bastante possessivo. Ainda para Scott (1995) essa construção do ideal de masculinidade se dá não só na necessidade dos homens de dominar as mulheres, mas também de dominar as características ditas femininas presentes em si mesmos: “A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos – do potencial do sujeito para a bissexualidade – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino” (SCOTT, 1995, p.82). Assim, por suas características, Aleixo representa a figura feminina, que em vista do determinismo biológico característico do Real-Naturalismo estaria destinada à subordinação dentro da relação.

Esse ideal de masculinidade que observamos no personagem Amaro e nos demais marinheiros do romance é facilmente notado também fora da ficção, quando analisamos os oficiais que ocupam postos militares. A historiadora Cláudia Mauch, em seu estudo intitulado *Masculinidade e violência na construção da autoridade de policiais no início do século XX no sul do Brasil* (2008), investiga como a violência e a luta se relacionam com uma disputa de masculinidade dentro das corporações, denotando honra e respeitabilidade, supervalorizando esses atos de violência e colocando os homens mais violentos como “mais homens”:

[...] uma análise dos conflitos em que os agentes se envolviam diretamente, como autores ou vítimas de violências, pode contribuir para observar se e como a polícia, na prática cotidiana, selecionava atributos de masculinidade historicamente construídos como tal e os reforçava como atributos policiais, ou seja, como parte da autoridade de que eram investidos (MAUCH, 2008, p. 6).

Dessa forma, em *Bom-Crioulo* (1895), Amaro é respeitado pela tripulação justamente por possuir tais atributos de força e virilidade.

Podemos também notar a supervalorização da violência na cena em que Amaro mata Aleixo, após descobrir sua traição, já que essa ocorre à luz do dia em uma rua movimentada, não sendo mal vista pela população por se tratar de um ato “em defesa da honra”.

A masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) é também responsável pelo pensamento homofóbico desenvolvido, que se manifesta desde antes do século XIX até hoje. Embora o conceito de homofobia só tenha se originado nos anos 1970, em *Bom-Crioulo (1895)* é possível observar o quanto esse tipo de relação era mal vista na época, sendo tratada, como já citado anteriormente, como doença e desvio moral. Dessa forma, o comportamento homossexual era e ainda é condenado socialmente porque vai de encontro com a conduta esperada de um homem “macho”, sendo frequentemente associado com a feminilidade e, portanto, igualmente menosprezado. É curioso notar como na obra trabalhada esse conceito de masculinidade afeta os personagens de maneiras diferentes; enquanto os colegas marinheiros criminalizam a homossexualidade de Amaro, este não reprime sua sexualidade, apesar de estar bastante enquadrado no estereótipo de homem forte e dominador.

A análise de uma obra literária demanda não só a leitura a partir ponto de vista crítico e técnico sobre a linguagem, os artifícios utilizados no que diz respeito à escrita e ao cânone literário, mas demanda também aproximar o texto da nossa realidade, para enxergar nele aspectos sociais que estiveram e que, na grande maioria das vezes, ainda se mantém em voga. Daí a necessidade de se trabalhar temas sociais nas aulas de literatura, fazendo uso do conceito de “DidáticaArtista”, cunhado por Sandra Mara Corazza (2013), na qual a principal matéria deve ser a própria vida e seus aspectos, funcionando como uma espécie de tradução do currículo para uma linguagem que possa ser mais facilmente compreendida pelos alunos. Assim, para a autora, como qualquer tradução, a didática é um ato político que faz parte de um processo de transformação cultural e de desestabilização do *status quo* da linguagem educacional. “O Professor domina a tradução quando

coloca o ‘seu próprio ser dentro dela’” (CORAZZA, 2013, p.195). A “DidáticaArtista” tem a função de transformar as matérias trabalhadas pelo currículo escolar em potências que permitam aos alunos aplicarem os conhecimentos na vida cotidiana, estabelecendo uma relação mais íntima entre teoria e prática.

Das justificativas e dos objetivos

O ideal de masculinidade é um dos principais responsáveis pela cultura de dominação masculina observada no Brasil e no mundo, e que age sobre as mulheres e sobre a comunidade LGBTQIA+, submetendo esses grupos a diversos tipos de violência, seja ela física, moral ou psicológica. Conceitos do que é ser “homem” para as sociedades modernas também causam pressões sociais em cima da população masculina, que se vê muitas vezes coagida a agir de determinadas formas e/ou reprimir características ou sentimentos que possam ser vistos como femininos, apenas para satisfazer as expectativas sociais. Pensando nesse quadro, o tema das masculinidades e da sexualidade foi escolhido para ser abordado neste projeto didático a partir da necessidade de instruir os alunos – principalmente os meninos – a compreenderem e desenvolverem uma relação de respeito com a pluralidade social, bem como instrumentar esses alunos a se colocarem diante desses fatos e refletirem sobre si mesmos e suas formas de existência.

O projeto tem como objetivo a aprendizagem dos alunos sobre o período Real-Naturalista da literatura brasileira e a leitura do romance *Bom-Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha, tornando-os aptos a realizar uma leitura estética e crítica da obra, contextualizando-a com o período histórico. Mas, muito além disso, este projeto também visa a formação social e cidadã desses alunos, provocando a discussão sobre o tema e possibilitando a realização de um paralelo entre a época retratada no romance e a atual. Também pretende provocar no aluno a reflexão sobre si mesmo e sobre a diversidade social no tocante ao comportamento masculino e à sexualidade, desenvolvendo senso crítico sobre o assunto.

Avaliação da proposta

Ao final da aula, através de uma produção escrita anônima realizada pelos alunos, será observado se os objetivos estabelecidos foram de fato atingidos, verificando a relação que os alunos conseguem estabelecer entre o romance e o tema das masculinidades e da sexualidade. Também será verificada a participação dos alunos em aula e a interação com o tema proposto, observando as dúvidas e os comentários que surgirem a respeito. Será avaliado o quanto a realização do projeto sensibilizou os alunos sobre o tema, examinando o que pensavam sobre ele antes e depois da realização da aula, e como se sentiram ao realizar as atividades propostas.

Plano de Aula

Momento 1- Retomada da leitura de romance Bom-Crioulo (1895)

Esta aula é adequada para o segundo ano do ensino médio e planejada para ocupar dois períodos, podendo necessitar de um terceiro para a finalização – caso as discussões se alonguem muito – podendo também ser adaptada para o formato de oficina. A ideia é que os alunos iniciem a aula com a leitura do livro previamente realizada e que neste primeiro momento ela seja retomada. O(a) professor(a) poderá realizar perguntas sobre o que os alunos lembram a respeito do enredo, dos personagens, do local onde a história se passa e do arco temporal dela. As informações elencadas pelos alunos serão anotadas no quadro para uma melhor visualização da obra lida.

Momento 2 - Análise dos fragmentos selecionados

No segundo momento os alunos serão separados em cinco grupos. Cada um receberá um fragmento de texto com relatos de acontecimentos ocorridos em Porto Alegre no século XX, envolvendo policiais e população em geral. Cada grupo poderá ler

seu fragmento para o restante da turma que, conjuntamente e a partir da orientação do(a) professor(a), tentará fazer relação desses relatos com os conflitos observados na obra lida. É esperado que os alunos percebam a violência presente nos relatos e que também figura no romance *Bom-Crioulo (1895)*, assim como as características presentes em membros de cargos militares, como é o caso dos policiais nos fragmentos de texto e dos marinheiro no livro. Dessa forma o(a) professor(a) poderá introduzir a discussão sobre o ideal de masculinidade que se espera dos homens, principalmente no meio militar, e sobre suas consequências sociais e no relacionamento com outros grupos, como mulheres e LGBTQIA+. É bastante provável que a discussão se alongue, por ser um tema bastante polêmico, onde os alunos poderão trazer relatos e exemplos pessoais, se assim quiserem, e expor seus pontos de vista sobre o assunto.

Assim, o(a) professor(a) deverá abordar as características consideradas esperadas da população masculina e frisá-las enquanto estereótipos de gênero, chamando atenção para diversidades de personalidades entre os indivíduos e para a não-relação entre elas e sua sexualidade. Para contribuir na discussão, pode-se utilizar o exemplo dos próprios personagens do livro, abordando suas personalidades, principalmente o caso da homossexualidade do personagem Amaro, a despeito deste possuir características tipicamente masculinas. Pode-se também trazer situações que estejam na mídia no momento de realização da aula – como casos de violência contra mulheres e membros da comunidade LGBTQIA+ – para tratar sobre o quanto esses acontecimentos são fruto de uma construção de masculinidade pautada na dominação masculina sobre os demais grupos e sobre como isso ocorre na vida real e na ficção.

Momento 3 - Exposição sobre as características do real-naturalismo brasileiro

Após a abordagem do tema das masculinidades, o(a) professor(a) partirá para um momento mais expositivo, trabalhando as principais características do período real-naturalista. Inicialmente, o(a) professor(a) solicitará aos alunos que relembrem as características do período realista, anotando-as no quadro. Posteriormente, identificará com eles as particularidades presentes nas obras naturalistas, como o determinismo do meio, os artifícios narrativos, a aproximação entre humano e animal, etc. – talvez os alunos possam trazer comparações entre *Bom-Crioulo* (1895) e alguma obra realista ou naturalista que já tenham lido em outro momento. Essas particularidades também serão anotadas no quadro, mostrando aos alunos como o naturalismo não é um movimento à parte, mas sim uma bifurcação do próprio realismo.

Momento 4 - Identificando características naturalistas em outra obra

Se for possível o(a) professor(a) projetará um trecho do romance *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, a fim de que a turma consiga identificar nele as características há pouco elencadas como próprias de obras naturalistas, utilizando-as como auxílio para explicar porque a obra em questão se enquadra nesse período. Caso não haja projetor o trecho poderá ser lido em voz alta com a turma. O propósito é oportunizar que os alunos consigam analisar de maneira prática essas especificidades da obra real-naturalista em outro romance além de *Bom-Crioulo* (1895), para fixar o conteúdo não se atendo apenas à uma obra.

Momento 5 - Avaliação da atividade realizada

Por fim, será solicitada aos alunos a realização de uma produção escrita anônima, na qual eles comentarão a respeito do

assunto abordado. Eles deverão responder sobre que relação conseguem estabelecer entre o romance e o tema da masculinidade e sexualidade inicialmente discutido, comentando se e o que pensavam em relação ao assunto antes da aula e se esse pensamento mudou ou ganhou mais forma após a realização desta. Também poderão falar sobre como se sentiram ao debater o assunto e sobre o que acharam a respeito da forma como ele foi abordado.

Anexos

1- Sinopse de Bom-Crioulo (1895), de Adolfo Caminha:

O personagem Amaro é um ex-escravizado que após fugir consegue sua liberdade entrando para a Marinha. Ele é retratado com um porte físico grande, musculoso, mostrando ser mais forte do que os outros marinheiros, benevolente e voluntarioso. Em vista desses adjetivos é chamado de “Bom-Crioulo”. Por ter passado por tantas explorações na época em que fora escravizado, Amaro consegue adaptar-se facilmente à disciplina exigida pela Marinha, porém acaba se apaixonando por Aleixo, um marinheiro iniciante, jovem, loiro e de olhos claros. Isso muda completamente o comportamento de Amaro dentro da armada; ele começa a beber, brigar e defender Aleixo, recebendo castigos pela má conduta. Aleixo, por sua vez, não parece amar Amaro em reciprocidade, demonstrando apenas um sentimento de gratidão.

Após atracar no Rio de Janeiro, Amaro arranja um quarto para o casal na pensão de D. Carolina, uma ex-prostituta que ele certa vez havia salvado de um assalto. Os dois passam a viver de forma matrimonial, mas acabam vendo-se muito pouco devido à rigidez do capitão da embarcação que permite à Amaro apenas uma folga ao mês. Quando sozinho com D. Carolina, Aleixo se deixa seduzir por ela e ambos começam a ter um caso. Com a distância de Aleixo, Amaro começa a se embriagar cada vez mais, arrumando brigas a todo o momento. Assim, acaba sendo enviado para um hospital-prisão, onde espera a visita de Aleixo, que não vai lhe ver. Amaro

fica sabendo da história entre Aleixo e D. Carolina, fugindo da prisão para encontrá-los. Ao ver Aleixo nas proximidades da pensão, Amaro mata-o com um golpe de navalha no peito.

2- Relatos ocorridos em Porto Alegre no século XX, presente no texto de Cláudia Mauch:

a) “Na tarde de 23 de novembro de 1909 surgiu uma calorosa discussão entre diversos indivíduos que jogavam cartas em um prédio no centro de Porto Alegre. Segundo testemunhas, os promotores do conflito foram os irmãos João e Manoel Ferreira Cardoso, este último agente do 3º Posto policial. Exasperado por ter perdido 5 mil réis no carteadado, João Cardoso iniciou uma alteração com outro homem, João Victorino dos Santos. Em apoio ao irmão, Manoel veio sobre João Victorino ‘em atitude de ameaça e disse com arrogância que quem mandava ali era ele’, tendo recebido ‘um murro’ como resposta. Seguiu-se uma breve troca de socos, até que, vendo o irmão prestes a ser subjugado e o oponente dele já em fuga, o policial Manoel saiu correndo rua afora até alcançar João Victorino e cravou-lhe três ou quatro vezes a faca que empunhava. Recolhido à Casa de Correção, ‘o delinquente Manoel’, assim referido pelo Delegado judiciário no relatório, estava à paisana no momento do crime e foi indiciado no artigo 303 do Código Criminal de 1890.” (Delegacia de Polícia do 1º. Distrito, Relatório de 03/12/1909. Polícia, Códice 12. AHRS.)

b) “Em junho do mesmo ano de 1909, dois agentes ouviram ‘pesados insultos’ enquanto retiravam de um armazém no segundo distrito os ‘turbulentos’ que foram flagrados ofendendo um comerciante que se negava a vender-lhes à crédito. Na rua, tendo se distanciando um pouco, os desordeiros Julião e Gaspar Balduino de Oliveira, alcunha ‘Gato’, retomaram as provocações aos agentes e os desafiaram a irem prendê-los, gritando que ‘eram homens para meter o laço em ratos’. Quando os agentes se aproximaram para levá-los ao 2º posto, ‘a fim de se lhes dar o corretivo que o caso exigia’, foram agredidos a cacetadas, tendo um dos agentes ficado

bastante ferido. A dupla de turbulentos fugiu, mas foi identificada e indiciada no mesmo artigo 303 do Código de 1890.” (Relatório de 01/06/1909. Polícia, Códice 10. AHRS.)

c) “No dia 23 do corrente [fevereiro de 1914] às 19 horas, achava-se Edelmira Pinto dos Santos, na frente de sua casa na Avenida Bahia no. 5, quando ali chegou o jornaleiro Pedro dos Santos Pereira da Silva residente na mesma Avenida no. 4, que perguntou por seu marido Waldemar Dias de Almeida, agente policial do 3o. Posto, e tendo aquela respondido que Waldemar achava-se de serviço, Pedro começou a insulta-la com palavras obscenas, dizendo mesmo que ia esperar aquele agente, e dar-lhe uma chuchada pondo-lhe as tripas de fora.” (3ª. Delegacia. Relatório de 28/02/1914. Polícia, Códice 49. AHRS.)

d) “Relatório de Ferimentos. Pelas 20 horas de ontem [12 de julho de 1925], em a casa de negocio de Henrique Ordovás, á rua Esperança esquina da rua Castro Alves, palestravam e bebiam Angelino Vieira, Dorval de Tal, sobrinho deste, e outros indivíduos desconhecidos, degenerando rapidamente a palestra em discussão e tumulto, chegando Angelino nessa ocasião a provocar todos os presentes empunhando uma adaga e dizendo ‘aqui ninguém é mais homem do que eu’. Nesse interim entra n’essa venda o crioulo Arthur Guimarães da Silva, para comprar um maço de cigarros, sendo que, antes de ser atendido, foi com a mesma frase provocado pelo referido Angelino, e isso fato, agredido produzindo nele dois ferimentos corte-perfurantes respectivamente na face anterior da coxa direita e esquerda. Assim ferido sem ter provocado nem reagido, caiu ao solo socorrido pelos presentes, um dos quais foi ao Posto [policial] da Colônia [Africana] pedir providencias.” (Relatório de 13/07/1925. Códice 595. MAPJFL.)

e) “No início de uma madrugada de agosto de 1914, dois dos homens que estavam no compartimento dos fundos do Restaurante Rio Grandense, localizado na rua São Pedro no 154, iniciavam uma discussão quando um deles saiu à rua e apitou por socorro. Logo em seguida, chegou o agente extranumerário Adão Bueno Ferreira, que já estava de patrulha nas imediações, e apaziguou os

contendores sem maiores problemas. No entanto, segundo o agente Adão, como 'no referido restaurante estavam muitos indivíduos reconhecidos como desordeiros; que vendo estarem alguns d'eles armados e sabendo ser isso proibido, pediu-lhes que entregassem suas armas (...)'. Foi então que um dos presentes, Arthur Baptista da Silva, sacou uma faca e desferiu no agente um 'pontaco' que cortou sua coxa esquerda, tendo sido preso a seguir por outros policiais que chegaram ao local. Conforme João Paluskiewicz, que estava no salão Águia Branca e correu para o local do reboliço chegando logo depois do agente Adão, o 'valentão', que depois soube chamar-se Arthur, recusou-se a ser desarmado; dizendo 'a faca não entrego', agrediu o policial e depois atirou longe a faca." (3ª Delegacia. Relatório de 27/08/1914. Polícia, Códice 49. AHRS.)

3- Trecho de O Cortiço, de Aluísio Azevedo:

"Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas." (AZEVEDO, 1890, p.30)

Referências

- AZEVEDO, A. **O Cortiço**. São Paulo: Círculo do Livro S.A.,1890, p. 30.
- CAMINHA, A. **Bom-Crioulo**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.
- CORAZZA, S. M. Didática da tradução: transcrições do currículo. In: UBERTI, L.; BELLO, S. **A docência-pesquisa em movimento no PIBID**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2013. p. 33-44.
- MAUCH, C. Masculinidade e violência na construção da autoridade de policiais no início do século XX no sul do Brasil. In: BOHOSLAVSKY, E.; CAIMARI, L.; SCHETTINI, C. (orgs.). **La policía en perspectiva histórica: Argentina y Brasil desde el siglo XIX a la actualidad**. Buenos Aires: el autor, 2008.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, n. 20(2) jul./dez. 1995.

Mulheres *para a ciência*

Mariana Alves¹

Melissa Giovana Lazzari²

Tendo em vista a lacuna de representatividade feminina nos campos acadêmicos-científicos, o presente projeto, previsto para turmas do Ensino Médio da Educação Básica, propõe problematizar o imaginário da figura social e historicamente construída do cientista. Trazendo debates que enfocam a questão de gênero nas instituições de ensino do país, visamos fomentar a reflexão a respeito da potencialidade da mulher na sociedade e do seu direito de ocupar todos os espaços que desejar. Por meio de textos relativos a essa temática, convidamos as/os estudantes a pensar em tal lacuna e a debater abertamente sobre, buscando quebrar paradigmas fortemente consolidados em nossa comunidade. Após a análise linguística de conjunções e elementos coesivos contextualizados, como produto do projeto, propomos a escrita de uma redação modelo ENEM com o tema *O lugar da mulher na ciência: perspectivas e desafios*.

¹ Mestranda na linha de pesquisa Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É graduada em Licenciatura em Letras pela mesma universidade. Atualmente, é professora de inglês na escola Master English. Contato pelo e-mail marianaalves.ufrgs@gmail.com

² Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Letras Português Inglês pela mesma universidade. Atuou como professora de língua portuguesa e redação em cursos pré-vestibular de caráter popular. Contato pelo e-mail melissaglazzari@gmail.com

Desigualdade de gênero na ciência e o fazer linguístico

Não é de hoje que a desigualdade de gênero demarca espaços e posições na sociedade. Tendo em mente essa problemática que urge debates e, mais do que isso, soluções, propomos um olhar voltado ao espaço da mulher na ciência, área que, sendo feita pela sociedade e para a sociedade, não é isenta de ser lugar de discriminação por gênero.

Segundo dados referentes aos anos de 2013 a 2017 divulgados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pelo site *Gênero e Número*, as mulheres ocupam cerca de 50% das vagas para bolsistas de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Contudo, no que se refere a bolsas de produtividade em pesquisa (PQ), as mulheres são apenas 36%, ou seja, as mulheres realizam a formação acadêmica, mas esbarram ao concorrer com homens por financiamento para seus projetos. A diferença entre homens e mulheres ganha mais peso quando se observa que a maioria dos homens detentores de bolsas PQ tem entre 50 e 54 anos; já as pesquisadoras com bolsa PQ girava têm de 55 a 59 anos, ou seja, além de excludente, o caminho da mulher pesquisadora é mais demorado. Quando são consideradas variáveis como raça, cor, renda, estrato social, acesso ao ensino básico/superior e maternidade, o quadro que se desenha tende a ser ainda mais desigual.

É com vistas a despertar debates acerca dessa problemática que propomos este projeto intitulado *Mulheres para a ciência* a ser desenvolvido em séries do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa e Redação. O projeto compreende seis períodos de aula, sendo dois deles destinados a uma roda de conversa com uma mulher pesquisadora convidada e dois para planejamento e escrita de uma redação modelo ENEM, encarada como produto final do projeto e instrumento de avaliação das/os alunas/os e do projeto desenvolvido.

Tendo em vista a argumentação exposta, percebe-se a necessidade de inclusão do tema da desigualdade de gênero na

ciência em uma aula de Língua Portuguesa e Redação, já que é *na e pela* língua que os alunos exercem especificamente o fazer linguístico que delimita espaço e constrói diferenças explícita e implicitamente. As aulas de língua portuguesa e de redação também se constituem como um ambiente de diálogo, um espaço de fomento ao pensamento crítico com vistas a oportunizar a aprendizagem a partir da enunciação do *eu* e da escuta ao outro. Com relação a isso, Bell Hooks (2007) enfoca de maneira especial a escuta em sala de aula. Ao se almejar construir esse contexto, a pensadora destaca:

Deve-se distinguir entre uma compreensão rasa do ato de encontrar a própria voz (...) e um reconhecimento mais complexo da singularidade de cada voz e a disposição de criar espaços em aula onde todas as vozes podem ser ouvidas porque todos os alunos são livres para falar, sabendo que sua presença será reconhecida e valorizada. (HOOKS, 2007, p.246)

Visando a questionar a organização social excludente, propõe-se a reflexão sobre as diferenças que separam os gêneros que fazem ciência, a fim de gerar conscientização dos meninos de que suas colegas podem ser tão bem sucedidas quanto eles próprios em qualquer espaço, incluindo âmbitos historicamente negados às mulheres, e, acima de tudo, despertar nas meninas a consciência de que é possível ocupar espaços na ciência e, em última escala, na sociedade como um todo — é nosso direito!

O viés ético-político feminista de nossa proposta é óbvio, e, com vistas a expandi-lo é que essa proposta faz-se necessária: para que haja cada vez menos discursos opressores quanto a gênero dentro da sala de aula e, por consequência, na academia e na sociedade. Tal ideal passa pela percepção de como a opressão de gênero, aqui enfocada, veicula-se socialmente, e a proposta dessa aula mostra-se essencial para que a posição da mulher cientista seja legitimada e potencialmente almejada pelas alunas.

Ao executar o projeto, temos em vista os seguintes objetivos com relação a apreensão da temática:

Fomentar a percepção e o pensamento crítico sobre o espaço (desigual) que a mulher ocupa na ciência e, em última análise, na sociedade;

Encorajar atitudes relacionadas à mudança no paradigma atual;

Incentivar uma revisão de estereótipos acerca da ciência e de quem faz ciência;

Orientar a um pensamento baseado em dados e fatos em vez de opiniões — frequentemente preconceituosas;

Proporcionar o contato com uma representação do lugar de fala da mulher cientista.

Tendo em vista os objetivos específicos para as aulas de Língua Portuguesa e Redação:

- Trabalhar nexos e conectivos a partir de textos a fim de que alunas/os percebam o valor semântico desses operadores no contexto e como corroboram para a construção do sentido global do enunciado;

- Oportunizar a prática de escrita de redação modelo ENEM.

Panorama teórico

Considerando o quadro já mencionado sobre a desigualdade de gênero na ciência, Louro (1997b) destaca que a luta pela visibilidade da mulher parte do movimento feminista:

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, 1997b, p. 3)

Por meio do que é exposto por Louro (1997a), a escola pode ser entendida como uma instituição que fomenta a desigualdade e a segregação. Através de uma série de símbolos, convenções e códigos, ela informa a cada membro qual é a sua posição. Tendo isso em vista, chamamos atenção em especial para o que Louro

(1997a) denomina de *fabricação dos sujeitos e de suas diferenças* com relação ao sexismo das práticas educativas. “O processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (pág. 63). Dessa forma, acreditamos que a escola é um dos mecanismos que atua barrando o acesso da mulher à produção científica, seja qual for o campo. Pessoas que se identificam como do gênero feminino são fabricadas pela escola para ser o que a sociedade espera delas dentro de valores patriarcais, capitalistas e machistas. Sabemos que não é esperado que uma menina moldada por esses ideais abra mão de certos construtos — por exemplo, a maternidade ou o casamento — para se dedicar a uma vida acadêmica, ou, ao menos, que tenha a curiosidade e a autonomia de uma cientista.

Haja vista o conceito citado, podemos relacioná-lo com o tratamento que é direcionado às meninas e aos meninos no ambiente escolar. Tal segregação vai desde a formação de filas por gênero até a escolha por brinquedos e as formas de se portar. Aceita-se que meninos sejam naturalmente mais inquietos e curiosos do que as meninas e que se destaquem nas áreas de exatas, enquanto as meninas devem ser contidas e amorosas, devendo mostrar aptidão nas áreas humanas. Caso algum indivíduo fuja deste padrão, há um desvio de comportamento passível de correção e julgamento.

Outro ponto destacado por Louro (1997a) é a produção de diferenciações no uso da linguagem. No coletivo, o feminino está sempre encoberto pelo masculino: “os alunos podem ir ao banheiro”. Está a menina incluída neste grupo? Conforme o que propõe Louro (1997a), “a linguagem institui e demarca os lugares” (p. 67). As meninas que obtêm bons resultados são *esforçadas* os meninos são *brilhantes e têm potencial* quase que por natureza. Um garoto é ridicularizado ao ser chamado de *menininha* ou *mulherzinha*, mas deve se sentir elogiado ao ser chamado de *machão*.

Cabe também destacar o papel dos livros didáticos e paradidáticos nesse processo de fabricação das diferenças, o que é também destacado por Louro (1997a). Tais materiais corroboram,

criam e recriam a ideia de um mundo feminino, restrito ao lar, enquanto o mundo masculino é amplo e público. Além disso, orientam a imagem de uma família *típica* — pai e mãe brancos, heterossexuais, dois filhos, sendo eles uma menina e um menino.

Desta forma, pode-se afirmar que a escola toma lugar como uma instituição que fabrica e reproduz normas do que é *ser menina* e do que é *ser menino* a partir de uma lógica excludente e cerceia qualquer um ou uma que se desloque para fora do que é esperado, impedindo a vivência plena de identidade baseada em aptidões e expressões individuais para que se mantenha uma identidade comum idealizada acerca de um grupo.

É importante também destacar o papel do currículo nessa construção de diferenças. O que conta como conhecimento? O que implica na reprodução disso que é tomado por conhecimento? No tocante à produção desse, somos levadas e levados a entrar em contato apenas com homens cientistas; pouco se fala da mulher cientista. A mensagem passada através dessa (falta de) exposição é a de que a mulher não produz ciência. Isso se aplica para uma grande parcela das áreas exploradas na escola básica que citam teóricos e pensadores. Em áreas exatas, é reforçada a atuação de figuras masculinas acerca de grandes descobertas e revoluções: Einstein, Newton, Bohr, Tales de Mileto, Arquimedes; o mesmo vale para a biologia: Darwin, Mendel, Punnett. Em áreas de linguagens e de humanas, mesmo que sejam tradicionalmente relegadas as mulheres, isso se repete: em literatura ouvimos sobre Machado de Assis, Pero Vaz de Caminha, Guimarães Rosa; em língua portuguesa, os gramáticos são homens e em sociologia e filosofia conhecemos Sócrates, Kant, Hegel, Marx, Comte; em educação artística vemos Michelangelo, Aleijadinho, Picasso, Dali. Pouco se fala da produção de autoria feminina ou de grupos minoritários. Mais importante do que isso: não se fala da falta, dos motivos desse silenciamento imposto.

Numa perspectiva de combate a essa prática, cabe destacar a atuação positiva das vertentes multiculturalistas na construção de uma teorização sobre currículo. Entendemos que, baseado em Silva

(2001), ao questionar mais radical e amplamente o que é valorizado como conhecimento, o multiculturalismo propõe que apenas as questões relativas à classe social não são suficientes para o gradiente de desigualdade em matéria de currículo: há de se olhar para dinâmicas de gênero, raça, sexo também. Assim, não podemos supor que o acesso igualitário a um currículo hegemônico leva ao fim da desigualdade; tal estado só pode ser acessado com a modificação do cânone curricular para dar conta das diferenças que são (re)produzida pelas relações sociais assimétricas.

Hooks (2017) convida-nos a encarar a pedagogia multiculturalista da seguinte forma:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidades e preconceitos. (...) Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (HOOKS, 2017, p. 63)

Falamos em ciência das mulheres, mas, afinal, quem são essas mulheres? Não temos por intenção, aqui, dirigir nosso discurso apenas a acolher na ciência a mulher branca, cisgênero e heterossexual. Grossi (1998) assinala que

(...) em linhas gerais, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. (GROSSI, 1998, p. 5)

Corroborando com o exposto, Louro (1997b) destaca que

O conceito (*de gênero*) passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997b, p. 7, grifo das autoras)

É dessa forma que defendemos que há de se pensar que a ciência que exclui essa mulher é a mesma que exclui homossexuais, transgêneros e demais grupos ainda minoritários. Levando em consideração o gênero como construto que perpassa pelo social e pelo histórico, acreditamos que uma ciência aberta à mulher é uma ciência aberta também a combinações não tradicionais de gênero, etnia, sexualidade, classe, consideradas como desviantes dentro de uma perspectiva hegemônica.

Assim, entendemos o planejamento como um meio de reconstrução do espaço escolar que, mesmo que precise ser incansavelmente desconstruído, “também constitui a textualidade de uma forma contra-hegemônica de pedagogia, por meio da qual selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, identidades.” (CORAZZA, p. 122). A fim de fazer juz a esse ponto de percepção do funcionamento do planejamento enquanto ato político, pretendemos usar o nosso espaço em sala de aula de maneira não-neutra, como um espaço de luta, visando a desconstruir preconceitos quanto ao fazer da mulher cientista e, acima de tudo, legitimar seu lugar por meio do exercício da linguagem e do lugar de fala que ocupamos enquanto mulheres professoras e cientistas.

Plano de aula

A proposta aqui exposta foi pensada para turmas de Ensino Médio para ocorrer durante quatro períodos, divididos em pares, de Língua Portuguesa/Redação. Pretende-se trabalhar a desigualdade de gênero na ciência por meio de textos, de mídias visuais e de experiência empírica.

Etapa 1 - Conversa com a turma sobre a figura do/a cientista

Tempo estimado: 20 minutos.

Inicialmente, o tópico será introduzido por meio da evocação de opiniões dos/as alunos/as, visando a construir um levantamento do *background* deles/as acerca do que consideram ser um cientista em aspectos como fisionomia e personalidade. As seguintes perguntas podem ser feitas para levantar o debate: é inteligente?; é homem?; usa jaleco?; é uma pessoa de gênio forte?; é uma pessoa sorridente?; é uma pessoa famosa?, etc. As respostas para esses questionamentos podem ser anotadas no quadro pelo/a professor/a.

Após a visualização desse estereótipo, será utilizado o recurso imagético: serão exibidas as duas fotos que constam no anexo I, com os nomes das pessoas que elas retratam. A pergunta que mediará essa etapa é: essa pessoa é um cientista.

Pode-se confrontar as respostas dessa etapa com as respostas dadas na etapa anterior para tecer algumas generalizações. Espera-se que a turma encontre alguns pontos em comum: cientistas tendem a ser imaginados como homens brancos, tal como na foto; podem ser considerados como pessoas de aspecto sério, retraído e também com trejeitos que lembram o estereótipo de “cientista maluco”. Após essa discussão, serão mostradas uma a uma as três imagens que estão no anexo II ocultando as biografias das cientistas e repetindo, a cada vez, a pergunta anterior: essa pessoa é uma cientista? Novamente pode ser feito um levantamento das respostas mais comuns.

Será pedido para que alunas façam a leitura em voz alta da biografia das mulheres cientistas apresentadas. Posteriormente, será mobilizado o pensamento a respeito do motivo de elas não se encaixarem no protótipo estereotipado imaginado pelas/os alunas/os na etapa anterior, quando foram mostradas as imagens de Einstein e Hawking. Pode-se pensar também na popularidade dessas cientistas entre os/as aluno/as: quantas pessoas já haviam ouvido falar dessas mulheres?

Etapa 2 - A desigualdade de gênero em algumas pistas na língua

Tempo estimado: 20 minutos.

A questão do gênero provavelmente já terá figurado nas discussões anteriores, mas ganhará foco também nesta etapa ao se trabalhar como isso pode ser veiculado pela língua. Será pedido que elas/eles pesquisem em seus aparelhos móveis por *Katherine*. Espera-se que obtenham resultados semelhantes ao que está na imagem do anexo III.

Elas/Eles serão orientados a prestar atenção na sugestão de pesquisa da última cientista vista em aula: Katherine Johnson. Por que ela é classificada como *matemático*, sendo que é uma mulher, enquanto as outras mulheres são classificadas como *atriz* e *mãe*, substantivos femininos? Outro exemplo concreto será dado quando eles realizarem a pesquisa pelo nome *Mayana*. A imagem correspondente está no anexo IV.

Da mesma forma, será questionado o motivo pelo qual ela é classificada como *biólogo* e não *bióloga*. Para valorizar os feitos de Mayana — destacando fortemente o fato de que ela não tem uma qualidade de pesquisa “inferior” por ser mulher —, será apresentada uma breve biografia da pesquisadora aos/às estudantes, que consta no anexo V.

Na sequência, será apresentado um livro cuja proposta é um grande tesouro na desconstrução do preconceito contra a mulher. Será pedido que uma ou mais alunas leia o texto de divulgação que está no anexo VI.

As/Os estudantes serão perguntadas/os o que pensam sobre o impacto da exposição da potencialidade feminina a jovens meninas: que resultados ações desse tipo teriam? Como podemos relacionar o conteúdo do livro exposto pelo texto com as discussões já feitas na etapa 1? Após essa reflexão, o/a professor/a perguntará se a turma identifica algum “erro” gramatical no texto. Com expectativa de resposta negativa, será dito que o sistema do *Google*

é capaz de encontrar tal erro. Deverá, então, ser exposta a imagem que está no anexo VII.

Será brevemente retomado o funcionamento do plural na Língua Portuguesa, lembrando de que a regra prevê que, quando se refere a um grupo, havendo ao menos um homem, o coletivo deve ser endereçado utilizando o pronome masculino plural *eles*. Contudo, por que é sugerida essa alteração se a referência em questão é duas figuras femininas? O/A professor/a pode questionar se as/os alunas/os acham que essa expressão da língua reflete questões sociais já debatidas, por exemplo: pode ser mencionado o cargo que as empreendedoras ocupam na empresa; as posições de lideranças dentro de grandes empresas são tradicionalmente ocupadas por quem? Como isso se relaciona com a correção automática oferecida pelo revisor de texto?

Através das etapas 1 e 2, almeja-se iniciar o debate e promover as reflexões iniciais acerca de tendências machistas historicamente construídas e reafirmadas sobre o que se trata de uma área “de homem”, como a ciência e a gerência de grandes empresas. Na etapa 3, busca-se aprofundar de maneira concreta o debate sobre o machismo na ciência, demonstraremos que ele tem base forte na academia.

Etapa 3 - O trabalho com nexos e conectivos: elementos linguísticos que revelam discursos machistas na contexto de uso

Tempo estimado: 50 minutos

Para esta etapa, é proposta uma breve conversa sobre para que serve a universidade a fim de se deixar claro que esse é um espaço de produção científica, no qual mulheres e homens oficialmente formam-se pesquisadoras/es — pensando, inclusive, que muitos dos/as alunos/as provavelmente almejam ingressar em tal espaço em breve.

Para ilustrar que a academia pode ser, por vezes, um espaço onde se reproduzem discriminações de gênero, as imagens do anexo VIII serão apresentadas. Tais publicações foram feitas em uma rede social

pelo projeto *Meninas na Ciência*, vinculado ao Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como em adesão à campanha #esseémeuprofessor. O objetivo da campanha era denunciar falas machistas ouvidas por mulheres em sala de aula. Foram coletadas, através de um questionário anônimo, mais de 150 frases que reportam atitudes machistas ditas em ambientes acadêmicos por professores/as da instituição.

Os dados exibidos devem ser apresentados para as/os alunas/os como opiniões dos professores que deram voz a essas sentenças preconceituosas. As perguntas que virão, então, seguirão no sentido de buscar saber se as/os alunas/os acham que essas opiniões configuram-se como fatos. Após a discussão, será evidenciada que a opinião destes professores é preconceituosa e gira em torno do pensamento de que mulher não tem lugar na academia e, portanto, na ciência. Como contraponto, serão retomadas as imagens anteriores das cientistas, mostrando que o fato é que mulheres podem ser parte constitutiva e construtora da ciência.

Na sequência, uma das frases será enfocada: *Mulher só entra na faculdade para arranjar marido*. Será perguntado quais elas/eles acham que são as formas linguísticas — qual a construção — que é responsável por transmitir essa ideia preconceituosa. Será creditada à conjunção *para* essa função, por expressar a noção de finalidade, ou seja, na frase analisada, a finalidade da mulher ao ingressar na Universidade é *arrumar marido*. Ainda, o advérbio *só* pode ser abordado como um elemento que reforça o sentido trazido pela conjunção *para*, transmitindo a ideia de que a única finalidade da mulher entrar na universidade é encontrar um marido.

Para construir melhor essa ideia, o/a professor/a vai escrever no quadro branco: *Mulher entra na faculdade e arranja marido*. Almeja-se que através de tal paralelo, as/os alunas/alunos sejam capazes de notar a diferença de sentido, visto que a segunda frase não traz na conjunção *e* a ideia de finalidade, mas sim de adição, o que pode nos guiar para uma interpretação de dois eventos distintos: (i) mulher ingressa na universidade e (ii) mulher entra em um relacionamento.

Dando continuidade a esse raciocínio, será tomado para discussão o texto de uma segunda imagem: *Preciso de dois mestrandos, um cara inteligente e uma guria bonitinha pra carregar meus livros e servir cafezinho*. Novamente, poderá ser conduzida uma discussão acerca da conjunção *para*, que exprime finalidade. Alguns questionamentos podem ser levantados: como essa ideia de finalidade se mostra preconceituosa? Se a serventia da mulher, na visão deste professor, é carregar meus livros e servir cafezinho, ele vê no trabalho da mulher algo válido?

Ademais, pode-se traçar um paralelo entre a frase explorada anteriormente e essa enfocada agora: ao se analisar a ideia de finalidade expressa pela conjunção *para*, o que é creditado ao trabalho da mulher? Espera-se que as/os aluno/as sejam capazes de apontar que as frases exprimem uma noção extremamente patriarcal de que não apenas na academia, mas em contextos sociais mais amplos, o papel da mulher corresponde à realização de tarefas ligadas ao servir e a busca pelo matrimônio. Dessa forma, não poderia ela ser responsável por um trabalho — o intelectual, por exemplo — que não seja esse.

Com relação ao último *card* — *Homem tem facilidade com matemática, assim como nós, mulheres temos em usar a máquina de lavar roupa*. —, o primeiro aspecto a ser explorado será a voz de quem fala. As/Os alunas/os podem ser questionados/as do seguinte: podemos apontar se quem fala se identifica como homem ou mulher? Uma leitura rápida já nos leva a perceber que a frase foi dita por alguém que se identifica como mulher. Tal fato fica explícito ao usar o pronome *nós* e o substantivo *mulheres* para especificar quem faz parte desse conjunto *nós*. Ligado a isso, cabe apontar que muitas vezes a perpetuação do machismo se dá também por falas de mulheres. Assim, a relação entre a figura do homem como aquele que pratica machismo não é a única que pode ser estabelecida. Em conformidade com as frases anteriores, poderá ser destacado que essa também corrobora com a ideia de que a mulher “foi feita” para as atividades do lar, para o servir, já que teria facilidade em lidar com a máquina de lavar.

No tocante a aspectos gramaticais, é importante destacar a noção de comparação expressa pela conjunção *assim como*: da mesma forma que o homem tem “aptidão natural” para a matemática, a mulher a tem para usar a máquina de lavar. Após notar como efeito é construído por elementos linguísticos, pode-se questionar a turma sobre a divisão do trabalho na sociedade — temática que remonta a outras discussões já conduzidas.

Tem-se aqui o final planejado para os dois períodos iniciais. Nos outros dois períodos previstos, incentiva-se que haja o convite para que uma mulher cientista realize uma roda de conversa em sala de aula com as/os alunas/os, trocando ideias e experiências sobre temáticas já abordadas nas etapas anteriores. Propõe-se que a conversa aborde também formas de enfrentamento das atitudes de discriminação por gênero na ciência. Após esse momento, será feita a avaliação dos/as alunos/as e do projeto através da proposta de escrita de uma redação.

Etapas 4: A proposta de redação

Entendemos que a escrita da redação dissertativa-argumentativa no modelo ENEM serve como oportunidade para que as/os alunas/os organizem as reflexões feitas até aqui e possam (re)formular suas próprias opiniões acerca da temática proposta ao pensar, por exemplo, na proposta de intervenção. Ao mesmo tempo, serve também como oportunidade para que os/as estudantes exercitem a produção de textos do gênero textual redação de vestibular, que será futuramente cobrada a eles/elas. Tendo isso em vista, entendemos que é proveitoso deixar algumas sugestões de material aqui para que o/a professor/a que execute este plano utilize para construir a sua própria proposta de redação para apresentar a turma considerando as discussões que tomaram lugar nas etapas anteriores.

Sugerimos a proposta redação que tenha como base três textos de apoio que estão no anexo IX: *“Elas fazem ciência”*: encontro destaca a liderança de mulheres cientistas (Texto I), cards da campanha

#esseémeuprofessor (Texto II) e infográfico com dados sobre a desigualdade de gêneros na academia (Texto III) —, que deverão servir como textos motivadores para a escrita da redação. O tema será: *O lugar da mulher na ciência: perspectivas e desafios*. O/A professor/a pode decidir destinar mais períodos em aula para a realização da atividade ou encaminhá-la como tema de casa.

Posteriormente, poderá haver retomada do tema, com a devolutiva das produções e sugestões de reescrita, inclusive usando dinâmicas para reescrita no grande grupo de forma que as/os alunas/os conheçam os textos das/dos colegas e possam refletir seus próprios a partir disso.

Avaliação

Será feita a avaliação de nosso projeto a partir da produção escrita realizada pelas/os alunas/os. Por meio dela, será possível analisar de que modo a. elas/eles efetivamente apropriaram-se do debate proposto e b. puderam usar nexos e conectivos de maneira mais aprimorada em seus textos.

Conclusão

Esperamos que a proposta aqui seja um ponto de início para trazer para a sala de aula debates sobre a desigualdade de gêneros em contextos acadêmicos-científicos, tendo por objetivo conscientizar alunas/os para que sejam agentes de mudança desse quadro. Buscamos, assim, “ensinar de um jeito que transforma a consciência” (HOOKS, 2017, p. 63) através do trabalho metalinguístico próprio da aula de língua portuguesa/redação e que nos oportuniza olhar para a língua em contexto de uso numa sociedade que se serve dessa língua seja para se expressar preconceituosamente seja para ser agente de mudança de tais atitudes; e do contato com a experiência do outro - que se dá, por exemplo, na oportunidade de conversar com uma mulher cientista na nossa proposta e nos diálogos em aula envolvendo professor/a e turma.

Entendemos que o projeto esboçado aqui só pode ter seu planejamento concluído quando o/a professor/a que pretende aplicá-lo levar em conta a sua turma de alunos/as constituídos/as em suas singularidades. Ainda assim, a aula nunca é um objeto finalizado, muito antes, é construída a cada interlocução entre os sujeitos em sala de aula. Dessa forma, reconhecemos que há ainda um grande número de textos que poderiam servir de subsídio teórico para o/a professor/a; da mesma forma, a emergência de debates em torno da temática adotada aqui faz surgir diariamente textos interessantes em diversos gêneros do discurso que poderiam ser adotados como recursos para enriquecer ainda mais o trabalho dentro do projeto.

Referências

Albert Einstein. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/albert-einstein/>. Acesso em: 6 nov. 2020

CORAZZA, S.M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: questões atuais**. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143

"**Elas fazem ciência**": encontro destaca a liderança de mulheres cientistas. Disponível em: jornal.usp.br/universidade/elas-fazem-ciencia-encontro-destaca-a-lideranca-de-mulheres-cientistas/. Acesso em: 6 nov. 2020

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Disponível em: <http://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/GROSSIMiriam.pdf>. Acesso em 11 nov. 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. <http://www.generonumero.media/infografico-os-caminhos-de-mulheres-e-homens-na-ciencia-brasileira/> - Acesso em 05 nov. 2020.

LOURO, G. L. **A construção escolar das diferenças**. In: Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997a. p. 57-87.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. In: Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997b. p. 14-36.

Coletivo Mulheres da gaia. Disponível em: https://m.facebook.com/mulheresdegaia/photos/?tab=album&album_id=537198879801827&ref=page_internal&mt_nav=1&_rdr. Acesso em: 10 nov. 2020

Mulheres cientistas transformaram o mundo. Disponível em: <https://inscricao.ucb.catolica.edu.br/blog/mulheres-cientistas-transformaram-mundo>. Acesso em: 6 nov. 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

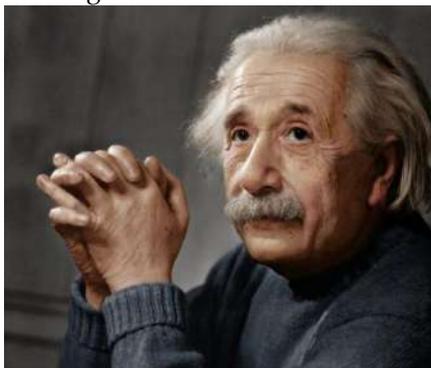
Stephen Hawking. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/stephen-hawking/>. Acesso em: 6 nov. 2020.

#esseémeuprofessor. Disponível em <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1058939280867055&type=3>. Acesso em: 6 nov. 2020.

Anexos:

Anexo I

Figura 1 - Albert Einstein



Fonte: todamateria.com.br/albert-einstein/

Figura 2 - Stephen Hawking



Fonte: todamateria.com.br/stephen-hawking

Anexo II



Figura 3 - Katie Bouman

Katie Bouman, aos 29 anos, apresentou a primeira imagem já registrada de um buraco negro. A norte-americana liderou o

desenvolvimento do programa de computador que tornou possível decodificar os dados de centenas de discos rígidos, extraídos de uma rede global de telescópios que estavam posicionados do Chile à Antártica, em 2017. Atualmente, é doutora em ciências da comunicação pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)

e trabalha como professora assistente de computação e ciências matemáticas no Instituto de Tecnologia da Califórnia.

Fonte: <https://inscricao.ucb.catolica.edu.br/blog/mulheres-cientistas-transformaram-mundo>



Figura 4 - Françoise Barré-Sinoussi

Francesa, nascida em 1947, descobriu o vírus causador da AIDS, o HIV, com o auxílio de dois colegas, em 1983. Em 2008, recebeu o prêmio Nobel de Medicina junto com seu mentor, Luc Montagnier. Hoje, ela é presidente da Sociedade Internacional de AIDS.

Fonte: inscricao.ucb.catolica.edu.br/blog/mulheres-cientistas-transformaram-mundo



Figura 5 - Katherine Johnson, matemática que fez história na NASA, morre aos 101 anos

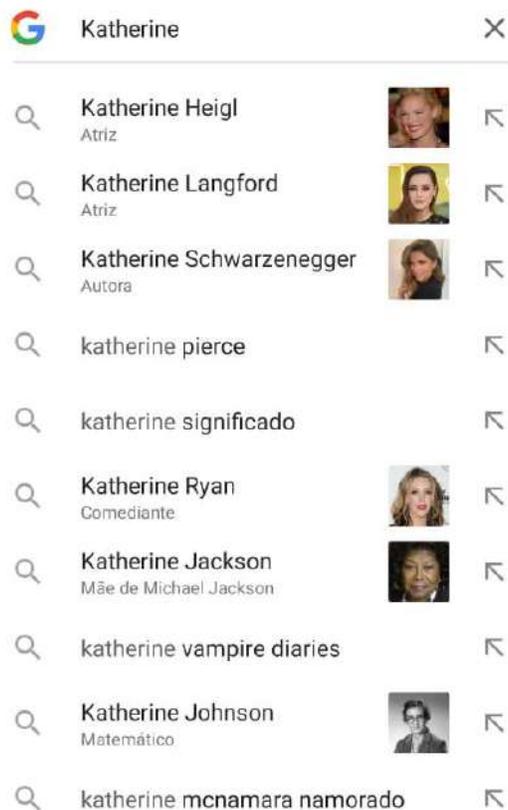
A física, cientista espacial e matemática, Katherine Johnson faleceu na última segunda-feira (24), aos 101 anos. A matemática lutou contra o racismo e se juntou a um grupo de mulheres contratadas pela National Aeronautics and Space Administration (NASA) para o Centro de Pesquisa Langley, na década de 50.

Foram seus cálculos que ajudaram a missão Apolo 11 a ter sucesso e Neil Armstrong a pisar na Lua (1969), mas também

os que estabeleceram a trajetória da primeira viagem ao espaço de um americano, Alan Shepard (1961).

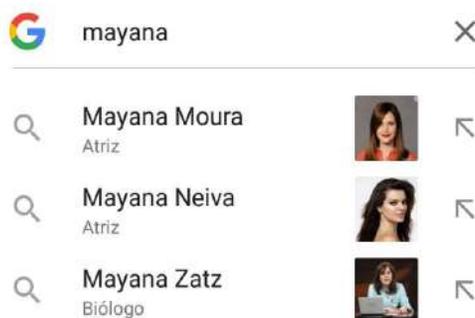
Fonte: noticiapreta.com.br/katherine-johnson-matematica-que-fez-historia-na-nasa-morre-aos-101-anos/

Anexo III



Fonte: as autoras

Anexo IV



Fonte: as autoras

Anexo V



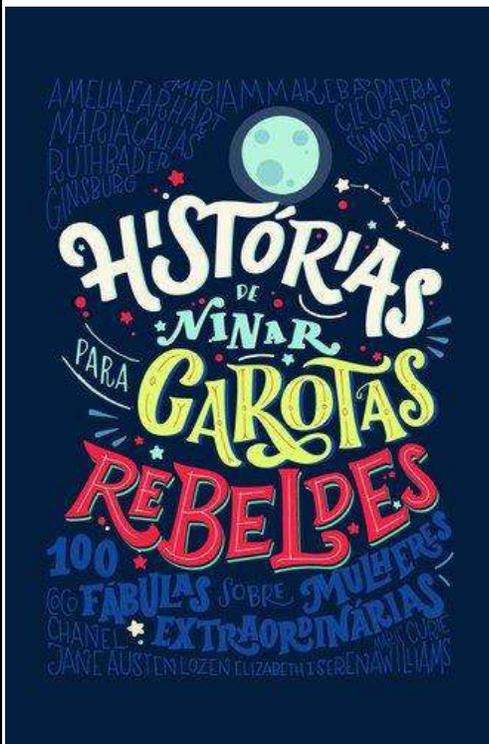
Mayana Zatz:

Esta geneticista brasileira, nascida em 1947, é vista na comunidade científica como um dos maiores nomes no estudo de doenças neuromusculares e como uma autoridade

nas pesquisas com células-tronco. A cientista, que hoje trabalha no Centro de Estudos do Genoma Humano da Universidade de São Paulo (USP), desenvolveu uma importante técnica que ajuda na compreensão dos mecanismos causadores de doenças genéticas.

Fonte: inscriaoucb.catolica.edu.br/blog/mulheres-cientistas-transformaram-mundo

Anexo VI



HISTÓRIAS DE NINAR PARA GAROTAS REBELDES 100 fábulas sobre mulheres extraordinárias

Cem histórias que provam a força de um coração confiante: o poder de mudar o mundo.

Histórias de ninar para garotas rebeldes é um livro com 100 histórias sobre a vida de 100 mulheres extraordinárias do passado e do presente, ilustradas por 60 artistas mulheres do mundo inteiro.

O projeto foi pensado por Elena Favilli e Francesca Cavallo, cofundadoras da empresa

de mídia infantil Timbuktu Labs, nos Estados Unidos. O livro conta as histórias que vão de Frida Kahlo, passando por Elizabeth I, até Serena Williams e Maya Gabeira; todas ilustradas por artistas do mundo todo.

Com textos que remetem ao estilo de conto de fadas, muitas das histórias começam com o clássico “Era uma vez”, pois, segundo a própria autora – Favalli –, a ideia é dar a sensação de um conto de fadas moderno, para embalar o sono das pequenas antes de dormir.

Que essas valentes mulheres inspirem vocês. Que os retratos delas imprimam em nossas filhas e filhos a profunda convicção de que a beleza se manifesta em todas as formas, cores e idades. Em Histórias de ninar para garotas rebeldes, tudo o que podemos sentir é esperança e entusiasmo pelo mundo que estamos construindo. Um mundo onde gênero não defina quão alto você pode sonhar nem quão longe você pode ir.

“Um livro absolutamente necessário para embalar qualquer garota ou mulher que conhecemos.”

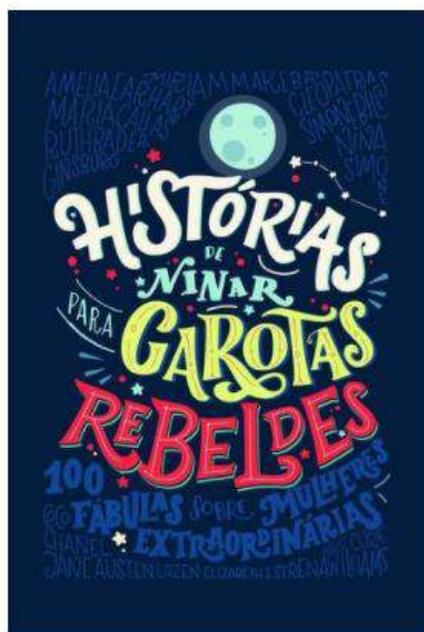
– Geri Stengel, Forbes

“Essas histórias de ninar transformarão princesas em mulheres que mudarão o mundo.”

– Taylor Pittman, The Huffington Post

Fonte: vreditoras.com.br/catalogo/historias-de-ninar-para-garotas-rebeldes/

Anexo VII



HISTÓRIAS DE NINAR PARA GAROTAS REBELDES 100 fábulas sobre mulheres extraordinárias

Cem histórias que provam a força de um coração confiante: o poder de mudar o mundo.

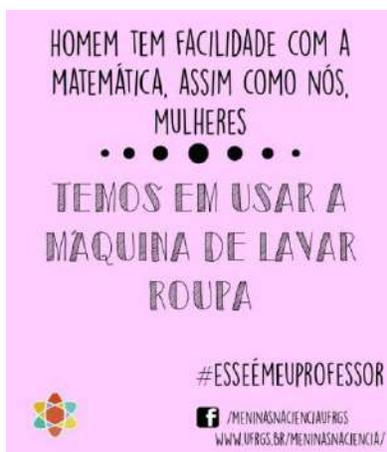
Histórias de ninar para garotas rebeldes é um livro com 100 histórias sobre a vida de 100 mulheres extraordinárias do passado e do presente, ilustradas por 60 artistas mulheres do mundo inteiro.

O projeto foi pensado por Francesca Cavallo, cofundadora da empresa de mídia infantil Timbuktu Labs, nos Estados Unidos. O livro conta as histórias que vão de Frida Kahlo, passando por Elizabeth I, até Serena Williams e Maya Gabeira; todas ilustradas por artistas do mundo todo.

Com textos que remetem ao estilo de conto de fadas, muitas das histórias começam com o clássico "Era uma vez", pois, segundo a própria autora – Favalli –, a ideia é dar a sensação de um conto de fadas moderno, para embalar o sono das pequenas antes de dormir.

Fonte: as autoras

Anexo VIII:



Fonte: facebook.com/media/set/?set=a.1058939280867055&type=3

Anexo IX

TEXTO I



"Elas fazem ciência": encontro destaca a liderança de mulheres cientistas

De 16 a 18 de novembro, série de eventos on-line e gratuitos reúne mulheres de diferentes universidades para relatar suas experiências
03/11/2020

De 16 a 18 de novembro, será realizado o primeiro Encontro da Pós-Graduação da USP. O evento vai destacar a participação de mulheres na ciência, na liderança, no empreendedorismo e na gestão público-privada. Serão três dias de mesas-redondas, palestras e workshops com convidadas nacionais e internacionais. O tema é Elas fazem ciência e é realizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação em parceria com o Escritório USP Mulheres e a Associação dos Pós-Graduandos Helenira 'Preta' Rezende, entidade que representa os alunos de pós-graduação da USP sediados nas unidades da capital.

Estudantes vão apresentar seus trabalhos na forma de e-Pôsteres e participar de webinários com universidades estrangeiras parceiras. No último dia do evento, uma cerimônia vai apresentar os vencedores do Prêmio USP de Tese e Prêmio de Melhores Vídeos de 2020, numa parceria com a TV Cultura.

O evento é on-line, gratuito e aberto à participação de todos. Para acompanhá-lo, é necessário fazer a inscrição on-line para que a organização envie o link de transmissão do encontro.

Fonte: jornal.usp.br/universidade/elas-fazem-ciencia-encontro-destaca-a-lideranca-de-mulheres-cientistas/

TEXTO II

CAMPANHA

#ESSEÉMEUPROFESSOR

Coletivo Mulheres de Gaia

Em decorrência de inúmeros casos de assédio sexual e moral que ocorrem cotidianamente nessa instituição, nós, alunas, do Instituto de Geociências da UFRGS, aderimos à campanha #ESSEÉMEUPROFESSOR. A fim de dar visibilidade a uma causa que vem sendo veementemente negligenciada reunimos em torno de 50 relatos que ilustram parte do que vivemos. Estamos em uma sociedade que relativiza os assédios e abusos contra as mulheres. Este tema, no entanto, é tratado como tabu, como algo que deve ser silenciado. Nosso objetivo com esta campanha é reforçar a necessidade de denúncia e abrir espaço para que mulheres relatem, de forma anônima ou não, o que sofreram. Se você se incomodou com algum desses relatos, lembre-se de que é isso que nós enfrentamos todos os dias. Nós somos mulheres, somos universitárias, somos mães e profissionais que acreditam no respeito como base das relações. Não vamos deixar que atos machistas se propaguem! Salientamos que o assédio e o abuso podem configurar crime e incentivamos que denúncias sejam feitas através do portal da Ouvidoria da UFRGS podendo ser anônimas ou não.

"Enfim, hoje deixaremos que as paredes do Instituto falem por nós - tudo aquilo que calamos por tanto tempo."

"ALGUÉM NÃO SABE ONDE FICA A DIREITA E A ESQUERDA? MENINAS?!"

ISSO SEMPRE ACONTECE COM A MINHA MÃE E A MINHA IRMÃ. LEMBREM SE MENINAS, A ESQUERDA É A MÃO DA ALIANÇA!"

.....

Coletivo

 /mulheresdegaia

MULHERES DE GAIA

#ESSEÉMEUPROFESSOR

Fonte: https://m.facebook.com/mulheresdegaia/photos/?tab=album&album_id=537198879801827&ref=page_internal&mt_nav=1&_rdr

As línguas nas esferas de poder: propostas para a escola

Pedro Eugênio Gaggiola¹

Neste artigo apresenta-se uma proposta didática a ser desenvolvida interdisciplinarmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com o objetivo de aprofundar o debate crítico sobre conteúdo curricular acerca da variação linguística. Pretende-se proporcionar reflexões aos alunos com base em noções linguísticas a respeito do fenômeno da variação, tema geral do Plano de Aula, que é legitimado por potencialmente apontar ao aluno sua contribuição basilar para a existência dos sistemas linguísticos, aproximando-o de sua própria língua. Ao discutirmos variação e suas implicações simbólicas e sociais, objetivamos elucidar o fato de que formas estigmatizadas não se justificam como erradas intrinsecamente: seu rótulo é produto social.

Hegemonia linguística e Variação linguística

O planejamento acrítico previsto por modelos tradicionais de teorias do currículo deu espaço ao modo de pensar a educação como “em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2011: 10). Se perspectivas tradicionais do pensamento curricular se preocupavam exclusivamente com noções de *eficiência*, por exemplo, como apresenta Bobbitt (1918, *apud* SILVA, 1999), concebendo a educação como voltada para interesses sociais econômicos, perspectivas críticas dessa postura apontam o caráter submisso dessas concepções de ensino, revelando seus

¹ Licenciado em Letras – Português, Inglês. Contatos pelo email: pedroe.gaggiola@gmail.com

mecanismos de manutenção das relações desiguais de classe. Embutido na ideia de que para a escola bastava-se refletir as necessidades da vida adulta estava o plano fundamental da preparação do sujeito para uma sociedade capitalista e desigual. Dado seu alcance das massas, a escola era tida como mecanismo de disseminar a ideologia da classe dominante, atuando na confirmação das relações dominante-dominado. Althusser (1983, *apud* SILVA, 1999) aponta para as instituições de ensino como responsáveis pelo mantimento do estado das coisas através de repressão ideológica. Esse aparelho ideológico, portanto, realizaria sua função através do currículo, manipulando conteúdos que não se relacionam com o conhecimento prévio de alunos pertencentes à classe dominada, afastando-os do fazer educacional.

A teoria crítica do currículo, entretanto, apresenta uma proposta de ensino baseada em conceitos mais concretos de *verdade* e de *conhecimento*. Nessa perspectiva, “o currículo e conhecimento existentes só não *correspondem* à verdade porque estão indevidamente distorcidos pelos interesses da classe dominante” (SILVA, 2002: 11). Sendo Nietzsche considerado, em certa medida, precursor de temáticas que relativizam o conceito de verdade, o pós-estruturalismo concebe o ato de conhecer como um ato produtor e produzido culturalmente. A verdade é implodida em interpretações e relações de poder que estabelecem e produzem essa verdade. Não há, portanto, uma noção hermenêutica do conhecimento: nada preexiste, tudo é entendido através de processos culturalmente estabelecidos e relacionados. O conceito de *oposição*, central para o estruturalismo, é tido como ilusória simplificação em Silva (2002), por exemplo. No currículo, o questionamento genealógico do conhecimento exige que localizemos esses conhecimentos nas esferas de poder: o *saber*, que ganha materialidade no discurso, não implica na existência dos objetos os quais manipula: implica tão somente no poder de um determinado sujeito de enunciar tais objetos (SILVA, 2002), o que exige, portanto, reflexão acerca das relações de poder.

A rejeição das sistematizações como descobertas de propriedades objetivas e naturais poderia inferir irracionalidade na existência de instituições propagadoras desses conhecimentos. Entretanto, pode-se entender que a localização dos conhecimentos humanos nas esferas de poder não implica no abandono do currículo e dos conteúdos estabelecidos. Problematizar o conhecimento exige, inclusive, *metaconhecimento*, domínio de conceitos científicos, de sistematizações estruturais e de métodos diversos de conhecer, ainda que basilarmente desconfiando de todos esses. O planejamento que aqui se pretende realizar assume a importância da consideração de uma realidade caótica e difusa em multiplicidades e singularidades (SCHÉNER, 2005), mas assume ao seu lado o comprometimento com o direito do educando de saber manipular os diversos conhecimentos culturalmente estabelecidos. Assume-se a necessidade do exercício crítico no processo de aprender, desenvolvedor da *curiosidade epistemológica* sem a qual, segundo Freire (2011), “não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”, ainda que se tenha como parte do projeto pedagógico a problematização da existência de qualquer tipo de conhecimento cabal.

O currículo e o planejamento são assumidos como possuidores de vinculações políticas, ideológicas e filosóficas (UBERTI, 2018), sendo responsabilidade pedagógica e política do educador o planejamento do ato de ensino, com base em Corazza (1997). O planejamento figura como território político conquistado, o que implica que sua ausência, em aplicações errôneas do construtivismo, representa uma forma de negar intervenções nesse território (CORAZZA, 1997; UBERTI, 2018). É assumido também a inevitável falha desse planejamento se tomarmos como isomórfico o impacto previsto no aluno com o impacto nele causado. Se tomarmos uma noção de aprendizado como mediado por signos (DELEUZE, 1987, *apud* UBERTI, 2018), teremos seus valores particulares como desencadeadores do processo de significação elementar para que se constitua uma *verdade* no sujeito. A particularidade de tal evento implica na desconstrução da intenção

de um currículo meramente transferidor, ou *bancário* (FREIRE, 2011), dado que “não há como projetar a irrupção dos signos” (UBERTI, 2018). Considerando que a aprendizagem se dá como um processos intermediado pelos *amores* e pelas *paixões* (SCHÉRER, 2005), a singularidade desses processos não é plenamente prevista no plano de ensino: ainda assim, concebe-se como fundamental a delimitação de um método nesse processo de possibilidade de autonomização dos (questionados) sujeitos, em termos freirianos.

Essa autonomização, no plano da linguagem, implica em noções de pertencimento nas relações indivíduo-linguagem. O ensino artificial de língua têm especial papel nas línguas românicas, uma vez que pode-se traçar seu possível início no período de desintegração de Roma (que resulta em sua queda em 476 d.C.), no qual havia o objetivo do ensino do latim com base demasiadamente escrita na tentativa da preservação da unidade da língua e de Roma por parte da elite erudita (FARACO, 2006). Reflexos desse período são encontrados em concepções de linguagem presentes no ensino de língua na Escola Básica ainda nos dias atuais. Quando se fala de gramática na escola e na sociedade, por exemplo, logo pensamos em regras fabricadas, conscientes, necessárias para a preservação do idioma. Uma visão antropológica de ser humano que o define como *Homo loquens* (FLORES, 2019) constituindo-se como tal no ato da enunciação, e uma problematização biológica e cognitiva dos mecanismos complexos da linguagem humana, como já eram questionados por Alfred Wallace e Charles Darwin (NÓBREGA, 2019), permeadas (de maneira indireta) nas reflexões acerca de língua na Escola Básica possuem o poder de reposicionar o aluno como criador de todo o discurso, que engloba todo e qualquer mecanismo gramatical, evitando que noções de língua como entidade externa ao ser humano e à sociedade resultem na necessidade *ad hoc* de medidas normativas para preservá-la.

Assim, no horizonte pedagógico do planejamento de uma sequência letiva de língua portuguesa, devem estar tais elaborações do que é uma língua para que as reflexões ao seu redor sejam feitas

de modo a posicionar o sujeito-aluno no primeiro plano do fenômeno linguístico, já que “a linguagem que se realiza nas línguas somente tem existência no falante” (FLORES, 2019). Por consequência, a variedade linguística entra no debate, e a hipótese do valor intrínseco do que é *linguisticamente correto* é questionada. O ensino dos mecanismos gramaticais, particularmente, deve partir do que o falante realiza como discurso, de acordo com essas concepções. O *correto* é fruto de propriedades de faculdades cognitivas humanas em interação com processos culturais, o que dispensa normatividade e prescrição para que o fenômeno da linguagem ocorra (ainda que se possa analisar prescrições das gramáticas tradicionais, instrumentalizando o aluno para que ele a domine como uma das variedades linguísticas válidas, sabendo utilizá-la em situações de comunicação adequadas). O aluno deve perceber, instigado por este debate, a heterogeneidade dos fenômenos linguísticos e refletir, através dessa percepção, a realidade diversa da sociedade em geral, sendo incitado inclusive a rever a diversidade se esta tiver implicações de desigualdade e dominação.

O estudo do inglês como *língua do mundo global*, assim concebido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode se dispor paradoxalmente em relação às concepções de linguagem aqui abordadas ao tomarmos a linguagem como um mecanismo de poder simbólico (BOURDIEU, 1991). A noção de que mecanismos linguísticos podem funcionar como um tipo de capital cultural, atuando nas relações de poder, em uma situação na qual a língua de países marcados por sua história dominadora e colonialista é ensinada a países colonizados (ainda que não exclusivamente colonizados por países falantes da língua inglesa) pode apontar para uma possível difusão da ideologia dominante para as classes dominadas. O debate a respeito das relações de poder imbricadas na língua inglesa está no contorno do plano de aula proposto, uma vez que, conscientes do problema, uma reflexão do tipo no ensino da língua inglesa pode redimensionar o valor que diferentes variedades dessa língua possuem, inclusive a variedade aprendida e produzida por falantes do português brasileiro. O problema do

ensino ingênuo do inglês como língua global, destituída de marcas simbólicas que refletem relações de poder se dá da seguinte maneira: se, por um lado, o ensino do inglês pode oportunizar alunos para melhores oportunidades de emprego e para um maior acesso à produção cultural e intelectual de modo geral, por outro lado, há um considerável *efeito do Cavalo de Troia* (COOKE, 1988) que perpetua a supremacia de uma comunidade linguística dominante (já que é o aluno brasileiro que necessita aprender o inglês, neste caso). O que, na superfície, pode favorecer indivíduos (o conhecimento da língua inglesa), atua também para que a base das relações sociais continue de maneira desigual, simbólica e economicamente.

O contato do aluno, no entanto, com diferentes variedades da língua inglesa, em uma proposta pedagógica que não prioriza o ensino de um inglês especificamente norte-americano ou britânico, usualmente as únicas variações abordadas em seu ensino, pode permitir que o aluno se aproprie da língua aprendida, tornando-o consciente das possíveis ideologias convencionadas pelo seu estudo (e pelo estudo da cultura de uma comunidade dominante).

O projeto didático relatado se apresenta, de certa forma, interdisciplinar à medida que apresenta conceitos pertencentes à disciplina de língua portuguesa, mas aborda especificamente habilidades que interessam à disciplina de língua inglesa. Propõe-se, deste modo, a crítica à normatividade linguística como plano de fundo desta proposta pedagógica, equipando o aluno com reflexões potencialmente significativas acerca de noções de variação linguística e hegemonia linguística. Reflexões relativas à história da língua potencializam discussões a respeito da inevitável mudança linguística observada na diacronia, como aponta Saussure no fundador Curso de Linguística Geral (1999).

Para justificar o planejamento

Ainda que a motivação do planejamento deva ser fundamentalmente de outra ordem que não seja a burocrática,

como aponta Corazza (1997), a referenciação às competências e habilidades previstas no campo das linguagens e suas tecnologias do Ensino Médio na BNCC se justifica como motivação secundária neste planejamento de aula. A reflexão a respeito das relações entre cultura e língua(s) tem como consequência a exposição do aluno a variedades da língua inglesa, em especial no que diz respeito a variedades de pronúncias diferentes, indo ao encontro da habilidade EM13LGG403 da competência 4 da área de linguagens presente na BNCC: “Fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.” O *uso do inglês como língua do mundo global* é problematizado nas discussões a respeito das capacidades linguísticas como objetos imbricados nas relações sociais de poder, referenciando os objetivos da competência 4, anteriormente citada, de “[c]ompreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas [...]”.

Sobretudo, a reflexão a respeito de diferenças fonéticas no uso da língua inglesa e seu valor nas relações simbólicas de poder se justifica por possuir potencial emancipador e questionador a respeito das entidades linguísticas. Ainda que pontos formais sejam tópico da aula e se justifiquem (uma vez que as formas linguísticas não se apresentam de maneira caótica em uma perspectiva cartesiana de ciência), questões sobre as potenciais relações de poder superpostas à língua inglesa e sua perigosa definição de *língua do mundo global* são abordadas porque exploram as habilidades argumentativas dos alunos e os auxiliam a compreender o fenômeno da linguagem por diferentes pontos de vista e de maneira complexa.

Objetivos do planejamento

1. Capacitar o aluno para que este se posicione em reflexões acerca da linguagem humana: habilitar no aluno a capacidade de conceituar e criticar abordagens normativas da gramática tradicional e contrastá-las com conceitos de variação linguística.

2. Proporcionar ao aluno do Ensino Médio contato com variedades não dominantes da língua inglesa com o objetivo de aproximá-lo de sua própria pronúncia, legitimando-a.

3. Propor uma reflexão acerca de mitos da linguagem com proposta de intervenção social com o auxílio de material produzidos por alunos que contemplem as reflexões resultantes da sequência didática.

4. Fazer com que o aluno desconstrua a noção de falante como secundário ao fenômeno linguístico, evidenciando sua crucial centralidade para que a linguagem se realize na língua.

Avaliação da proposta didática

A avaliação do plano de aula será feita após o término da produção de cartaz digital proposta ao fim do Projeto Didático. Ao fim do Quarto Momento, os alunos irão comparar as considerações feitas por eles em resposta a entrevista lida e comentada logo no Primeiro Momento com os cartazes digitais, produtos do Projeto Didático. Observaremos, juntos, as concepções de língua que estavam explícitas e implícitas na primeira produção, comparando-as com as concepções de língua presentes na produção final, que desconstrói os *mitos da linguagem* selecionados pelos alunos. A conversa deve mostrar o que mudou na compreensão do aluno acerca de fenômenos linguísticos de maneira geral, podendo servir para que o professor avalie sua proposta pedagógica. Pode-se perguntar aos alunos, também, a respeito do momento da sequência didática mais significativo para eles e que mais contribuiu para a argumentação produzida no cartaz digital.

Plano de Aula

O plano de aula tem como público uma turma do terceiro ano do ensino médio por trazer atividades que pressupõem um nível de compreensão razoável da língua inglesa, ainda que não seja esta uma característica essencial para proporcionar ao aluno reflexões relativas aos temas abordados. O projeto didático conta com quatro momentos letivos. A aula propõe uma revisão a respeito das diferentes pronúncias da segunda língua aprendida, com noções de variação linguística, bem como propõe questionamentos a respeito das relações de poder expressas pela hegemonia da língua inglesa na sociedade ocidental.

Momento Um

Inicia-se a aula com a leitura em voz alta, realizada pelos alunos de maneira alternada, dos seguintes trechos de uma entrevista do gramático Evanildo Bechara para a revista VEJA em 2011:

Entrevista de Evanildo Bechara à VEJA (01/06/2011)

Um dos mais respeitados especialistas da língua portuguesa condena os colegas que se insurgem contra a norma culta e diz que disseminá-la é crucial para o país avançar. [...] A fala mansa de Bechara contrasta com o tom incisivo de suas críticas a certa corrente de professores entusiastas da tese de que é "preconceito linguístico" corrigir os alunos. Diz Bechara: "Alguns de meus colegas subvertem a lógica em nome de uma doutrina que só serve para tirar de crianças e jovens a chance de ascenderem socialmente". [...]

Qual o papel da norma culta de uma língua?

Não resta dúvida de que ela é um componente determinante da ascensão social. Qualquer pessoa dotada de mínima inteligência

sabe que precisa aprender a norma culta para almejar melhores oportunidades. Privar cidadãos disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida. [...]

Por que tantos brasileiros falam e escrevem tão mal?

O domínio do idioma é resultado da educação de qualidade. Isso nos falta de maneira clamorosa. O ensino do português nas escolas é deficiente. Uma das razões recai sobre o evidente despreparo dos professores. É espantoso, mas, muitas vezes, antes de lecionarem a língua, eles não aprenderam o suficiente sobre a gramática. Além disso, não detêm uma cultura geral muito ampla nem tampouco costumam ler os grandes autores, como faziam os antigos mestres. A verdade é que a maioria não tem vocação para o magistério. [...]

A adoção de palavras estrangeiras no Brasil é exagerada?

Sou a favor de combater os estrangeirismos que nada acrescentam à riqueza da nossa língua. Não faz sentido nenhum usarmos "delivery" no lugar de entrega ou "coffeebreak" para nos referir a intervalo. Esse hábito é fruto de um esnobismo cultural. Mas também não endosso a tese de que, por definição, os vocábulos estrangeiros corrompem a pureza da nossa língua. Eles podem até enriquecê-la à medida que ajudam na expansão do vocabulário. O idioma que acolhe uma palavra de outra língua tende, inclusive, a lhe emprestar características próprias. Só para citar um caso, hoje não escrevemos mais "yacht", em inglês, mas, sim, iate.

Após a realização da leitura da entrevista, projetada para a classe, discutiremos a entrevista preferencialmente partindo dos alunos e de seus interesses. As questões a seguir podem auxiliar o debate:

1. O que você entende por norma culta?
2. O que você pensa a respeito da ideia de que para o país avançar é necessário que se dissemine a norma culta?

3. Você acha que, ao dominar a norma culta, um indivíduo possui maior chance de ascensão social?

4. Há, na entrevista, a noção de que o brasileiro fala mal o português. Você acha que isso é verdade? O que pensa sobre isso?

5. Por que usamos *delivery* no lugar de *entrega*? Você tem alguma hipótese a respeito da razão pela qual palavras de outras línguas são incorporadas pela língua portuguesa?

As questões propostas serão discutidas e ampliadas partindo dos alunos, sendo o professor mediador da conversa. Objetiva-se que a turma formule uma noção conjunta de *norma culta*, de *neologismo* e de *empréstimo*. Após, cada aluno escreverá um parágrafo breve comentando as questões discutidas relacionando-as com aspectos da entrevista, bem como opinando a respeito dessa em termos gerais. O objetivo é que o professor influencie o mínimo possível nesta primeira parte. A escrita será retomada no fim da unidade didática, após a ampliação das questões propostas.

Em seguida, projeta-se uma manchete a respeito da mudança do preço do arroz ocorrida neste ano de 2020. Lê-se:

Durante passeio em Brasília, Bolsonaro é questionado sobre preço do arroz

A disparada no preço do produto fez o governo anunciar em setembro a redução total, até o fim do , da alíquota de importação para uma cota de 400 mil toneladas de arroz

Fonte: <https://www.canalrural.com.br/programas/informacao/mercado-e-cia/durante-passeio-em-brasilia-bolsonaro-e-questionado-sobre-preco-do-arroz/>

A seguinte questão é explorada:

1. Você identifica algum empréstimo ou neologismo na manchete? Qual?

Provavelmente, a resposta será negativa. O professor indicará, portanto, a *etimologia* (brevemente explicada como aspecto da evolução e história da palavra) da palavra *arroz*, bem como das palavras *alface*, *azeite*, *ameixa*, *laranja*, todas vistas como empréstimo

para o português europeu no século VIII, já que eram palavras emprestadas do árabe. Os empréstimos ocorreram por meio do contato (de culturas) do povo português com o povo árabe. Não se tem como objetivo explicitar a etimologia exaustivamente: apenas propõe-se a reflexão acerca do status destes vocábulos no português sincrônico, atual. Pode-se abordar a seguinte questão:

1. Você acredita que, com o tempo, empréstimos como *delivery*, *break*, e outros, também podem deixar de ser reconhecidos como empréstimos pelos falantes do português?

Para finalizar o Momento Um, o professor apresentará o livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* do linguista Marcos Bagno, que dialoga com argumentos comentados pela entrevista lida anteriormente. Como introdução ao livro, o professor pode comentar a respeito de seu conteúdo abordado (mitos da linguagem, como por exemplo *o brasileiro não sabe falar português*, entre outros). Após, os alunos realizarão a leitura do seguinte trecho, também projetado:

Mito nº 8

“O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”

[...] É muito comum encontrar pessoas muito bem intencionadas que dizem que a norma padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem de ser mesmo ensinada nas escolas porque ela é um “instrumento de ascensão social”. Seria então o caso de “dar uma língua” àqueles que eu chamei de “sem língua”? Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo? Afinal, supostamente, ninguém melhor do que eles domina a norma culta. Só que a verdade está muito longe disso como bem sabemos nós, professores, a quem são pagos alguns dos salários mais obscenos de nossa sociedade. Por outro lado, um grande fazendeiro que tenha apenas alguns poucos anos de estudo primário, mas que seja dono de milhares

de cabeças de gado, de indústrias agrícolas e detentor de grande influência política em sua região vai poder falar à vontade sua língua de “caipira”, com todas as formas sintáticas consideradas “erradas” pela gramática tradicional, porque ninguém vai se atrever a corrigir seu modo de falar.

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente [...].

Após a leitura, pode-se iniciar um debate através destas perguntas, se questões não partirem logo dos alunos:

1. Como divergem argumentativamente o autor deste texto se comparado ao gramático Bechara, lido anteriormente?

2. Quais os argumentos apresentados por Bagno para negar o ensino da norma culta como fator decisivo de ascensão social?

3. Vocês acreditam haver algum valor intrínseco em formas linguísticas prestigiadas, ou esse valor é fruto de relações sociais de poder?

4. Qual a visão de vocês a respeito do mito apresentado pelo autor? Seria esse, de fato, um mito?

Aqui, busca-se construir com o aluno uma visão própria do papel da norma culta ou da norma prestigiada nas relações sociais de poder, bem como na vida pessoal do aluno. O debate sobre a relevância de se aprender o português normativo é o objetivo da discussão, uma vez que se apresentam dois textos com inclinações argumentativas díspares. O professor deverá conduzir o debate iniciado pelas questões, terminando-o com questionamentos a respeito de pronúncias *erradas* do português brasileiro identificadas por alunos nas experiências cotidianas com a língua,

preparando-os para as próximas atividades, que tratarão mais precisamente dos diferentes sotaques do inglês.

Momento Dois

A segunda atividade pode ser conduzida em língua inglesa, a depender do nível de compreensão da turma. O momento será iniciado com a seguinte questão:

1. Por que você acha que aprendemos inglês no Brasil?

Após a discussão, a turma será dividida em 4 grupos, cada um recebendo uma cópia de um trecho de artigo publicado no *Journal of Sociological Research*, informando-os que se trata de um trecho de estudo feito com professores de inglês como segunda língua em Omã, país do oriente médio. Por se tratar de uma leitura avançada, em um primeiro momento, os grupos devem ler o texto em voz alta, em conjunto, compartilhando dúvidas a respeito de palavras específicas ou de trechos não compreendidos. O professor deve auxiliar os grupos na medida em que for necessário para que todos tenham compreensão razoável do sentido global do trecho. Dúvidas a respeito de construções gramaticais ou a respeito de vocabulário devem ser trazidas para o quadro e exploradas para além do texto, com exemplos de usos diversos, para que o aluno melhor assimile a construção anteriormente não compreendida. Após o professor verificar que houve boa compreensão do texto, uma síntese do trecho lido será apresentada por cada grupo, contendo o aspecto que merece destaque na opinião de cada grupo de alunos.

Accent as Capital

The inequality and neocolonialism transpire in different ways in different contexts. As English has spread to various corners of the world, the demand for native English-speaking teachers from advanced western countries also increased. Likewise, standard 'accent' became popular among the recruiters who control academic

employments. Such kinds of discriminative preferences opened the world's job markets to apparently "gifted asset" of native accent, white skin, and western names of the already richest countries. [...] Lippi-Green (1997) argues that in spite of widespread accent variation, discrimination based on accent "can be found everywhere in our daily lives" (p.73). My participants, too, conclude that discriminative practices based on accent are very much part and parcel of international academic world. Asian and African accents are generally ridiculed, while American or European accents are respected and rewarded. For instance, Dr. Johnson (a PhD scholar from Sudan) explains that on numerous occasions he was declined appointment during the interviews solely because of his African accent. [...] Dr. Johnson, despite such discriminatory practices never tried to modify his accent as it is to modify his identity. Therefore, he had to accept regular rejections from being hired. Likewise, while pointing to the fact that accent acts in part as a marker of race, Dr. Vino (a Sri Lankan scholar) maintains that her accents mostly evoked negative remarks from recruiters. She says, "I speak with an Indian, or more precisely Tamil, accent because my mother tongue is Tamil." Therefore, she had to swallow the bitter pills when seeing the preference of white candidates over her; in spite of the fact that they had reasonably lesser qualifications and work experience than her. To increase his job opportunities, another participant from Pakistan (Mr. Jahangir) sought to modify his accent by taking "accent therapy" in England. He said that he had to participate in 55-minute therapy sessions conducted thrice weekly for approximately three months in an "accent modification clinic." However, such sessions couldn't do much [...].

Após a exposição feita pelos alunos a respeito da mensagem ou ideia que mais merece destaque do texto lido, pode-se retomá-lo com o auxílio das seguintes questões norteadoras:

1. Que exemplos de perda de oportunidade por conta de preconceito linguístico o texto apresenta?
2. O falante de inglês como língua adicional pode chegar a uma pronúncia indiferenciável do inglês de prestígio (o americano

e o britânico) facilmente? Seria adequado exigir isso de um falante de inglês como língua adicional?

3. Há possibilidades ou maneiras de atenuarmos o valor socialmente atribuído a certas variedades da língua inglesa? Que possibilidades são essas?

4. Vocês já experienciaram situações de preconceito linguístico relativas à pronúncia do inglês como língua adicional ou do português brasileiro, sua língua materna?

Momento Três

Após, os alunos assistirão a um vídeo de uma brasileira e uma indiana conversando a respeito de diferentes sotaques da língua inglesa. O vídeo possui o objetivo de proporcionar a escuta de duas variedades usualmente não abordadas do inglês (o inglês indiano e o inglês falado por brasileiros) com o intuito de aproximar o aluno de suas habilidades de pronúncia, após problematizar seu valor cultural (e capital).

Vídeo utilizado: https://www.youtube.com/watch?v=KViy8jqwO-I&ab_channel=EnglishinBrazilbyCarinaFragozo

Finalizado o vídeo, a primeira questão abordada será a respeito das diferenças observadas na fala da convidada indiana em relação à fala dos próprios alunos em língua inglesa. Em especial, pode-se chamar atenção para a pronúncia de palavras como *spread*, *grammar* e *grow*, sugerindo comparação entre as pronúncias das palavras em questão quando ditas pela convidada do vídeo e quando ditas pelos próprios alunos. O vídeo, ou trecho dele, pode ser exibido novamente se os alunos sentirem esta necessidade. A seguir, pode-se abordar as seguintes questões:

1. As diferenças entre as pronúncias observadas impedem a compreensão das palavras específicas? Por que ainda compreendemos o que foi dito, mesmo sem termos ouvido exatamente o que esperávamos?

2. O som de “r” percebido nas palavras pronunciadas pela falante indiana afeta crucialmente a compreensão dos vocábulos?

3. Quais outras pronúncias das duas falantes não nativas do vídeo assistido chamam a atenção?

4. Pelo que temos discutido em sala de aula e de acordo com trechos do vídeo, como por exemplo o trecho comentando a respeito do uso da língua inglesa para consumo de programas televisivos americanos, qual a relação que podemos estabelecer entre língua e cultura? Qual a condição de dependência entre ambas?

5. Que visões de *sotaque* são apresentadas no vídeo? Como elas dialogam com as ideias do texto lido previamente?

Momento Quatro

Neste momento, os alunos serão incentivados a revisitar suas produções realizadas na primeira aula e complementá-las, se desejarem, após terem tido discussões a respeito de variação linguística e das relações entre língua, cultura, sociedade e indivíduo. Após, será proposta uma produção em duplas que faça referência às discussões tidas ao longo do projeto didático com base nos mitos da linguagem apresentados por Bagno (2007). A escrita será realizada em português e em inglês, e resultará em cartazes digitais bilíngues produzidos em duplas com a ferramenta Google Slides, convertidos em pdf e divulgados nas redes sociais da instituição de ensino, sendo antes revisados pelo professor com o auxílio da turma. A escrita deverá conter uma espécie de manchete, parágrafo curto que chame a atenção do interlocutor, como por exemplo *Você já ouviu falar neste mito?*, entre outras possibilidades de enunciado criativo proposto por alunos. O aluno poderá, inclusive, partir de alguma verdade própria a respeito da linguagem que foi repensada ao longo do projeto didático, ou utilizar de trechos da reescrita da primeira produção elaborada para compor seu cartaz digital. A ideia é que os alunos produzam uma mídia criativa, que faça uso de recursos linguísticos e extralinguísticos para chamar a atenção do interlocutor, divulgando, assim, um pouco das discussões realizadas em sala de

aula. Como sugestão, apresentam-se alguns mitos comentados por Bagno (2007), sendo papel dos alunos argumentarem de maneira contrária a estes em suas produções digitais com base nas reflexões já realizadas:

1. “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”

2. “Brasileiro não sabe português”

3. “Português é muito difícil”

4. “As pessoas sem instrução falam tudo errado”

5. “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”

Como comentado, os alunos podem abordar outros “mitos” que conhecem a respeito do português e das línguas humanas no geral. Assim, o projeto didático proporciona uma produção final que possivelmente interessa ao aluno e que abre o diálogo para além da escola, permitindo que o debate sobre variação linguística exemplifique a diversidade linguística observada cotidianamente e aproxime os falantes da comunidade linguística em questão dos fenômenos da linguagem e de sua própria língua. Para finalizar, será feita a Avaliação do Plano de Aula, conforme comentada no item Avaliação. O Projeto Didático apresentado, em conjunto com as ideias trazidas no Referencial Teórico na medida em que interessam o debate desenvolvido com os alunos, possibilita o início de uma reconstrução da visão dos alunos acerca de sua língua e acerca das línguas de modo geral.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BOURDIEU, Pierre. The Economy of Linguistic Exchange. In: ____. **Language and Symbolic Power.** Cambridge: Polity Press, p. 37-90, 1991.

- COOKE, D. Ties that constrict: English as a Trojan Horse. In: CUMMING, A.; DAWSON, J. (Eds.). **Awareness: Proceedings of the 1987 TESL Ontario Conference**. Toronto: TESL Ontario, p. 56-62, 1988.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, p. 105-143, 1997.
- FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, vol. 4, n.1, 2006.
- FLORES, V. N. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Villa das Letras, 2011.
- LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.
- MALIK, A. H.; MOHAMED, A. E. A. English as Cultural Capital: EFL Teachers' Perceptions: A Cross-Cultural Study. **Journal of Sociological Research**, Las Vegas, v.5, n. 2, p. 63-74, 2014.
- NÓBREGA, V. A. O problema de Wallace-Darwin. In: OTHERO, G. A.; KENEDY, E. **Chomsky: A reinvenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, p. 35 -52, 2002.

UBERTI, L. Experiências Didáticas nas Licenciaturas. In: _____
(Org.) **Docência e Transgressão**: potência singular ao planejar.
Porto Alegre: Editora Cirkula, 2018.

Anexo

Tradução do texto *Accent as Capital*, utilizado no Momento Dois (Plano de aula):

Sotaque visto como Capital

A desigualdade e o neocolonialismo transpiram de diferentes formas em contextos diferentes. Dado que o inglês tem se espalhado por diferentes cantos do mundo, a demanda por professores de língua inglesa de avançados países ocidentais também aumentou. Além disso, um sotaque “padrão” se popularizou entre recrutadores que controlam vagas de emprego acadêmicas. Estes tipos de preferência discriminatória deram espaço aos mercados de trabalho destinados a indivíduos possuidores de sotaques “nativos”, pele branca e nomes ocidentais dos países já considerados os mais ricos. [...] Lippi-Green (1997) argumenta que apesar das variações de sotaque comumente vistas, discriminações do tipo “podem ser encontradas em todo lugar no nosso cotidiano” (p.73). Meus participantes, também, concluem que práticas discriminatórias baseadas em sotaque são praticamente parte integral do mundo acadêmico internacional. Sotaques asiáticos e africanos são geralmente ridicularizados, enquanto sotaques americanos e europeus são respeitados e até recompensados. Por exemplo, Dr. Johnson (um doutorando do Sudão) explica que em inúmeras ocasiões lhe foram negadas oportunidades somente por causa do seu sotaque africano. [...] Dr. Johnson, apesar das práticas discriminatórias já experienciadas, nunca tentou modificar seu sotaque uma vez que isso equivaleria a modificar sua identidade. Assim, ele teve que aceitar rejeições de emprego regularmente. Da mesma forma, ao apontar para o fato de que sotaque pode ser um marcador de raça, Dr. Vino (uma estudante do Sri Lanka) afirma que seu sotaque majoritariamente evocou comentários negativos de recrutadores. Ela diz, “Eu falo com sotaque indiano, mais precisamente do tâmil, porque minha

língua nativa é o tâmil”. Assim, ela teve que aceitar a injustiça ao ver a preferência por candidatos brancos no lugar dela, mesmo eles tendo menos qualificação e experiência do que ela. Para aumentar suas oportunidades de emprego, outro participante do Paquistão (o senhor Jahangir) buscou modificar seu sotaque fazendo “terapia de sotaque” na Inglaterra. Ele disse que tinha de comparecer em sessões de 55 minutos, três vezes por semana, por aproximadamente três meses numa clínica de modificação de sotaque. Entretanto, as sessões não tiveram muitos resultados [...].

Escrevivência e consciência: a conformação do “eu” na pandemia

Leonardo Barbosa Giasson¹

A pandemia de COVID-19 modificou de maneira drástica nosso cotidiano: isolamento social, cuidados sanitários, home office, ensino remoto, desemprego, a crescente da fome, etc. Neste ínterim de acontecimentos, uma escola comprometida com o alunado e sua realidade, deve se preocupar em refletir de maneira crítica, engajada politicamente, sobre os fatos que nos cercam. Dessa forma, o presente projeto didático, alinhado às orientações da BNCC, propõe o trabalho com o gênero diário, na aula de Língua Portuguesa, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. A partir deste gênero estruturante, os discentes entrarão em contato com uma importante produção literária brasileira, “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, sendo norteados pelo conceito de Escrevivência, proposto por Conceição Evaristo. Ao final do percurso, sendo protagonistas do próprio saber, os alunos produzirão seus diários de pandemia.

Pandemia e cotidiano na literatura

O trabalho com o texto, tal qual concebemos hoje no Brasil, foi estruturado sobre as ideias do filósofo, pensador e linguista russo Michael Bakhtin. Em um de seus trabalhos mais importantes, intitulado “Os gêneros do discurso” (1953), o autor reconhece os

¹ Mestrando do programa Sociedade, (inter)textos literários e tradução nas Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato pelo e-mail: leonardobgiasson@gmail.com..

gêneros do discurso como inerentes a todo indivíduo, ou seja, dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna. Isso torna-se perceptível quando vemos a linguagem se estruturando em diversos espaços cotidianos: anúncios, *tweets*, fofocas, notícias, entre outros. Diante disso, entende-se que o trabalho em sala de aula precisa ser contextualizado, pois a assimilação dessas formas da língua ocorre somente diante das formas de enunciação.

Roxane Rojo (2003) concebe a didatização de tais conceitos, quando ligados à educação, sendo convertidos em objetos de ensino. No Brasil, o gênero torna-se objeto de ensino e organizador do currículo de Língua Portuguesa, fortalecendo-se na década de 60. O acesso das grandes massas à escola pública, a industrialização e a modernização reconfiguram o objetivo da disciplina. Têm-se uma fase de desaparecimento do gênero do conceito dos referenciais e o texto toma protagonismo no fazer pedagógico. A diversidade de textos e sua prioridade como unidade de ensino de língua na sala de aula emergem neste cenário e se mantêm até os dias de hoje.

A BNCC compreende que linguagem deve ser entendida pelos alunos como pautada em uma finalidade específica, permitindo as interações. Assim, o trabalho com textos é essencial para que o alunado compreenda seu papel enquanto interlocutor. Crônicas, contos, poemas podem auxiliar nisso. A língua também deve aparecer contextualizada, propiciando aos alunos o aprendizado de seus significados culturais e, com eles, o entendimento e interpretação da realidade e de si mesmos. O trabalho com texto implica em leitura e escrita. No entanto, não podemos encontrar modelos engessados de realizar a leitura. É necessária uma diversidade textual que contemple os textos imbricados nas práticas sociais. A noção de escrita está sujeita aos mesmos processos, não podendo ser ensinado um gênero global (devido também a sua inexistência), que funcionasse em todos os contextos de circulação social.

Freire (1970) afirma que a única maneira de surpreendermos os fatos históricos se daria nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constituem o “universo temático” da época. No contexto pandêmico ao qual estamos inseridos, temos uma ascensão de termos geradores bem delimitados em nossos horizontes. Além disso, o autor fala sobre “situações limites” que também parecem latejar cada dia mais, sendo necessária sua superação. A proposta é que os educandos encontrem na educação uma forma crítica de compreender o seu mundo.

Ainda em Freire (1970) encontramos que o papel do educador não é falar sobre sua visão de mundo ou tentar impô-la ao povo, mas sim traçar um diálogo sobre ambas. Temos que propiciar ao aluno o entendimento de que sua visão de mundo está pautada nas várias formas de sua ação, assim refletindo a sua situação neste mesmo espaço. As atividades propostas a seguir adentram o cotidiano imediato do aluno e o fazem refletir sobre a posição em que estão inseridos dentro deste sistema.

O cotidiano como justificativa para traçar objetivos

O atravessamento da pandemia na vida dos brasileiros trouxe uma série de implicações em nosso cotidiano. Dessa forma, pensar de que formas as situações ocorridas influenciaram a formação do “eu” e as formas de se relacionar com o mundo é essencial. Além disso, pode-se encontrar na rotina pandêmica dos estudantes uma forte pendência ao trabalho com o gênero diário.

O objetivo desta proposição didática é a produção de um diário que relate/represente o cotidiano durante a pandemia, tendo em vista o quanto este período - no qual as pessoas estavam isoladas - influenciou nas mudanças da rotina, de trabalho e de estudo, além da mudança nas relações de convivência pessoal, com familiares, amigos, etc. Dessa forma, os objetivos centrais que podem ser listados são:

- Gênero: trabalho com diário, composição e estilo;

- Linguagem: analisar as diferenças entre expressão escrita e multimodal;
- Promover a leitura de textos escritos por autoras negras;
- Refletir sobre a memória, história e voz das mulheres;
- Compreender o gênero diário e como a literatura se utiliza dele;
- Levar aos alunos situações cotidianas que atravessam nossas rotinas, sentimentos e vivências.
- Incentivar a escrita literária, apresentando o fazer literário como um lugar acessível a todos;
- Pensar de que forma o contexto pandêmico mudou nosso cotidiano.

Avaliação da proposta

A avaliação das aulas levará em conta o engajamento e participação dos alunos durante as dinâmicas propostas. Por se tratar de um percurso de criação, as produções dos discentes refletirão os conteúdos expostos, também sendo passíveis de avaliação das práticas pedagógicas. Além disso, será disponibilizado aos alunos um *Padlet* coletivo, em que poderão adicionar comentários e sugestões para a melhoria das aulas, de forma anônima, preenchido a distância, fora do ambiente escolar.

Plano de aula

Este projeto será ministrado aos alunos do primeiro ano do ensino médio, em uma escola pública, de classe média, em ensino presencial. Abaixo estarão apresentados planos de aula para três encontros, em dois períodos consecutivos, na aula de Língua Portuguesa.

Plano de aula 1

Este encontro será organizado em três momentos, dos quais chamaremos de (1) Escrevivência, (2) Revisitando nossas memórias, (3) Atividade de Escrita I. A proposta é que percorramos um item teórico, adentremos a realidade de nossos estudantes e em seguida criemos nossa primeira atividade escrita.

(1) Escrevivência - 15 min

Para que os estudantes entendam que seus mundos podem ser contemplados pelo universo literário, nesta seção buscaremos conceituar o termo Escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo. Ao professor aplicador, sugere-se entrar em contato com a obra da autora e assistir dois vídeos que poderão ser norteadores: “*CONCEIÇÃO EVARISTO | Escrevivência*”, disponível no *youtube*, no canal Leituras Brasileiras e “Conceição Evaristo explica o conceito de ‘escrevivência’ e relação com mitos afrobrasileiros”, no canal do Roda Viva. Após elucidar o conceito, o professor deverá utilizar as três perguntas listadas abaixo, que servirão de reflexão inicial à aula.

- Você já teve alguma experiência de escrita? (livro, jornal, receitas...)

- Sua vida, seu cotidiano e suas lembranças te motivam a escrever ou registrá-las de alguma forma?

- Como você imagina uma escritora? Quais suas características? Que habilidades ela deve ter?

Assim, busca-se entender de que forma os estudantes imaginam o fazer literário e quais conceitos estão associados ao ser escritor.

(2) Revisitando nossas memórias - 30 min

A proposta desta atividade é que os estudantes pensem de que forma seu cotidiano se constrói em contato com os elementos dados pelo meio. Dessa forma, revisitarão suas memórias e sentimentos ao entrar em contato com situações de seu cotidiano imediato. O

objetivo desta atividade é “aquecer” a memória, uma vez que esta é crucial na escrita dos diários para que as histórias sejam ricas em detalhes. Além disso, o compartilhamento de sentimentos poderá aproximar os participantes, gerando abertura para possíveis escritas. Toda a atividade será realizada oralmente, incentivando a participação de todos. Fica ao critério do professor a escolha das fotografias trazidas, sugere-se pelo menos dez. A proposta é que as fotografias estejam próximas da vida dos alunos, para que seja possível traçar relações diretas. É importante demarcar que junto de toda imagem deverá constar uma pergunta geradora: *O que isso te lembra? Que sentimentos te evoca?* Em seguida, serão apresentados alguns exemplos de imagens.



As imagens deverão ser retiradas do *Google*. Ao professor que estiver disposto a aprofundar a atividade, pode-se pensar em uma tarefa interdisciplinar com o professor de artes, criando uma oficina de fotografias que deverá ser realizada anteriormente. As fotos ali inseridas seriam resultado das fotografias capturadas pelos alunos em determinado período definido previamente.

(3) Atividade de escrita I - 30 min

Para iniciarmos a parte da escrita de nossa aula, os alunos deverão escolher uma entre as dez imagens trazidas anteriormente e escrever em forma de diário sobre algum dia que tenham rememorado e revisitado, explicitando como foi aquele dia desde a sua perspectiva. É importante que recordem o conceito Escrivivência. Onde você estava? Com quem? O que sentiu? Essas são perguntas que poderão guiar esta primeira atividade de escrita. Pelo fato dos estudantes possivelmente não terem tido contato prévio com este gênero textual (diário), a proposta é que tracemos juntos pela leitura das produções os resultados que queremos alcançar e as características do gênero (curto, aparece a data, há uma rica descrição para que seja possível recordar daqui um bom tempo, etc.). O enunciado da atividade será feito oralmente;

Plano de aula 2

Este encontro também será organizado em três momentos dos quais chamaremos de (1) Conhecendo Carolina Maria de Jesus, (2) Adentrando o Quarto de Despejo, (3) O gênero diário. A proposta é que entremos no universo literário de Carolina Maria de Jesus, entendendo de que forma se estrutura o gênero utilizado.

(1) Conhecendo Carolina Maria de Jesus - 30min

Como tarefa de pré-leitura o professor deverá realizar algumas perguntas norteadoras, os alunos deverão responder oralmente:

- Você conhece Carolina Maria de Jesus?
- O que você espera da leitura de um livro intitulado “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada?”
- Quais temas centrais você acredita que aparecerão ao longo do Diário?

Em seguida o professor deverá exibir uma breve biografia disponível no *Youtube* do Canal Curta!, intitulado “Quem foi Carolina de Jesus?”. O professor pode trazer informações

adicionais caso achar necessário. Após falar um pouco sobre a autora e seus livros, outras perguntas deverão ser feitas:

- Você conhece livros escritos em formato de diário?
- Você tem/já teve um diário?
- Você realiza alguma forma de registro dos seus dias?

A proposta da atividade é que conheçamos a autora que leremos em seguida e reflitamos um pouco sobre o formato de seu texto. Pode-se apresentar alguns outros exemplos de livros estruturados em diário, próximo dos alunos, como os do exemplo abaixo:



(2) Adentrando o Quarto de Despejo - 30min

Os alunos serão divididos em quatro grupos, nos quais receberão um trecho do livro *Quarto de Despejo* para ler, ao final deverão responder as perguntas de interpretação. Todos trechos trazem mais além de anotações cotidianas, passagens que remetem a notícias e nomes importantes naquele contexto, ou retomando a memória de Carolina, ou cruzando com acontecimentos marcantes da época. Os estudantes devem buscar informações externas ao texto (usando seus celulares), quando possível, buscando elucidar ainda mais os escritos do diário. Após a leitura, discussão e pesquisa (se possível) nos grupos, os trechos deverão ser lidos para todo o grupo e as impressões compartilhadas.

Trechos Selecionados

19 DE MAIO Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitoraes. O Senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Camara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.

21 DE MAIO [...] Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Ele era jovem e dizia que quem deve catar papel são os velhos. Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E de escolhia uns pedaços: Disse-me:

— Leva, Carolina. Dá para comer.

Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruidos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela.

13 DE JUNHO [...] Hoje eu estou lendo. E li o crime do Deputado de Recife, Nei Maranhão. (...) li o jornal para as mulheres da favela ouvir. Elas ficaram revoltadas e começaram chingar o

assassino. E lhe rogar praga. Eu já observei que as pragas dos favelados pegam.

...Os bons eu enalteço, os maus eu critico. Devo reservar as palavras suaves para os operários, para os mendigos, que são escravos da miséria.

11 DE AGOSTO Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma o preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?

As questões de interpretação que seguem deverão ser feitas oralmente, as respostas também devem ser compartilhadas em voz alta. O professor deve incentivar a participação de todos ali presentes.

Questões de Interpretação

- 1) Que sentimentos a leitura do trecho evoca em você?
- 2) Quais as semelhanças entre os trechos lidos?
- 3) Como você relaciona a escrita de Carolina com a escrevivência?
- 4) Os trechos narrados por Carolina poderiam ser vistos hoje em dia?
- 5) Que notícias recentes podem ser relacionadas a estes trechos?
- 6) Você considera importante realizarmos a leitura de textos como o de Carolina? Se sim, porque?

(3) O gênero diário

Para iniciar a discussão sobre o gênero diário, buscaremos construir o conceito do que é o gênero em si. Os gêneros do

discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. Textos (orais ou escritos) que fazem parte de um mesmo gênero do discurso. São semelhantes em alguns aspectos como: forma (estrutura), conteúdo, relação estabelecida entre quem escreve e quem lê e função (para que o texto é escrito). A conceituação do gênero diário em si será construída coletivamente, por meio de perguntas que guiarão os alunos a conceitos comuns. As perguntas norteadoras estão listadas abaixo:

- Que elementos parecem essenciais na escrita de um diário?
- Em quais suportes são escritos os textos do gênero diário?
- Qual é o propósito de um diário?
- Para quem se escreve um diário?
- Quais características você consegue identificar do gênero diário nas produções de Carolina Maria de Jesus?
- Quais as diferenças entre escrever um diário para publicação ou para si mesmo?
- De que forma pode se relacionar um diário com a escrevivência?

Ao final desta aula será apresentada a proposta de escrita final, trabalho que guiou os caminhos trilhados até aqui.

Na posição de um jovem vivendo uma pandemia global, registre a sua semana escrevendo entradas em um diário que posteriormente deverá ser lido e apresentado à turma. Lembre do conceito de escrevivência e deixe-se guiar pelas suas impressões acerca dos acontecimentos. Escreva no mínimo 4 entradas em seu diário, seguindo as características do gênero anteriormente discutidas.

Plano de aula 3

Finalmente chegamos ao encontro final. Mais uma vez, estruturaremos esta aula em três momentos: (1) Finalização da

atividade escrita, (2) Compartilhamento das produções, (3) Encerramento.

(1) Finalização da atividade escrita - 30min

No primeiro momento da aula, o professor deve auxiliar os discentes em suas produções, fazendo uma primeira leitura e dando *feedbacks* individualmente. Em seguida, os alunos fazem os ajustes sugeridos pelo professor, no que diz respeito à adequação ao gênero. É importante ressaltar que, seguindo a escrita de Carolina Maria de Jesus, o professor pode optar por não realizar correções de gramática e ortografia.

(2) Compartilhamento das produções - 50min

Esse momento é reservado para os participantes fazerem uma leitura em voz alta dos diários produzidos, compartilhando as produções. O professor faz destaques e os demais participantes são convidados a fazer comentários. É necessário atentar ao tempo disponível para que todos tenham a oportunidade de fazer sua leitura.

(3) Encerramento - 15min

O momento final do último encontro fica reservado para um fechamento de tudo que foi visto. O professor pode fazer uma retrospectiva das atividades realizadas e comentar o desempenho dos alunos. Cada aluno é convidado a fazer um comentário final, oralmente, para o grupo. Este comentário também serviria como retorno e avaliação da unidade didática ao professor, ajudando-o a aprimorar sua prática docente.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. do Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto B. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Debatendo a LGBTfobia a partir da perspectiva do conto “Aqueles dois”

Andressa Reis de Freitas¹

Giulia Maciel Y Picanço²

Há na sociedade uma emergente demanda pela discussão sobre a LGBTfobia com objetivo de erradicar preconceitos e discriminações. Além disso, tem se discutido bastante sobre a representatividade nos diferentes espaços da sociedade e a importância dela para que todas as vozes sejam ouvidas e pontos de vista levados em consideração, assim dando mais significado à democracia. Tendo isso em vista, este projeto didático pretende proporcionar um debate democrático em sala de aula sobre a LGBTfobia, visando aumentar os horizontes dos alunos sobre o tema e o reconhecimento de possíveis preconceitos, e, adicionalmente ao estudo do conto “Aqueles dois” de Caio Fernando Abreu, proporcionar o contato dos alunos sobre autores LGBTQ+ ou com obras que têm temáticas referentes à comunidade LGBTQ+.

LGBTfobia e currículo

A escola, por se tratar de um lugar de legitimação de conhecimento, deve dar protagonismo para todos os tipos de culturas, grupos sociais, histórias e vozes e não só a cultura “padrão” da classe dominante, para que o aluno sintam-se inserido

¹ Licencianda em Letras (Português/Inglês) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: andressareisdefreitas@hotmail.com

² Licencianda em Letras (Português/Inglês) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: giuliapicanco@hotmail.com

na história. Porém as políticas curriculares definem os papéis dos professores e alunos, determinando o conhecimento válido e as formas válidas de verificar sua aquisição, a partir de diretrizes, guias curriculares, normas, grades e livros didáticos; o que produz diferenças, hierarquias, identidades, e desigualdade. Afirma as histórias patriarcais, identidades sociais e experiências sociais dos estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as narrativas, as experiências e as memórias culturais das minorias (CORAZZA, 1998). Logo, é a partir do plano de ensino que se pode questionar e problematizar o currículo.

A aprendizagem amorosa baseia-se na legitimação do outro, em que há a aceitação desse outro por parte do professor-aluno e aluno-aluno; quando não há essa aceitação, em que o professor se vê o detentor do conhecimento, considerando sua realidade como a única, a dinâmica em sala de aula muda, tornando-se assim uma aprendizagem de via única, dificultando a troca de conhecimentos. Portanto, deve-se levar em consideração o poder-saber do professor, que não é o detentor da verdade, já que ele parte dos seus interesses, dos seus privilégios, da sua realidade, e do seu ponto de vista. São suas posições. Para isso não ocorrer, o professor deve a todo momento passar por uma auto reflexão e regulação. Planejar para “promover a libertação, a emancipação, o fortalecimento de poder dos oprimidos”. (CORAZZA, 1997)

A escola é um espaço múltiplo em que temos uma pluralidade cultural, sendo assim, é necessário que haja uma harmonia na convivência entre alunos e professores e para isso acontecer deve haver uma troca entre os dois, em que ambos permitam-se aprender com o outro, “perturbando-se”. Em sala de aula, o professor “considera como legítimas as experiências e os mundos vividos de seus alunos” (REAL & PICETTI, 2014). Logo, o professor e os alunos aprendem em conjunto. Porém nessa dinâmica o professor tem o papel de nortear/orientar os conhecimentos aprendidos e trocados em sala de aula, baseando-se, sempre que possível, em referências teóricas, literárias e/ou científicas;

formando-se assim alunos que pensam, refletem e criticam o mundo; ou seja, que mudam o mundo para melhor.

Além de proporcionar uma base e uma organização, o planejamento curricular é um ato de visão política e de uma visão cultural; e quando há uma renúncia desse ato, há um consentimento de utilizar um planejamento feito por terceiros, que tem como base livros didáticos e o currículo nacional. Esse currículo utiliza da cultura considerada padrão, isto é, a cultura eurocêntrica e burguesa que exclui a maior parte da população que não têm acesso a essa cultura fora da escola e não se enxerga nessa cultura. É uma cultura discriminatória e excludente baseada em saberes selecionados. Por essa razão, quando planejamos o próprio currículo, estamos em controle do que ministrar nas aulas: qual cultura, ideologia, e realidade será ensinada aos alunos. Devemos ensinar, em conjunto, a cultura da massa, para que o aluno veja sua realidade representada. Um ensino intercultural, multiculturalista e inclusivo, que permita que haja questionamentos e debates. Em outras palavras, planejar um currículo baseado na teoria crítica, ou seja, questionar as desigualdades, injustiças sociais e classe dominante; na teoria pós-crítica, isto é, acabar com a hierarquia e superioridade das culturas; e na teoria pós-estruturalista: baseado na indeterminação e questionamento da verdade: “por que algo se tornou verdadeiro?”; a religião, pátria, política e ciência; as noções de “masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico” (SILVA, 2001).

Segundo Tynianov (1970), “se estudamos a evolução limitando-nos a série literária previamente isolada, tendemos a todo momento a séries vizinhas, culturais, sociais, existenciais no mais amplo sentido do termo; em consequência, somos condenados a ficarem incompletos. A teoria dos valores na ciência literária conduz-nos ao estudo perigoso dos fenômenos principais isolados e reduz da história literária a “história dos gerais”. Ou seja, quando estudamos os movimentos literários ou obras literárias em sala de aula, devemos expandir nossos horizontes e incluir a história das minorias também, histórias que normalmente são apagadas ou

marginalizadas, e não focar só na história da classe dominante para que haja representatividade e inclusão dessas vozes, dando-se lugar de fala e visibilidade para perspectivas diferentes.

Como Corazza (1997) propôs, trabalhar com temas como gênero, raça, sexualidade, nacionalidade, política, etc. Por exemplo, na aula de literatura, não estudar somente a literatura feita por homens brancos, mas também a literatura de mulheres, de pessoas negras, de indígenas, da comunidade LGBTQ+, etc. Aprender sobre múltiplas narrativas, micro-histórias, e as histórias apagadas. Estudar sobre a cultura fora dos museus e das galerias de arte: a arte da rua, das comunidades, do povo.

Pluralidade cultural como justificativa

Vivemos em um país diverso em que há uma enorme pluralidade cultural. Sendo assim, é extremamente importante e relevante trabalhar com temas que retratam as minorias e que possibilitam reflexões sobre LGBTfobia, racismo, tabus, etc, levando em consideração o grande número de atos de violência que essa parcela da população sofre diariamente, desde ofensas até a morte. Por essa razão, planejamentos de aula que dão protagonismo a temáticas ou assuntos envolvendo essas minorias, que normalmente são vistas como inferiores e que são apagadas da história, permitem que os alunos que têm realidades e histórias diferentes aprendam sobre essas perspectivas. Essa diversidade e pluralidade cultural pode ser vista em sala de aula: cada aluno possui uma particularidade que o faz ser único, e quando trabalhamos com culturas além da padrão e dominante damos visibilidades para diversas histórias e perspectivas, fazendo que o aluno sintase pertencente daquele espaço, cultura e história. Assim, é fundamental estimular a desconstrução de preconceitos, discriminações e abrir espaço para a representatividade e inclusão na literatura vista em sala de aula. Além disso, trabalhar com autores LGBTQ+ e/ou autores que dão protagonismo a essa pauta em suas obras é essencial para rompermos com o desprestígio

desse tipo de literatura e dar espaço e protagonismo para essas vozes, que por tantos anos foram silenciadas, caladas, e desvalorizadas.

Espaços de aprendizagem, como a sala de aula, que permitem e valorizam o debate e reflexão sobre a representatividade nos ambientes que ocupamos e que participamos possibilitam a criação de cidadãos mais humanos, mais abertos e compreensivos que levarão esses aprendizados para a vida.

Vale ressaltar que a obra “Morangos Mofados” de Caio Fernando de Abreu, em que se encontra o conto “Aqueles dois”, faz parte dos conteúdos programados do 3º ano, por se encontrar no movimento literário da contracultura. Além disso, a leitura dessa obra é imprescindível para aqueles que irão prestar vestibular ou ENEM, já que é uma leitura obrigatória. Ou seja, ainda que a temática da obra seja tabu para muitos pais e alunos, a sua leitura é necessária no contexto escolar.

Objetivos didático-pedagógicos

Iniciar uma discussão sobre a importância da representatividade nos espaços que ocupamos.

Provocar o debate e a reflexão sobre a LGBTfobia e despertar o olhar crítico quanto a violência que esses grupos sofrem.

Proporcionar um espaço seguro em que todos possam expor seus pontos de vista e aprender a enxergar seus pré-conceitos.

Abrir espaço para a representatividade e reflexões quanto às lutas e movimentos desses grupos.

Facilitar o contato dos alunos com autores LGBTQ+, como Caio Fernando de Abreu, ou com obras que têm temáticas referentes à comunidade LGBTQ+.

Instigar a reflexão dos alunos sobre o tipo de literatura valorizada pela sociedade, que advém da cultura padrão e dominante, além de estimular o consumo dessa literatura marginalizada, para que seus horizontes sejam expandidos.

Possibilitar aos alunos o questionamento e percepção de seus privilégios e/ou a falta deles.

Avaliação da proposta

A avaliação se dará a partir da participação dos alunos nos debates em que irão expor suas opiniões e conhecimentos prévios sobre o assunto, além da sua capacidade em interpretar e analisar um conto.

Posteriormente a isso, irão reescrever o conto “Aqueles dois”, a partir do ponto de vista de outra personagem, seja ele um dos protagonistas (Raul e Saul), um dos colegas de trabalho, o chefe, o próprio aluno, de um objeto inanimado ou de um espaço; utilizando das suas impressões de como aquele narrador em específico enxergaria a história.

Por fim, ao final da aula, para avaliar a aula, os alunos terão que responder a questão “Você acredita que a discussão sobre LGBTfobia, a partir do conto “Aqueles dois”, fez com que o problema fosse mais evidente? Justifique sua resposta.” em uma folha de papel, fornecida pela professora. A atividade será feita de forma anônima para que os alunos tenham mais liberdade nas suas respostas.

Plano de aula

Número de aulas necessárias: uma aula de 1h40 - dois períodos de 50 minutos.

Etapas de ensino: 3º ano do Ensino Médio.

Disciplina: Literatura.

PRIMEIRO MOMENTO (CONTEXTUALIZAR O TEMA):

Para começar um debate e ter um parâmetro dos conhecimentos dos alunos, a professora escreverá no quadro a pergunta “O que você sabe sobre a comunidade LGBTQ+?”. A

partir das respostas dos alunos, que também serão escritas no quadro, os alunos terão montado/criado no quadro naquele momento um glossário LGBTQ+, a partir de seu próprio conhecimento. Essa atividade inicial tem o intuito de contextualizar o tema que será abordado na aula.

SEGUNDO MOMENTO (CONTEXTUALIZAR O CONTO):

A professora, a partir da leitura do *slide* "Contextualização do conto" (Anexo I), irá contextualizar o período histórico (ditadura militar) e movimento literário (contracultura) em que foi escrito o conto "Aqueles dois" e as temáticas que aborda, como, por exemplo, a homofobia, a solidão e o desamparo; para que os alunos consigam situar-se no momento literário e histórico em que a obra foi escrita e se passou, e para terem uma melhor entendimento da obra "Morangos mofados" em que o conto insere-se e das temáticas que são abordadas nos contos da obra.

TERCEIRO MOMENTO (CONTO):

Será entregue aos alunos o conto "Aqueles dois" impresso para que, em um primeiro momento, leiam em silêncio e depois leiam em voz alta com a participação da professora. Após a leitura, a professora irá propor um debate, a partir de perguntas norteadoras: "Vocês notam alguma significância no título e subtítulo do conto "Aqueles Dois: História de aparentemente mediocridade e repressão"?; Em que momentos podemos perceber que há uma aproximação de Raul e Saul, seja ela amorosa ou afetiva?; Vocês percebem alguma diferença no tratamento de Raul e Saul pelos colegas de trabalho e chefe?", para que os alunos discutam a leitura e apontem as temáticas que conseguiram observar no conto. Essas respostas também serão escritas no quadro. Para complementar as ideias trazidas e discutidas pelos alunos, a professora irá apresentar, a partir de *slides*: "Temáticas abordadas no conto" (Anexo I), as temáticas que podem ser

encontradas no conto, fazendo a turma refletir e dialogar novamente sobre a leitura.

QUARTO MOMENTO (IMPORTÂNCIA DO TEMA):

Para explicar e exemplificar a importância de trabalhar com a literatura LGBTQ+, a professora apresentará aos alunos um trecho do vídeo "Mídia e representatividade: esporte, filmes, literatura", em que é abordada a necessidade de representatividade da comunidade LGBTQ+ na mídia, contextualizando-a a partir de casos em que houve apagamento de pessoas LGBTQ+ na história (uma forma de LGBTfobia). Por essa razão, a professora apresentará um *slide*: "Livros LGBTQ+" (Anexo I) em que sugere e recomenda algumas obras (nacionais e internacionais) com temática LGBTQ+.

QUINTO MOMENTO (AVALIAÇÃO DOS ALUNOS):

A professora irá propor aos alunos escreverem um reconto, em que deverão reescrever a história do conto "Aqueles dois" sob a perspectiva de outro narrador, seja ele um personagem, um objeto inanimado, um espaço ou o próprio aluno. Por se tratar de uma atividade elaborada e demorada, os alunos terão até a próxima aula para entregar o reconto. Esse momento será para os alunos compartilharem suas ideias, tirarem dúvidas e para serem feitas sugestões de que rumos possam tomar na escrita.

SEXTO MOMENTO (AVALIAÇÃO DA AULA):

Será entregue uma folha de ofício aos alunos para que compartilhem suas impressões sobre a aula e avaliem-na, levando em consideração a pergunta feita pela professora: "Acreditas que a discussão sobre LGBTfobia, a partir do conto "Aqueles dois", fez com que o problema fosse mais evidente? Justifique sua resposta."

Poderão trocar ideias com os outros colegas e terão até o final da aula para entregá-la de forma anônima.

ANEXOS

Anexo I - Slides

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTO:

A obra “Morangos Mofados” foi publicada nos anos 80, uma época de influência da contracultura e também período em que a ditadura militar era vigente no Brasil. Consequentemente, como em qualquer obra, percebemos essas influências do contexto histórico e social da época. Os contos evidenciam os sonhos e frustrações da sociedade. Segundo Pereira (2016), “Morangos Mofados” é um livro de contos em que há diversos temas da pós-modernidade: “dores, angústias, fracassos, medo, esperança, encontros, desencontros, paranoias, encanto, desencanto, drogas, sexo, amparo, desamparo, riso, choro, solidão, normalidade, estranhamento, marginalização, amor, desamor; o esquizofrênico cotidiano, com milhões de sentimentos-pensamentos-attitudes explodindo e contaminando uma época.”

TEMÁTICAS ABORDADAS NO CONTO:

No conto “Aqueles Dois” temos, especificamente, a temática da não aceitação das relações homoafetivas e a homofobia, que é apresentado pela história de Raul e Saul, dois homens, colegas de trabalho que começaram no mesmo dia, que descobrem na sua amizade algo que estava faltando em suas vidas, e o olhar dos “outros” questionando essa amizade.

A significação do conto já começa pelo título. A escolha do pronome demonstrativo “aqueles” representa muito para a história: demonstra a distância e a exclusão que eles se encontram dos demais, eles são “aqueles dois” e não “esses dois”.

Outro ponto interessante é a semelhança entre o nome dos dois: Raul e Saul, no qual só muda um fonema, e a dissemelhança dos lugares de onde vieram: Norte e Sul, que são polos opostos. Apesar de haver pequenas diferenças entre eles, como as características físicas (Raul: moreno de barba forte, um pouco mais definido. Saul: pouco menor e mais frágil, cabelos claros e cacheados, olhos azuis assustados), por exemplo, eles têm histórias de vida semelhantes, eles são diferentes dos “outros” (colegas de trabalho e chefe), o que os torna semelhantes. Eles se completam e formam um par, seja ele afetivo ou amoroso.

Pelo subtítulo, “História de aparentemente mediocridade e repressão”, o autor nos dá uma orientação do caráter social do conto que explora o tema da homofobia. Segundo Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto (2004), o autor apresenta uma revisão de valores, condutas e ideologias próprias dos períodos autoritários e de sociedades conservadoras. Dessa forma, a obra apresenta a mediocridade e repressão dessa sociedade que cultua valores tradicionais e, conseqüentemente, leva os leitores a refletirem pela forma poética e pelo uso de metáforas que o narrador usa.

A homofobia é o tema mais recorrente no conto. É representado pelos colegas e chefe, e pelo espaço de trabalho, a repartição. Pelas pessoas quando houveram “olhares” e “duas ou três piadas enigmáticas” (ABREU, p. 87), quando “cochicham sem eles perceberem” (ABREU, p. 86) e quando foram demitidos pela “relação anormal e ostensiva”, “desavergonhada aberração”, “comportamento doentio”, “psicologia deformada” e por “tenho-que-zelar-pela-moral-dos-meus-funcionários” (ABREU, p. 88); e pelo espaço por ser comparada a uma prisão e uma clínica, estruturas disciplinadoras. Logo, a demissão retrata a exclusão deles da sociedade, que são submetidos.

O ato de Saul ficar com a cabeça abaixada, enquanto estavam sendo demitidos, pode ser interpretado como concordar que seu comportamento foi errado perante a sociedade e, por essa razão, poderiam julgá-los. Já Raul levantar-se e dizer “nunca” representa

sua defesa de que suas atitudes não são erradas e não cometeu nenhum crime.

“Aqueles Dois” é um conto sobre homofobia, fazendo-nos refletir sobre as razões que levam as pessoas a julgarem, discriminarem e condenarem as outras, ainda que não haja indícios concretos de uma relação amorosa. Raul e Saul, por não agirem conforme os valores morais da sociedade da época, sofrem preconceito, acusações, censura, repressão e são marginalizados.

LIVROS LGBTQ+

a. Quinze dias por Vitor Martins:



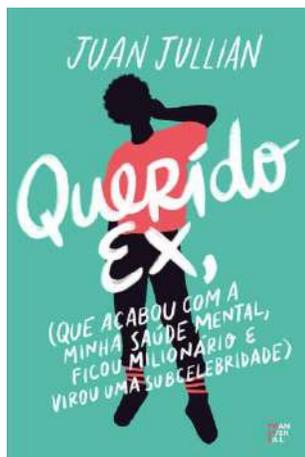
b. Enquanto eu não te encontro por Pedro Rhuay:



c. Um Milhão de Finais felizes -
Vitor Martins:



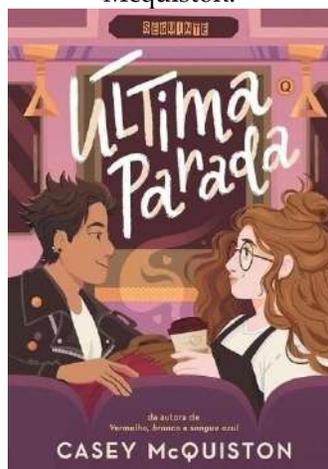
d. Querido ex por Juan Jullian:



e. Conectadas por Clara Alves:



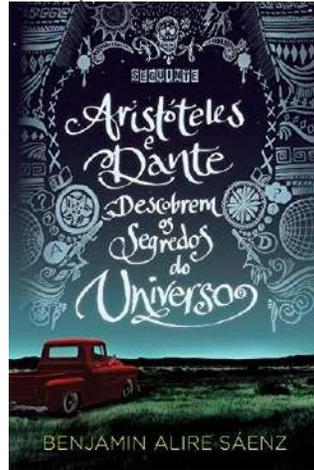
f. Última parada - Casey McQuiston:



g. Heartstopper por Alice Osheman:



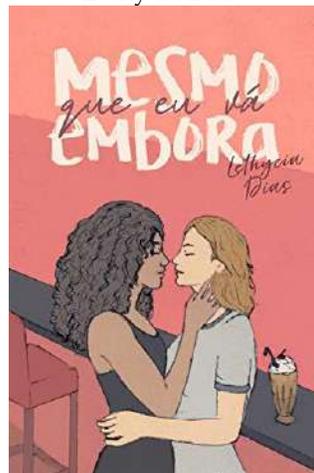
h. Aristóteles e Dante Descobrem os Segredos do Universo por Benjamin Alire Sáenz:



i. Tempo ao tempo - Olívia Pilar:



j. Mesmo que eu vá embora - Lethycia Dias:



Referências

ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CORAZZA, S. M. Temas Culturais: um modo de luta curricular. **Palestra** proferida no 7º Seminário Municipal e no 4º Seminário Regional de Educação. Panambi /RS: Agosto, 1998.

CORAZZA, S.M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: questões atuais**. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

PEREIRA, Bruno Santos. A construção do (des)sabor d'Aqueles dois "Morangos mofados". *Jangada, Viçosa*, n. 7, p. 77-91, 2016.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Caio Fernando Abreu e uma trajetória de crítica social. **Revista Letras**, v. 62, p. 61-77, 2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

REAL, Luciane Magalhães Corte; PICETTI, Jaqueline Santos. Aprendizagem amorosa: transformações na convivência de aceitação do outro como legítimo outro. **Educação e Cidadania**, v. 13, n. 13, 2014.

TYNIANOV et al. Teoria da literatura: Formalistas Russos (1914-1915). Trad. Ana Mariza Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1970.

11.

O impacto dos discursos midiáticos na formação de opinião

Karine Cezar Zappaz¹

O presente projeto didático tem como objetivo incitar a discussão e a reflexão em estudantes do 1º ano do Ensino Médio sobre o impacto dos discursos midiáticos na formação de opinião, ou seja, trazer à tona recursos que possam fazer-lhes pensar com relação à intenção implícita por trás dos discursos que são divulgados na mídia, o porquê determinadas manchetes são escritas utilizando palavras específicas, qual a razão. Para isso, foi utilizado como referência bibliográfica Brasil (2018), Corazza (1997 e 1998), Hernández (1998), Silva (2021), Soares (2009) e Tomaz (2007). Além disso, por fim, será apresentado um plano de aula, documento no qual será abordado a forma como aplicar esse projeto em sala de aula. Sendo assim, com essa abordagem, os estudante conseguirão aprimorar este olhar mais crítico para os discursos da mídia e seus objetivos.

A intenção implícita nos discursos midiáticos

Durante muito tempo, a Linguística procurou estudar a língua como um produto abstrato, sendo distanciado de qualquer contexto de uso. De acordo com essa concepção, cada enunciado seria carregado de um significado estável, que lhe foi dado pelo locutor, a ser compreendido por um receptor que usufruísse do

¹ Licenciada em português e literaturas da língua portuguesa pela Universidade La Salle em 2021/1 e mestranda em Sociolinguística pela UFRGS. E-mail para contato: karinezappaz@gmail.com.

mesmo código. Sendo assim, nessa visão, a atividade linguística que estaria escrita no enunciado, dependeria, somente, de conhecimento do vocabulário e da gramática do idioma, o contexto não era levado em consideração.

Contudo, o raciocínio contemporâneo referente à linguagem apresenta uma nova visão com relação aos constituintes da língua.

Assim, adota-se a terminologia frase (sentença) para a unidade formal do sistema da língua, estruturada de acordo com os princípios da gramática e passível de um número ilimitado de realização, e o termo enunciado como uma unidade elementar da comunicação verbal — uma sequência dotada de sentido e sintaticamente completa no âmbito de um determinado gênero de discurso (SOARES, 2009, p.72).

Essa abordagem compreende que o sentido do enunciado não está adormecido no texto, mas é construído pelos participantes do ato comunicativo, em um determinado contexto e momento sócio-histórico, considerando o autor e o leitor seres criados pelo discurso. Dessa forma, o ato de enunciar é colocar a língua em funcionamento por meio de uma atitude individual de uso. De acordo com Silva (2010), a língua é o aparelho formal de enunciação, no qual é estabelecida uma relação entre quem enuncia a mensagem e quem a recebe. Ainda segundo o autor, essa relação não é limitada a uma simples tarefa mecânica de codificar e decodificar realizada entre o receptor e o emissor, já que se trata de um segmento comunicativo no qual são destacadas existências implícitas de ambiguidades, indeterminações, pressuposições que irão influenciar na produção dos sentidos e significações.

Sendo assim, os enunciados são compostos a partir de escolhas linguísticas que norteiam a mensagem para pontos de vista específicos do enunciador. Além disso, o locutor também faz a escolha do modo com que vai apresentar esse enunciado para poder expor o seu próprio discurso de forma efetiva.

O discurso, por sua vez, pode ser utilizado para definir como uma linguagem é usada para evidenciar práticas sociais a partir de pontos de vistas. Logo, para cada situação e relação social é capaz

de ser feito o uso de um determinado tipo de discurso, levando em consideração os objetivos pretendidos com ele.

Em decorrência disso, a linguagem é o que oportuniza a comunicação (falada, escrita, visual ou através de sinais, gestos). Sendo assim, quando uma pessoa necessita se comunicar com alguém ela utiliza algum tipo de linguagem. Esses tipos de linguagens expõem elementos que possibilitam ao indivíduo disseminar exatamente o que quer, por meio de mecanismos linguísticos o emissor ocasiona em seus receptores uma conduta equivalente a mensagem que foi transmitida.

Por conseguinte, trabalhar com a intenção implícita por trás dos discursos midiáticos irá justamente aprofundar com os alunos que os gêneros discursivos não se manifestam como puros, já que em menor ou maior escala a argumentação utilizada levará em conta as escolhas que serão feitas pelo emissor da mensagem, podendo ser de inclusão ou exclusão de termos ou informações, ou seja, expondo as suas ideologias. Com isso, sobre a argumentação do gênero textual notícia, mas que pode ser levado em consideração em outros gêneros que usem da argumentação, acredita-se

[...] que ela se sustenta sob três pilares: a proposta sobre o mundo, asserção polêmica que desperta dúvidas quanto a sua legitimidade; o sujeito argumentador, que deve engajar-se no questionamento, tomando uma posição favorável ou desfavorável a essa proposta; e o sujeito-alvo, que poderá tanto concordar com o argumentador, quanto discordar dele, embora o objetivo do argumento seja sempre persuadi-lo de sua posição (SOARES, 2009, p.75).

Desse modo, a estruturação linguística busca também garantir a credibilidade da produção do enunciado, fazendo os interlocutores perceberem a relevância dos acontecimentos e realizarem as ações sugeridas de forma implícita no texto, pois os atos discursivos buscam não somente informar, mas também alterar comportamentos. Nesse sentido, vê-se a importância de se desenvolver o senso crítico, pois é por meio da linguagem que o

homem se constitui como sujeito e se expressa como tal, emitindo juízo de valor por meio de seus pronunciamentos. Já que a subjetividade é dada dentro de um contexto, por exemplo, quando se é referido a algum indivíduo, fazendo uso de elementos linguísticos que expressam valores de julgamento ou qualificações, há a emissão de um juízo de valor com algum objetivo implícito ou, muitas vezes, explícito.

Por isso, é importante sinalizar essas informações aos estudantes, tanto relacionadas ao senso crítico referente a alguma notícia ou justamente para a produção de uma, principalmente trabalhando o gênero textual notícia, pois quando esse direcionamento não ocorre ou quando a escolha dos recursos linguísticos não é adequada, isso colabora para que o discurso pareça “sem foco”, sem um propósito definido. Assim, na prática pedagógica é preciso direcionar o aluno-escritor para a adequada finalidade do texto que ele está elaborando, porque isso é indispensável para que o receptor consiga compreender o que o discente gostaria de transmitir e ter a capacidade de analisar criticamente se aquelas informações fazem ou não sentido de acordo com suas ideologias.

Levando em consideração o que foi abordado até aqui, é de suma importância a realização do planejamento das atividades para que os objetivos sejam alcançados. Dessa maneira, a necessidade do planejamento é o de que “a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” (CORAZZA, 1997, p. 121). Logo, o planejamento é uma prática criticamente afirmativa e incansavelmente em movimento de desconstrução.

O planejamento de ensino é extremamente importante, já que é por meio dele que podemos desenvolver e incentivar o senso crítico nos alunos, a partir das mais variadas temáticas, e claro, fazendo com que os discentes se vejam presentes nos temas que serão abordados. Para falar de planejamento, primeiramente, é preciso falar do currículo e suas teorias, que são várias, contudo,

neste projeto será focado nas teorias que mais se adequam à proposta apresentada.

Dessa forma, dentro das teorias críticas do currículo, no texto “Diferença e identidade: o currículo multiculturalista” de Tadeu da Silva Thomaz, ele aborda o “multiculturalismo” dentro do currículo escolar que é trazido como uma alternativa de abordar as diferentes culturas presentes no país e não só ver o que é clássico e está consagrado dentro do cânone, já que muitas vezes o que aparece no cânone é o que foi decidido por quem faz parte das classes sociais dominantes, ou seja, de homens brancos, europeus e heterossexuais, o que não contempla todo um país. Assim, os grupos dominados reivindicavam que os currículos abordassem uma amostra que fosse mais representativa diante das diversas culturas existentes.

Além disso, o currículo também seria baseado nos princípios de tolerância, respeito e harmonia na convivência entre as diferentes culturas. O que nos faz lembrar que a igualdade, nessa vertente, não será obtida através do acesso igual ao mesmo currículo, mas sim dependente de uma modificação substancial no currículo que já existe, tendo como base materiais e conteúdos que reflitam as diferentes culturas e formas presentes em uma sociedade. O que vai totalmente ao encontro da temática central desse projeto didático, já que os discursos que são apresentados pela mídia, são pautados, muitas vezes, a partir de pessoas de classes sociais dominantes.

Ainda com relação ao mesmo autor, mas agora sobre o texto “A crítica pós-estruturalista do currículo”, nesse material, é abordado que não existe um currículo pós-estruturalista, já que essa vertente não apoia qualquer tipo de sistematização, contudo, existem “atitudes” pós-estruturalistas em vertentes atuais relacionadas ao currículo. Logo, o currículo, bem como o conhecimento, nessa perspectiva, são caracterizados como indeterminados e também por sua ligação com relações de poder. Outra visão importante dessa vertente, é a dúvida sobre a “verdade”, que é um pilar importante dos currículos

contemporâneos. Nessa perspectiva a “verdade” é dita como verificação empírica, sendo ligada a uma correspondência ou a uma determinada “realidade”, buscando questionar o processo que atesta que algo é verdade. Em decorrência disso, a vertente pós-estruturalista busca questionar o currículo, desacomodar, indagar o porquê determinado conceito é daquela forma, justamente tendo um olhar crítico para o currículo que é apresentado.

Dessa forma, em uma determinada conjuntura, o currículo, a partir da análise pós-crítica, pode ser o que ele quiser, sendo baseado a partir das perspectivas de quem o está elaborando, não precisando ficar preso àquelas determinadas perspectivas deixadas pelo ensino tradicional. Assim, na teoria pós-crítica todo o conhecimento está diretamente ligado à ideia do pós-estruturalismo, com relação à dependência da significação, que depende, por sua vez, de relações de poder, sendo que não existe o conhecimento fora desse processo, ou seja, isso é o que aparecerá no currículo. Logo, o currículo é: um campo extremamente amplo; relações de poder; um percurso a ser trabalhado; um documento de identidade, poder e conhecimento.

Com base nessas informações do currículo, consegue-se partir para a importância do planejamento, já que ele irá se dar por meio das “definições” impostas pelo currículo, contudo, conforme o currículo previsto no pós-estruturalismo, ou seja, a não existência de um currículo específico com definições tradicionais e engessadas é que será pautada a justificativa do planejamento. Levando em consideração essa colocação, traz-se a autora Corazza (1998), que aborda a forma de planejar baseada em temas culturais, ou seja, eixos norteadores, por exemplo: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, políticas de identidade, discurso e textualidade etc., partindo de um compromisso de examinar práticas culturais partilhando de um ponto de vista do envolvimento dessa turma e desse docente com e no interior dessas relações. Ademais, nesse planejamento, a cultura é entendida como uma forma de vida e também como práticas culturais, sendo um

objeto de estudo e local de crítica e intervenção política. O que vai ao encontro do pensamento de Hernández (1998), que fala sobre o trabalho da transdisciplinaridade, de como precisamos planejar as aulas focalizando em um todo e que esse todo não tem como ser composto com somente uma parte, fazendo uma analogia a sala de aula, digamos que não seja possível de ser feito com somente uma disciplina.

Com base em todos esses autores, reforça-se a importância de se planejar as aulas pensando nos alunos, no que faz parte do dia a dia deles, no que faz sentido para eles saberem e também no que faz sentido para o professor ensinar. Planejando aulas assim, com foco na transdisciplinaridade e nos temas culturais, os docentes vão tornar seus alunos cidadãos mais críticos e capazes de interpretar o mundo onde vivem, sabendo se portar, pois terão conhecimentos que serão aplicáveis às suas vivências.

Das justificativas e dos objetivos

Este projeto justifica-se pela possibilidade de desenvolver e/ou aprimorar o senso crítico dos estudantes com base no gênero textual notícia, sendo analisada a intenção implícita por trás dos discursos midiáticos, através da análise dos textos (elementos linguísticos e conteúdos) e de como a construção desses discursos são intencionalmente ou não construídas. Segundo Silva (2010, p.2) “o estudo dos discursos da mídia possui alta relevância, pois é capaz de provocar mudanças no pensamento individual e coletivo”.

Foram utilizadas como base para a elaboração dessas aulas as seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular (2018) do 1º ano do Ensino Médio:

- (EM13LP45) - Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas,

ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.

- (EM13LGG101) - Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

Além dessas habilidades, nesse projeto também serão desenvolvidos os seguintes objetivos:

- Analisar a intenção implícita por trás dos discursos midiáticos;
- Aprender sobre o gênero textual notícia;
- Aprimorar o senso crítico partindo da análise de manchetes de notícias;
- Desenvolver uma fala linear, evitando devaneios e fuga de tema;
- Identificar juízo de valor nos textos;
- Identificar nos discursos midiáticos os elementos linguísticos que podem estar emitindo juízo de valor;
- Produzir coerentemente uma manchete de notícia;
- Reconhecer os elementos estruturais do gênero textual notícia;
- Saber aplicar o senso crítico a partir da leitura de notícias veiculadas à mídia.

Avaliação da proposta

A avaliação dos estudantes se dará no decorrer das aulas, conforme a participação deles e a execução das tarefas propostas. Referente a avaliação do projeto, ela será feita por meio de um formulário (anexo III) ao final da última aula. Ele será entregue para cada aluno, com perguntas sobre o projeto aplicado, para que eles possam expressar a sua opinião, dizer se gostaram ou não e dar

sugestões. Assim, será possível analisar o que funcionou e foi efetivo para a turma e o que pode ser melhorado para futuras aplicações com outros estudantes.

Planos de aula

Planos de aula

Dados de Identificação

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Ano: 1º ano do Ensino Médio

Quantidade de períodos/aulas: 3 períodos/aulas.

Procedimento didático

Para realização dessas aulas será utilizado o seguinte procedimento didático:

1º período/aula:

- No primeiro momento será perguntado à turma se eles sabem o que é o senso crítico. A partir dessa pergunta inicial e das respostas dos alunos será feita uma conversa sobre o que é o senso crítico e qual a sua importância para a análise das informações que chegam para eles por meio da mídia. Nesse momento, já será associada, então, a temática da mídia voltada ao senso crítico.
- Depois da introdução desse assunto, será entregue para cada aluno as imagens das manchetes de notícias do anexo I.
- A partir delas, primeiramente, será retomado o assunto do senso crítico e também o que os estudantes conseguem interpretar a partir das manchetes e se conseguem ver alguma diferença de uma notícia para outra. Nesse momento, a professora ajudará auxiliando na condução desse diálogo, sendo

algo bem aberto, pois nessa parte da aula as ideias partirão mais dos estudantes e do que eles conseguem analisar por si mesmos.

2º período/aula:

- Após terminada a discussão sobre as manchetes, será introduzido o conteúdo sobre o gênero textual notícia, conforme anexo II, que será levado impresso e entregue para cada aluno.
- Em seguida, deverá ser feita a leitura do material com a turma e a explicação do conteúdo pela professora, tirando as dúvidas que surgirem.
- Posterior a explicação, serão retomadas as manchetes do anexo I para que sejam analisadas com base na estrutura que foi vista no gênero textual notícia, conforme conteúdo do anexo II.
- Dessa forma, a professora irá conduzir essa análise da estrutura com os alunos, questionando que, das características que foram vistas, consegue-se identificar no material do anexo I o título principal, também chamado de manchete, e o título auxiliar, já que somente essas partes foram disponibilizadas para os alunos até esse momento da aula.

3º período/aula:

- Em seguida, será feita a análise das manchetes com os estudantes, levando em consideração a forma com que as manchetes foram construídas e discutindo sobre qual foi a intenção de determinadas palavras terem sido usadas para a construção desses enunciados.
- Na primeira manchete, que foi disponibilizada no anexo I, a professora chamará a atenção para as informações que foram abordadas, pois elas não trazem nenhuma característica do homem que foi assassinado nem em qual rede de supermercados ocorreu o fato, falando somente da cidade. No texto auxiliar, é trazida a informação da rede de supermercado ser a rede Carrefour e que traz quem seriam os responsáveis pelo assassinato.

- Na segunda manchete, novas informações aparecem, o homem é descrito como negro e a rede de supermercado é nomeada, sendo o Carrefour. No texto auxiliar dessa manchete aparecem mais informações, o homem que foi morto possui a sua identidade e idade reveladas e já traz um pronunciamento da rede de supermercados que foi mencionada.
- Na terceira manchete, o homem volta a ficar sem descrição, o nome da rede de supermercados é mantida, porém, uma nova informação surge, de que esse homem que foi assassinado possuía antecedentes criminais. No texto auxiliar são dadas as informações dos motivos pelos quais ele tinha passagem pela polícia. Acima dessa manchete também é trazido um questionamento “E agora esquerda?”.
- Nesse caso, deixa-se bem claro que o objetivo não é favorecer ou desfavorecer, ser contra ou a favor da esquerda ou da direita, mas sim fazer com o que o aluno compreenda o porquê essa pergunta foi colocada na terceira manchete em específico, conseguir fazer com que ele observe o que está implícito nesse questionamento e na escolha das palavras das composições das três manchetes escolhidas, levando em consideração essas sinalizações que foram feitas acima.
- Trazidas essas observações para os alunos, a professora questionará se haviam percebido essas diferenças entre uma manchete e outra e se acreditavam que tinha um motivo implícito para que cada manchete tivesse sido elaborada de determinada forma.
- Depois disso, os alunos deverão ser levados para o laboratório de informática para pesquisarem, em duplas ou trios, sobre o acontecimento chave das manchetes, anexo I, podendo, assim, olhar notícias completas do ocorrido.
- Então, com base nas atividades feitas nas aulas anteriores e na pesquisa, em duplas ou trios, os estudantes deverão criar a sua própria manchete sobre o mesmo acontecimento que eles estudaram nas aulas anteriores em uma cartolina que será

disponibilizada pela professora e depois explicar o motivo das escolhas das palavras e qual foi a intenção da manchete ser criada de tal forma.

- Ao final, será aplicado o formulário de avaliação do projeto com a turma, conforme anexo III.

Referências

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

CORAZZA, S.M. **Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA, A. F. (org.) Currículo: questões atuais. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, S. M. **Temas culturais: um modo de luta curricular**. In: Seminário Municipal / Seminário Regional de Educação de Panambi, 7/4, 1998, Panambi, RS, 1998. 15 p., mimeo.

HERNÁNDEZ, Fernando. Um mapa para iniciar um percurso. IN: _____ . **Transgressão e mudança: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 15-39.

SILVA, Rodrigo Carvalho da. **Construção de sentido e produção de discursos: a linguagem e subjetividade dos textos midiáticos**. Unesp. 2010. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-rodrigo-construcao-de-sentido-e-producao-de-discursos.pdf>>. Último acesso em: 13 mar. 2022.

SOARES, Doris de Almeida. Elementos básicos para a análise de textos argumentativos em língua portuguesa. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 48, p. 71-86, 2009.

TOMAZ, Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Autêntica, 2007.

Anexos

Anexo I

VIOLÊNCIA

Homem é espancado e morto em supermercado da zona norte de Porto Alegre; dois são detidos

Caso aconteceu no Carrefour do bairro Passo D'Areia, e envolveu um segurança e um PM temporário

18/11/2020 - 23h27min
Atualizada em: 20/11/2020 - 17h56min

COMPARTILHE



Manchete retirada do site Gaúcha ZH:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2020/11/homem-e-espancado-e-morto-em-supermercado-da-zona-norte-de-porto-alegre-dois-sao-detidos-ckhpn8jju000d0137d5ubu0yy.html>

Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Dois homens brancos, incluindo um PM, foram presos por agredir e matar João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos. Em nota, Carrefour chamou ato de criminoso e anunciou o rompimento do contrato com empresa que responde pelos seguranças que cometeram a agressão.

Por G1 RS
Atualizado há 11 meses

Manchete retirada do site do G1: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>

Homem morto em Carrefour no RS tinha antecedentes criminais

De acordo com a polícia, João Alberto Silveira Freitas tinha antecedentes por violência doméstica, ameaça e porte ilegal de arma

Manchete retirada do site 7 minutos:

<https://7minutos.com.br/noticias/brasil/homem-morto-em-carrefour-no-rs-tinha-antecedentes-criminais/>

Anexo II

Gêneros textuais

O que são gêneros textuais?

Gêneros textuais são textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida. Os diferentes gêneros textuais se adequam ao uso que se faz deles. Adequam-se, principalmente, ao objetivo do texto, ao emissor e ao receptor da mensagem e ao contexto em que se realiza.

Exemplos de gêneros textuais: Romance, conto, fábula, lenda, crônica, notícia, editorial, resenha, monografia, reportagem, carta, e-mail, abaixo-assinado, artigo de opinião, diário, biografia, entrevista etc.

Embora os diferentes gêneros textuais apresentem estruturas específicas, com características próprias, é importante que os concebamos como flexíveis e adaptáveis, ou seja, que não definamos a sua estrutura como fixa.

Os gêneros textuais possuem transmutabilidade, isto é, é possível que se criem novos gêneros a partir dos gêneros já existentes para responder a novas necessidades de comunicação, são adaptáveis e estão em constante evolução.

Informações retiradas do site:
<https://www.normaculta.com.br/generos-textuais/>

Gênero textual notícia

A notícia é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação. Trata-se, portanto de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros. Por esse motivo, as notícias possuem teor informativo e podem ser textos descritivos e

narrativos ao mesmo tempo, apresentando, portanto, tempo, espaço e as personagens envolvidas.

Características do gênero textual notícia

As principais características do gênero textual notícia são:

- Texto de cunho informativo;
- Textos descritivos e/ou narrativos;
- Textos relativamente curtos;
- Veiculado nos meios de comunicação;
- Linguagem formal, clara e objetiva;
- Textos com títulos (principal e auxiliar);
- Textos em terceira pessoa (impessoal);
- Discurso indireto;
- Fatos reais, atuais e cotidianos.

Geralmente as notícias seguem uma estrutura básica classificada em:

Título principal e título auxiliar

A notícia é formada por dois títulos, ou seja, um principal, também chamado de manchete, que sintetiza o tema que será abordado, e outro um pouco maior, o qual auxilia o entendimento do título principal, ou seja, é um recorte do assunto que será explorado, por exemplo:

Olimpíadas Rio 2016 (Título Principal)

Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 (Título Auxiliar)

Lide

Na linguagem jornalística, a lide corresponde à introdução da notícia, portanto, trata-se do primeiro parágrafo que responderá às perguntas: O Que? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

Trata-se de um parágrafo em que todas as informações que estarão contidas na notícia deverão aparecer. É uma ferramenta muito importante, visto que desperta a atenção do leitor para a leitura da notícia. Segue abaixo um exemplo:

O Rio de Janeiro, sede dos jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016, vem se preparando para receber milhões de turistas no maior evento esportivo do planeta. Os Jogos Olímpicos ocorrerão entre os dias 05 e 21 de agosto e os Jogos Paraolímpicos, que contempla os atletas com deficiência, acontecerão de 7 a 18 de setembro.

Corpo da Notícia

Nessa parte, será apresentada a notícia com descrições mais detalhadas. Segue abaixo um exemplo:

Segundo a página oficial do “Rio 2016”, os Jogos Olímpicos vão ocorrer durante 17 dias (05 e 21 de agosto) em quatro regiões da Cidade Maravilhosa, que totalizam 32 locais de competição: Copacabana, Barra, Maracanã e Deodoro. As Modalidades Olímpicas incluem 42 esportes, onde participarão 10.500 atletas de 206 países. Duas novas modalidades foram incluídas nos jogos Olímpicos de 2016: o Golfe e o Rugby.

Já os Jogos Paraolímpicos, destinados para atletas com deficiência, acontecerão durante 11 dias (7 a 18 de setembro) nas mesmas regiões da cidade (Copacabana, Barra, Maracanã e Deodoro), que no total contemplam 20 locais de competição. São 23 modalidades esportivas, onde participarão 4.350 atletas de 178 países. A novidade é a inclusão de duas novas modalidades: a Canoagem e o Triatlo.

Informações retiradas do site: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/>

Anexo III

Formulário de avaliação do Projeto Didático: O impacto dos discursos midiáticos na formação de opinião

- 1 - Você gostou de ter participado desse projeto? Por quê?
- 2 - De 0 a 10 qual nota você daria ao projeto?
- 3 - Qual foi a parte que você mais gostou? Por quê?
- 4 - Qual foi a parte que você menos gostou? Por quê?

5 - O projeto contribuiu de alguma forma para a sua vida? Por quê?

6 - O que você acha que poderia ter sido melhor abordado no projeto?

7 - Escreva algum comentário, sugestão e/ou crítica sobre o projeto.

**Por uma outra forma olhar e avaliar:
o processo de autoria e produção textual a partir da
interlocução com o bilhete orientador**

Eduardo Ogliari Boaria¹

A redação escolar tornou-se o principal gênero escolar, de tal modo que as relações entre professor, texto e aluno foram mimetizadas em uma relação de corretor, grade de correção e texto. O professor não olha para a produção do estudante, mas sim para “A grade” tão comum a tantos vestibulares. Esse olhar fundamentado em uma concepção de correção indicativa sugere uma relação pouco frutífera entre professor-leitor e aluno-autor, uma vez que esse leitor não está preocupado em que o autor tem a dizer, mas, sim, na pontuação total alcançada com aquela produção textual. Este texto parte do pressuposto de que seja necessário problematizarmos o trabalho com a redação escolar para que possamos elaborar alternativas de produção e avaliação que construam outras relações dentro da sala de aula, seja entre as relações que se dão na própria sala ou dos alunos com o próprio texto.

A produção textual e o bilhete orientador

¹ Mestrando em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: eduardooboaria@gmail.com

Quando falamos de produção de textual, muitas vezes falamos sobre o gênero textual da redação escolar. E nisso encontramos um problema: a produção textual não se limita somente a esse gênero. Existem diversos outros gêneros textuais que podem, e devem, ser trabalhados na escola. A aula de Língua Portuguesa é o espaço ideal para que isso aconteça, pois é neste espaço que o objeto de estudo é a língua. E o que são os gêneros textuais senão as diferentes formas que possibilitam os mais diversos empregos da linguagem (que também é objeto de estudo da aula de língua portuguesa)?

O próprio nome do gênero já diz muito sobre ele: redação escolar. Ele é um gênero textual criado com um pequeno propósito: exercitar, de uma maneira simplória, a produção de um pequeno texto objetivo dentro do espaço escolar. Digo simplória porque, de um modo geral, a redação é estrutura em no mínimo três parágrafos, normalmente entendidos como introdução, desenvolvimento e conclusão, que totalizam às 30 ou 50 linhas da folha, que variam conforme o vestibular pretendido, e que não permitem um maior aprofundamento da temática a ser debatida/desenvolvida.

Muitas vezes ao pensarmos em uma produção textual, ou meramente pedirmos uma produção textual, é comum que o aluno pense na redação escolar. Isso se dá porque esse gênero adquiriu uma grande relevância como meio de ingresso ao ensino superior e, conseqüentemente, tomou conta da noção de produção textual de muitos alunos e, também, professores. Podemos pensar aqui em diferentes responsáveis por isso, desde escolas que se vendem a partir do número de aprovados nesses processos seletivos ou professores que fazem o que fazem porque acreditam que estão garantindo que os seus estudantes tenham uma chance no momento em que enfrentarem o vestibular

Nessa história toda, o professor de Língua Portuguesa se tornou o sujeito responsável por fazer os estudantes atingirem essa nota 1000. E essa ambição por tal nota faz com que, muitas vezes, ele seja pressionado a alcançar esse objetivo com o maior número

possível de alunos - afinal, é isso que determinará o quão boa a escola é. Em outros casos o professor de língua portuguesa também tem uma boa parcela dessa culpa., muitas vezes pelas condições materiais e também por aspectos de sua formação. Para além disso, também existe a facilidade com que encontramos materiais sobre o gênero, desde a sua avaliação até temáticas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula e que dialogam com notícias atuais e do cotidiano dos estudantes, sem mencionar a fácil adesão dos alunos ao gênero. Sem dúvida alguma existe um conjunto de fatores que tornam a redação escolar um gênero atrativo e até mesmo fácil de ser trabalhado em sala de aula. Mesmo sendo um trabalho tão atrativo e tão importante de ser feito, há de se considerar alguns aspectos que são ocasionados por essa relação com a redação escolar.

Por tratar-se de um gênero textual que é utilizado em diferentes meios de ingresso ao ensino superior, a redação escolar é um gênero textual de caráter decisivo e eliminatório em uma prova de vestibular. Os acertos e erros são avaliados por meio de uma grade de correção. Conseqüentemente, a leitura desses textos torna-se um processo de correção indicativa. Indica-se, por meio da usual caneta vermelha, onde estão os erros gramaticais que o estudante cometeu e, para obter uma maior nota na próxima redação, cabe ao estudantes corrigir esses erros para aumentar a sua pontuação nessa grade. O que aqui nos sugere que o interesse do professor não está no que o autor daquele texto tem a dizer, mas sim em identificar e sinalizar os erros do estudante no texto - o interesse está em atribuir uma nota e não em se colocar como leitor desse autor.

Em oposição à essa relação, encontramos em Luciene Simões uma alternativa viável para construção de uma outra perspectiva que visa

a reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno. O objetivo da reescrita na sala de aula é que o texto escrito pelo aluno seja

um ponto inicial no percurso de aprendizagem e apropriação, por parte desse aluno, das propriedades discursivas e comunicativas dos gêneros em questão, permitindo que ele se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde. (MANGABEIRA; COSTA; SIMÕES, 2011, p. 296).

Portanto, o bilhete orientador surge como uma possibilidade de engajar os alunos-autores na sua própria produção textual e, ao mesmo tempo, constituir-se como uma forma de avaliação processual. O professor, na posição de leitor, acompanha o que o seu aluno, na posição de autor, tem a dizer. O interesse aqui não é apenas os erros e os acertos gramaticais, mas, sim, o que esse aluno tem a dizer e como ele o diz. Simões e Farias (2013, p. 32) ressaltam a importância do bilhete orientador nesse processo:

a ideia de estimular e orientar os alunos a reescrever seu texto por meio de bilhetes está ligada à certeza de que a fase de aprimoramento em uma atividade escolar de escrita é crucial. Ao intervir de modo diferenciado, dispensando a cada estudante a atenção que ele demanda, o professor pode mediar, ou “catalisar”, a aprendizagem da escrita de um gênero discursivo. Mandar bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora, a ser incorporada de modo constante na aula de português, porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo mais individualizado, além de tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor e aluno, o que é mais um ganho, considerando-se a função que a escola tem para o letramento de seus estudantes.

Essa avaliação processual opõe-se decisivamente ao modelo tradicional de redação escolar e de correção da produção textual do estudante. O processo de avaliação processual mediado pelo bilhete orientador encontra respaldo quando

à postura ideológica de que a função da Escola não é encher a cabeça dos alunos de conteúdos, mas, sim contribuir para formá-los para a cidadania e oferecer-lhes, como já se indicou, elementos para que tenham possibilidades de construir sua própria história, diante da que vem determinada por sua condição de gênero, etnia, classe social ou situação econômica. (HERNÁNDEZ, Fernando. 1998, p. 23)

Diferentemente da redação que aqui problematizamos, outros gêneros textuais circulam em espaços que vão além do ambiente escolar. Por exemplo, dentro do universo jornalístico, é comum nos depararmos com o artigo de opinião, a crônica, a crônica argumentativa, a história em quadrinhos, a reportagem e mais uma série de outros gêneros presentes nesse universo. Para além dele, temos ainda o poema, a carta, a biografia, os diários, etc. Enfim, a lista é realmente grande porque todos eles são textos que circulam pelo mundo e é necessário que o autor esteja disposto a entrar nesse processo. Falar de redação escolar é, portanto, falar apenas de um gênero textual - entre tantos que existem e que circulam pelo mundo.

Objetivos do trabalho proposto

- Produzir uma redação escolar;
- Ampliar a perspectiva de gênero textual do estudante;
- Aprimorar o processo de produção textual do estudante;
- Propiciar ao estudante o processo de autoria do seu texto;
- Inculcar nos estudantes a formação de uma comunidade escolar leitora, onde possam comentar, criticar e sugerir as produções textuais da turma em conjunto com o professor;
- Amplificar os conceitos de língua e linguagem do estudante.

Avaliação solidária

Além dos aspectos referentes à estruturação do gênero e de uso dos aspectos linguísticos discursivos, a atividade será avaliada a partir do posicionamento do estudante como autor de seu texto e como leitor solidário do texto dos colegas, como alguém que propõe mudanças e também elogia aspectos que chamaram a sua atenção. A partir dessas duas posições intercambiáveis, será possível avaliar o engajamento do estudante na atividade proposta e, também, os diferentes processos pelos quais a produção textual passou.

É necessário obter o registro de cada uma das versões que o texto de Apresentação Pessoal passou. Ao término da atividade o

professor poderá colocar em perspectivas quais escolhas foram adotadas pelo aluno-autor e quais processos construíram a versão final, bem como salientar como determinados aspectos discursivos linguísticos agregaram ao propósito do texto. Desse modo será possível avaliar se os objetivos propostos foram cumpridos.

Plano de aula

A presente proposta foi elaborada para a disciplina de Língua Portuguesa, pensando que o professor tem dois períodos juntos para executar a tarefa, em uma turma de Ensino Médio, objetivando que os estudantes construam uma produção textual a partir do gênero literário autobiografia. Tendo como base temática a apresentação pessoal, caberá ao estudante realizar uma produção que explicita porque determinado aspecto é importante em sua vida. Se o aspecto da família for importante para o estudante, surgem a partir dessa temática algumas perguntas que precisam ser respondidas dentro dessa produção textual: por que a família é importante na sua vida? De que maneira ela te apresenta, contribui com a sua apresentação pessoal? O que fez com que ela ocupasse o lugar que hoje ocupa em sua vida? De que maneira a sua família agrega na pessoa que você é hoje? Caso o estudante opte por games, esportes, leitura, etc, as perguntas seguirão uma linha próxima a essas exemplificadas, atuando como perguntas norteadoras para que os leitores compreendam qual é o significado que aquele determinado aspecto desenvolveu, ou desenvolve, na vida do aluno e porque está em sua apresentação pessoal.

Busca-se proporcionar ao estudante a posição de autoria em relação ao seu texto, isso é, que ele seja capaz de decidir o que irá compor o seu texto a partir do enunciado da atividade e das sugestões que partirão dos seus interlocutores (os colegas da turma e o professor). Além dessa posição de autoria, o aluno estará na posição de interlocutor interessado na proposta dos colegas. É a partir dessa relação de interlocução que o sentido do texto será construído.

Primeiro momento – os estudantes serão apresentados ao gênero literário autobiografia e ao autorretrato por meio de três produções que visam apresentar os seus autores. A intenção é salientar que cada uma das obras apresenta o seu autor a partir de um ponto de vista, priorizando determinando aspectos em detrimento de outros. É necessário projetar tais produções para que toda a turma visualize. O primeiro deles é o poema "Retrato", de Cecília Meireles (Anexo I). O segundo, a obra "A coluna partida" (1944) de Frida Kahlo (Anexo II). O terceiro e último, uma produção textual presente no texto do Paulo Guedes (Anexo III). É necessário relacionar as duas obras com a produção textual de Paulo Guedes afins de construir a reflexão central da atividade: "de que modo as temáticas dessas produções apresentam os seus respectivos autores?".

Segundo momento - construída a relação entre as três produções mediadas pela reflexão central da atividade, é necessário iniciar com os estudantes a produção textual a partir do modelo de texto do Paulo Guedes (Anexo III). É fundamental que essa produção comece na sala de aula, para que se possa trabalhar eventuais dúvidas e dificuldades que surgirem. A atividade pode ser concluída na casa do estudante como uma tarefa pendente para a próxima aula.

Terceiro momento - é neste momento que a partilha dos textos acontecerá. Aqui os estudantes estarão na posição de autores e, os seus colegas, como os seus interlocutores. É necessário que os estudantes estejam enxergando uns aos outros, com as classes formando um círculo, uma vez que estarão em um momento de leitura e escuta atenta, consolidando um momento de diálogo solidário uns com os outros. A atividade funcionará da seguinte maneira: o estudante fará a leitura de sua apresentação pessoal que se iniciou na aula passada e foi aperfeiçoada em casa. Depois desse momento será aberto para que os colegas da turma comentem a leitura. Os comentários devem visar sugestões do que pode ser acrescentado, ou subtraído, dessa produção textual. É importante que os colegas visualizem o significado que esse eixo temático ocupa na vida do autor, de tal modo que as perguntas que são

norteadoras para a produção desse sentido, sejam respondidas ou tensionadas. O colega ao lado será o próximo a ler a sua própria produção textual. Nesse momento o ideal é que o professor seja o último a comentar e reforce os aspectos que foram apontados pela turma. Caso seja necessário o professor pode intervir para reforçar que o que está sendo comentado é o texto e não a trajetória que é contada na produção textual.

Quarto momento - após a partilha das produções textuais, os estudantes retomarão a posição de autor, farão uso das sugestões que foram dadas pelos seus interlocutores (os colegas) e construirão uma nova versão do texto. Dessa forma, cabe aos estudantes decidirem individualmente o que será acrescentado ou subtraído da sua apresentação pessoal. Ao término do período, os textos serão entregues ao/a professor/professora para que a produção dos bilhetes orientadores seja feita.

Quinto momento - os estudantes recebem os textos e o professor reforça qual é o fio condutor da atividade, para que o estudante avalie a sua própria produção textual. Este espaço da aula será para os estudantes se posicionarem em relação às sugestões mediadas pelo bilhete orientador produzido pelo/pela professor/professora - afins de avaliarem se o texto cumpre a proposta da atividade e do bilhete orientador. Caso se decida incorporar às sugestões no texto, será necessário produzir uma nova versão e entregar a anterior para o professor.

Sexto momento - as produções são, pela última vez, partilhadas pelos estudantes da turma. É necessário repetir a organização do segundo momento. Aqui, de modo a concluir a atividade, se avaliam os avanços que a produção textual obteve em relação às versões anteriores, de modo a estabelecer um olhar coletivo em relação à avaliação processual desenvolvida e a produção da unidade de sentido do texto. Portanto, é necessário que a pergunta reflexão central da atividade esteja respondida em cada uma das apresentações pessoais: "de que modo a temática da produção textual apresenta o seu respectivo autor?".

Referências

MANGABEIRA, A. B. A.; COSTA, E. V.; SIMÕES, L. J. *O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas*. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, junho de 2011.

_____.; FARIAS, B. S. *Conversa vai, escrita vem*. **Revista Na Ponta do Lápis**, v. 9, n. 21, p. 30-39, fevereiro de 2013. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/969/NPL21.pdf>>

HERNÁNDEZ, F. Um mapa para iniciar um percurso. In: _____. **Trangressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artmed, 1998. p. 15-39.

DUTRA, K; RODRIGUES, T. M. *DA Constituição do interlocutor à constituição do autor: o bilhete orientador como possibilidade de recurso pedagógico para a avaliação e para a interlocução entre professores e educandos*. *Revista Bem Legal*, 2020 Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/vol10n1/da-constituicao-do-interlocutor-a-constituicao-do-autor-o-bilhete-orientador-como-possibilidade-de-recurso-pedagogico-para-a-avaliacao-e-para-a-interlocucao-entre-professores-e-educandos>>. Acesso em: 14/03/2022.

MARTINS, Aulus. Retrato [Cecília Meireles]. **AEROPLANOS DA BIRMÂNIA**, 2020. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2020/03/25/retrato-cecilia-meireles/>>. Acesso em: 14/03/2022.

LUNE. **A COLUNA PARTIDA DE FRIDA KAHLO**. Filhas de Frida, 2020. Disponível em: <<https://filhasdefrida.com/a-coluna-partida-de-frida-kahlo/>>. Acesso em: 14/03/2022.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

Anexos

Anexo I

Retrato, da obra Viagem (1939).

Cecília Meireles

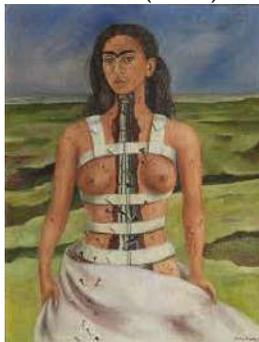
Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

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

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

Anexo II

A coluna partida, de Frida Kahlo (1944).



Anexo III

Da redação escolar ao texto: um manual de redação, de Paulo Coimbra Guedes (2004).

Diferença de idade

É um caso raro: meu pai tinha setenta anos quando eu nasci. Seu Pedro Meurer casou-se pela primeira vez em 1929, e desse casamento saíram onze filhos, dos quais seis ainda estão vivos. Em 1967, sua primeira esposa faleceu, e já em 1970 ele, com 63 anos, casou-se com minha mãe, que tinha 35. De certo os dois se achavam muito novinhos para terem um filho juntos, e só em 1977 é que eu fui nascer. Fico imaginando o rebuliço que gerou na família saber que o patriarca, que todos já imaginavam aposentado, incapaz, iria ser papai.

Confusão maior deve ter passado na cabeça de seu Pedro. No começo, ele pintou os cabelos para parecer mais jovem e não ser confundido com meu avô,

mas logo abandonou essa idéia. Não foram raras as vezes em que as pessoas perguntaram para ele:

— Quantos anos tem seu netinho?

— Ele é neto sim, mas neto de meu pai, dizia ele, rindo, entendendo o erro.

Na verdade, acho que ele acabaria gostando dessa confusão que as pessoas faziam. Devia achar lisonjeiro que elas se espantassem com a diferença de idade; afinal, não é para qualquer um ser pai aos setenta.

Os outros estranhariam que tivesse um pai com idade de avô, mas eu não. Isso nunca foi problema para mim nesse sentido. O problema da diferença de idade era outro. Se em famílias normais - e esse normal vai entre aspas, pois não chego a considerar a minha família anormal - já há conflitos de gerações, imaginem na minha. A diferença de cultura entre eu e meu pai seria muito maior. A dele era uma cultura rural do início do século. A minha, uma cultura urbana, tecnologicizada, caótica, típica de fim de século. Extremamente o oposto. Fui criado frente à TV, ele frente à enxada. Sexo antes do casamento, no tempo dele, era fazer mal à moça e daria até cadeia. Hoje, vivo a pós-orgia da revolução sexual, em que sexo é usado até para vender sabonete. Assim, a comunicação fica prejudicada, pois não sei como explicar para ele coisas, como por exemplo, ficar, videocassete, rock n' roll. Além disso, ele é meio surdo, o que complica ainda mais nossas conversas.

Dizem que as pessoas que têm filhos depois de velhos, quando os outros filhos já estão grandes, ficam meio bobas, pois procuram sempre agradar e tratam os nenês com proteção demais. Uma mistura de orgulho e insegurança. Creio que isso é verdade. Meus irmãos do primeiro casamento foram criados pegando no pesado, apanhando feito bicho, sem muita liberdade. Já eu, sempre fui tratado por meu pai com todos os cuidados e regalias. Nunca precisei trabalhar na infância, pois ganhava tudo na bandeja; eu apanhava, mas não de vara de marmelo como os outros.

Desde os quatro anos de idade eu já sabia ler. Então, quando chegava visita lá em casa, meu pai me chamava, pegava um jornal e dizia, babando de orgulho do filhinho, que era quase ainda bebê:

– Ven cá menino! Leia isso aqui para o cidadão ver.

– Ze-ro-ho-ra.

– Viu só, vizinho? só tem quatro anos e já sabe ler, escrever e até jogar víspera. Quando eu tinha sete anos, minha mãe morreu, e eu fui morar em Brasília com minha irmã mais nova, filha única do primeiro casamento de minha mãe. Nas férias, eu vinha visitar meu pai aqui no Sul, e aí as regalias aumentavam, pois eu era tratado como hóspede, cheio de cuidados.

Hoje, moro novamente com meu pai, e ele me trata um pouco ainda como criança. Quando chego em casa, vindo da faculdade, lá pelas duas horas da tarde, ele quer se levantar para esquentar a comida para mim como se eu mesmo não pudesse fazer isso. Além dessas pequenas vantagens, a diferença de idade entre meu pai e eu acarreta algumas consequência interessantes. É até legal ter dezoito anos e vinte e um sobrinhos, a maioria deles, mais velhos do

que eu. Alguns, com mais de trinta anos, têm filhos quase da minha idade. Ou seja sou tio-avô de um bando de marmanjos. Sempre que conto isso para alguém que mal me conhece, essa pessoa acaba rindo eu espantada. Aí, tenho que explicar toda a história do meu pai ser muito mais velho do que eu, com todos os detalhes. Por isso, resolvi escrever este texto. Para não ter mais que repetir essa conversa.

Seu Pedro tem hoje 88 anos e está completamente lúcido. É um privilegiado, pois não tem problemas de coração, pressão, reumatismo, essas doenças de velho. Só o que lhe incomoda é uma hérnia, que ele teima em não operar. Quando ele tinha oitenta anos, ainda construiu uma chaminé, pois é pedreiro por profissão e acha que trabalho faz muito bem à saúde. Realmente é um caso raro de vitalidade, pois tem tanto velho por aí que com setenta anos mal pode andar, quanto mais fazer um filho.

Cultura? Estereótipos? Uma proposta didática para um curso de cultura brasileira em contexto de português como língua adicional

Wesley Henrique Acorinti¹

Embasado na revisão da literatura sobre a atitude pós-estruturalista em relação ao currículo (SILVA, 2016), assim como sobre os Estudos Culturais (SILVA, 2016; CORAZZA, 1997; 1998), a Pedagogia Cultural (CORAZZA, 1997; 1998), o papel da cultura na aula de língua adicional (SCHLATTER, 2000; SARMENTO, 2004a; BRASIL, 2020b; 2021), o planejamento do ensino (CORAZZA, 1997; 1998), a elaboração de tarefas e a avaliação (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012), o objetivo deste trabalho é propor ao curso de Português como Língua Adicional (PLA) intitulado “Cultura Brasileira” um planejamento que reflita essas posturas. Com isso, espero motivar docentes de PLA às práticas transgressoras, estimulando a reflexão dos seus estudantes acerca dos conceitos de cultura e estereótipos a partir dos gêneros discursivos documentário e artigo de opinião.

Reflexão sobre cultura e estereótipos

O contexto de ensino no qual este trabalho se insere é um programa de extensão universitária que oferece cursos de

¹ Licenciando em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa – na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor-Bolsista para o Desenvolvimento Institucional na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). E-mail: wesley.acorinti@ufrgs.br

português para falantes de outras línguas². Mais especificamente dentro desse programa, situo o meu projeto didático como uma sugestão para as primeiras aulas de um curso denominado “Cultura Brasileira”, ofertado regularmente pela instituição a estudantes de níveis intermediário e avançado em português como língua adicional (PLA), que objetiva reconhecer e discutir aspectos sociais, culturais, históricos e geográficos do Brasil através do contato com textos de diversos gêneros discursivos, propulsores de reflexão da cultura brasileira em conjunção com a cultura do aluno.

As lacunas que pretendo preencher com este trabalho são majoritariamente suscitadas por Corazza (1997; 1998) e Welp e Vial (2013; 2016). Corazza (1997) discute o planejamento do ensino como forma de “luta cultural”, “estratégia política” e “arma de combate” (p. 140) e finaliza seu texto convocando outros educadores a fazerem interlocução com sua proposta, para que o diálogo comece “a ficar interessante” (p. 141). Similarmente, em Corazza (1998), é notado que, para significar “a pedagogia e o currículo como práticas culturais” (p. 13), os professores podem e devem “encontrar meios para divulgar essas práticas, colocando-as em circulação e em debate, para que possam inspirar outras”. Já na proposta de Welp e Vial (2013) para o currículo dos cursos de inglês do programa de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as autoras sugerem que suas ideias não se limitem apenas àquele contexto, mas que seu trabalho sirva de referência a outras situações de aprendizado.

Os principais temas discutidos neste projeto são os conceitos de cultura e estereótipos, enfatizando as formas como eles são construídos, assim como suas implicações subjacentes. Tais temas foram selecionados devido à demanda introdutória do curso “Cultura Brasileira” de propor reflexões e diálogos sobre (i) o que é o objeto de curso – a cultura –; (ii) o que são estereótipos e quais

² Embora não seja idealizado para a educação básica, acredito que professores e professoras possam se inspirar neste trabalho, fazendo adaptações considerando seus particulares contextos de atuação.

os cuidados a serem tomados para a não os criar e (iii) como as compreensões de cultura e estereótipos são sócio-historicamente construídas a partir das relações de poder da sociedade na qual nos inserimos.

Esses assuntos podem ser entendidos como sendo Temas Culturais (TC), que “permitem transformar a cultura num construto central de nossas salas de aula e de nossos currículos, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história” (CORAZZA, 1998, p. 10), além de estarem “comprometidos com o estudo da produção, da recepção e uso de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” (CORAZZA, 1998, p. 12).

Os conteúdos da área de Letras a serem abordados são o estudo do gênero discursivo documentário e o estudo e a produção de textos do gênero discursivo artigo de opinião, contextualizando-os à máxima de promover a relação reflexiva entre a cultura brasileira e a cultura do aluno estrangeiro. Para isso, amparo-me nas orientações de planejamento de materiais didáticos para ensino de língua adicional (LA) propostos por Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (2012), nas quais

[o] que importa mais na aula de L[íngua] E[strangeira] (e também de L[íngua] M[aterna]), muito mais do que repetir a ladainha de estruturas linguísticas aula após aula, é *criar oportunidades para a leitura e escrita em que os participantes – educandos e educadores – possam engajar-se em práticas que os tornem cada vez mais proficientes como analistas de textos* (SCHLATTER, 2009, p. 20, grifos meus).

Atitude pós-estruturalista, Estudos Culturais e Pedagogia Cultural

Este trabalho tende a se filiar à atitude pós-estruturalista em relação ao currículo, a qual distingue-se por afirmar que o conceito de diferença não pode ser concebido fora de processos linguísticos

e discursivos, em conjunção com as suas subjacentes relações de poder (SILVA, 2016). Assim, essa perspectiva questiona a noção de verdade como única e absoluta, destacando “o processo pelo qual algo é considerado como verdade” (SILVA, 2016, p. 123) e reforçando “o aspecto da incompletude, de parcialidade e ficcionalidade da verdade” (PETERS, 2000 *apud* UBERTI; BERTOLLO, 2021, p. 13).

Desse modo, o que importa é o exame das relações de poder envolvidas na produção de um objeto como sendo verdadeiro, tratando-se de uma questão de análise da veridicção – em consonância com os pensamentos de Foucault e de Derrida–, para a qual, sobre os objetos presentes no currículo, devemos perguntar “onde, quando, por quem foram eles inventados?” (SILVA, 2016, p. 124). Em outras palavras, entendo que

[u]m determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido. Uma análise derridiana do processo de significação combina-se, aqui, com uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação não apenas instável mas também como dependente de relações de poder. Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com a relação de poder (SILVA, 2016, p. 123).

Além disso, compreendo o currículo como responsável pela obtenção da “diversidade de compreensões e manifestações mediadas pelo multiculturalismo, pelas discussões de gênero, raça, sexo” por ser um “promotor de identidades” (TAVANO; ALMEIDA, 2019, p. 32). Por essa mesma razão, esse artefato também é entendido como capaz de estimular a atitude inquieta, questionadora e investigativa dos alunos. Em adição, porque o currículo se constitui como um espaço de disputa entre diferentes posições de poder, ele é direta e indiretamente envolto pelo processos sócio-históricos circundantes à sua produção, sendo composto por “seleções de conhecimentos considerados válidos para o recorte que o produziu” e carregando em

si “o potencial aculturador a estas seleções, porque fortemente permeado dos rituais e operações de poder sociocultural” (TAVANO; ALMEIDA, 2019, p. 41).

A partir dessa perspectiva abrangente relativa à área de teoria de currículo, destaco o “campo de teorização e investigação” denominado Estudos Culturais (EC), concebido na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964 (SILVA, 2016, p. 131). Na definição sintética de Silva (2016, p. 134), os EC “estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” e, por isso, eles se debruçam sobre a análise da cultura “como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo cultural”, entendendo seu objeto de análise como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2016, p. 133). Mais especificamente,

[p]ara os EC, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, etc. Cultura é o terreno sobre o qual a análise se dá, o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política. Mas os EC não abraçam todas as posições políticas; ao contrário, privilegiam uma linha revolucionária de ação política ou, ao menos, um projeto principal de reconstrução social (CORAZZA, 1998, p. 5).

Ainda de acordo com Silva (2016), os EC importam para o campo do currículo contemporâneo justamente por nos permitir concebermos a análise desse artefato como “um campo de luta em torno da significação e da identidade” (p. 134), além de possibilitar a compreensão dos conhecimentos curriculares como disputas de diferentes grupos que almejam “estabelecer sua hegemonia” (p. 135).

Com base nessas teorizações acerca da atitude pós-estruturalista e dos EC, Corazza (1998) apresenta e discute a Pedagogia Cultural (PC), caracterizando a sua prática com a definição dos TC. Esses, por sua vez, são concebidos pela autora

como um modo de luta no espaço curricular. De acordo com Corazza (1998, p. 6), a PC “é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” e está nuclearmente preocupada “com a forma como o conhecimento, os textos e os produtos culturais são usados”, de modo que os participantes da ação educacional estejam engajados em problemas sociais e políticos reais e interessados em “fazer uma diferença social”.

Em relação aos TC, Corazza (1997, p. 127) os responsabilizam por trazerem “para cena os ‘conhecimentos subjugados’ (Foucault, 1998)” e enfocarem, deliberadamente, “todos os conhecimentos que costumam integrar a cultura chamada de ‘popular’. Em outro trabalho, Corazza (1998, p. 5) os elenca como sendo:

gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, políticas da identidade, políticas da diferença, pedagogia, política da estética, instituições culturais, políticas da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós moderna.

Ademais, Corazza (1998, p. 7) destaca que a análise do “papel da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação de conhecimento” é central na PC, porque possibilita compreender como a “dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura[m] a vida cotidiana de uma sociedade”.

Ainda sobre os TC, Uberti (2021) ressalva que, ao propô-los, Corazza não intenciona que o professor se restrinja a eles, negando o “acesso aos conhecimentos e bens universais produzidos pela humanidade” (l. 7), mas, sim, que o educador possa ter em mente a relevância de articular, no seu planejamento, os TC com os saberes canônicos legitimados, “de modo a criar as condições de possibilidade de uma política cultural contra-hegemônica, que redirecione nossas expectativas [...] com o processo educativo” (l. 8).

Cultura na aula de LA

Especificamente na área de ensino de línguas adicionais, Schlatter (2000, p. 517), ao discutir o papel da cultura, afirma que o estranhamento perante as especificidades de uma cultura desconhecida “pode servir para que cada uma delas se questione” e se valorize. Além disso, Schlatter (2000, p. 520) nota que a comunicação perpassa a morfologia, a sintaxe e a fonologia, requerendo “um jogo de inferências e expectativas, que vão definir a interpretação do que está sendo dito”. Nas palavras da autora,

[e]ssas expectativas são permeadas pela cultura de cada indivíduo e, portanto, podem ser a causa de problemas comunicativos nas interações entre indivíduos de culturas diferentes. É nesse sentido que uma integração entre o ensino de língua e cultura pode contribuir para o conhecimento do homem em geral e a habilidade linguística e a sensibilidade cultural podem desempenhar um papel importante para a compreensão na interação interculturais (SCHLATTER, 2000, p. 520).

Em consonância, Sarmiento (2004a) também destaca a relevância de “sensibilizar o aluno para os diferentes contextos na sua própria comunidade e em outras *comunidades de fala*” (p. 5, grifos meus), compostas por “pessoas que compartilham suposições sobre as razões de se falar, modos de polidez, tópicos de interesse e maneiras de responder a outros” (p. 7). Adicionalmente, a autora afirma que o estudo da cultura deve ser feito “em termos de seus próprios significados e valores, e não de uma maneira etnocêntrica, que é o julgamento de outras culturas a partir de nossa própria cultura” (p. 6). Assim, a abordagem pelo educador deve abrir espaço para o diálogo, a percepção, a conscientização e a interpretação dos significados na cultura em pauta.

Ademais, parece ser consenso na literatura especializada que a aula de LA deva fugir da criação de estereótipos, que acontecem quando “supomos que todas as pessoas em uma categoria social são similares culturalmente e não refletimos quanto às suas diferenças” (SARMENTO, 2004a, p. 15). Embora estereotipar

pareça ser uma tendência não rara aos docentes de inglês como LA, como observa Sarmiento (2004b), o cuidado com esse ato parece ser fundamental. Sobre isso, Schlatter (2000, p. 524) afirma que se os estereótipos,

por um lado, [...] podem servir para reduzir a ameaça do desconhecido e da nossa inabilidade de compreender e lidar com pessoas e situações, por outro lado, eles interferem na tentativa de compreender a realidade do outro. Estereótipos não são fáceis de mudar [...]. A ansiedade ou tensão permeia todos esses fatores. Ela pode resultar numa atitude defensiva, que impede o interlocutor de concentrar-se na mensagem.

Considerando os limites de minha pesquisa, o ensino de PLA em território brasileiro não consta em documentos curriculares oficiais. Por essa razão, os estudos dessa área se amparam em adaptações de: (i) documentos nacionais e estaduais que versam sobre o ensino de português como língua materna ou inglês e espanhol como LA; (ii) publicações oficiais relativas Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), devido ao seu efeito retroativo no ensino (BRASIL, 2020a) e (iii) as propostas curriculares para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior, como Brasil (2020b; 2021).

Na *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (BRASIL, 2020b), o termo *língua* é concebido como “meio de (re)construção de sentidos na interação com o outro, em práticas sócio-históricas, situadas em conformidade com a perspectiva dialógica da língua(gem)” (BAKHTIN, 2003 *apud* BRASIL, 2020b, p. 21), sublinhando a indispensabilidade da aproximação do conceito de *língua* para a sua potência de “exposição da alteridade” (BRASIL, 2020b, p. 21). Assim, a proposta do Ministério das Relações Exteriores endossa a

sensibilização do aluno em relação ao funcionamento sócio-histórico, político e cultural do português. Daí a necessidade de criação de oportunidades de interação com outras experiências de mundo, [...] outras culturas em que essa língua é utilizada (BRASIL, 2020b, p. 22).

Nesse documento, o currículo para os cursos regulares de PLA oferecidos pelo governo brasileiro em países de língua oficial espanhola é proposto a partir do trabalho de Serrani (2010 *apud* BRASIL, 2020b), o qual sugere a estruturação desse artefato com base em “três dimensões hierarquicamente organizadas” (p. 35), sendo a dimensão sociocultural a base do planejamento curricular e, conseqüentemente, responsável por organizar a dimensão “relativa aos gêneros discursivos, na sua relação com os propósitos específicos em jogo em uma dada situação, e a relativa aos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos” (p. 36).

Já na *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de línguas de média distância* (BRASIL, 2021), é ressaltada a demanda pela contemplação de aspectos culturais no planejamento de unidades didáticas. Nesse documento, tais aspectos são, destacadamente, “um conjunto de referências sobre diversos modos de pensar, agir e interagir de grupos sociais que integram a pluralidade das culturas brasileiras” (p. 31) e, a cultura é relevante, ao passo que “é considerada um processo ativo de (re)construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (p. 31-32).

Objetivos a serem alcançados ao final do percurso

Alinhados a uma perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso (Bakhtin, 2016[1952-1953]), os objetivos de aprendizado propostos por este trabalho são que, ao final do percurso, os estudantes sejam capazes de: (a) entender o que é cultura a partir da análise de diferentes textos; (b) compreender o que são estereótipos, como e por quem eles são formados e quais são seus impactos; (c) discutir a função do documentário enquanto gênero discursivo, incluindo quem são seus interlocutores e quais são seus objetivos e valores; (d) compreender o funcionamento do artigo de opinião enquanto gênero discursivo, o que inclui a sua função, sua estrutura composicional, sua esfera de circulação, seus interlocutores e o seu estilo; (e) responder ao documentário

autorando um artigo de opinião, no qual se posicionem criticamente a respeito dos diálogos sobre cultura e estereótipos.

Plano de aula

De acordo com Corazza (1997, p. 121), é necessário planejarmos a ação pedagógica, porque ela é “uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética que implica respeito e responsabilidade para com nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas”. Ademais, é também necessário

[p]lanejar para, intencionalmente, antagonizar com o currículo “oficial” e com o discurso único aprovado. Para que a multiplicidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo, reproblemáticação e questionamento (CORAZZA, 1997, p. 122).

Entretanto, é preciso também reconhecer que “os nossos planos são historicamente constituídos, nossas posições questionáveis e não eternas ou verdadeiras” (UBERTI, 2021, l. 5). Além disso, o planejamento não deve ser compreendido como técnico, mas como uma ferramenta capaz de expor a riqueza da intervenção e participação do docente, que não inocentemente seleciona o que vai trazer para a sala de aula (CORAZZA, 1997).

Agora, passo a apresentar possibilidades de tarefas – entendidas como o planejamento e direcionamento da “atividade que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95) – para compor as primeiras aulas do curso de extensão universitária “Cultura Brasileira”, almejando incorporar nas suas concepções o que fora discutido até aqui, além de prosseguir com a ampliação de alguns diálogos. Essas tarefas compreendem “o trabalho docente como um trabalho intelectual, pontual e localizado” (UBERTI; BERTOLLO,

2021, p. 14) e, devido a essas especificidades contextuais, podem ser modificadas pelos educadores, leitores deste trabalho, a fim de torná-las mais consentâneas às suas próprias situações concretas de ensino e aprendizagem.

Antes de, efetivamente, iniciar o trabalho com as tarefas, é interessante organizar o arranjo da sala de aula de forma que a colaboração em pequenos grupos seja viabilizada. O professor sugere quem serão os componentes de cada grupo, mesclando estudantes de diferentes países e níveis de proficiência para que eles possam colaborar e compartilhar suas ideias a partir das suas diversificadas vivências culturais e linguísticas, consonante à concepção vygotskyana de aprendizado, que “prevê trocas entre os participantes da comunidade de prática não só na relação professor-estudante, mas, principalmente, entre os pares estudante-estudante” (NAGASAWA, 2018, p. 96).

No primeiro momento (Figura 1), os estudantes são convidados a discutir algumas propostas em grupo, objetivando ativar conhecimentos prévios sobre o gênero documentário, assim como sobre os temas cultura e estereótipos, que serão tratados a seguir. Schlatter (2009, p. 16) ressalta a importância desse tipo de tarefa, no sentido de “contextualizar o texto a ser lido e preparar o aluno para agir como um analista do texto”. O docente, a quem cabe ajudar a “construir as pontes necessárias na preparação para a leitura” (SCHLATTER, 2009, p. 16), visita cada um dos grupos, a fim de acompanhar o andamento da atividade, mostrando-se disponível para colaborar e fomentar o diálogo. Ao final de cada momento de discussão em grupo proposto daqui em diante, parece ser proveitoso que o professor encaminhe os diálogos, ampliando-os dos pequenos grupos para a turma toda.

Figura 1 – Primeiro momento: ativação dos conhecimentos prévios

1. Antes de assistir ao documentário *Olhar Estrangeiro* (2006), vamos levantar os seus conhecimentos prévios a respeito do gênero e das temáticas a serem abordadas nele. Para isso, discuta as propostas abaixo com o seu grupo.

a. O que você sabe sobre o gênero documentário?

b. Qual foi o último documentário que você assistiu? Você gostou? Por quê?

c. Qual é a função do gênero documentário?

d. Esboce um mapa mental sobre o que o grupo relaciona com as palavras “estereótipo” e “cultura”.

e. Leia a definição de cultura abaixo redigida pela Profa. Dra. Sandra Corazza, da Faculdade de Educação da UFRGS. A definição se assemelha com as relações estabelecidas no mapa mental do grupo? Você concorda a definição de Corazza? Por quê?

[...] cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa etc. (CORAZZA, 1998, p. 5).

f. Você conhece algum estereótipo sobre o Brasil? Qual/quais?

g. Você conhece algum estereótipo que as pessoas têm sobre o seu país? Qual/quais? Como você acha que ele foi formado?

Tendo ativado, compartilhado e discutido os conceitos e preconceitos, bem como assistido ao documentário *Olhar Estrangeiro* (2006) – filme “brasileiro que mostra de que forma o cinema internacional reproduz clichês e estereótipos a respeito do Brasil” (WELP; VIAL, 2013, p. 10) –, as tarefas do segundo momento (Figura 2) propõem dinâmica em grupo semelhante àquela do momento anterior. É importante, de acordo com Schlatter (2009, p. 17), questionar a interlocução em um texto, bem como as representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação, sendo essa “uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando”.

Além disso, assistir ao documentário em questão oportuniza reflexões sobre as relações de poder, a partir da análise historicamente contextualizada na obra acerca das enunciações a respeito da construção de estereótipos sobre o Brasil no exterior pelos agentes da mídia de países como Estados Unidos e França. Alinhado a esse trabalho pedagógico está a postura sempre interessada no conhecimento prévio, nas experiências, na realidade imediata e no posicionamento crítico dos estudantes perante a essas questões, de modo a deixar claro “às/aos estudantes que também elas/eles produzem ‘teorias’, produzem cultura, não sendo a escola [ou, neste caso, a aula] um mero ‘armazém’ de

conhecimentos extraídos dos livros dos grandes teóricos ou cientistas” (CORAZZA, 1998, p. 11).

Figura 2 – Segundo momento: discussões após assistir ao documentário

2. Agora que assistimos ao documentário, responda as questões abaixo em conjunto com os colegas do seu grupo.
- Quem parece ser o interlocutor do documentário?
 - Qual é o objetivo do documentário?
 - O que é possível inferir como sendo *cultura*, de acordo com o apresentado pelo documentário? Essa visão de *cultura* está de acordo com a de Corazza (1998)? E com a do mapa mental do seu grupo? Por quê?
 - O que é *indústria cultural* e qual o seu papel de acordo com o documentário?
 - Quais são os estereótipos sobre o Brasil mencionados no documentário? Qual/quais deles mais chamou a sua atenção? Por quê?
 - Como os estereótipos mostrados no documentário parecem ter sido criados?
 - Por que os produtores estrangeiros muitas vezes preferem trabalhar com clichês em seus filmes ao invés de abordarem aspectos mais próximos da realidade?
 - Considerando o seu tempo neste país, você acha que há alguma verdade nas opiniões dos filmes abordados e das pessoas no documentário ao falarem sobre o Brasil? Por quê?

A proposta de trabalho com o documentário *Olhar Estrangeiro* (2006) é inspirada dialogicamente no projeto “como os outros países veem o Brasil” de Welp e Vial (2013; 2016) – o qual visa “a reflexão dos alunos a respeito de como o Brasil e os brasileiros são retratados por pessoas de outros países” (WELP; VIAL, 2013, p. 9) – e influenciado positivamente pelas minhas experiências nas aulas da primeira autora (cf. ACORINTI, 2019). De acordo com as pesquisadoras, as maneiras como o Brasil é retratado “podem não ser consideradas corretas ou justas do nosso ponto de vista, todavia, podem ser a imagem que passamos para os outros, os quais interpretam do seu modo” (WELP; VIAL, 2013, p. 9). Por esse motivo, considero uma questão especialmente intrigante de ser tratada com estudantes que, provavelmente, estão descobrindo a imprecisão e os perigos da criação de estereótipos, além do que estudarão em um curso que aborda cultura. Ademais, o objetivo principal do projeto criado por Welp e Vial (2013, p. 9) é, justamente, “a discussão sobre outras culturas e a percepção de como elas são vistas por nós a fim de que possamos observar e questionar a nossa própria cultura”, o que se articula perfeitamente aos referenciais teóricos que embasam este projeto didático – nominalmente: a atitude crítica pós-estruturalista no currículo, os EC e TC, a PC e os pressupostos sobre a cultura na aula de LA.

Avante ao terceiro momento (Figura 3), o professor, mantendo-se permanentemente atento às necessidades dos seus estudantes e às lacunas para sua colaboração, propõe questões que focalizam o gênero discursivo artigo de opinião e as temáticas que serão trazidas na tarefa de leitura vindoura, almejando criar expectativas, pôr em pauta algumas inquietações com o objetivo de estimular criticidade perante as informações em conjunção com o que foi visto anteriormente em aula e, também, ativar os conhecimentos prévios dos estudantes como forma de preparação para essa leitura.

Por se tratar de um texto autêntico – isto é, não adaptado ou fabricado para o ensino de língua –, o artigo de opinião “A cultura humilhada e relegada ao Ministério do Turismo” (ARIAS, 2019) está “repleto de valores culturais” (SCHLATTER, 2000, p. 522), que serão combustível para a construção e exploração do gênero e dos parâmetros culturais do outro, além das relações de poder e veridicções nas quais ele se insere. Por isso, neste momento, há alguns fatos biográficos do jornalista Juan Arias, que servem para ilustrar aos estudantes a posição na qual o enunciador se situa.

Figura 3 – Terceiro momento: Preparação para a leitura do artigo de opinião

<p>3. Para nos aprofundarmos na nossa discussão sobre o que é cultura, vamos ler um artigo de opinião de Juan Arias, jornalista e escritor espanhol que estudou filosofia, teologia, psicologia, línguas semíticas e jornalismo na Universidade de Roma¹. Antes disso, iremos novamente levantar os seus conhecimentos prévios sobre o gênero e as temáticas a serem discutidas nele. Para tanto, discuta as propostas abaixo com o seu grupo.</p> <p>a. Qual é a importância de se discutir cultura?</p> <p>b. Você acha que todos os cidadãos têm a possibilidade de acessar diferentes práticas culturais, como, por exemplo, os livros, o cinema e os museus?</p> <p>c. Você sabia que entre 1985 e 2019 o governo Brasil tinha um ministério especialmente responsável pela cultura? O <i>Ministério da Cultura</i> era responsável por cuidar, manter e difundir as letras, as artes, o folclore e o patrimônio histórico, arqueológico, artístico e cultural do Brasil². Você acha sua função relevante? Por quê?</p> <p>d. No seu país, há algum órgão governamental semelhante ao extinto Ministério da Cultura? O que ele faz? Qual é a importância dele?</p> <p>e. Sobre o gênero artigo de opinião, qual é a função dele?</p> <p>f. Quem escreve esse tipo de texto?</p> <p>g. Quem é influenciado por esse tipo de texto? Por quê? De que forma?</p> <p><small>¹ https://www.comparhadasletras.com.br/autor.php?codigo=04009 ² https://pt.wikipedia.org/wiki/Ministério da Cultura (Brasil)</small></p>
--

No quarto momento (Figura 4), é proposta a leitura do artigo de opinião. Consoante ao pensamento de Bakhtin (2016[1952-1953]),

entendo a leitura como não apenas a decodificação do conteúdo, mas principalmente como a compreensão ideológica do seu tema e uma fase preparatória para a resposta ao enunciado. Além disso, trata-se também de “(re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo”, o que envolve “participar, usar e analisar o texto para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade” (SCHLATTER, 2009, p. 13).

As questões desse mesmo momento sublinham alguns aspectos do gênero discursivo artigo de opinião, encaminhando o estudante a refletir sobre a sua própria produção no momento seguinte, guiando a construção de sentido da leitura que acabou de realizar e prosseguindo com a discussão acerca da relevância e das diferenças que permeiam o conceito de cultura.

Figura 4 – Quarto momento: Leitura do artigo de opinião

4. Agora vamos ler o artigo de opinião de Juan Arias veiculado pelo jornal El País em novembro de 2019.
Disponível em: <https://brasil.clpais.com/brasil/2019/11/12/opinion/1573593343_386471.html>. Acesso em: 26 mai. 2022.

Feito isso, discutiremos em grupo as questões abaixo.

a. Considere as anotações na tabela abaixo que descrevem as funções das partes do artigo de opinião que você acabou de ler e destaque cada uma dessas funções em diferentes cores.

Funções	Cor
Título “Antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto” (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29)	
Olho “Explícita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor.” (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29)	
Contextualização dos eventos que serão analisados, dando “início ao desenvolvimento da análise. Isso faz com que o leitor focalize o que, para o autor do texto, é ponto de partida de sua análise”. (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29)	
Análise do autor “marcada pelo uso de termos que expressam juízo de valor.” (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29)	
Argumentos Constatações que “conduzem o leitor passo a passo, ao raciocínio analítico do autor, favorecendo sua aceitação das conclusões apresentadas, porque acompanha a análise desenvolvida pelo autor”. São “apresentados no texto para sustentar a análise que está sendo construída.” (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29)	
Explicações “Deve-se observar que o articulista, após a apresentação de um argumento, procura explicá-lo ao leitor, consolidando, assim, a análise que faz” (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29) da relevância da cultura.	
Análise do articulista “para defender sua tese (antecipada, no olho, [provavelmente] pelo editor).” O leitor compreende mais claramente, diante da explicação e da reiteração da tese, por que o articulista enumerou razões diferentes argumentos para sustenti-la. (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29)	

ATENÇÃO!
Apesar dos destaques das funções, convém observar que os artigos de opinião não possuem uma rígida estrutura fixa: eles, na verdade, são “estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor do texto é a melhor” (ABAURRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 29).

b. Qual é o tema central abordado no texto?
c. Qual é a posição defendida pelo autor?
d. Como você descreveria a estratégia argumentativa do autor?
e. Você concorda com os argumentos do autor? Por quê?
f. O que é cultura para o Juan Arias? Como essa conceitualização se relaciona com a de Corazza (1998), a do documentário *Olhar Estrangeiro* (2006) e a do seu grupo?
g. O que o autor entende por “incultura”?

Vale ressaltar que, por constrações de espaço, não incluo nesta publicação propostas referentes ao trabalho com recursos linguísticos chave para a compreensão e produção do artigo de opinião, mas devo observar que é necessário ao docente estar permanentemente atento às curiosidades dos estudantes quanto a recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos e, pontualmente, caberia destaque ao uso de modalizadores e modificadores, o conceito de tópico frasal e o trabalho com o vocabulário – tudo a partir de exemplos contextualizados provenientes da leitura.

O quinto momento (Figura 5) propõe a produção de um artigo de opinião que considere o que fora estudado até aqui em uma situação de interlocução predefinida. De acordo com Abaurre, Pontara e Franco (2013b, p. 5), tal gênero do discurso a ser produzido é relevante pelo seu propósito de “formação da opinião do público geral e para o estímulo de debates sobre temas de relevância política e social”. Adicionalmente, é interessante exercitar a expressão de opiniões para que os alunos possam, ao longo do curso, melhor se posicionarem perante aos demais temas tratados. Essa tarefa de produção parte do pressuposto de que “o desenvolvimento da leitura e produção escrita está inter-relacionado” e a produção escrita “tem o objetivo de sistematizar o conhecimento sobre o gênero discursivo focalizado, contribuindo para aperfeiçoar a capacidade leitora crítica (integração entre compreensão e produção)” (SCHLATTER, 2009, p. 19).

Figura 5 – Quinto momento: Produção de um artigo de opinião

5. Vamos agora produzir individualmente um artigo de opinião de acordo com a situação de interlocução estabelecida abaixo.

Você é um aluno/a do curso “Cultura Brasileira” e foi convidado/a a redigir um artigo de opinião sobre o tema “a cultura e os estereótipos sobre o Brasil” para o jornal impresso do programa de extensão, cuja maioria dos leitores são pessoas ligadas à Universidade (estudantes, técnicos, professores...). Em seu texto, discuta as diferentes perspectivas das discussões que tivemos até agora em aula e posicione-se criticamente a respeito do tema.

DICA: Os critérios da tabela para revisão de pares apresentada no momento seguinte (6.) pode ser usada para lhe ajudar a organizar o seu artigo de opinião!

RECAPITULANDO...
O artigo de opinião “traz a opinião de uma pessoa, normalmente um especialista, sobre um determinado assunto”. Em textos argumentativos, como o gênero discursivo em questão, “o autor apresenta diferentes opiniões para construir seu próprio posicionamento. A ideia central formulada pelo autor e defendida ao longo do texto é chamada de **tese**. Para defender sua tese e deixar claro seu posicionamento, o autor utiliza **argumentos**: mobiliza exemplos, fatos e dados, explicando por que concorda ou discorda de declarações de outras pessoas”. (NAGASAWA, 2018, p. 156)

Avaliação

No sexto momento (Figura 6), é sugerida a revisão por pares, dando voz aos estudantes para participarem do processo de avaliação e agirem como analistas da redação de um colega. Nas palavras de Nagasawa (2018, p. 165), esse tipo de revisão “é uma atividade em que o colega assume o papel de leitor conhecido, interessado e solidário e que comenta o texto com o objetivo de ajudar na reescrita”.

Figura 6 – Sexto momento: Revisão por pares

6. Tendo produzido o seu texto, troque-o com o de um/a colega. Feito isso, leia atentamente a produção do/a colega e avalie o texto conforme os critérios da tabela abaixo. Na última linha da tabela, escreva um recado sobre as suas impressões e sugestões sobre o texto, procurando, dentre outros aspectos, destacar pontos positivos e negativos da argumentação, articulação das ideias e adequação à situação de interlocução. Mostre a tabela para o/a colega e aproveite para conversar sobre os seus textos. Depois, reescreva o seu próprio artigo de opinião considerando as trocas que teve com o/a colega.			
<i>No seu texto, o meu/a minha colega...</i>	Avaliação		
	Sim	Mais ou menos	Não
organizou bem as informações e argumentos.			
sustentou os argumentos de forma convincente.			
contextualizou a questão tematizada no início.			
utilizou exemplos.			
identificou argumentos contrários aos dele/dela e os refutou.			
garantiu que a organização geral do texto encaminhasse naturalmente o leitor para a conclusão que ele/ela pretendia apresentar.			
utilizou linguagem adequada em relação ao perfil dos leitores do jornal impresso do programa de extensão.			
criou um título que expressasse o encaminhamento analítico adotado por ele/ela.			

Critérios adaptados de ABAÛRE; PONTARA; FRANCO, 2013, p. 27-28

Finalmente, o oitavo momento (Figura 8) propõe a autoavaliação do trabalho até então executado. Esse tipo de tarefa “tem como objetivo criar uma oportunidade de auto-reflexão sobre o que foi aprendido” (SCHLATTER, 2009, p. 19) através do “saber dizer/contar o que aprendeu”, “saber nomear os novos recursos que usou” e do “saber dizer o que fazer para melhorar” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 158). Por essas razões, a mesma tarefa pode informar ao professor o que os alunos aprenderam, o que precisaria ser reforçado e o que ainda gostariam de aprender, ao mesmo tempo em que cria para os discentes “uma oportunidade

para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula” (SCHLATTER, 2009, p. 19).

Figura 7 – Sétimo momento: Autoavaliação

7. Por fim, vamos autoavaliar o nosso trabalho até aqui. Para isso, complete as propostas abaixo buscando retomar suas notas e produções para nomear os conteúdos e habilidades satisfatoriamente desenvolvidas por você.

a. O que eu aprendi sobre...

- cultura:
- estereótipos:
- o Brasil:
- artigo de opinião:
- outros:

b. O que eu ainda gostaria de aprender sobre esses temas:

Enquanto o sexto e sétimo momentos abrem espaços para os estudantes se autoavaliarem e avaliarem as aulas que tiveram, após a reescrita e entrega dos textos dos discentes ao docente, cabe a ele avaliar os seus estudantes e a sua própria ação pedagógica. Para a autoavaliação da prática do professor, partindo do raciocínio de que as atividades propostas culminarão na redação de um artigo de opinião cujos insumos são tanto os dois textos abordados, quanto os temas e o teor crítico das discussões propostas nas tarefas desenvolvidas; o docente, ao ler as produções dos estudantes e notar que eles mobilizaram coerentemente os conhecimentos focalizados, poderá considerar sua ação pedagógica bem sucedida. Entretanto, caso ocorra o oposto, a ação poderá ser avaliada negativamente, sendo necessário um exame mais minucioso por parte do professor dos pontos nebulosos para os discentes de quais seriam as melhores abordagens para a retomada dos mesmos.

Já para a avaliação da produção dos estudantes, tendo em mente que “os alunos precisam saber o que está bem, o que não está e o que podem fazer para ir adiante” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 157), o professor, em consonância com os “Parâmetros de avaliação da Parte Escrita” do Celpe-Bras (cf. BRASIL, 2020, p. 39) pode, primeiramente, priorizar a avaliação holística – isto é, de “um olhar voltado para a contribuição das partes para o todo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 166) textual – “com base na consistência da interlocução, sem recorrer a descrições da utilização de recursos linguísticos ou da recuperação de

informações desvinculadas das condições de recepção e de produção do texto” (BRASIL, 2020, p. 41) para, posteriormente, fornecer, de modo complementar, também uma avaliação analítica, pontuando considerações sobre critérios mais específicos que poderiam ser melhorados (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Como observa Corazza (1998, p. 13), “a pedagogia é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas afirmações que faz das memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítima e justas”. Ainda de acordo com a mesma autora, “os/as professores/as são produtores/as culturais implicados nas questões públicas” e os TC exigem educadores comprometidos a “tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta à contestação e à disputa” (CORAZZA, 1998, p. 13). Ciente disso, procurei contribuir aqui para que o diálogo acerca da atitude pós-estruturalista em relação ao currículo, dos EC, dos TC e da PC continue “a ficar interessante”.

Assim como sugerido por Corazza (1998), espero ter aqui significado a pedagogia e o currículo como práticas culturais, para colocá-las em circulação e em debate. Isso me oportunizaria inspirar outros docentes – especialmente de PLA – ao trabalho transgressor “da ordem que aniquila a vida, o conhecimento e a arte presentes no currículo” (UBERTI; BERTOLLO, 2021, p. 22). Também como Welp e Vial (2013), espero que as minhas interpretações e ideias não se limitem apenas ao contexto aqui descrito, mas que sirvam de referência para a construção de outras situações de aprendizado voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades através da educação linguística.

Referências

ABAURE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela; FRANCO, Rosana Maria. **Plano de aulas: produção de texto: defender uma opinião**. São Paulo: Santillana, 2013b.

_____. **Produção de texto**: módulo 9: defender uma opinião. São Paulo: Santillana, 2013.

ACORINTI, Wesley Henrique. The lack of artworks on Brazilian cultural diversity. **Brazilian News**, Porto Alegre, 28 dez. 2019. Disponível em: <<http://braziliannewsufrgs.weebly.com/the-articles/the-lack-of-artworks-on-brazilian-cultural-diversity>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

ARIAS, Juan. A cultura humilhada e relegada ao Ministério do Turismo. **El País**, Madrid, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/opinion/1573593343_38_6471.html>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso** [1952-1953]. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2020a.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2021.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2020b.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: Questões atuais**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

_____. Temas Culturais: um modo de luta curricular. In: 7º SEMINÁRIO MUNICIPAL / 4º SEMINÁRIO REGIONAL DE

EDUCAÇÃO DE PANAMBI, 7., 1998, Panambi. **Anais** [...] Panambi: [s.n.], 1998, p. 1-15.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (org.). **Currículo: questões atuais**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

NAGASAWA, Ellen Yurika. **Português como Língua Adicional para Fins Específicos: Preparação ao Exame Celpe-Bras**. Orientadora: Dra. Juliana Roquele Schoffen. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLHAR Estrangeiro. Direção de Lúcia Murat. Rio de Janeiro: Taiga Filmes, 2006. (70 min.).

SARMENTO, Simone. Aspectos Culturais Presentes no Ensino de Língua Inglesa. In: SARMENTO, Simone; MÜLLER, Vera. (Orgs.) **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e reflexões**. Porto Alegre: APRIS, 2004b. p. 241-266.

_____. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 1-22, mar. 2004a.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. (Orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000. p. 517-227.

_____. O ensino de leitura e língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Caleidoscópio**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: Um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018.

UBERTI, Luciane; BERTOLLO, Guilherme Vieira. Planejamento como ato singular de criação. *In*: UBERTI, Luciane. (Org.). **Docência e Transgressão II: planejar, resistir, criar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021, p. 11-23.

UBERTI, Luciane. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural: planejar para lutar. **Mimeo**: Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/07/Planejamento-de-ensino-como-estrategia-de-politica-cultural_Luciane-Uberti.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; VIAL, Ana Paula Seixas. Implementação de currículo com base em temáticas e projetos na disciplina de Inglês II do curso de Letras da UFRGS. *In*: X CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 10., 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: [s.n.], 2013, p. 1-17.

_____. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Revista Entrelinhas**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 230-254, jul./dez. 2016.

Ciências Sociais

Conquistando corpos e mentes: as relações entre poder e racismo

Loisiene de Freitas Rocha¹

Nicole Braz da Silva²

O presente Projeto Didático propõe um ensino de Sociologia no Ensino Médio voltado para a Educação Anti Racista. Os referenciais teóricos que balizam esse projeto incluem autores associados ao Pensamento Decolonial, como Quijano (2005) e Castro-Gómez (2005), além de especialistas em Educação, como Corazza (1997) e Freire (1982, 2006). O principal conteúdo abordado neste Projeto é a Sociologia do Racismo, de modo a propor reflexões entre educadoras e educandas/os a respeito das relações entre Racismo, Poder e a produção de conhecimento em instituições de ensino

Sociologia do racismo

*Soy, soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que se robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima
Calle 13, Latinoamérica*

A partir do século XVI, com a expansão marítima europeia, foi estabelecida a colonialidade do poder, estrutura de dominação muito específica na qual os nativos latino americanos passaram a ser

¹ Licencianda em Ciências Sociais. Contatos pelo email loisifreitas@gmail.com.

² Licencianda em Ciências Sociais. Contatos pelo email contato.nicole@hotmail.com.

submetidos. Desde da invasão das Américas, o homem branco estabeleceu uma relação de poder com os nativos, fazendo com que eles se adequassem ao modo de viver do colonizador, primeiramente em uma forma de dominação não necessariamente violenta, mas coercitiva. “No se trató sólo de reprimir físicamente a los dominados sino de conseguir que naturalizaran el imaginario cultural europeo como forma única de relacionamiento con la naturaleza, con el mundo social y con la propia subjetividad.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 59). Deste modo, a repressão incidiu diretamente em todas as formas de conhecimento que os dominados produziam e em todos os seus modos de significação e padrões de comportamento. Pode-se dizer que, portanto, o colonizador pretendia extinguir todo e qualquer tipo de conhecimento e, posteriormente, naturalizar seu próprio modo de relação com a natureza e sua subjetividade como a única cultura válida, fazendo do nativo um “homem novo”, à imagem do ocidental.

Essas formas de dominação – do corpo, da mente e da alma –, em um primeiro momento, se deram sobre os grupos e sociedades nativas das Américas. Conforme as relações de poder e resistência foram sendo estabelecidas, os colonizadores identificaram que as relações sociais, de trabalho e produtividade dos nativos americanos nada se pareciam com o padrão europeu. Foi constatada certa “inaptidão” dos indígenas aos modos de trabalho ansiados pelas formas de produção e exploração européias. A resistência dos povos nativos ao domínio e exploração dos colonizadores foi enfrentada violentamente com o genocídio sangrento e epidemiológico (ALENCASTRO, 2000, p. 39). A fragilidade da resistência nativa contra a tecnologia de extermínio e dominação colonizadora foi conveniente para a Igreja, que usou do argumento da *tabula rasa* em relação aos indígenas. Com os nativos catequizados e sob a “proteção” da fé cristã, que tratou de proibir a escravização de seus corpos – mas continuou com o epistemicídio nativo –, foi aberto o caminho para o sequestro e escravização de pessoas africanas, ainda no início do século XVI. Sobre a colonialidade do poder, podemos afirmar que:

Esta es la categoría “clave” del debate latinoamericano sobre modernidad/colonialidad. La centralidad de esta categoría radica en que permite avanzar hacia una analíticadel poder en las sociedades modernas que se desmarca de los parámetros señalados por la obra de Michel Foucault por lo menos en tres sentidos: primero, porque hace referencia a una estructura de control de la subjetividad que se consolidó desde el siglo XVI y no apenas en el XVIII (la “época clásica”); segundo, y como consecuencia de lo anterior, porque coloca en el centro del análisis la dimensión racial de la biopolítica y no solamente la exclusión de ámbitos como la locura y la sexualidad; y tercero, porque proyecta este conflicto a una dimensión epistémica, mostran-do que el dominio que garantiza la reproducción incesante del capital en las sociedades modernas pasa, necesariamente, por la occidentalización del imaginario. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, pp. 57-58).

Em sua obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, Aníbal Quijano trabalha a ideia de raça, que se refere a diferenças fenotípicas e biológicas entre os conquistadores e conquistados. A formação dessas relações sociais produziu identidades novas, como: índios, negros, mestiços. Redefiniu outras, assim temos espanhol, português, europeu; antes definia apenas a procedência geográfica do indivíduo, então passou a ter uma conotação racial. Raça e identidade racial se estabeleceram como instrumentos de classificação social e dominação, hierarquizando os indivíduos de acordo com suas origens e características físicas. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados, tornando-a característica emblemática da categoria racial. Os negros eram os explorados mais importantes, e sobretudo, a raça colonizada mais importante. Na América, raça também foi uma forma de legitimar a dominação dos colonizadores. A posterior constituição da Europa, além da expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e à elaboração da teoria da raça, com ela, a naturalização dessas relações coloniais de dominação. Historicamente, se tornou mais uma maneira de legitimar a exploração, demonstrou ser o mais eficaz instrumento de dominação social universal.

A categoria colonialidade do poder, como usada por Quijano, expressa a forma como os colonizadores espanhóis estabeleceram uma relação profundamente hierárquica com os dominados, baseada na superioridade étnica dos colonizadores sobre os colonizados. A colonialidade do poder representa a maneira que os colonizadores tentaram apagar completamente a história, a ancestralidade e todo o conhecimento dos povos nativos e substituir essas muitas formas de conhecimento para que pudessem transformá-los em sujeitos produtivos para o regime colonial. “La cultura europea se convirtió en una seducción; daba acceso al poder. Después de todo, más allá de la represión el instrumento principal de todo poder es la seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial” (QUIJANO, 1992, p. 439 apud GÓMEZ, 2005, p. 60). Assim que outras formas de conhecimento foram eliminadas, foi implantado uma espécie de “sedução”, para que a europeização da cultura se tornasse uma aspiração para que os nativos desejassem fazer parte do regime colonial.

Assim sendo, conforme afirma também Castro-Gómez (2005, p. 60), “(...) el imaginario de la blancura producido por el discurso de la pureza de sangre fue una aspiración internalizada por todos los sectores sociales de la sociedad colonial y fungió como el eje alrededor del cual se construyó (conflictivamente) la subjetividad de los actores sociales”. Como já dito antes, além da colonialidade fazer referência a um tipo único de produção de subjetividade, ela expressa também um tipo hegemônico de produção de conhecimento. Diante disso, podemos afirmar que vivemos uma sociedade que ainda não se libertou do padrão eurocêntrico de vida e que reverbera esse tipo de comportamento colonizador em todos os âmbitos sociais.

Partindo então para um contexto nacional e considerando toda a violência física, moral e epistemicídio causado pelos colonizadores aos traficados da África, o autor Florestan Fernandes no primeiro volume de seu livro “A Integração do negro na sociedade de classes” (2008), disserta sobre a (não) adaptação do

negro na sociedade após a desintegração do regime escravocrata. Os senhores de escravos, assim como a Igreja ou o Estado, foram livrados da responsabilidade de oferecer qualquer tipo de assistência ou garantia de condições para o trabalho livre para os libertos. A emergência do negro na sociedade de classes³ foi um processo histórico social agudamente lento e que até hoje a sociedade brasileira carrega heranças dessa lentidão e negligência. Nas palavras de Florestan Fernandes (2008, p. 29), “(...) O liberto se viu, primária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar esta proeza nos quadros de uma economia competitiva”.

Justificativa da proposta didática

Para o negro há somente um destino, e ele é branco
Frantz Fanon, *Pele negra, Máscaras brancas*

Nas aulas de sociologia são trabalhados temas de extrema importância para a vida cotidiana partindo de uma perspectiva científica, utilizando censos, pesquisas, dados empíricos, etc. Mas não há um método comum de abordar o conteúdo estudado, até porque isso não incluiria as particularidades de cada aluno e turma. Contudo, muitas vezes a forma que o racismo é apresentado em aula, não cumpre o papel de provocar uma mudança, percepção e ruptura de comportamentos padronizados e preconceituosos que possam surgir. O preconceito racial é trabalhado de forma distante, como se ninguém ali o tivesse sofrido, reproduzido ou praticado, enquanto a realidade social está repleta de hábitos racistas e colonizadores.

O racismo juntamente com o pensamento colonizador está na lógica da escola como um todo, desde o currículo até as relações

³ Título do primeiro capítulo do livro “A integração do negro na sociedade de classes”, de Florestan Fernandes (2008).

entre os indivíduos da comunidade escolar. Os europeus ocidentais se imaginaram como a culminação de uma trajetória civilizatória de um estado de natureza, pensavam-se como os modernos da história da humanidade, os mais avançados da espécie. Porém, também consideravam o restante da espécie como naturalmente inferiores, então não eram somente os portadores exclusivos da modernidade, mas exclusivos criadores e protagonistas. Se o conceito de modernidade se refere exclusivamente ao laico, científico, racional, é um fenômeno possível as diversas culturas, locais do globo e épocas históricas. É errôneo atribuir os pensamentos não-europeus à mentalidade mítico-mágica, cada cultura com suas particularidades possui a sua tecnologia, é historicamente comprovado e exemplificado o desenvolvimento científico dos diferentes povos. É uma pretensão eurocêntrica, etnocentrista e provinciana de ser a exclusiva portadora da modernidade. Porém, ao reconhecer como moderno somente o científico, laico, racional e tecnológico, é colocar no mesmo patamar etnocêntrico as outras culturas. O debate seria acerca de quem deve ser atribuída a originalidade e exclusividade do fenômeno da modernidade, com a mesma perspectiva do eurocentrismo. Há um conjunto de elementos que apontam para um diferente conceito de modernidade, que se dá em um processo histórico específico ao atual sistema-mundo.

O reconhecimento dessa lógica hierárquica é importante para a desconstrução do indivíduo e não reprodução do mesmo, pelo menos em níveis de micropoder. A aula planejada combina estes temas, racismo, colonialidade e poder, que serão expostos a partir de conceitos e dados históricos, que demonstram as estruturas racistas em que estamos inseridos. Será proposto um debate orientado, em que ideias serão expressadas, experiências, enquanto o professor dirige a turma para a problematização e percepção de realidade.

Acreditamos que, como professoras, a escola não tem como objetivo igualar as oportunidades dos alunos. Mas certamente seu desafio é atenuar os efeitos das desigualdades para que o aluno possa ter uma atitude de resistência frente ao mundo e a

conjuntura, dando as melhores condições possíveis para que o indivíduo possa lutar. Problematizar o racismo dentro do ambiente escolar é não deixar que essas opressões se disseminem. Uma educação anti-racista deve atravessar todo o ambiente escolar, visto que não falar sobre esse assunto é reproduzir o racismo.

Objetivos

Compreender e reconhecer as estruturas institucionais de racismo e colonialidade que cercam o dia a dia da comunidade escolar. Entender a origem desses padrões, para que servem e questionar a sua necessidade no âmbito educacional, quebrando esse ciclo vicioso e estabelecendo novos métodos de ensino. Trabalhar como atua o racismo na sociedade atual brasileira, mostrando que vai além de preconceitos sofridos e praticados no dia a dia, atingindo até mesmo as grandes instituições do país. Expor como a colonialidade atinge toda comunidade, incluindo os ideais da escola e como interfere nos padrões de comportamento dentro deste ambiente.

A partir do vídeo exibido em aula, produzir uma discussão acerca do tratamento que recebem as pessoas negras e brancas nos mais diversos ambientes, expor comportamentos que são aceitáveis ou não, analisar o habitus de cada indivíduo e refletir sobre o seu peso no imaginário social. Aprofundar conceitos acerca de raça e classe, como a localização geográfica da pessoa negra influencia no seu tratamento e como se dá a sua presença nos ambientes de trabalho, lazer e estudo e questionar os papéis que lhe são atribuídos automaticamente. Colocar em pauta comportamentos, regras, interações entre alunos e professores e permitir o estranhamento e discussão, promover um momento de questionar condutas e expor experiências e vivências aos que se sentirem confortáveis em compartilhar. Nesse sentido concordamos que:

tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse

problema com sua identidade, com sua auto-estima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, p. 106)

Pretendemos conduzir o debate para a questão do racismo estrutural na sociedade, e valorizar o debate racial de uma forma não neutra, pois o professor precisa incentivar uma postura crítica e sistemática em torno do ato de ensinar, assim como os alunos precisam praticar essa postura em torno do ato de estudar, uma “disciplina intelectual”, para que a educação não se torne “educação bancária” (FREIRE, 1982). Também visamos estimular os educandos a se verem como sujeitos sociológicos, para que enxerguem as estruturas racistas construídas ao longo do processo histórico-social da nossa sociedade e assim não reproduzam nenhum tipo de preconceito. As professoras incitarão o resgate da identidade dos alunos negros, para que eles se vejam como participantes efetivos na construção da sociedade brasileira.

Avaliação do processo

*Se preto de alma branca pra você
É um exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Jorge Aragão, Identidade*

A avaliação dos alunos será feita a partir da construção dos argumentos levantados em sala de aula e o desenvolvimento da visão crítica nos âmbitos da individualidade e coletividade para além das paredes da escola e de suas próprias vivências. Para isso, será proposto um debate após um breve vídeo que exibiremos sobre as condições dos indivíduos que ocupam posições de privilégio no Brasil. Sob uma visão política crítica serão feitos questionamentos sobre o funcionamento das instituições públicas de educação e as relações de poder que a permeiam. De acordo com

Paulo Freire, “A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (2006, p. 85). Portanto, se faz imprescindível em nossa proposta avaliativa a capacidade de construção do pensamento crítico e questionador tanto dos educandos, como das educadoras.

Acompanharemos a evolução da desconstrução dos indivíduos, ajudando-os a direcionar o senso crítico para que percebam o perigo de uma história única⁴, que frequentemente é perpetuada no ambiente escolar sem que os alunos saibam a verdadeira face da colonização. Na discussão em sala, o professor deve ter compromisso com o senso crítico, não apenas reproduzir discursos com suposta neutralidade. Podemos afirmar que

Não se trata apenas de nomear esse comprometimento, mas tornar visível e enunciável o aspecto político da educação, (...). Se assim o fizéssemos, quem sabe, o fantasma da Escola sem Partido não nos assombrasse tanto. Trata-se de acentuar a especificidade do papel professor frente ao comprometimento ético-político que, inegavelmente o seu trabalho demanda. (UBERTI, 2018, pp. 28-29).

O papel da escola, ao nosso ver, é trabalhar as diferenças, valorizando-as e desvelando como inclusas de uma pluralidade de grupos sociais, povos e nações que possuem direitos iguais perante todos os mecanismos de serviço que uma sociedade propõe. Fazer parte da escola muitas vezes é também fazer frente ao currículo escolar estabelecido quando este não identifica e expõe os efeitos negativos que o racismo causa tanto para os alunos brancos quanto para os negros. Portanto, criar um ambiente igualitário e buscar meios de fazer com que a criança negra tenha uma participação representativa, através de atividades que estimulem a criatividade

⁴ Título de uma palestra e livro de Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

e a construção de avaliações que causarão efeitos positivos em todos os âmbitos da vida da criança e do adolescente.

Em vista disso, as professoras deverão avaliar a capacidade dos alunos de conectar a aula e os materiais distribuídos com a realidade social do país, contextualizando a aula de sociologia do racismo para suas próprias vidas no ambiente público e privado, também expondo suas dúvidas e após o debate, efetuando cartazes contendo personalidades negras importantes nacionais e internacionais para fins de representatividade e direcionamento mais evidente dos conceitos trabalhados em aula. Isso vai de encontro à ideia de fazer da sala de aula um espaço ético, já que Corazza afirma que

Ética que implica respeito e responsabilidade para com essa nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas, sabendo que a pedagogia constitui um processo de “autoprodução” (Giroux e McLaren 1994, p.145), pelo qual professores e alunos não apenas aprendem determinadas informações, mas também atribuem sentidos às suas vidas, vozes, experiências e histórias. E, que, por essas atribuições de sentido, somos responsáveis, desde que nos dispomos a ensinar, já que este lugar de ensinante tem (ainda) alguma legitimação social e não representamos pouca coisa (ou “um qualquer”) para nossos alunos. (2013, p. 121).

Plano de aula

Ano: 1º ano do Ensino Médio

Aula 1

Momento 1

Num primeiro momento, as professoras irão projetar um vídeo de um trecho do programa “Tá no Ar: a TV na TV” que faz uma crítica sutil e humorada sobre os privilégios garantidos pelo racismo institucionalizado e como as pessoas que pertencem à elite brasileira são beneficiadas por ele. O vídeo apresenta uma compilação de referências a esses privilégios, bem como pessoas brancas que sempre dispuseram os melhores atendimentos em

bancos, hospitais e restaurantes e tiveram acesso às melhores escolas e universidades. A intenção de trazer uma produção audiovisual nesse primeiro momento é justamente ajudar a visualizar o conteúdo e causar estranhamento aos alunos em relação aos papéis estabelecidos na sociedade, possibilitando a auto-identificação dentro da existência das questões de cunho racial na sociedade brasileira.

Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5599744/>

Momento 2

Neste segundo momento, ocorrerá uma breve apresentação dos conceitos trabalhados no referencial teórico por parte das professoras. Assim, pretendemos expor os contextos sócio-históricos que os autores trabalhados estavam inseridos e falar rapidamente sobre suas obras produzidas. Ao longo da apresentação dos conceitos a serem trabalhados pela turma, pensamos em incentivar a criação de relações entre essas ideias e a realidade dos alunos, para que a assimilação das conceituações não seja algo mecanizado e voltado para memorização acrítica.

Aula 2

Momento 1

Começaremos a segunda aula, lembrando dos três principais conceitos trabalhados na aula anterior: racismo, colonialidade do poder e poscolonialidade – pensando que nem todos alunos presentes na segunda aula participaram da primeira. Então, projetaremos as imagens 1 e 2, conforme o anexo, para que os alunos façam uma reflexão em torno do racismo e seus efeitos negativos na sociedade e conectem o conteúdo da aula anterior com as fotos exibidas, pensando ainda nas dificuldades impostas a indivíduos negros em uma sociedade racista.

Momento 2

A turma será direcionada a formar pequenos grupos de três a quatro pessoas, para discutirem entre si a respeito dos materiais apresentados. Os grupos terão de produzir uma síntese de suas discussões, manifestando e pondo em prática seus conhecimentos

sobre a colonialidade do poder, associando-os com o racismo estrutural que envolve a sociedade brasileira. Para tanto, iremos propor algumas perguntas-provocações, que servirão para nortear os debates nos grupos (“quais as semelhanças e diferenças entre as crianças da foto 1 e 2?”, “a realidade de nossa escola tem mais a ver com a foto 1 ou 2?”, “usem a imaginação e pensem qual a relação entre os adultos do vídeo exibido e as crianças da foto 1. Os efeitos da colonialidade do poder tem mais a ver com a foto 1 ou a foto 2?”). Para fins de registro das respostas pediremos que os grupos entreguem as partes mais interessantes de suas discussões por escrito.

Aula 3

Momento 1

No primeiro momento da terceira aula, será proposto um debate coletivo sobre toda a produção das aulas anteriores. A fim de avaliar a evolução dos alunos a respeito da construção, apropriação e articulação de suas ideias em torno dos conceitos trabalhados até aqui. O debate no grande grupo é de extrema importância para essas aulas, uma vez que reforça o sentido coletivo da construção do conhecimento.

Momento 2

Nesse último momento, como uma proposta político pedagógica que deve ser contínua, iniciaremos na prática um projeto voltado para uma educação antirracista. Será proposto a criação de um perfil no instagram para postagens relacionadas aos conteúdos estudados até agora. Fichas biográficas, fotos de personalidades negras e indígenas e qualquer outro assunto relativo às experiências didáticas propostas para uma educação antirracista que os alunos se interessem. Os educandos poderão pesquisar livremente e fazer a postagem do material, indicando sua autoria no corpo do *post*.

O principal objetivo desse momento é, além de desenvolver a criatividade artística dos alunos, trabalhar a diversidade étnico-racial e possibilitar a representatividade, trabalhando a autoestima e o fortalecimento da identidade dos alunos, reunindo elementos

que possibilitem um formato de currículo anti-racista e menos etnocêntrico. É interessante notar que nessa proposta de produção artístico-intelectual dos estudantes contamos com a popularidade de uma rede social de uso cotidiano entre os jovens e boa parte da população. Com isso, compreendemos que os resultados das reflexões feitas pelos alunos (expressos nos *posts* a serem feitos) podem ter um alcance potencialmente maior do que se fosse o caso de, por exemplo, termos criado cartazes a serem afixados nos corredores da escola. Trata-se, portanto, de uma abordagem educacional que compreende o conhecimento como um bem público, e não restrito ao ambiente escolar.

Anexos

Foto 1. “Soldados revistam escolares num dos acessos ao Dona Marta para descobrir se alguns deles estão sendo enganados e usados para transportar drogas”. O Globo, 23/11/1994. Disponível em: <piaui.folha.uol.com.br/lupa/2017/08/21/foto-militar-revista-crianca-20/>.



Foto 2. “Escola bilíngüe realiza feira de ciências e tecnologia em Porto Velho”. G1, 29/10/2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2016/10/escola-bilingue-realiza-feira-de-ciencias-e-tecnologia-em-porto-velho.html>>.



Referências

CASTRO-GÓMEZ, S. **La Poscolonialidad explicada a los niños**. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

CORAZZA, Sandra, M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 103-143.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

UBERTI, L. Experiências didáticas nas licenciaturas. In: CAROLY, Andressa et al. **Docência e transgressão: potência singular ao planejar.** Porto Alegre: Cirkula, 2018.

Questionando o mito da democracia racial

Dirce Cristina de Christo¹

O presente artigo propositivo se propõe a construir uma discussão político-pedagógica aliada a uma proposta de aula abordando a existência do mito da democracia racial na sociedade brasileira. Inicialmente, é feita a exposição do referencial teórico sobre o tema, trazendo uma discussão sobre a forma como a questão racial tem sido abordada no ambiente escolar, comumente tratada como uma problemática do passado. O mito da democracia racial é, então, apresentado como construção intelectual que embasou essa invisibilização dos conflitos raciais. Na sequência, o plano de aula traz uma proposta de trabalho que parte de uma sondagem sobre as compreensões da turma a respeito da ideia de democracia racial, seguida de uma introdução sobre o tema. Em seguida, há a distribuição de trechos de um livro para a leitura e discussão. Por fim, a turma é convidada a construir painéis com o conteúdo apreendido na aula.

Mito da democracia racial, estratificação e desigualdade social

A questão racial é um tema central na sociedade brasileira, em função de seu caráter multirracial. Contudo, Nilma Lino Gomes (2012) nos mostra que, historicamente, este tema tem sido silenciado nas escolas brasileiras. Tal silenciamento se evidencia quando observamos a necessidade de criação de uma lei para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

¹Licenciada em Ciências Sociais e Mestra em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

Após a criação da lei, as escolas brasileiras começam a avançar na transformação do currículo, de modo a incluir culturas que até então eram negadas no território escolar. Entretanto, a autora chama atenção para a complexidade do processo de transformação da educação e para o risco de operar um movimento conteudista que apenas inclua a temática, sem que aconteça nas escolas a necessária “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p. 106).

Ao tratar da história e da cultura afro-brasileira, há sempre uma escolha política sobre como fazer, a partir de quais fontes e com qual enfoque. Como nos diz Corazza (1997), a ação pedagógica é uma forma de política cultural e exige, portanto, uma intervenção intencional que é também de ordem ética. Partindo de tal entendimento, este plano de aula se propõe a construir uma ação didática que se posiciona em relação à questão racial neste “território de luta por sentidos e identidades” (CORAZZA, 1997, p. 121) que é a escola.

Conforme coloca Gomes (2012), é necessário um diálogo entre a escola, o currículo e a realidade social. Com o objetivo de entrar em relação com a realidade social, este plano de aula tem como ponto de partida justamente o silêncio sobre a questão racial na escola. Este silêncio é um fato da realidade e é preciso trabalhar sobre ele, para que ele possa ser superado. Por que há ainda resistência a tocar no assunto? Por que uma turma regular de ensino médio entende que os conflitos raciais são algo do passado? São com estas questões que este planejamento didático dialoga.

Proponho aqui que é possível estabelecer uma relação entre esses movimentos de negação de espaço para a discussão racial e um movimento intelectual brasileiro que se desenhou nos anos de 1930. Nesta época, Gilberto Freyre publicava o livro *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 1933), no qual fez uma leitura sobre a formação social brasileira. Para entender este livro, é importante observar que ele se insere num contexto em que se buscava superar as

hierarquizações raciais construídas desde o início da colonização brasileira, que foi pautada nas teses de eugenia, ou seja, no ideal de superioridade de uma raça – no caso, a branca europeia – sobre as demais, o que foi utilizado como justificativa para a escravização de negros africanos. Já no final do século XIX, conforme Schwarcz (1993), surge um ideal de embranquecimento da população brasileira junto com o fim do processo escravista. Neste momento, o objetivo é que o Brasil não seja um país negro, o que não por acaso coincide com as colonizações italiana e alemã no país – a ideia era embranquecer a nação.

Até aqui, as construções intelectuais eram diretamente violentas com a população negra, considerando-a como algo a ser combatido. E é importante fazer essa recuperação histórica para entender o que acontece na época em que Gilberto Freyre publica o livro mencionado, pois nesse momento há uma mudança no tom sobre a temática racial: em vez de buscar o embranquecimento, a elite intelectual passa a aceitar o Brasil como um país miscigenado. O limite destas novas teses é que elas definem essa mistura entre as raças como algo harmônico, e o Brasil passa a ser considerado um lugar onde as relações raciais deram certo e, portanto, as raças conviviam sem conflitos. Mais adiante, essa postura, que não é exclusiva de Freyre, mas reflete o pensamento da intelectualidade da época, vai ser associada à gênese de um mito que constitui a sociedade brasileira na atualidade: o mito da democracia racial.

Por muito tempo, o Brasil foi visto como um lugar onde não havia discriminação racial, o que se reflete nas imagens do brasileiro como um povo generoso, amigável, etc. Como poderia um povo tão gentil ser racista? Essa imagem foi construída em oposição à dos EUA, onde a segregação era mais visível, com a restrição do acesso de pessoas negras ao transporte público, por exemplo. Conforme Guimarães, análises censitárias dos anos 70 vão demonstrar que “as desigualdades sociais no Brasil estão amarradas a mecanismos invisíveis (ou invisibilizados) de discriminação racial” (GUIMARÃES, 2006, p. 280). Ou seja, a forma menos explícita de racismo acabou gerando uma ideia de que o Brasil é um lugar “onde o preconceito

racial nunca fora forte o suficiente para criar uma ‘linha de cor’” (GUIMARÃES, 2006, p. 269).

Atualmente, no campo das Ciências Humanas, estas construções teóricas têm sido nomeadas como um mito, ou seja, como algo que não reflete a realidade. O livro de Freyre é considerado um exemplo máximo de como este ideal foi construído, ao narrar, por exemplo, de forma lírica os estupros de senhores de escravos contra mulheres negras escravizadas, como se houvesse consenso entre as partes, como se estas mulheres tivessem plena liberdade para decidir sobre seus corpos. Essas passagens omitem toda a carga violenta, todos os abusos e crueldades cometidas pelos homens em questão. Neste sentido, a narrativa cria uma imagem de “paraíso racial” (GUIMARÃES, 2006, p. 270) às custas do silenciamento de todos os conflitos, violências e humilhações envolvidas.

Este mito ecoou pela sociedade brasileira e, muitas vezes por conveniência, segue sendo reproduzido em diversos espaços. Entendo que, quando, em uma sala de aula, há um consenso de que os conflitos raciais são algo que acabou junto com a escravidão, este mito está sendo replicado. Entendo também que, quando alunos chegam ao ensino médio com essa concepção em mente, é porque o assunto não foi adequadamente abordado, e isso pode ter relação com a presença desse mito nos currículos e nas práticas docentes, que podem estar operacionalizando a Lei 10.639 como algo que se refere a um passado distante, desconectando-a de uma discussão atual sobre os desdobramentos da história afro-brasileira.

Neste sentido, este plano de aula se propõe a iniciar uma abordagem sobre as relações étnico-raciais partindo justamente de um olhar sobre o que se tem pensado sobre o tema em sala de aula. Ao converter esta temática em um assunto presente e urgente, evidenciando a presença do racismo na atualidade, é possível conectar as diretrizes da Lei 10.639 à realidade social, o que é fundamental em um planejamento pedagógico, conforme Corazza (1997).

Por outro lado, considerando que esta aula foi planejada para a disciplina de Sociologia no ensino médio, a sua concepção

trabalha em aliança com o que Lahire (2014) identifica como a função da Sociologia no ensino básico: apresentar aos estudantes as ferramentas com que trabalha o cientista social, abandonando a ideia de passar conhecimentos enciclopédicos, teorias e mais teorias, para estudantes que na maioria dos casos vão seguir outros rumos que não se alinham à Sociologia. Por outro lado, se, em vez de passar uma lista de autores para os alunos decorarem, atuarmos no sentido de treinar neles a capacidade de se debruçar sobre um assunto da realidade social e refletir sobre, indagar, questionar, confrontar-se com suas concepções anteriores, estaremos ensinando-lhes hábitos intelectuais. E estes hábitos são ferramentas do pensamento que poderão ser exercitadas em outros contextos, sobre outros temas, num sentido de questionar as definições que chegam de fora e desenvolver o pensamento crítico sobre a realidade que os cerca.

Para justificar a proposta, traçar objetivos e avaliar

A abordagem escolhida resulta da observação de uma aula de Sociologia do 2º ano do ensino médio, que abordou o conteúdo Estratificação Social e Desigualdade. Nesta aula, foi possível notar um certo consenso entre os alunos sobre a estratificação social enquanto tema que se refere fundamentalmente às divisões entre classes sociais. Desde minha visão enquanto estudante de Ciências Sociais e egressa do Mestrado em Desenvolvimento Rural, no qual trabalhei com relações raciais e de gênero em um território quilombola, identifiquei a necessidade de ampliar o olhar sobre a questão da estratificação, abordando a temática de raça enquanto estratificação presente na sociedade contemporânea. Neste sentido, este projeto didático se propõe a levar para a sala de aula relatos de situações contemporâneas vivenciadas por pessoas negras no Brasil que evidenciam a estratificação racial como algo que persiste em nossa sociedade na atualidade.

Os objetivos didático-pedagógicos de tal proposta consistem em:

a. Compreender o mitos da democracia racial e da boa mestiçagem como construções teóricas que invisibilizam os conflitos raciais presentes no Brasil;

b. Proporcionar compreensão crítica sobre as formas como ocorre a estratificação e as desigualdades no país, dando especial atenção à questão de raça;

c. Possibilitar a percepção de que este marcador social segue presente na sociedade, apesar das transformações recentes;

d. Chamar atenção para os discursos que julgam que as desigualdades estão superadas e se apoiam na ideia de meritocracia;

Neste sentido, a avaliação do que foi desenvolvido consiste em observar a participação da turma, os comentários e o envolvimento com a discussão, percebendo o quanto a aula sensibilizou os alunos a respeito do assunto desenvolvido e também quais os entendimentos sobre o tema no início e no fim da aula, analisando se houve mudança nas concepções dos estudantes.

Plano de Aula

Este plano está dividido em quatro momentos a serem realizados em uma mesma aula, iniciando com uma sondagem sobre as compreensões da turma a respeito do assunto, seguida de uma introdução sobre a ideia de democracia racial, com o auxílio do quadro branco. Em seguida, há a distribuição de trechos de um livro para a leitura e discussão. Por fim, a turma é convidada a construir painéis com o conteúdo apreendido na aula.

O docente deve se preparar para essa discussão antes da aula, fazendo a leitura do artigo “Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito”, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2001), cujo resumo se encontra no anexo I deste projeto didático.

Momento 1:

Escrever no quadro branco o termo “democracia racial” (anexo I) e indagar o que os alunos entendem a respeito. Há democracia

racial no país? Incentivar a turma a participar e registrar no quadro as percepções sobre o tema, mesmo que estejam em desacordo com a concepção do texto adotado como referência. A ideia é que, posteriormente, possa ser feita uma comparação entre a percepção inicial da turma e a percepção construída após a discussão.

Momento 2:

Na sequência, partindo das colocações da turma, explicar a origem do termo, sua localização histórica e a construção intelectual sobre a superação dos conflitos raciais.

Momento 3:

Distribuir para a turma trechos do livro “Cultuamos todas as doçuras”, de Marília Kosby (2015) (anexo II), no qual a autora descreve relatos de pessoas negras do interior do Rio Grande do Sul que vivenciaram, nas últimas décadas, situações de violência e exploração muito próximas ao que ocorreu na época da escravidão.

Convidar a turma a se voluntariar para a leitura coletiva em voz alta.

Fazer algumas pausas e perguntar o que entenderam até aquele momento, deixando claro que o texto traz relatos contemporâneos sobre as relações raciais no interior do Rio Grande do Sul.

Momento 4:

Dividir a turma em grupos de até cinco pessoas e distribuir um pedaço de papel pardo e pincéis atômicos para cada grupo criar um painel sobre o conteúdo trabalhado nos momentos anteriores da aula. Distribuir os painéis em diferentes espaços da escola, incluindo a sala dos professores e o refeitório, por exemplo, para que diferentes públicos que transitam pela escola, incluindo as funcionárias da limpeza e da cozinha, tenham acesso a esse conhecimento (conversar anteriormente com a supervisão para ver se não há impeditivos sobre a ocupação desses espaços).

Referências

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O. U. de 10 de janeiro de 2003.

CORAZZA, S.M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: questões atuais**. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Schimidt, 1933.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **ANPOCS**, 2001. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>. Acesso em: 09 dez. 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, nov/2006.

KOSBY, Marília Floôr. **Nós cultuamos todas as doçuras: as religiões de matriz africana e a tradição doceira de Pelotas**. Porto Alegre: Après Coup – Escola de Poesia, 2015.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

UBERTI, Luciane. Experiências Didáticas nas licenciaturas. In: ____ (Org.) **Docência e Transgressão: potência singular ao planejar**. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2018.

Anexos

Anexo I – Resumo do artigo “Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito”, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (ANPOCS, 2001)

O autor examina, neste texto, a expressão “democracia racial” e sua disseminação. O argumento central é de que ela foi usada por ativistas negros, políticos e intelectuais para designar um ideal de convivência interracial e um compromisso político de inclusão das massas negras à modernidade brasileira do pós-guerra. Todavia, o golpe militar de 1964 e o regime político que lhe segue rompem com tal compromisso, evidenciando uma cisão que já transparecia nas diferentes posições em relação ao colonialismo português na África e ao movimento de identidade cultural africana. A denúncia da democracia racial como mito dá-se, portanto, no contexto das críticas à democracia política como farsa e passa a ser a principal arma ideológica dos negros para ampliar sua participação na sociedade brasileira, nos anos 80, seja em termos materiais ou culturais. A releitura antropológica atual do “mito da democracia racial” nada mais é, pois, que uma tentativa de restabelecer, no plano teórico, a especificidade das relações raciais brasileiras, mormente a contradição entre suas normas e práticas.

Anexo II – Trechos do Livro *Cultuamos todas as doçuras* (KOSBY, 2015)

Figura 1. Cultuamos todas as doçuras - p. 101

Dona Rinda foi para a cidade já com mais de 50 anos, quando a vida no campo se tornou muito difícil para a sua saúde. Ela, como a sua mãe, foi lavadeira e parteira, criou os filhos praticamente sozinha, pois o pai destes era trabalhador campeiro (fazia aramados, esquilava ovelhas, tinha trabalhos sazonais). A filha de Dona Rinda, que possui cerca de 50 anos

79 Um dos genros de Dona Serafina é primo de Dona Flora Farias, a avó materna de Viviane D'Iemanjá. Dona Flora é natural do interior do município de Arroio Grande, nasceu e cresceu na chamada Granja São Paulo e mudou-se para a cidade de Pelotas junto com a família proprietária da Granja. Quando conheci Viviane D'Iemanjá, por intermédio da amiga e colega de faculdade Josiane Beloni, essas referências não estavam dadas, mas a rede foi se compondo ao longo de minha trajetória de pesquisa. Dona Rinda, por sua vez, é tia do artista plástico José Darci Barros Gonçalves, integrante do Grupo de Artistas Quilombos Urbanos, de Pelotas/RS e ilustrador de meu livro de poemas "*Os baobás do fim do mundo*". Dona Serafina e Dona Rinda foram entrevistadas por mim e por José Darci, no ano de 2013, por conta da colaboração ao projeto de livro sobre benzedadeiras, da pesquisadora Elma Santana.

Figura 2. Cultuamos todas as doçuras - p. 102

de idade, conta que só conseguiu emprego assalariado quando se mudou para a periferia de Pelotas, já com 30 anos; antes, em Arroio Grande - um centro urbano bem menor, onde as redes de trabalhadores e patrões são bem menos elásticas - só conseguia trabalhos em que era remunerada com favores, comida, roupas, pequenas quantias em dinheiro.

Nas terras da família de Olindo Medeiros de Albuquerque Neto, interlocutor do *Inventário Nacional de Referências Culturais – Lidas campeiras na região de Bagé/RS*⁸⁰, a atividade da pecuária extensiva de bovinos é realizada desde as primeiras décadas do século XIX, sempre com mão de obra exclusivamente de trabalhadores negros. Olindo conta que os pais de seus empregados atuais foram empregados de seu avô - os avós, de seu bisavô - e que as famílias dos trabalhadores acabavam por crescer dentro da propriedade do patrão. O pecuarista supõe que a abolição da escravatura tenha fortalecido esses vínculos de "Sim, senhor", criando laços de personalidade tão perduráveis que até hoje ele se percebe como que "protegendo" os filhos dos empregados antigos que não conseguiram outros serviços por falta de

⁸⁰ O INRC – Lidas Campeiras na Região de Bagé (1ª Fase) atende a uma demanda da Prefeitura Municipal de Bagé/RS, financiada e acompanhando a metodologia do INRC: Inventário Nacional de Referências Culturais - IPRAN, acolhida pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), por intermédio do curso de Bacharelado em Antropologia. A execução do trabalho, entre 2011 e 2013, teve como equipe os seguintes pesquisadores: Prof.ª Flávia Rieth (Coordenadora), Marília Flórez Kosby, Liza Bilhaiva Martins da Silva, Marta Boosw Rodriguez, Pablo Rodríguez Dober, Daniel Vaz Lima; os consultores: Prof.ª Claudia Turra Magal (coautora em Itapetinga), Prof.ª Erika Collares (Consultor em Geografia), Prof. Fernando Camargo (Consultor em História), e os colaboradores: Vanessa Duarte, Camille Vargas, Cristiane Lemes da Silva, Fabioli Marcos Pereira, Thais Pedrotti, Tiago Lemos, Prof.ª Karen Melo (PURG).

Figura 3. Cultuamos todas as doçuras - p. 103

escolaridade – haveria uma espécie de mútua lealdade entre ele e esses trabalhadores. Olindo afirma que a inserção de trabalhadores brancos na lida campeira foi tardia, já em meados de 1990, acompanhando a escassez de mão de obra para o trabalho nas estâncias.

Seu Pedro Edevar das Neves nunca foi empregado de Olindo, mas pertence a uma dessas famílias negras de trabalhadores da pecuária, conhecendo bem a realidade descrita – e também foi interlocutor do INRC - *Lidas campeiras na região de Bagé/RS*. Durante toda a vida trabalhou com o gado, atuou de peão a capataz de estância, levantando às três horas da manhã, juntando gado, marcando, carneando, inseminando, vacinando, tropeando, quebrando geada com a sola do pé, enfrentando temporal, sol a pino e bicho brabo, administrando a propriedade quando da ausência física do patrão. Com mais de 60 anos precisou mudar-se para a cidade, pois já não valia mais para o serviço da estância e estava com um problema na coluna que o impedia de montar a cavalo. Sentia saudade da vida no campo, de pegar o cavalo e juntar as vacas, mas lamenta ser o trabalho com o gado uma lida tão dura: havia proprietários de estância e gado que não aprovavam o uso de laço em alguns procedimentos com os bovinos nas mangueiras, pois o laço poderia fazer com que os animais fraturassem as patas; sendo assim, a forma substitutiva de imobilizar os terneiros era “à unha”. Para isso os empregados agarravam os animais e os imobilizavam com o próprio corpo – quebrar um empregado era um prejuízo menor do que perder uma rês. Seu Edevar muito terneiro derrubou, na estância do patrão, nas marcações dos proprietários vizinhos,

Figura 4. Cultuamos todas as doçuras - p. 104

pois homem corpulento que fora. Falecido recentemente, espero que essas breves linhas correspondam minimamente à voz que ele clamava ter no momento em que o entrevistei, em idos de 2011. Na época, ele estava envolto em problemas com a regularidade de sua carteira de trabalho, o que o impossibilitava de receber as indenizações a que tinha direito.

Enfim, como se pode ver, não é nada fácil falar sobre “escravidão” no sul do Brasil. Agostinho Mario Dalla Vecchia, em *Vozes do Silêncio* (1994), viu de perto os mesmos dilemas que tento descrever: as palavras “escravo”, “escravidão”, carregam estigmas de sofrimento e sujeição muito duros para as pessoas negras – deveria ter a mesma carga histórica de vileza para os brancos, o que não parece estar muito evidente quando ainda se discute a legitimidade de políticas de inclusão como as cotas raciais nas universidades.

A descrição de um “passado difícil”, do sofrimento “dos antigos”, vem carregada de lugares comuns, como o tronco, o açoite, a senzala, o que empurra para “outra época” uma realidade bastante contemporânea: “minha avó foi escrava, mas às vezes a gente apanhava de relho do patrão”, “minha mãe foi obrigada a me doar para uma família branca, não tinha como criar os filhos”, “nunca ouvi falar de nenhum escravo, eles foram indo, a gente nem se lembra deles”. Frases como essas povoam as 32 entrevistas que Dalla Vecchia realizou com descendentes de escravos da zona rural do sul do Rio Grande do Sul, na década de 1990.

Essas histórias de vida não são para seguir empenhando esforço no objetivo de atestar mais uma vez que houve

Diários de quarentena: releituras dos clássicos da Sociologia

Mariana Machado Denardi¹

Esta proposta é uma tentativa de apresentar aos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio conteúdos importantes para o entendimento da origem da disciplina enquanto campo científico de uma forma diferenciada. O conteúdo curricular que introduz os pensadores clássicos da Sociologia, Durkheim, Marx e Weber, se torna uma desculpa, ou melhor, uma oportunidade para fazê-los analisar o contexto social a partir de perspectivas múltiplas.

Ensino de Sociologia no Ensino Médio

Um dos grandes desafios do ensino de Sociologia no ensino médio é resistir às tentativas de suprimi-la dos currículos. Trata-se de um componente curricular que se encontra permanentemente ameaçado. Nessa luta por legitimidade há de se equacionar uma série de exigências: conteúdos e parâmetros curriculares, mediações pedagógicas, didática, expectativa dos estudantes, da comunidade escolar, da sociedade como um todo (quando se trata de educação pública). E no espaço do debate público nem sempre parte-se ou chega-se a uma convergência entre estas expectativas.

Qual o papel da Sociologia na Educação então? O comprometimento com o ensino de Sociologia passa pela sua

¹ Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul); vinculada afetivamente ao Atêlie de Educação Potencial (AtEdPo). E-mail: marianadenardi@gmail.com

história, seus fundamentos, suas teorias, sua complexidade, alcançando seu potencial transformador. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) houve um grande avanço no sentido de deslocar o aprendizado do conteúdo curricular para as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Assim, o ensino de Sociologia no ensino médio não tem a pretensão de formar sociólogos no futuro e sim, desenvolver nos estudantes a capacidade de se enxergar enquanto seres sociais, exigindo constantes exercícios de desnaturalização e estranhamento.

A Sociologia torna-se assim, um convite para a “imaginação sociológica” (MILLS, 1972) que leva a constantes rupturas com o senso comum. Essas rupturas podem ser produzidas a partir de inúmeras perspectivas.

Retornar aos clássicos é um exercício inesgotável de imaginação sociológica, pois a forma como tais autores interpretaram a realidade social e identificaram nuances da vida em sociedade é fonte primorosa de insights para pensarmos o mundo atual. (MOCELIN, 2017, p. 15).

Nesse contexto, ensinar o pensamento clássico exige uma abordagem que abra possibilidades para que as contribuições dos autores basilares da disciplina não sejam ensinadas de forma engessada e sim, sejam constantemente problematizadas, (re)interpretadas, tornadas vivas. Abrindo e não fechando possibilidades analíticas e interpretativas.

O debate em torno da relação entre Sociedade e Indivíduo se trabalhado de uma forma acessível e dinâmica pode abrir espaço para que, além de uma compreensão básica do pensamento clássico, outras visões e perspectivas possam emergir.

Uma das grandes questões em aberto na sociologia aplicada na escola diz respeito ao uso dos clássicos e a forma sobre como trabalhá-los com os jovens do ensino médio. Essa não é uma questão de fácil resolução, tendo em vista que a teoria sociológica pode se tornar demasiado densa para a aplicação

prática junto aos estudantes em sala de aula. O professor de sociologia na escola precisa considerar em seu planejamento que a maior parte dos seus alunos não será e tão pouco pretende ser sociólogo. Levar muita teoria para a sala de aula pode ser uma má receita, que pode afastar os estudantes da disciplina. (MOCELIN, 2017).

A minha aposta tem sido transcender as fronteiras da Sociologia, dialogando com outras linguagens, como a produção textual, objetivando criar espaços de expressividade para a emergência de leituras de mundo possíveis entre os próprios estudantes sobre o contexto no qual encontram-se inseridos, como no caso proposto como exercício de análise: a pandemia.

É nesse sentido que o pensamento clássico se torna apenas uma oportunidade para trilhar caminhos em direção a uma docência poética, nos moldes de Aquino, Corazza, Adó (2018), operado por uma didática que rompa com a mediação representacional do conhecimento, movimentando matérias pela escreitura, tornando o ato de ler um gesto ativo e produtivo:

Viver poeticamente a docência requer, como se vê, movimentar gestos que amalgamam leitura, escrita e tradução. Disso decorre que o ato pedagógico assim orientado não consiste em fazer exegese de autor, teoria, conceito ou texto, mas requer operações criadoras e críticas, tomadas precisamente como transcrições. (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 10).

Foi a partir desta busca e dos questionamentos dos estudantes que elaborei os materiais: “Diários de Quarentena: narrativas pessoais” (Apêndice I) e “Diários de Quarentena: releituras dos pensadores clássicos” (Apêndice II); abrindo espaço para a construção de um texto coletivo conectando as narrativas pessoais individuais com as análises sociológicas trabalhadas, no caso os pensadores clássicos (cuja orientação consta no Apêndice III).

Na primeira etapa de atividade, das narrativas pessoais, o processo de escrita de si consiste em uma tentativa de elaborar o que nos afetou ao longo do processo de isolamento social.

Pensando a escrita como uma possibilidade de resposta alegre a afetos tristes, de resgate da nossa potência contra tudo o que nos imobiliza. A intenção é abrir espaço para que os estudantes também expressem o que os afeta. Cada educador/a pode adaptar o texto ou mesmo escrever seu próprio “Diário de Quarentena” colocando-o em diálogo com a realidade dos estudantes. Este é um exercício interessante.

Na segunda etapa, das releituras dos autores clássicos, arrisco-me a traduzir e dar vida ao pensamento sociológico clássico, a partir de narrativas ficcionais em formato de Diário, transcribendo leituras possíveis sobre a pandemia, como se os clássicos da Sociologia estivessem vivos. A ideia é, de certa forma, “ressuscitá-los”. Estes textos também podem ser adaptados conforme os conceitos que estão sendo abordados em aula. Podem ainda ser recriados pelos próprios estudantes.

A proposta da terceira etapa de atividade, a construção do texto coletivo, trata-se de uma tentativa de, a partir da leitura dos diários pessoais e dos diários ficcionais dos autores clássicos da Sociologia, conectar as experiências em nível individual com o social, exercitando coletivamente a imaginação sociológica.

Na sequência, se poderia tentar trabalhar outros autores, tanto pensamentos que ficaram a margem da Sociologia, como as formas de sociabilidade cotidiana de Georg Simmel e a sociologia infinitesimal de Gabriel Tarde, por exemplo. Atualizar a discussão para a Sociologia brasileira, com Florestan Fernandes. Ou trazer ainda leituras de pensadores contemporâneos, onde dicotomias entre micro e macro, estrutura e ação, indivíduo e sociedade se diluem. Além é claro, de tentar deslocar o pensamento eurocentrado. Mas isso é assunto para um próximo plano, são apenas aberturas e encaminhamentos possíveis. Que este plano, posto em ação, possa enveredar também por outros caminhos não previstos.

O desafio, entre sobreviver à pandemia e a ultrajante sobrecarga de trabalho em meio ao ensino remoto, foi abordar algo sobre os clássicos da Sociologia, Marx, Weber e Durkheim e seus conceitos principais a partir de uma atitude pós-estruturalista

diante do conteúdo curricular, ignorando as fronteiras disciplinares e buscando a potência poética da docência como estratégia de tradução, afirmando a didática como “uma ação singular que provoca encontros, os quais acolhem a força vital da criação.” (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018).

Destaca-se que este plano pode ser adaptado e trabalhado em qualquer ano do ensino médio², mas como cada etapa de aprendizagem tem seus desafios próprios, faço algumas ressalvas. No 1º ano indica-se dar mais ênfase ao exercício de escritas de si e de imaginação sociológica em detrimento de focalizar o pensamento clássico. Observa-se uma grande dificuldade de ler e expressar-se na escrita nessa etapa de aprendizagem. Adaptar esse plano para que ele contribua para o processo de desbloqueio da capacidade expressiva e desenvolva as potencialidades dos estudantes nesta etapa é o mais recomendado.

No 2º ano se pode adentrar mais nas análises sociológicas para que desenvolvam sua capacidade de compreensão de elementos teóricos na medida que exercitam a imaginação sociológica, conectando suas experiências pessoais aos fenômenos sociais a partir das contribuições dos autores trabalhados.

Este plano não é previamente direcionado ao 3º ano pois as mudanças geradas a partir da adesão de muitas escolas ao NEM (Novo Ensino Médio) pressupõe uma flexibilidade de grade curricular onde os estudantes direcionam seus estudos na última etapa de acordo com um Itinerário Formativo que compreende

² Durante a escrita da primeira versão deste texto a autora atuava como professora temporária na rede pública do estado de Santa Catarina, onde a matriz curricular previa dois períodos de Sociologia para os 1º anos. Posteriormente, em função de mudanças decorrentes da própria pandemia, a autora regressa ao Rio Grande do Sul, e passa a atuar como professora temporária na rede pública do estado, onde a matriz implementada previa apenas um período de Sociologia para os 2º anos. É justamente nesse contexto de instabilidade em relação ao espaço que a disciplina ocuparia no currículo do Novo Ensino Médio que esse plano foi produzido. Tal crise de legitimidade do ensino de Sociologia perdura até os dias atuais, assim como as indefinições em relação à implementação e consolidação do Novo Ensino Médio.

Componentes Curriculares Eletivos. Assim, os estudantes podem optar ou não por percursos formativos da área das Humanas no último ano. No caso dos que optarem por ter Sociologia no 3º ano esse plano pode ser adaptado buscando um aprofundamento maior das competências e habilidades desenvolvidas do 1º e 2º ano.

Fundamentos teóricos e justificativas para a proposta

Assumindo o caráter político de educar busco nessa proposta uma tentativa de fazer proliferar a Diferença e abrir possibilidades para a construção de novos conhecimentos a partir da troca com os estudantes acerca de um conteúdo curricular já bastante cristalizado.

Com uma atitude pós-estruturalista diante do tema, acredito ser possível ampliar a relação com a construção de conhecimentos, potencializando a multiplicidade de interpretações e invenções possíveis sobre o conteúdo, resgatando o caráter processual e relacional do conhecimento e implodindo sua pretensa fixidez, universalidade e verdade absoluta.

A vontade de saber é vontade de permanência e fixação. Pára aí! O saber paralisa aquilo que, sem ele, seria insuportável: movimento, fluxo, corrente. Pelo saber, a matéria em ebulição entra em estado de congelamento. O problema é que o saber tende a esquecer o estado de onde veio. O que era devir vira ser. O que era “será?” vira “é”. O que era transição torna-se final. O saber essencializa o que era (é!) puro vir-a-ser. (SILVA, 2003).

Como tornar vivo o conhecimento acerca dos pensadores clássicos da Sociologia? Foi a partir dessa busca que este plano foi se desenhando como uma tentativa de experimentação de outras possibilidades de prática docente.

É na troca e nos questionamentos dos estudantes que mudamos nosso texto já batido. Se nos deixamos afetar pelas dúvidas e pela troca é possível dar sentido a docência. Trabalhando os clássicos em aula (da forma predominantemente enfadonha com

a qual aprendi) e conversando com os alunos começamos a nos perguntar como esses teóricos analisariam o contexto atual.

A proposta é atravessada por uma concepção poética da docência. Buscando interfaces entre a Sociologia e outras linguagens, potencializando o processo de aprendizagem a partir de transcrições poéticas e escritas de si como tentativas de tradução do pensamento sociológico clássico.

Já aprendemos que ensinar o estudante a reproduzir um conteúdo é uma tarefa inócua, a ideia aqui é fazer do conteúdo uma oportunidade, uma desculpa para o processo de aprendizagem. Abre-se espaço para que tanto professor quanto estudantes se afetem pelos conhecimentos produzidos.

Neste sentido, essa proposta experimental busca provocar encontros no “plano das intervencionalidades” a partir de uma concepção de “professor-tradutor”:

Trata-se, de outro modo, de perspectivar a potência didática de um professor-tradutor que, tampouco, se interessa em levar a cabo modos homogêneos e homogeneizadores de relação com o conhecimento, mas que se aproxima da ideia de que a transcrição é capaz de proporcionar um conhecimento diferencial e transformador. (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 7).

O currículo serve muito bem para ascender uma fogueira, como material de combustão. Também pode servir para navegar em sonhos de barquinho de papel, voar alto feito passarinho de origami ou até mesmo para “pintar o sete” no verso de uma aula-ideia, daquelas que brotam das brechas desse sistema educacional prestes a ruir, feito uma flor que nasce do asfalto para nos entusiasmar com as possibilidades da atividade docente. É feia, mas é uma aula.

Educação se faz com afeto. Mas como afetar os estudantes com o conhecimento? E como se deixar afetar por eles também? O conteúdo curricular não passa de uma desculpa para a troca. Uma oportunidade. Quando nos perguntamos por que determinado

conteúdo é importante, o melhor seria questionar como determinado conteúdo passa a ser interessante?

Este plano não precisa ser seguido à risca e nem levado tão a sério. Trata-se de um exercício de desapego, uma vez que assumimos que não temos controle absoluto nem sobre o nosso processo de aprendizagem, quem dirá sobre o processo dos nossos estudantes. Apenas uma tentativa de abertura.

O risco de que nada dê certo mesmo assim se justifica pelo esforço de retomar o movimento, o fluxo de saber, e dar vida a um conteúdo que resiste nos currículos, de modo que o saber ao invés de cristalizar-se abra novas possibilidades de fluir.

A partir de uma concepção poética da didática, colocar os estudantes em contato com textos expressivos abre espaço para que eles também se expressem, buscando mais do que a reprodução de conteúdo: sabedoria de vida.

Justifica-se ainda a tentativa de transposição da centralidade do conteúdo para o desenvolvimento das potencialidades criativas e expressivas dos estudantes, permitindo que o conhecimento se construa a partir da proliferação da Diferença.

Objetivos didático-pedagógicos

Embora este plano leve em consideração as Competências Gerais da Educação Básica e as Competências e Habilidades Específicas do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o objetivo geral transcende os limites da Sociologia enquanto componente curricular.

Busca-se abrir um espaço experimental de produção de conhecimentos a partir da proliferação da Diferença. Isso implica no desbloqueio das capacidades expressiva e criativa dos estudantes, permitindo e estimulando o exercício da “imaginação sociológica” a partir da escrita de si e de transcrições do pensamento sociológico clássico, nos Diários de Quarentena.

Assim, as Competências Gerais da Educação Básica N^o1 (Conhecimento), N^o2 (Pensamento científico, crítico e criativo), N^o4 (Comunicação), N^o7 (Argumentação) e N^o 8 (Autoconhecimento e Autocuidado) encontram-se articuladas, mas privilegiando sempre o desenvolvimento da capacidade criativa e expressiva tão reprimida tanto pelos modelos tradicionais quanto críticos de ensino-aprendizagem.

Este espaço aberto para o desenvolvimento da criatividade, expressividade e potencialidade de cada estudante é de suma importância para a construção de novos conhecimentos, além de ser condição de possibilidade para o desenvolvimento de quaisquer outras habilidades elencadas em torno das seis Competências Específicas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas elencadas na BNCC.

Dito isso, nosso objetivo geral é a criação desse espaço de troca e produção de conhecimentos a partir da expressividade, criatividade e potencialidade dos estudantes. Os objetivos específicos podem ser resumidos da seguinte forma:

- * Estimular um processo de escrita criativo e expressivo;
- * Resgatar o prazer de escrever, de aprender, ensinar e trocar;
- * Conhecer-se, apreciar-se, expressar-se;
- * Possibilitar o acesso aos conceitos dos teóricos clássicos da Sociologia a partir de transcrições poéticas;
- * Estimular a reflexão e imaginação sociológica permitindo a articulação da vida pessoal dos estudantes com os acontecimentos sociais no contexto da pandemia;
- * Instrumentalizar os estudantes a mobilizar conhecimentos sociológicos de uma forma mais prazerosa.

Avaliação da proposta

Avaliação contínua considerando a participação em cada etapa da construção da atividade. Auto-reflexividade sobre o cumprimento dos objetivos, atentando à apropriação da discussão pela turma e participação em aula.

A avaliação será considerada satisfatória se os estudantes se engajarem na atividade e demonstrarem compreensão dos aspectos gerais da proposta: expressar-se nos diários pessoais exercitando a imaginação sociológica; participar da experiência da construção do texto coletivo (possibilitando a identificação mútua a partir do compartilhamento dos trechos dos diários); apropriação de conceitos gerais dos teóricos clássicos.

Como possibilidade de recuperação de conteúdo, após a aula expositiva de revisão e avaliação da proposta poderá ainda ser feito um questionário básico pedindo que o estudante escolha um autor para explicar seus conceitos (o que tiver obtido maior entendimento) e elabore dúvidas sobre os outros dois (assim, aqueles conteúdos de difícil compreensão podem ser retrabalhados). Em síntese:

ETAPA	CRITÉRIOS	PESO
Narrativas pessoais	Cumprimentos das exigências: 1) escrever durante pelo menos uma semana (7 dias); 2) mencionar a relação com as medidas de contenção do contágio da COVID-19.	3 pontos
Releituras dos clássicos	Após leitura dos textos indicados (Diários de Quarentena: releituras dos clássicos da Sociologia), postar comentário articulando sua experiência pessoal com os acontecimentos sociais.	2 pontos
Texto coletivo	Contribuir com a edição do texto coletivo, dando ao menos uma sugestão de edição.	3 pontos
Avaliação conjunta	Participar do encontro síncrono para avaliação coletiva da atividade.	2 pontos
TOTAL		10 pontos

Plano de Aula

Turma: Ensino Médio – 1º e 2º ano do Novo Ensino Médio (NEM)

Quadro Síntese

	PLANO DE AULA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS
1º passo	Narrativas pessoais [Atividade I/ Apêndice I]	Conhecer-se e apreciar-se; Expressar-se.	Escritas de si; Em forma de diário pessoal, escrito durante uma semana.	Google Docs
2º passo	Releituras dos Clássicos [Atividade II/ Apêndice II]	Possibilitar o acesso aos conceitos dos teóricos clássicos da Sociologia a partir de transcrições poéticas; Estimular a reflexão e imaginação sociológica permitindo a articulação da vida pessoal dos estudantes com os acontecimentos sociais no contexto da pandemia;	Leitura; Abertura de espaço para dúvidas e comentários	Google Sala de Aula; Apresentação do texto (arquivo PDF); Fórum de comentários
3º passo	Texto coletivo [Atividade III/ Apêndice III]	Estimular um processo de escrita criativo e expressivo; Resgatar o prazer de escrever, de aprender, ensinar e trocar.	Edição coletiva de um texto único articulando trechos das narrativas pessoais.	Google Docs
4º passo	Avaliação conjunta da proposta	Permitir que os estudantes avaliem seu próprio aprendizado; Revisar conceitos centrais e instrumentalizar os estudantes a mobilizar conhecimentos sociológicos de uma forma mais prazerosa.	Encontro síncrono seguido de aula expositiva retomando a concepção da proposta e conceitos centrais do pensamento sociológico.	Google Meet
Próximos Passos	Outras leituras possíveis	Desafiá-los a buscar outras leituras contemporâneas que reflitam sobre a	Pesquisa em grupo	Uso da internet sob orientação (fontes,

		pandemia a partir de perspectivas múltiplas, que transcendam ideias dicotômicas entre Sociedade / Indivíduo por exemplo.		páginas, canais referenciados)
--	--	--	--	--------------------------------

Detalhamento

1º momento – Diários de Quarentena: narrativas pessoais (Atividade I – Apêndice I)

[Google Sala de Aula³: Devolutivas da atividade em arquivos .DOC ou .PDF]

Disponibilizar um texto simples e curto (pode ser autoral, uma reprodução ou adaptação do texto apresentado no Apêndice I) abordando aspectos do cotidiano durante a pandemia, exemplificando a relação com as medidas de contenção do contágio da Covid-19. O material utilizado precisa abrir espaço para que os estudantes se sintam a vontade para expressar-se. A partir do exemplo, se pedirá que eles façam seus próprios Diários de Quarentena, onde podem dar tons poéticos a hábitos cotidianos. Esse exercício fará com que eles desnaturalizem e ressignifiquem sua rotina, além de possibilitar que conheçam mais a si mesmos e apreciem suas formas de enfrentamento desse contexto atípico.

O texto disponibilizado no Apêndice I foi escrito pensando em marcar os ciclos de afetos que passamos ao longo desse processo, com a intenção de abrir espaço para que os estudantes também expressem o que os afeta. Penso na escrita como uma resposta alegre a afetos tristes. Cada educador/a pode adaptar o texto ou mesmo escrever seu

³ Entendo que este não seja o espaço para tal discussão, mas gostaria de pontuar que boa parte da rede pública de ensino (assim como a rede privada) fez uma parceria com a Plataforma da Google para a educação remota, embora haja Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) livres e colaborativos que dispõem de uma série de recursos que buscam democratizar as ferramentas da internet e não a obtenção de dados para geração de lucro.

próprio Diário pensando em colocá-lo em diálogo com a realidade dos estudantes, é um exercício interessante.

2º momento – Diários de Quarentena: releituras dos clássicos da sociologia (Atividade II - Apêndice II)

[Google Sala de Aula: Arquivo em PDF]

A leitura dos diários fictícios permite que se abra uma discussão que possibilite outras análises, outras interpretações e exemplos articulando os conceitos centrais dos autores clássicos com o nosso comportamento social. A proposta é que, depois de ler “Diários de Quarentena: releituras dos clássicos da Sociologia”, os estudantes postem comentários articulando os acontecimentos de nível pessoal (sua rotina, seus sentimentos elaborados na etapa anterior) com os acontecimentos sociais, exercitando a imaginação sociológica. Nessa etapa também pode ser aberto o espaço dos comentários ou mesmo um Fórum para tirar dúvidas sobre os conceitos dos teóricos clássicos que foram apresentados nas narrativas ficcionais em forma de Diário.

3º momento – Diários de Quarentena: texto coletivo

[Google Sala de Aula: Google Docs]

Utilizando a ferramenta Google Docs, é possível editar um arquivo colaborativo conectando trechos dos diários pessoais dos estudantes. A ideia é formar um texto único no qual todos se sintam contemplados. Durante a leitura de correção dos textos individuais, é possível ir selecionando fragmentos onde haja pontos em comum entre os estudantes. Dependendo do número de estudantes é necessário limitar as participações, eu selecionei dois trechos de cada (que não permitissem sua identificação) para compor o arquivo inicial e instruí-los a editar o arquivo coletivo. É necessária a orientação sobre o uso da ferramenta e também sobre as possibilidades de escrita, recursos textuais e jogos de palavras buscando uma identificação mútua e que todos se sintam contemplados.

As orientações dadas constam no Apêndice III. Retrabalhar um texto é um exercício interessante que possibilita resgatar o

prazer de escrever, levando em conta que um texto nunca está acabado e podemos melhorá-lo e adaptá-lo. A ideia é abordar com as turmas essa concepção de escrita como processo criativo e expressivo.

4º momento – Revisão de Conteúdo e Avaliação Conjunta:

[Google Sala de Aula: Google Meet]

Por meio de um encontro síncrono criar um espaço permitindo que os estudantes avaliem seu próprio percurso de aprendizagem. Nesse momento poderá ser feita a leitura do texto coletivo.

Na sequência poderá ser feita uma breve exposição retomando as contribuições dos clássicos para pensar a relação Sociedade/Indivíduo nesse contexto de Pandemia e reforçar o exercício de imaginação sociológica buscando conectar as experiências de nível pessoal com os acontecimentos sociais. Pode-se estimular um bate-papo a partir da revisão. A partir deste encontro será possível avaliar o cumprimento dos objetivos.

Há uma série de materiais interessantes disponíveis na internet que podem auxiliar para tornar a revisão da discussão mais dinâmica. Abaixo estão listados alguns materiais de referência:

1. Sociologia Animada (Canal no Youtube): video aulas curtas e didáticas a partir de desenhos, mapas mentais e explicação em áudio. (IFPR, 2018).

2. Sociologia Ilustrada (Página Facebook e Instagram): ilustrações do professor e artista João Paulo Cabrera (CABRERA, 2015).

3. Sociologia Cotidiana (Página Facebook e Instagram): mapas mentais produzidos pelo professor Julio Cesar de Lima. (LIMA, 2015).

Próximos passos – Encaminhamentos possíveis:

Desafiar os estudantes a buscar outras leituras contemporâneas que reflitam sobre a pandemia a partir de perspectivas múltiplas, que transcendam ideias dicotômicas entre Sociedade- Indivíduo, por exemplo.

Referências

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra. Mara; ADO, Máximo Daniel Lamela. **Por alguma poética na docência: a didática como criação.** Educação em Revista [online]. 2018, vol.34, p.01-18, 2018.

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

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRERA, João Paulo. **Página Facebook: sociologia ilustrada.** Sociologia Ilustrada. 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/sociologiailustrada>. Acesso em: 05 ago. 2020.

IFPR - Campus Ivaiporã. **Canal Youtube: sociologia animada.** Sociologia Animada. 2018. Projeto de Extensão: "Vídeos de animação - estratégias de ensino de Sociologia". Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCugb1YKl4IgY5nM2JO-KVqQ>. Acesso em: 05 ago. 2020.

LIMA, Julio Cesar de. **Página Facebook: sociologia cotidiana.** Sociologia Cotidiana. 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/socotidiana>. Acesso em: 05 ago. 2020.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MOCELIN, Daniel G. **Quatro olhares fundadores: pistas para desvendar a sociologia clássica de Marx, Durkheim, Weber e Simmel.** Porto Alegre: CirKula, 2017. 197 p.

SILVA, Tomaz T. da. **Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001.

Apêndice I

DIÁRIOS DE QUARENTENA: narrativas pessoais

>>Leia o texto abaixo e produza seu próprio “DIÁRIO DE QUARENTENA”

>>ORIENTAÇÃO: o formato é livre (texto, imagem, quadrinhos, desenho, ou uma mistura de linguagens diferentes), as únicas exigências são: 1) tem que ser um relato diário, durante pelo menos 7 dias; 2) tem que mencionar a relação de vocês com as medidas de contenção do contágio da COVID-19.

[SEGUNDA-FEIRA] Estou isolada há 18 semanas e hoje acordei decidida a colocar minha vida em dia: arrumar o armário, terminar aquele trabalho atrasado, fazer uma declaração de amor. Vi meu entusiasmo descer pelo ralo da pia, junto com a água e o sabão, que agora viraram meus melhores amigos. A sensação térmica é de estar lavando as mãos em um lago formado com o degelo da Cordilheira dos Andes. Fui obrigada a adiar meus planos para o próximo dia de sol.

[TERÇA-FEIRA] O frio hoje está suportável, talvez eu consiga fazer um terço das minhas 283 obrigações. Me sinto ansiosa, ontem passei o dia na cama e hoje me dei conta que perdi muito tempo. Se é verdade que tempo é dinheiro, então estou pobre. Vamos às prioridades: fiquei de higienizar com álcool 70º os produtos que vieram da rua. O álcool 70º está no final então tenho que começar limpando o novo frasco de álcool 70º com álcool 70º. Algo deu errado com a humanidade.

[QUARTA-FEIRA] A pandemia acabou e muitas coisas mudaram: a jornada de trabalho diminuiu para 6 horas diárias e os dias “úteis” para 4. Isso resolveu boa parte do problema de desemprego e as pessoas agora vivem em melhores condições. Com mais tempo livre somos mais felizes e raramente ficamos doentes. A diminuição no ritmo de vida reduziu a emissão de gases e o efeito estufa voltou a ser um fenômeno para manter a Terra aquecida e não mais um forno para cozinhar a gente. Minha gatinha pulou em cima de mim. Ela acha que eu sou uma piscina de bolinhas. Era tudo um sonho. Acordei. Hoje são 90 mil* mortes por causa da COVID-19.

[QUINTA-FEIRA] Meu afilhado me

ensinou a jogar xadrez, é um bom passatempo para ficar longe das redes sociais. Com as aulas online ficamos muito tempo na frente do computador e isso tem me feito mal. **[SEXTA-FEIRA]** Acordei com dor de garganta. Será que estou com coronavírus? Será que não limpei justamente a parte do pacote de macarrão que estava contaminada? Será que vou morrer? Medi a febre, nada. Temperatura normal. Tomei uma vitamina, fiz um alongamento, cuidei da garganta, do corpo e da mente (de mim). Fiquei afastada das pessoas que moram comigo e dobrei os cuidados até finalmente descartar a possibilidade de ter me contaminado. Que susto! **[SÁBADO]** Hoje é sábado e já não faz a menor diferença, o medo e o desânimo estão tomando conta de mim. Normalmente eu sairia para ir ao teatro e provavelmente encontraria algum amigo para comer um xis burger na rua. Terminei de ver minha série favorita e adormeci querendo que ela não tivesse acabado. **[DOMINGO]** Tomei um mate e me dei conta que tem coisas que fogem do meu controle e que eu preciso focar minha energia nas coisas que posso melhorar, decidi aproveitar esse tempo para me aproximar mais das pessoas que eu amo (mesmo que estejam distantes). Me sentir perto delas me faz mais forte. Vou aproveitar esse tempo para respirar, sem me cobrar por fazer muitas coisas e ser muito produtiva. Peguei minha bicicleta (e minha máscara) e saí para ver o saí para ver o pôr-do-sol, com a proteção das forças da natureza.

*Escrevi a primeira versão deste diário em meados de 2020, o dado atualizado é de 7.031.216 casos fatais no mundo (Fonte: <https://data.who.int/dashboards/covid19/deaths?n=c>) e 709.963 casos fatais no Brasil (Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>). Acesso em: fevereiro de 2024.

Apêndice II

DIÁRIOS DE QUARENTENA: releituras dos clássicos da Sociologia



IMAGEM: Sociologia Ilustrada
(Facebook: <https://www.facebook.com/sociologiaillustrada/>)

E se os pensadores clássicos da Sociologia estivessem vivos, o que diriam? Os textos abaixo são trechos de diários fictícios dos teóricos Durkheim, Marx e Weber, expressando percepções possíveis sobre a pandemia de Covid-19.

>> Leia os textos e escreva um breve comentário contendo suas percepções e análises sobre o que está acontecendo a sua volta. Exercite a imaginação sociológica conectando sua vida pessoal com os acontecimentos sociais.

[DIÁRIO DE ÉMILE DURKHEIM]: FUNCIONAL DIÁRIO, os efeitos dessa pandemia já podem ser considerados o que eu chamo de **FATOS SOCIAIS**. O uso obrigatório de máscara e as medidas de distanciamento que estão condicionando o comportamento das pessoas têm as três características de um fato social: **COERCITIVIDADE** (são obrigatórias), **EXTERIORIDADE** (são externas aos indivíduos) e **GENERALIDADE** (existem independente dos indivíduos, valendo para todos). As **INSTITUIÇÕES SOCIAIS** têm sua importância reforçada para manter a **COESÃO SOCIAL**, impondo regras e padrões de conduta para minimizar os impactos da pandemia. Elas deveriam refletir a positivação da **CONSCIÊNCIA COLETIVA** que está implorando para ficarmos em casa. No entanto, os conflitos entre as instituições têm desorientado a população. E isso me preocupa, porque eu não boto muita fé nos indivíduos. Confesso que mesmo para mim, considerado o pai da Sociologia, está difícil analisar essa situação e abstrair uma representação do social. Será que o Positivismo é capaz de dar conta da complexidade da situação que estamos vivendo? Sendo capaz de ordenar, classificar e representar os fenômenos sociais atuais? Por trás dos muros da Sorbonne, na França, eu sempre considerei que sim. Mas agora confesso que até eu mesmo estou em dúvida. O que será que Tarde diria? Será que ele tem Face? Ah não, ninguém mais usa, estão todos no Instagram.

[DIÁRIO DE KARL MARX]: REVOLUCIONÁRIO DIÁRIO, quando eu analisei a sociedade capitalista na Europa no século XIX, não imaginei que esse modo de produção iria tão longe e faria tanto estrago. A história da humanidade é a história da **LUTA DE CLASSES**. E na pandemia não poderia ser diferente. Nunca pensei que quase dois séculos após a publicação do **MANIFESTO COMUNISTA** o proletariado ainda se submeteria a jornadas de trabalho tão exaustivas e precárias. As pessoas vivem para produzir riqueza para alguém e acham que estão vivas porque consomem, por isso aplaudem quando um shopping reabre suas portas. Há quase 700 mil* mortos no mundo em decorrência da COVID-19 e a vida dos trabalhadores é posta em risco para “salvar” o Capitalismo (que alguns chamam de Economia, como se esse fosse o único modo de produção possível). Falar mal de mim é fácil, difícil é ler “O

CAPITAL” e entender como esse sistema excludente opera a partir da exploração do homem. Trabalhadores, uni-vos! Por condições dignas, redução das jornadas de trabalho e coletivização dos meios de produção. Comprar máscara com estampa da foice e martelo não te fará comunista, o homem precisa de consciência de classe para produzir outras condições materiais de existência. Essa já era!

[DIÁRIO DE MAX WEBER]: COMPREENSIVO DIÁRIO, eu gostaria de sair um pouco da Alemanha e viajar por aí para seguir analisando como o Capitalismo foi se desenvolvendo em cada lugar, mas como não posso viajar por conta da pandemia estou acompanhando tudo através da internet. Dei um zoom ao Sul das Américas no Google Earth e me deparei com um país enorme chamado Brasil. Fiz um esforcinho de análise para entender os tipos de **AÇÃO SOCIAL** desse conjunto múltiplo de indivíduos que vamos chamar genericamente de “brasileiros”. Refleti e tentei compreender quais os sentidos, valores, motivações para eles seguirem ou burlarem as regras de distanciamento social? Numa análise apressada poderia dizer que se estão agindo de acordo com o que os outros fazem, porque virou costume, isso seria uma **AÇÃO TRADICIONAL**; se são mobilizados por sentimentos, por exemplo, romper o distanciamento para matar a saudade de alguém, seria uma **AÇÃO AFETIVA**; se são mobilizados por uma racionalidade baseada em valores éticos, por exemplo, manter o distanciamento pelo bem comum, seria uma **AÇÃO RACIONAL RELACIONADA A VALORES**; já romper o distanciamento para não perder o emprego, por exemplo, seria uma **AÇÃO RACIONAL RELACIONADA A FINS**, que pressupõe certa obrigatoriedade. Como eu não sou de ficar empurrando a responsabilidade para os governos e as instituições eu posso afirmar que o resultado dessas ações sociais dos indivíduos (seja de qual tipo forem) ocasionaram, até então, mais de 90 mil* mortes neste país tropical.

* Escrevi a primeira versão deste diário em meados de 2020, o dado atualizado é de 7.031.216 casos fatais no mundo (Fonte: <https://data.who.int/dashboards/covid19/deaths?n=c>) e 709.963 casos fatais no Brasil (Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>). Acesso em: fevereiro de 2024.

Apêndice III

DIÁRIOS DE QUARENTENA: texto coletivo

#DIÁRIOS DE QUARENTENA [DESAFIO: VAMOS ESCREVER UM TEXTO COLETIVO?]

>>ORIENTAÇÃO GERAL: Ler os trechos dos diários selecionados e sugerir (nesse próprio arquivo) alterações para articular os trechos em um texto único, como se fosse uma única narrativa.

>>ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS:

1. Editar um texto coeso como se fôssemos a mesma pessoa: para isso retirei todas as flexões de gênero da narração (assim a narrativa poderia pertencer a qualquer um de nós);
2. Tentar contextualizar esse diário com as reflexões críticas sobre a pandemia, para que não fique uma narrativa somente em nível pessoal e sim a narrativa de alguém que se vê enquanto ser social e histórico num contexto de pandemia*;
3. Respeitem os textos uns dos outros: caso queiram sugerir a retirada de algum trecho por não se encaixar no texto único o façam respeitosamente. Os trechos devem permanecer anônimos a menos que a pessoa que escreveu se manifeste. Foram selecionados trechos que poderiam pertencer a qualquer um de nós. Caso alguém queira retirar algum trecho seu por não se sentir confortável com a exposição o faça.

***Aqui fica o convite para fazer uma articulação com os outros componentes curriculares, vai depender do contexto de cada escola.** No caso da escola para onde este plano foi pensado: Em Geografia foram abordados os impactos da pandemia na economia; em Filosofia trabalharam sobre os impactos do isolamento social em nível psicológico; em História, com o resgate sobre outras pandemias; em Sociologia, estamos percebendo que somos seres sociais e que é importante tomar consciência disso para agir no mundo.

Estranhando o gênero

Rafael Cristaldo da Silva¹

Este artigo propositivo trabalha com o conceito e com a temática de gênero. Intentamos que o planejamento torne visíveis o gênero, a desigualdade e a violência. Tivemos como inspiração a observação de uma aula de sociologia no ensino médio sobre gênero, onde percebemos que algumas respostas ficaram sem uma resposta sociológica. Desse modo, optamos por incluir no referencial teórico autoras como Margaret Mead e Silvia Federici. Esse referencial também se encontra nas aulas, mas de maneira leve e interessante, podendo ser usado para contra-argumentar comentários sobre “ideologia de gênero”. Escolhemos trazer também bastante dados de desigualdade e violência na esperança de que uma outra linguagem não deixe dúvidas sobre a existência do preconceito e da discriminação. A avaliação proposta permite que os alunos sigam seus interesses e pesquisem sobre outros temas relacionados a gênero.

A construção do gênero na sociologia e na antropologia

Racismo, xenofobia, misoginia, intolerância religiosa, epistemicídio, guerras... São muitos os preconceitos, discriminações, violências físicas e simbólicas que nascem de uma não compreensão da alteridade, da negação dos “outros”, que não são apenas aqueles outros longínquos, mas também os que estão aqui ao lado. Geertz (1999) argumenta que a globalização, apesar de tentar atenuar diferenças, não diminui os preconceitos que acontecem com base nelas. Nesse cenário de globalização, a

¹ Licenciando em Ciências Sociais. Contatos pelo e-mail cristaldo.rafa@gmail.com.

diferença não está mais no limite do território, mas no limite da pele. Geertz atribui à antropologia – e aqui podemos/devemos ampliar para todas as ciências sociais na educação – o papel fundamental de usar a diferença – de maneira responsável – para quebrar o etnocentrismo exacerbado, dando às pessoas outras possibilidades de se ser, além de conhecerem a si mesmas.

Para alcançar um resultado inspirado em Geertz, esse planejamento tenta trabalhar o gênero a partir da diferença e da desigualdade, categorias propostas pela socióloga Pimenta (2010) e com dados etnográficos da antropóloga Margaret Mead (ALMEIDA, 2020; FELIPPE; OLIVEIRA-MACEDO, 2018). Ademais, escolhemos indicar algumas leituras sobre a intersecção de gênero e raça e de estudos sobre masculinidades para preencher lacunas presentes em outros planos, para que se possa atingir mais alunos.

Essas referências tratam de gênero de uma maneira mais geral, de modo que o planejamento pode ser aplicado em qualquer escola – também porque permite que a especificidade do contexto dos alunos surja nas aulas. Contudo, o plano é mais “urbano”, pode ser aplicado seguramente em uma escola de uma região central e há indicação de literatura para que seja tratado na periferia. Infelizmente não há indicação de literatura sobre gênero no meio rural e demais gêneros.

O planejamento em si não fala sobre feminismo, procurando evitar que ânimos se elevem. Mas nada impede que esse tema seja debatido, se for levantado pelos alunos. Apresentaremos estudos e informações sobre a construção do gênero, caso a questão da “ideologia de gênero” – que nega essa arbitrariedade cultural – seja levantada. Ademais, o terceiro período deste planejamento conta com informações concretas sobre a desigualdade de gênero no Brasil, o que pode ajudar o(a) professor(a) evidenciar a existência e a realidade da desigualdade de gênero.

Helôisa Buarque de Almeida inicia sua discussão sobre o verbete gênero com uma epígrafe que cita Donna Haraway: “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY

apud ALMEIDA, 2020, p. 33). De fato, o termo começou a ser usado no final do séc. XX pelas por feministas e cientistas da área de humanidades para desnaturalizar os papéis culturalmente atribuídos a homens e mulheres e assim superar determinismos biológicos baseados no sexo. A distinção entre cultura e biologia – gênero e sexo – está no cerne do conceito, desse modo: “não é a biologia e nem o corpo, mas a vida social e a experiência individual moldada pelo contexto que constitui o ser mulher [ou homem]” (ALMEIDA, 2020, p. 33).

Mas muito antes do conceito de gênero surgir, feministas e acadêmicas/os já faziam suas contribuições sobre a arbitrariedade cultural da diferença sexual. Como exemplos, Almeida (2020) cita os trabalhos dos antropólogos Marcel Mauss e Margaret Mead. A obra da antropóloga estadunidense Margaret Mead, *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* (1935), é muito útil para este planejamento. Nesse trabalho, Mead demonstra essa arbitrariedade cultural ao analisar as diferenças e as semelhanças sexuais no interior de três sociedades de Nova Guiné. Cada uma das culturas apresentadas construiu – na época – diferentes configurações de temperamento de homens e mulheres; e todas diferentes da configuração das sociedades judaico-cristãs e islâmicas ocidentais.

As três culturas que Mead nos apresenta são os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli. Nas duas primeiras sociedades, Mead não encontrou diferenças de temperamento entre homens e mulheres. Entre os Arapesh, homens e mulheres eram igualmente calmos, afetivos e colaborativos. Já entre os Mundugumor, homens e mulheres eram guerreiros e agressivos. Convivendo com os Tchambuli, Mead encontrou uma inversão do que é comumente verdade nas sociedades ocidentais: nessa cultura, mulheres eram dominantes e os homens sensíveis. Com essas informações, Mead fez contrastes com os valores assumidos como naturais na sua terra natal – como, por exemplo, a questão de a maternidade ser intrínseca às mulheres; entre os Tchambuli, eram os homens os responsáveis pelas crianças (ALMEIDA, 2020). Essas informações –

mais práticas e menos teóricas – podem ser usadas pelo professor de maneira didática para ajudar os alunos a estranhar as configurações do que é ser homem e do que é ser mulher em sua própria sociedade através do contraste e da diferença.

Para nos aproximarmos de uma discussão de gênero próxima do âmbito da sociologia no ensino médio, vamos utilizar como referência o texto *Diferença e desigualdade*, de Pimenta (2010) – o texto faz parte do volume *Sociologia*, integrante de uma coletânea organizada pelo Ministério da Educação (MEC).

No texto, a autora utiliza as categorias diferença e desigualdade para pensar as relações sociais. Os dois conceitos são diferentes, mas se relacionam. A desigualdade, destaca a autora, é constituída socialmente. Grupos e indivíduos se constituem com base na sua diferença com outros grupos e indivíduos, criando as categorias [eu/]nós e eles. E essa diferenciação quase sempre a ser etnocêntrica, isso é, vem com um julgamento. Daí a importância do estranhamento e do relativismo cultural para se perceber a si mesmo e respeitar outros. A desigualdade surge porque entre os grupos/indivíduos criados pela diferenciação estão relações de poder desiguais (PIMENTA, 2010).

As diferenças, portanto, situam indivíduos e grupos em posições hierarquicamente superiores e inferiores na estrutura social. Tais posições, que podem ser econômicas, sociais ou políticas, conferem vantagens ou desvantagens de acordo com o lugar ocupado na estrutura social e revelam a existência de desigualdades com base em atributos sociais (PIMENTA, 2010, p. 141, grifos nossos e da autora).

No decorrer do texto, Pimenta (2010) dedica seções às diferenças e desigualdade de gênero, raça e classe. Sobre gênero, a autora reforça a construção social do gênero (e até do próprio sexo). Ela ressalta como o processo da internalização do gênero é complexo: começa na socialização primária e é a todo momento reforçado por figuras de autoridade. (Antes mesmo do nascimento, já são formadas expectativas de vidas com base no sexo.) Pimenta se concentra em mostrar como o preconceito e a discriminação de

gênero influenciam na relação de mulheres com o trabalho e o rendimento (PIMENTA, 2010).

Muito desse preconceito e discriminação vem pelo fator maternidade. Muitas vezes, mulheres não são contratadas por essa questão. Está na mentalidade dos empregadores que contratar mulheres é um risco por causa da licença maternidade. Pimenta também demonstra, com dados de 2007, como existem mais mulheres desempregadas do que homens. Quando olhamos para os rendimentos de homens e mulheres, homens geralmente recebem mais e conseguem as melhores vagas. A autora fala de como mulheres ocupam mais áreas do que outras e finaliza com a assimetria do tempo dedicado ao trabalho doméstico – a dupla jornada, que envolve, principalmente, os filhos –, que consome mais tempo das mulheres, que poderia ser usado para mais estudos, capacitação e lazer (PIMENTA, 2010).

Mais bibliográficas podem ser úteis para as aulas e para estabelecer contato com toda a turma. Com Federici (2017), o professor pode aprender mais sobre a história do controle das mulheres e sua relação com o surgimento do capitalismo na Europa. Em um primeiro momento, as mulheres foram caracterizadas como histéricas, loucas, para poderem serem controladas. Depois, foi construída sua imagem de delicada e do lar. Esse processo foi necessário para assegurar que a mulher cumprisse seu papel no capitalismo: reproduzir e fazer a manutenção da força de trabalho (FEDERICI, 2017). A autora ainda presta alguma atenção com o que acontecia nas colônias, incluindo em sua análise a raça. Outras bibliografias que servem como introdução para debates de gênero que incluam raça são Hirata (2014) e Ferreira (2020). Acreditamos que é necessário ter algum conhecimento da especificidade da população negra para uma aula que não seja afastada das alunas negras. Para estabelecer um contato com os alunos da turma, podem ser usados conhecimentos sobre masculinidades, para isso recomendamos Carvalho Filho (2008).

Da justificativa para o trabalho com gênero

Podemos justificar esse trabalho por dois caminhos. O primeiro é com dados de realidade. Gênero é uma questão efervescente na sociedade e na academia. Tanto no Brasil quanto no mundo, a violência e a papel da mulher nas sociedades são amplamente debatidos. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), 35% das mulheres do mundo já sofreram de violência física ou sexual, 30% das vezes pelo próprio parceiro.² Ainda, de acordo com o site do Instituto Maria da Penha (IMP), o Brasil é o 5º país que mais relata violência contra as mulheres.³ Em 2015, foram registrados 4.762 homicídios de mulheres.⁴ Dados do Senado, para o ano de 2017, atualizam esse número para 4.928 – também são 220.514 notificações de violência em órgãos de saúde e 452.988 novos processos na justiça de violência doméstica e familiar, esse número sobe para 507.984 novos processos, em 2018.⁵ Ainda em 2018, foram 4.519 homicídios, dois a cada hora, sendo 68% das vítimas mulheres negras.⁶ E há indicações de que o número de violência doméstica cresceu ainda mais na pandemia, quando mulheres e companheiros passaram a ficar mais tempo em casa juntos.⁷

² ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Violência contra as mulheres**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women>>. Acesso em: 16 de maio de 2021.

³ INSTITUTO MARIA DA PENHA. **O que é a violência doméstica?** Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/o-que-e-violencia-domestica.html>>. Acesso em: 16 de maio de 2021.

⁴ WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**. Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília (DF), 2015. Disponível em: https://apublica.org/wp-content/uploads/2016/03/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2021.

⁵ SENADO FEDERAL. **Painel da violência contra as mulheres**. Disponível em: <<https://www9.senado.gov.br/painelstrans>>. Acesso em: 16 de maio de 2021.

⁶ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Atlas da violência 2020**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

⁷ FERREIRA, Lola; SILVA, Vitória Régia da. 2020: o ano da pandemia e seu impacto nas mulheres, pessoas negras e LGBT+. **Gênero e Número**. 22 de

Nesse cenário, considerando que a escola não está descolada da realidade social, acreditamos, como Corazza (1997), que é através do planejamento, ato de política cultural, que o professor tem compromisso ético de antagonizar com os discursos do senso comum. Esperamos que este planejamento possa pelo menos tentar influenciar a cultura de violência, conscientizando e sensibilizando os alunos. Fazer com que os alunos estranhem e desnaturalizem a sua cultura e pesquisem sobre ela, cremos, é o caminho para isso.

Outra motivação para o trabalho decorre da nossa observação de uma aula de sociologia para o terceiro ano do ensino médio. Durante a aula, surgiram algumas questões que ficaram sem respostas sociológicas e caíram em determinismos biológicos. As diferenças de comportamento e temperamento entre homens e mulheres foram justificadas pelos hormônios. Em outro momento, a pergunta de por que a divisão de gênero na nossa sociedade ser do jeito que é ficou sem resposta definitiva. Para responder essas perguntas, respectivamente, optamos por trazer Margaret Mead e Silvia Federici ao planejamento. Não queremos ser exaustivos e dar centralidade ao conhecimento acadêmico criando uma aula engessada que não dê espaço de interpretação, absorção e criação aos alunos (MACEDO, 2012). O objetivo do referencial é preparar o professor e o conteúdo é apresentado de maneira “prática” e intenta instigar a turma.

Dos objetivos didáticos

Objetivo geral: que os alunos tomem conhecimento do preconceito da discriminação de gênero e algumas de suas consequências, bem como desenvolver ferramentas necessários para pensar o gênero para além do senso comum.

Objetivos específicos:

dezembro de 2020. Disponível em: <<http://www.generonumero.media/retrospectiva-2020/>>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

- iniciar o estranhamento: fazer com que os alunos comessem a pensar sobre o preconceito de gênero através de sua presença na história;

- aproximar os alunos do gênero no cotidiano, introduzir o conceito de gênero e fomentar o debate com informações do âmbito das ciências humanas – estabelecer o estranhamento e a desnaturalização;

- informar os alunos sobre a realidade da mulher no Brasil;
- estimular a pesquisa, a Leitura e a Escrita e exercitar o estranhamento e a desnaturalização.

Da avaliação

Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em aula e com a demonstração e desenvolvimento de competências e habilidades como posicionar-se criticamente sobre o tema, analisar e interpretar o papel do gênero e o distanciamento do senso comum (desnaturalização e estranhamento).

A participação nos debates, o comprometimento com o trabalho final, a demonstração de interesse ao procurar o professor para tirar dúvidas e ao falar, o comportamento, irão compor 30% da nota.

O desenvolvimento e a demonstração de competências e habilidades valerá 70%. Ao se deter sobre as participações nos debates, o professor pode prestar atenção se os alunos conseguem identificar, analisar e comparar discursos, analisar dados, fazer a separação entre senso comum e conhecimento sociológico etc. A principal fonte de avaliação será a confecção de um zine pelos alunos. Mais detalhes sobre a atividade serão dados no plano de aula. Para analisar o zine, o professor deve atentar para a capacidade de interpretar dados e sua utilização para sustentar argumentos (o mesmo vale para a participação nos debates).

Plano de aula

Este planejamento é pensado em quatro momentos.

Primeiro momento

Neste primeiro momento, se tentará introduzir a temática de gênero e iniciar o estranhamento e a desnaturalização.

A melhor maneira de começar a aula é com uma breve discussão coletiva para despertar o interesse da turma, perceber suas opiniões e silêncios. Essa introdução pode ser feita de várias maneiras, com a exibição comerciais que expressem a construção machista das diferenças de gênero, pedindo a opinião dos alunos sobre frases machistas, perguntando o que é ser homem e o que é ser mulher. Aqui, sugerimos que o professor trabalhe com a reportagem de Ricardo Westin.⁸ Nesse texto o autor apresenta a legislação que diferenciava o ensino para meninos e meninas durante o Império, também apresenta argumentos de senadores a favor e contra essa divisão. Nesses argumentos podemos perceber a crença ou não da capacidade intelectual das mulheres.

O ideal é que o professor entregue para os alunos a matéria na íntegra, para que exercitem a leitura. Se não for possível, o professor pode fazer uma leitura coletiva reproduzindo o texto com um projetor, ou selecionar apenas argumentos específicos para imprimir, ou ainda, ler em voz alta. O fundamental é que os argumentos de ambos os lados sejam apresentados para gerar fomento o debate. O professor pode perguntar se esses argumentos ainda existem no futuro e como existem. (Há de se

⁸ WESTIN, Ricardo. **Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos**. Seção Arquivo S, Agência Senado, Edição 65, Educação. Reportagem publicada em 02/03/2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-império-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>>. Acesso em: 17 de maio de 2017

atentar que neste momento, as mulheres negras e escravas eram impedidas de frequentar as escolas públicas.⁹)

Depois do debate, o professor deve introduzir o curta *Acorda, Raimundo... Acorda!* (1990), de Alfredo Alves.¹⁰

Segundo momento

Assistido o curta, o professor deve iniciar um debate sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. O objetivo é que os alunos comecem a estranhar o arranjo de gênero presente em suas casas e se expressem sobre isso. Nesse momento, o professor pode introduzir a diferença entre gênero e sexo e a desigualdade de gênero. Para ajudar com o estranhamento, o professor pode usar as informações de Mead. Para desnaturalizar, é possível recorrer ao estudo histórico de Federici (2017). Para engajar com as mulheres negras da turma, há referencial específico indicado acima; e com os homens, há material sugerido que mostra como os homens também são afetados.

É importante que o professor ressalte que há modos de ser e diferentes arranjos de gênero que não são inválidos. Mas é importante atentar para o que lado mais fraco na relação de poder está falando dentro desses arranjos.

Terceiro momento

Na semana seguinte, o professor discutirá dados com os alunos. Essa é uma oportunidade de retomar o conteúdo e aprofundar as discussões da última aula. Serão discutidos dados de violência. Os dados e tabelas sobre violência podem ser obtidos nas notas de rodapé da seção 2. Dados sobre estupro podem ser

⁹ GIL, Natália de Lacerda. **História da educação da população negra (RS) para ERER**. 04 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/VOcjSDeYdhM>> Acesso em: abril de 2021.

¹⁰ ACORDA, Raimundo... *Acorda!* Alfredo Alves. 1990. Disponível em: <<https://youtu.be/OmFvs5p8ZOo>>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

adicionados.¹¹ Além dos números, é interessante discutir com os alunos quais são as violências contra a mulher. No site do Instituto Maria da Penha, é possível encontrar definições e exemplos dos diferentes tipos de violência.¹²

Se o professor preferir, ele pode optar por trazer dados de trabalho, educação e diferença salarial. Existe uma página do IBGE sobre estatísticas de gênero que permite ao usuário escolher temas e indicadores – com base em dados censitários de 2010 – para, por exemplo, especificar os dados para homens brancos e negros e mulheres brancas e negras.¹³ Ainda há uma publicação IBGE, do ano de 2021 com dados, gráficos e análises.¹⁴ Mais detalhes podem facilmente ser contados com reportagens na Internet.

Quarto momento

Neste período os alunos serão instruídos a formarem duplas para produzir um zine informativo para introduzir um leitor a um tema escolhido – dentro do escopo da aula. Zine, ou fanzine, é uma “revista” feita de modo artesanal. Existem vários modelos, mas sugerimos o modelo do Anexo 1 pela praticidade. O professor e os alunos podem facilmente encontrar exemplos de como preencher o zine na Internet. O zine pode ser feito totalmente à mão ou

¹¹ COSTA, Gilberto. **Estupro bate recorde e maioria das vítimas são meninas de até 13 anos**. Agência Brasil. 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2019/09/10/estupro-bate-recorde-e-maioria-das-vitimas-sao-meninas-de-ate-13-anos.htm>>. Acesso em: maio de 2021.

¹² INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Tipos de violência**. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>>. Acesso em: maio de 2021

¹³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>>. Acesso em: maio de 2021.

¹⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

impresso. Os alunos poderão escolher, mas devem começar pelo menos um rascunho em aula.

O objetivo dessa atividade, além da avaliação, é que os alunos pratiquem a Escrita e a pesquisa. Acreditamos que o trabalho manual e a possibilidade de escolher um tema de interesse (que envolva gênero: gênero nos esportes, masculinidades, transgeneridade, sexualidade...) têm potencial para envolver os alunos. É importante que a atividade seja iniciada em aula para que os alunos possam tirar dúvidas sobre o tema escolhido com o professor e que este ajude os alunos a acharem informações.

Referências

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. **Gênero**. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, V. 6 N. 3, 2020, p. 33-43.

CARVALHO FILHO, Silvio de Almeida. **A masculinidade em Connell**: os mecanismos de pensamento articuladores de sua abordagem teórica. In: XIII Encontro de História Anpuh-Rio: Identidades, 2008, Rio de Janeiro. Anais Complementares, 2008. p. 1-7.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo**: questões atuais. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. São Paulo, Editora Elefante, 2017. (Introdução e Capítulo 2). Disponível em: <http://bibliopreta.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Federici-Silvia-Caliba-e-a-bruxa_pdf-1.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

FELIPPE, Mariana Boujikian & OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. 2018. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <[298](http://</p></div><div data-bbox=)

/ea.fflch.usp.br/obra/sexo-e-temperamento-em-tr%C3%AAs-sociedades-primitivas>. Acesso em: abril de 2021.

FERREIRA, Laíssa. Resenha de Mulheres, raça e classe de Angela Davis. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, V. 6, N. 12, 2020, p. 1-8.

GEERTZ, Clifford. **Os usos da diversidade**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 13-34, 1999.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, 26(1), 61-73. 2014.

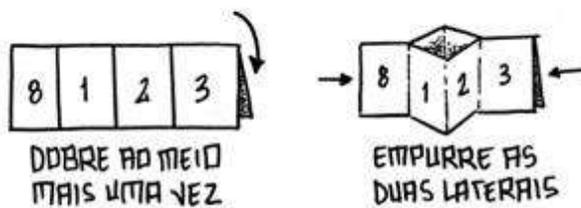
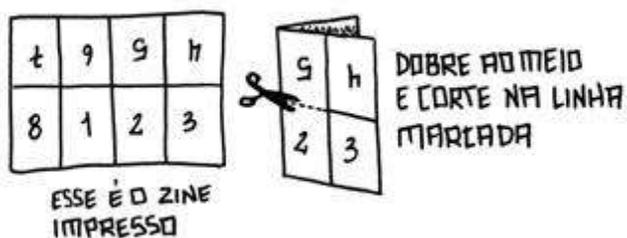
MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. 2012, v. 42, n. 14, pp. 716-737. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>>.

PIMENTA, Melissa de Mattos. **Desigualdade e diferença**. In: Sociologia: ensino médio. MEC, 2010. (Capítulo 7, p. 139-162).

Anexo

Anexo 1

Instruções de como montar um zine, feitas pelo artista VCalvento.
Disponível em: <<http://vcalvento.com/A4-Zines>>.



A intolerância religiosa a partir da sociologia durkheimiana: um enfoque pedagógico para a sala de aula

Wesley Daniel Bueno Moraes¹

Este trabalho constitui-se de um planejamento didático que aborda a democracia brasileira, a cidadania e a intolerância religiosa a partir da ótica da sociologia durkheimiana enquanto tema para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no ensino médio. A organização desta ação educativa busca o fortalecimento do senso cidadão dos estudantes mediante o desenvolvimento da capacidade de compreender o mundo social e refletir a respeito dos fenômenos sociais. O planejamento centra-se em uma dimensão linguística/discursiva, assim, os conceitos são apresentados como forma de articulação dos saberes e instrumento de entendimento do social, utilizando-se de técnicas de mediação que buscam estabelecer uma relação entre o conteúdo e o aluno.²

Tema e conteúdo para a sociologia no Ensino Médio

A intolerância religiosa é um problema presente no cotidiano de diversas instituições e esferas da vida pública e privada da

¹ Licenciado e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realiza mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma instituição. E-mail para contato: Wesley.moraes@ufrgs.br

² Este trabalho foi produzido durante o primeiro semestre do ano de 2019, enquanto atividade avaliativa para a disciplina “Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento”, ministrada pela Profa. Dra. Luciane Uberti, na Faculdade de Educação, da UFRGS. Expresso meu agradecimento à professora pela orientação e auxílio que possibilitaram a construção do planejamento que apresento neste capítulo, assim como pela inspiração na carreira acadêmica.

sociedade brasileira, trazer um tema latente como esse em sala de aula a partir de uma abordagem sociológica favorece o desenvolvimento da cidadania mediante o trabalho pedagógico. A democracia, a cidadania e a intolerância religiosa trabalhadas junto ao arcabouço da sociologia da moral de Durkheim permite ao docente uma flexibilidade de escolha de em que etapa curricular do ensino médio abordar este planejamento didático. É possível tratar em sala este tópico tanto sobre o prisma dos clássicos da sociologia, em vista de que se utiliza conceitos durkheimianos, quanto das seguintes temáticas: estado, desigualdades sociais, cultura, cidadania e democracia. Deste modo, sendo possível o docente avaliar como esta proposta se enquadra melhor em sua realidade de trabalho.

Fundamentação teórica para construção do planejamento

De acordo com Norberto Bobbio (1998, p. 328-329), uma maneira de significar o conceito genérico de democracia é considera-lo como um atributo qualificante, podendo ser formal (caracterizado por comportamentos universais, ou seja, maneiras de agir) ou substancial (relativo aos conteúdos inspirados em ideais característicos de tradição do pensamento democrático, principalmente, associados ao igualitarismo). O autor aponta que nas expressões:

[...] ‘Democracia formal’ e ‘Democracia substancial’, o termo Democracia tem dois significados nitidamente distintos. A primeira indica um certo número de meios que são precisamente as regras de comportamento [...]. A segunda indica um certo conjunto de fins, entre os quais sobressai o fim da igualdade jurídica, social e econômica, independentemente dos meios adotados para os alcançar. Uma vez que na longa história da teoria democrática se entrecruzam motivos de métodos e motivos ideais, que se encontram perfeitamente fundidos na teoria de Rousseau segundo a qual o ideal igualitário que a inspira (Democracia como valor) se realiza somente na formação da vontade geral (Democracia como método), ambos os significados de Democracia são legítimos historicamente (BOBBIO, 1998, p. 329).

A definição do campo da ciência política permite considerar a democracia como modo de agir ou uma forma de se pensar, portanto, um conteúdo, uma característica, um ideal. Bobbio faz menção ao entrecruzamento que ocorre por vezes durante a construção democrática, como o exemplo da teoria de Rousseau em que os motivos de método e motivos ideias se encontram, sendo o igualitarismo realizado através do método, ou seja, da vontade geral. Essa menção do autor nos permite enquadrar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 nos termos propostos, em um sentido que é possível observar o igualitarismo na condição de substância e ideal da democracia brasileira.

O processo de consolidação da democracia no Brasil foi fortalecido após o fim da Ditadura Militar, período que se instalou um ciclo violento de repressão marcado pela perseguição política e pela supressão de direitos dos brasileiros (CARVALHO, 2002). Mesmo com a constante coibição dos movimentos sociais, diversos setores da sociedade como o movimento estudantil, a Frente Ampla e os trabalhadores através da oposição sindical foram responsáveis por uma reação democrática contra o período ditatorial (VIEIRA, 2000). Além de que o próprio desenvolvimento da transição democrática foi marcado por um forte movimento de rua (as “Diretas-já”) que clamava pela eleição direta por meio do voto popular para escolha do novo presidente (ibidem).

A Constituição de 1988 é fruto de um período pós-ditadura no qual a noção de cidadania foi cristalizada na sociedade, havendo uma valoração dos ideais de igualdade e liberdade, nota-se isso no artigo 5º, que afirma: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Percebe-se que há uma substância igualitária na Constituição que é fundamental para a construção da cidadania no Brasil.

Fischman e Haas (2012) apontam que embora exista diversas perspectivas sobre a cidadania, há um consenso de que o conceito em nações-estado modernas assentasse em fundamentos

simbólicos de igualdade e de que a educação tem uma posição central no desenvolvimento da cidadania. Essa consideração está em consonância com a percepção de que existe uma valoração do igualitarismo na condição de ideal na Constituição brasileira. Nisso, a educação tem uma posição central para a reprodução desse ideal igualitário, ao mesmo tempo que a construção da cidadania no Brasil.

Segundo Durkheim (2017), a educação tem uma função coletiva, ela almeja adaptar a criança ao meio social em que está determinada a viver. É por meio da educação que a sociedade cria e reproduz as condições de sua própria existência, isso significa que o conjunto de valores transmitido para a criança pela educação é uma síntese de regras e maneiras de ser, é um conjunto de ideias morais que irão ser plantados em seu âmago. Durkheim aponta que:

De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses diferentes dos nossos, que nos ensinou a dominar nossos ímpeto e instintos [...]. Foi a sociedade que instituiu nas nossas consciências todo o sistema de representação que alimenta em nós a ideia e o sentimento de regras e da disciplina, tanto internas quanto externas (DURKHEIM, 2017, p. 59).

Na sociologia durkheimiana a educação tem um caráter moldador, ela exerce um papel central na transmissão da moralidade, a qual se entende enquanto o conjunto de valores de determinado meio social. A moralidade é a base da coesão social, pois permite a socialização dos indivíduos de um grupo, Raquel Weiss afirma que:

[...] toda moral só pode ser o resultado de um processo coletivo – qualquer outra origem seria falsa, ou seria uma imposição arbitrária – e sua razão de ser é fundada na tese de que a moral tem como primeira finalidade garantir a possibilidade da vida coletiva, pois é só nessa vida que o homem pode realizar sua natureza, a de um ser social. Resumindo, a moral é necessária para que os indivíduos realizem sua natureza, e ela só pode ser criada em processos coletivos (WEISS, 2016, p. 104).

Durkheim (2018, p. 46) discorre que as ações morais estão de acordo com princípios preestabelecidos, assim, a “moral é um sistema de regras de ação que predeterminam a conduta”. Por meio desse entendimento, atenta-se ao fato de que o processo que culminou na Constituição de 1988, que resguarda ideais morais relativos ao igualitarismo, é parte da estrutura democrática que sustenta a possibilidade de existência da diversidade cultural brasileira, conseqüentemente, do ideal igualitário pertencente ao domínio da moral.

O Brasil é repleto de “Brasis”, de culturas distintas e singulares reunidas em somente um território, é um povo-nação que engloba uma multiciplidade de identidades em uma única entidade cívica e política (RIBEIRO, 2017). Em vista disso, é plausível afirmar que existe na moralidade constitutiva do Brasil uma essência igualitária, a instituição escolar tem um protagonismo em fomentar e dar continuidade a esse ideal moral essencial para a coesão social da sociedade brasileira.

Uma ação social contrária a esse valor igualitário, estabelecido socialmente pelo processo social que culminou na Constituição de 1988, se constitui na qualidade de uma ação oposta a um ideal moral necessário para a coesão social. Discursos contrários a diversidade são narrativas que afetam a possibilidade de existência do povo brasileiro na qualidade de formado por uma pluralidade religiosa e étnica. Conforme demonstra Raquel Weiss (2013, p. 169), os indivíduos quando agem conjuntamente produzem a percepção do ser comum, ou seja, da coletividade, sendo “essa ação que viabiliza a criação dos sentimentos coletivos e mesmo das ideais coletivas, isto é, das próprias crenças, dos próprios ideais”.

Entende-se esse ponto através do conceito de efervescência, o qual consiste no aumento de força vital, em uma dinamogenia, fomentada pela ação comum dos indivíduos que possui o poder de produzir e reproduzir as representações sociais consagradas (*ibidem*). Desse jeito, as reações democráticas durante a Ditadura e o reestabelecimento da democracia mediante uma série de lutas sociais podem ser postuladas enquanto processos de efervescência,

ou seja, de consagração de ideais morais associados as noções de liberdade e igualdade.

Visto que as ações contrárias ao ideal moral igualitário consagrado na Constituição de 1988 ameaçam a coesão social alicerçada no respeito a diversidade, é plausível compreender a intolerância religiosa como uma ação que atenta à democracia. Gualberto (2011, p. 11) define a intolerância como “perseguição religiosa que consiste numa constante e permanente desqualificação da religiosidade do outro, descambando muitas vezes para a ofensa em palavras ou até mesmo a agressão física”. Neste sentido, é de suma importância que a ação pedagógica passe valores baseados nos ideais morais igualitários para combater o preconceito e desenvolver o senso cidadão dos estudantes, colaborando para um país cidadão.

Posicionar-se dessa maneira no planejamento de ensino é assumir que “a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética”, a qual implica respeito e responsabilidade com o planejar e com as singularidades dos sujeitos envolvidos na ação (CORAZZA, 1997, p. 121). O que permite “que a multiciplidade de culturas implicadas em nossas identidades e nas de nossos alunos, bem como as diversas formas de expressão popular possam se tornar materiais curriculares, codificadas em temas de estudo, reproblemáticação e questionamento” (ibidem, p. 122).

Isso implica a percepção de que o planejamento envolve um compromisso “com o poder-saber integrante da ação de planejar” (ibid., p. 122), pois “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (ibid., p. 124). Ter isso em mente ao abordar a intolerância religiosa como problema e conteúdo em sala de aula é ter um comprometimento ético-político com as religiosidades suprimidas e perseguidas pelo preconceito que ameaça a cidadania e a democracia no Brasil.

A sociologia desempenha um papel crucial na formação do aluno e em sua preparação para ser cidadão, a racionalização dos fenômenos sociais contribui com o desenvolvimento de sua

capacidade de compreensão do mundo social (BRASIL, 2006). Dessarte, inserir a ação pedagógica no eixo temático da investigação e compreensão favorece a atuação em pró da ampliação da visão de mundo do estudante, assim como de sua habilidade de apreender as múltiplas identidades sociais existentes (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Com esse intuito, a atividade pedagógica insere-se em um movimento de tradução de saberes científicos em saberes escolares, em um processo de adaptação de ferramentas para o trabalho cotidiano junto aos estudantes. A mobilização do referencial conceitual não é a instauração de uma regra, mas sim a apresentação de um instrumento para propiciar o pensamento reflexivo e crítico (LAHIRE, 2014). No sentido de realizar uma mediação entre os conceitos sociológicos e a biografia dos sujeitos, adequando os conhecimentos e tornando a linguagem dos fatos em uma forma prática (BRASIL, 2006). Ao mesmo tempo em que se assume um comprometimento ético-político com o desenvolvimento cidadão dos sujeitos, transformando os conceitos em instrumentos para compreensão, reconhecimento e reflexão do dos fenômenos sociais e da realidade.

O problema da intolerância religiosa

Conforme evidenciado por Gualberto (2011), a intolerância religiosa é um problema presente na sociedade brasileira que viola o direito de culto e submete o praticante religioso a uma série de violências, o autor evidencia uma série de relatos sobre a intolerância, entre eles há o caso de uma Mãe de Santo que teve sua foto estampada no jornal de uma igreja neopentecostal junto a uma matéria desrespeitosa com as religiões afro-brasileiras. Os praticantes das religiões de matriz africana são os que mais aparecem na condição de vítimas em reportagens a respeito da vitimização da intolerância, somando uma presença de 53% (BRASIL, 2016). A intolerância religiosa é um crime que afronta a liberdade e a igualdade garantida pela Constituição (BRASIL, 1988)

e é um tema latente na vida pública e privada do país. Neste sentido, o combate a esse problema perpassa pela sua abordagem em sala de aula com o intuito do desenvolvimento e fortalecimento da cidadania dos estudantes.

Metas didático-pedagógicas

Com o objetivo de impactar na formação dos estudantes mediante o fortalecimento do senso cidadão, busca-se desenvolver a capacidade de instrumentalização de conceitos sociológicos para o aprimoramento da compreensão dos fenômenos sociais e da realidade, favorecendo o pensamento reflexivo e crítico. Em vista disso, a utilização do conceito de efervescência em sala de aula tem o objetivo de demonstrar o potencial humano da ação coletiva de consagrar representações sociais, já o conceito de coesão social mira evidenciar que a base de um grupo social e de uma sociedade é o compartilhamento de um conjunto de valores enquanto moralidade. Portanto, almeja-se estabelecer um prisma sociológico para fomentar o combate a intolerância religiosa.

Procedimentos de avaliação e monitoramento

Enquanto forma de verificação da efetividade do planejamento implementa-se uma avaliação junto aos estudantes que busca apreender o desempenho do próprio planejamento. O monitoramento dos alunos por meio de uma atividade de caráter avaliativo objetiva identificar a participação e o envolvimento dos mesmos. Não se almeja padronizar os resultados da ação pedagógica, mas sim observar os diversos níveis de assimilação individual conforme as capacidades singulares. Portanto, adota-se o método de avaliação processual devido a sua forma democrática e horizontal, sendo assim, o conjunto de participações dos estudantes torna-se um indicador que demonstra o engajamento com o programa de aula. Ademais, pretende-se solicitar a escrita de um texto de até dez linhas em que os alunos apontem o que

assimilaram das aulas ministradas e as deficiências que eles identificam sobre a aplicação do planejamento.

Plano de aula

Este plano de aula é pensado para ser aplicado com turmas de qualquer etapa do ensino médio que possuam cerca de trinta alunos. Ele pode ser trabalhado a partir dos seguintes eixos temáticos: clássicos da sociologia, estado, desigualdades sociais, cultura, cidadania e democracia. Planeja-se quatro períodos de cinquenta minutos cada para o seu desenvolvimento. O intuito das aulas é estabelecer um processo de instrumentalização conceitual para assimilação do empírico por meio de técnicas de mediação e de tradução dos saberes acadêmicos, incentivando o pensamento reflexivo e a formação cidadã.

Primeiro período

A primeira aula objetiva evidenciar o processo de aumento da força vital que a efervescência constitui mediante a ação coletiva, a apresentação desse conceito ocorre por meio da proposição de uma partida de queimada no pátio da escola.³ Na partida, os alunos serão incentivados a competir e a jogar de maneira coletiva com o seu grupo e contra a equipe adversária, estipula-se em torno de 25 minutos para realização dessa proposta.

Com o término da dinâmica e após estabelecer um pequeno tempo para descanso dos estudantes, o intuito é trabalhar com os jovens, no próprio pátio da escola, o conceito desta etapa do planejamento por intermédio da associação entre o empenho de cada equipe para atingir o objetivo coletivo de vencer o adversário e a dinamogenia implicada no processo de efervescência,

³ A queimada é uma dinâmica coletiva composta por duas equipes que almejam acertar os oponentes com o uso de bolas, a equipe vencedora é aquela que elimina todos os adversários.

comparando a vontade de vencer e a torcida para tanto com a construção e reprodução de um ideal moral. O conceito deve ser trabalhado de forma a remeter a partida jogada e lentamente ir dando exemplos similares, como torcer para um atleta ou o seu time de coração. Assim, ir levando o exemplo para o nível macro usando a redemocratização do Brasil, mencionando fatos como as Diretas-já e ressaltando que no processo houve a consagração de ideais morais como a igualdade.

Segundo período

No segundo período de aula, propõem-se um jogo realizado em sala no qual o intuito é criar um novo vocabulário, a ideia é solicitar aos alunos que formem grupos de quatro a cinco pessoas e elaborem no mínimo dez palavras para construir uma frase, sendo que apenas os integrantes do grupo podem saber o significado. Após cada dialeto específico ser criado deve-se solicitar que os grupos troquem entre si as frases construídas e que tentem traduzir o texto recebido. Posteriormente, pede-se aos estudantes que compartilhem o significado das frases e o material traduzido. Estipula-se que essa dinâmica dure entre 20 e 25 minutos, restando a etapa final da aula para introdução do conceito de coesão social.

A fala do docente precisa demonstrar aos estudantes que o idioma é um elemento cultural, assim como outros fatos, seja a utilização de talheres para comer ou a organização política de uma região, evidenciando que existem elementos que tornam cada grupo e sociedade singulares em seu tempo histórico. Posteriormente, deve-se chamar a atenção ao fato de que esses elementos comuns constituem algo único, no caso, a moralidade que viabiliza a coesão social das organizações societárias. Logo, visibilizando que elementos macro como o processo que culminou a Constituição de 1988 e a democracia integram a dimensão dos elementos da moralidade pertencentes à coesão social da sociedade brasileira

Terceiro período

O terceiro período de aula pauta-se a partir do princípio transversal, ou seja, de estimular a pesquisa para a construção de objetos específicos. O intuito é solicitar que os estudantes formem grupos para pesquisar um dos temas relacionados a ditadura militar e a redemocratização: a) sindicalismo dos anos 80 e as greves nacionais; b) movimento estudantil e reação jovem ao regime ditatorial; c) campanha da anistia; d) formulação da Constituição de 1988; e) instauração do ato institucional número cinco (AI-5) e f) produção cultural como resistência ao regime e a censura. Os temas podem ser sorteados ou distribuídos pelo docente, caso a escola possua laboratório de informática é recomendável que a aula seja efetivada nesse espaço, caso contrário, pode-se realizar no espaço disponível com os celulares dos discentes.

A pesquisa deve ser acompanhada pelo docente para sanar eventuais dúvidas sobre a tarefa. Cada grupo deverá produzir uma apresentação para os demais colegas discorrendo sobre, no mínimo, duas das seguintes questões: a) quais eram as reivindicações dos agentes envolvidos com a temática investigada? b) qual era atmosfera política e social da época? c) como é possível fazer uma análise do tema investigado a partir dos conceitos de efervescência e/ou coesão social? Estipula-se que essa etapa dure cerca de 35 minutos para que sobre 15 minutos para o professor fazer uma aproximação oral de todas as temáticas com o processo de efervescência que consagrou ideias igualitárias na democracia e que são cruciais para a coesão social da sociedade brasileira.

Quarto período

Este período objetiva trabalhar a intolerância religiosa como um obstáculo para a efetivação dos ideais morais igualitários consagrados na Constituição de 1988. Para tanto, deve-se formular uma exposição com *slides* que introduza o problema por meio da

apresentação de dados, relatos e reportagens⁴. Um dos focos da apresentação é a sensibilização dos estudantes com as vítimas da intolerância. Estipula-se no máximo 15 minutos para esta etapa. Posteriormente, é preciso dividir a turma em dois grupos para formar âmbitos opostos no espaço da sala.

Feito isso, deve-se explicar que esta dinâmica envolve um debate em que um grupo irá defender o motivo pelo qual a intolerância ameaça à democracia e seus ideais igualitários enquanto o outro defenderá o contrário. Em vista de fomentar o debate, recomenda-se realizar as seguintes provocações no início da dinâmica: a) a intolerância religiosa é um atentado à democracia? b) ela constitui uma ameaça à coesão social brasileira? c) ela é um ato contrário aos ideais igualitários consagrados?

Na busca de que o debate ocorra, o docente precisa monitorar as argumentações e até mesmo intervir com argumentos favoráveis e/ou contrários. Planeja-se que essa etapa ocorra por 15 minutos. No restante do período, é importante que seja realizada uma reflexão que em todas as aulas ministradas para evidenciar o risco que representa a intolerância religiosa à democracia, ressaltando que a construção da cidadania perpassa pelo fortalecimento do respeito e da igualdade. Ao final da aula, solicitar aos estudantes que produzam um texto de até dez linhas sobre o que foi aprendido com os quatro períodos e o que eles identificam que pode ser aprimorado para próximas aplicações do plano didático.

Referências

BOBBIO, Norberto. Democracia. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 319-329.

⁴ O Anexo I, II e III possui materiais para a construção da apresentação.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015)**: resultados preliminares. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf>>. Acesso em: ago 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-147.

DURKHEIM, Emile. **A Educação Moral**. São Paulo: Edipro, 2018.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

FISCHMAN; Gustavo E.; HAAS; Eric. Cidadania. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 439-466, 2012.

GUALBERTO, Marcio A. M. **Mapa da Intolerância Religiosa 2011**: violação ao direito de culto no Brasil. Rio de Janeiro: Associação Afro-Brasileira Movimento de Amor ao Próximo (Aamap), 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Mapa_da_intolerancia_religiosa.pdf>. Acesso em: ago 2019.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da sociologia?. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 45-61.

RIBEIROS, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial curricular lições do Rio Grande: Ciências humanas e suas tecnologias.** Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011654.pdf>>. Acesso em: ago 2019.

VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe à redemocratização. *In*: MOTA; Carlos G. **Viagem incompleta, a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000. p. 185-217.

WEISS, Raquel. Efervescência, dinamogenia e a ontogênese social do sagrado. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 157-179, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93132013000100006>>. Acessado em: ago 2019.

WEISS, Raquel. Durkheim, Um “Intelectual” em Defesa do “Ideal Humano”. **O Individualismo e os Intelectuais: Emile Durkheim.** *In*: CONSOLIM, Marcia; OLIVEIRA, Márcio de; WEISS, Raquel. p. 95-106.

Anexo

Anexo I: casos do Mapa da Intolerância Religiosa 2011

BAHIA - Tribunal confirma condenação no caso Mãe Gilda

Nota da AATR - 15/07/2005 (GUALBERTO, 2011, p. 111) (grifo do autor).

O Tribunal de Justiça da Bahia, no dia 06 de Julho de 2005, confirmou a condenação da Igreja Universal do Reino de Deus à indenização por danos morais para a família de Mãe Gilda, cuja foto foi estampada no Jornal Folha Universal em matéria extremamente desrespeitosa às religiões de matriz afro.

[...] “Minha mãe era hipertensa, mas tinha uma vida saudável, se cuidava, fazia hidroginástica. Depois da matéria no jornal da Universal, ela ficou extremamente deprimida, pois muita gente chegou até a imaginar, ao ver o jornal, que ela tinha se convertido à Igreja Universal. Foi muito desgastante. Ela assinou a procuração para que os advogados entrassem com o processo no dia 20 de janeiro de 2000 e morreu no dia seguinte”, relata Jaciara (GUALBERTO, 2011, p. 111) (grifo do autor).

A imagem de Mãe Gilda foi reproduzida numa matéria do jornal Folha Universal da Iurd, edição de 26 de setembro a 2 de outubro de 1999, rodeada por recortes que oferecem serviços de ajuda espiritual para resolver problemas. O texto diz que estava crescendo no Brasil um mercado de enganação. Na foto utilizada pelo informativo, Mãe Gilda aparece com uma tarja preta nos olhos. A capa do jornal traz informações de que a sua circulação é nacional, com tiragem de mais de 1 milhão e 372 mil exemplares, exatamente o valor da indenização em reais que agora a sentença judicial obriga a Universal a pagar aos familiares de Mãe Gilda (GUALBERTO, 2011, p. 112).

SÃO PAULO - Casa religiosa é perseguida em São Paulo e não pode promover cerimônias religiosas São Paulo, 15 de Maio de 2008.

Meu nome é Flavio Dirceu Ferri Thomaz e sou conhecido como Babalorixá Flávio de Yansan, por ser iniciado há 28 anos nos Cultos Afro-brasileiros e por liderar, há 23 anos, uma Associação Religiosa de Matriz Africana, com 33 anos de fundação, instalada na cidade de São Paulo. Sou “filho de santo” do Babalorixá Pece de Oxumarê, atual liderança da tradicional e respeitada Casa de Oxumarê, Salvador- Bahia.

[...] Senador Paulo Paim, meu pedido de socorro é simples: O Poder Público Paulistano não admite as atividades de minha Casa, no bairro em que a sede está inserida. Há 5 (cinco anos) venho sendo acuado, pressionado e chantageado, a ponto de não ter liberdade de cultuar os Deuses que amo e acredito. Por favor, nos ajude a enfrentar essa manifestação de racismo e de homofobia disfarçada e maquiada pela argumentação de que estamos ilegalmente instalados (GUALBERTO, 2011, p. 120) (grifo do autor).

Anexo II: dados do Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil

Gráfico 3 – Matérias publicadas sobre violência e intolerância religiosa por ano, excluídos casos repetidos

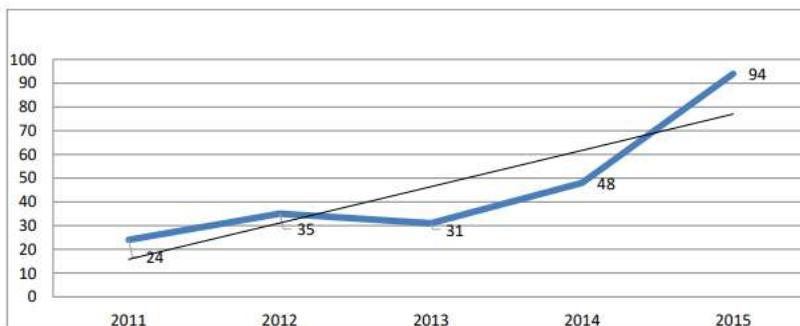


Gráfico 9 – Religião das Vítimas nas reportagens

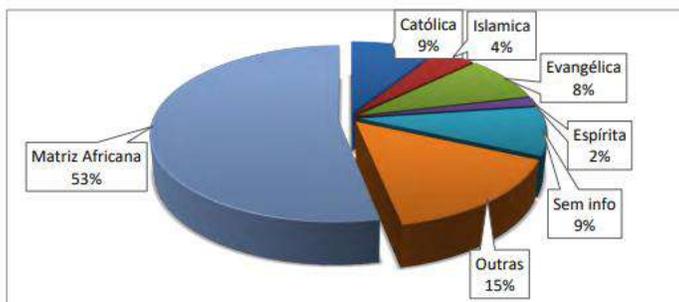


Gráfico 17 - Local da Violação de denúncias recebidas por Ouvidorias (2011-2015)

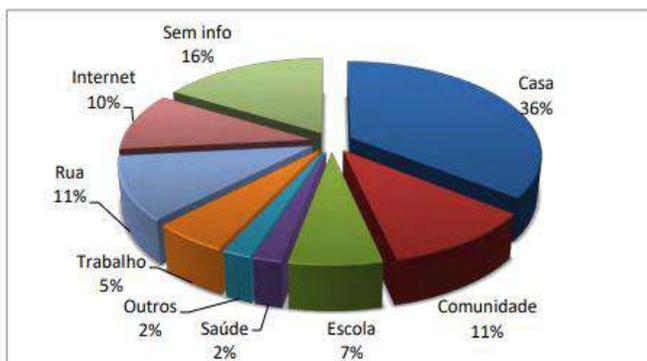
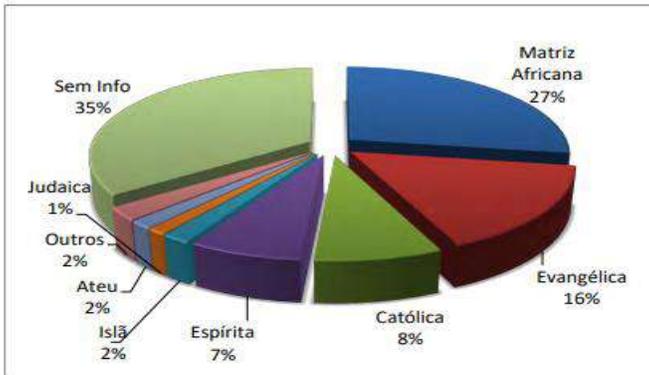


Gráfico 24 - Religião da Vítima, Ouvidorias



Fonte dos dados: BRASIL. **Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares**. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016.

Anexo III: reportagens sobre intolerância religiosa

16/06/2015 12h56 - Atualizado em 16/06/2015 15h58

Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada

Criança é do candomblé e foi agredida na saída do culto. Avó iniciou campanha na internet e recebeu apoio de amigos.

Fonte: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>.

Direitos Humanos

Muçulmanos estão entre as principais vítimas de intolerância religiosa no Rio

Fonte: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-08/mulcumanos-estao-entre-principais-vitimas-de-intolerancia-religiosa>>.

Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?

Jefferson Puff
Da BBC Brasil, Rio de Janeiro

21 janeiro 2016

Fonte:<https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm>.

Dança

Movimento funk: origens, dança, música e luta

Maria Luíza Melo Prestes¹

Este trabalho apresenta uma proposta didática a ser desenvolvida nas aulas de Dança das disciplinas de Dança e Artes do 3º ano do Ensino Médio a respeito do Funk, que todos pensamos ser um gênero musical e/ou um estilo de dança, mas que na verdade, é um movimento cultural originado e popularizado nas periferias do Rio de Janeiro e que hoje é reconhecido e apreciado no mundo inteiro. Abordarei um breve histórico do movimento com a intenção de construir uma linha do tempo. Problematizarei o preconceito ao Funk presente na sociedade brasileira e as possíveis origens desta marginalização, analisarei a composição de algumas músicas a fim de possibilitar uma maior conscientização das mesmas, abordarei a existência de seus subgêneros, apresentarei a composição coreográfica e o recurso de criação como instrumentos críticos para a expressividade dos alunos.

O planejamento curricular na disciplina de Dança insere o Funk na Sala de Aula

Para escrever este trabalho, tive como base os ideais de Corazza (1997) à respeito de significar a pedagogia como uma prática de produção cultural, que não se implica mais somente na luta de classes, mas também em tantas outras lutas, como as de raça, gênero, diferenças sexuais, identidades nacionais, colonialismo, etnia, populismo cultural, textualidade. Também

¹ Licenciada em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato pelo email: maria.idol@hotmail.com

tomei como base o conceito de reproblemática de realidade, o qual afirma que devemos partir da realidade de nossos alunos e que, para alcançá-la, precisamos "conhecer" essa realidade para a fim de "elaborar as temáticas que se tornarão os conteúdos programáticos de uma educação radicalmente transformada e transformadora." (Corazza, 1997).

O Movimento Funk: Origens, Dança, Música e Luta também fundamenta-se em abrir as portas da escola para os chamados "conhecimentos subjugados" de Foucault (1988), também citados por Corazza (1997), que se relacionam diretamente com a temática deste planejamento. A perspectiva consiste em integrar os chamados "saberes da gente" (FOUCAULT, 1993a)/a cultura popular, temas que nunca chegam a ser considerados como possíveis conhecimentos escolares, ao planejamento curricular, dando enfoque para questões relativas a gênero, classe, raça, etnia, religião, identidade nacional, diferenças sexuais, discriminações de idade, colonialismo.

Todas as vezes em que entrei em sala de aula, seja para dar aula ou para observar, é unânime a vontade dos alunos de aprender e trabalhar Funk nas aulas de dança, porém, tanto dentro do meu curso quanto na escola vejo muita resistência, tanto de alunos quanto de professores, mesmo estes praticando e sendo apreciadores do movimento, há uma resistência enorme em trazê-lo para dentro da sala de aula. A minha pergunta sempre foi a mesma: Por quê?

O Funk faz parte do cotidiano dos alunos, faz parte de seu dia a dia, é apreciado e respeitado por eles, então, recorrendo aos eixos transversais da dança, por que não ensinar através da dança? Por que não ensinar através do Funk? Além de facilitar a comunicação com os alunos, facilita a aceitação e participação das aulas de dança, além de deixá-los mais à vontade nas aulas, desperta seu interesse.

O funk se faz presente dentro da escola, de maneira a tornar indiferente a presença ou ausência do professor para a sua existência naquele espaço. Sendo uma manifestação popular tão presente no dia a dia dos jovens, por que há resistência em trabalhá-

lo em sala de aula? E como estudante de licenciatura, presencio essa resistência também dentro da academia. Em um dos espaços o Funk é invisibilizado, como se deixasse de existir e no outro ele serve apenas como um mero divertimento devendo jamais ser estudado, afinal "O que o Funk teria a nos ensinar ou a contribuir no nosso conhecimento?" Inserir o Funk como objeto de estudo e problematizá-lo torna a escola não só um espaço de aprendizagem, mas também, de reconhecimento e valorização de culturas.

A Lei nº 5543, de 22 de setembro de 2009, define o Funk como movimento cultural e musical de caráter popular, determinando que: Ao poder público assegurar a esse movimento a realização de suas manifestações próprias, como festas, bailes, reuniões, sem quaisquer regras discriminatórias e nem diferentes das que regem outras manifestações da mesma natureza; Os assuntos relativos ao funk deverão, prioritariamente, ser tratados pelos órgãos do Estado relacionados à cultura; Fica proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento funk ou seus integrantes; Os artistas do funk são agentes da cultura popular, e como tal, devem ter seus direitos respeitados.

O ensino do Funk na escola é respaldado pela lei federal 10.639, de 2003 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. Portanto, o Movimento Funk por ser oriundo da cultura negra em nosso país, tem seu estudo e ressignificação dentro da escola respaldado por lei.

Também justifico a minha escolha pelo Movimento Funk como tema do meu planejamento didático é que a inserção da Dança como disciplina curricular dentro das escolas ainda é muito recente e o campo educacional da Dança ainda é um espaço que recém está começando a engatinhar. Na academia, nosso currículo já exclui por si só diversos outros estilos de dança, pois no universo da Dança só somos vistos como dançarinos se pertencermos a este esteriótipo excludente. Através do planejamento curricular, eu consigo reunir estes outros estilos de dança que não têm espaço no meu curso, para serem experienciados em sala de aula, não apenas

por mim mas também por meus alunos, e através disso apresentar uma gama de possibilidades dentro da Dança para meus alunos, além de como dito por Corazza em "Planejamento de Ensino como estratégia de Política Cultural", poder partir da realidade de nossos alunos e também, poder aprender com eles através do que eles conhecem e podem me ensinar sobre Dança.

Objetivos didático-pedagógicos da proposta

- Debater a respeito do movimento Funk
- Estudar sua origem e seus subgêneros
- Possibilitar aos alunos que possam estudar e aprender a cerca do que vivem em sua realidade dentro da escola e dentro das aulas de dança
 - Trabalhar em sala de aula o estilo musical, composição coreográfica, leitura musical, e o conteúdo das músicas
 - Importância da música/da dança, do movimento do qual fazem parte
 - Possibilitar aos alunos o desenvolvimento de consciência deste movimento, que conheçam suas origens, entendam o porquê de sempre serem diminuídos como participantes do movimento.
 - Conscientes sobre o Movimento Funk, que os alunos consigam repassar este conhecimento à diante e que consigam/saibam se posicionar quando se depararem com o preconceito de frente, e que juntos possamos lutar pelo reconhecimento e valorização de nosso movimento.

Plano de Aula

Aula para o 3º Ano do Ensino Médio.

8 Aulas com 2 períodos de 45min.

1ª Aula

Primeira atividade: Estabelecer um diálogo com os alunos para apresentar o tema da disciplina, fazendo um levantamento com os alunos sobre quais gêneros musicais gostam de ouvir, cantar e dançar; Qual estilo musical se faz mais presente em seu cotidiano; Qual relação possuem com o Funk e se há uma identificação com o gênero; Se sabem da história do Funk e o que sabem desta história; Se o funk possui subgêneros e quais seriam eles. E convidarei os alunos a definirem o Funk em uma palavra e escrevê-la na lousa.

Segunda atividade: Aula expositiva sobre a história do Movimento Funk a partir da perspectiva da historiadora Erika Ribeiro.

Indagar se, a partir do estudo da história do Movimento Funk, conseguem perceber semelhanças entre o Funk daquela época (inclusive o Funk originado nos EUA) para o Funk atual.

Pesquisar e ouvir com a turma as referências musicais das épocas citadas na aula (anos 60,70,80 e 90) e tentar localizar a existência de vídeos que possam auxiliar na observação da trajetória corporal da época para os movimentos realizados hoje.

Capítulo 2.1.1 – O Funk de RIBEIRO, Erika Minas em História oral e história do funk na escola. 2018. Pág. 43-57

2.1.1- O funk

O *funk*, assim como, qualquer manifestação cultural de alcance internacional possui uma difícil definição de suas origens. Americano, jamaicano, carioca, enfim, todos esses juntos ou um pouco de cada um. Mas, independente do local a que se atribui sua origem, o *funk* sempre foi entendido como uma música negra, desenvolvida por grupos periféricos.

O *funk*, em sua versão estadunidense, sempre esteve relacionado a um estilo musical criado por negros. Surgido nos anos 1960, o *funk* norte-americano nasce da fusão entre o *jazz*, *soul* e o *rhythm and blues*. Em termos musicais, o *funk* apresenta ritmo mais marcado pela bateria, com

desenhos rítmicos cada vez mais sincopados e próximos de uma raiz africana.

Se fossemos construir uma espécie de linha do tempo, teríamos de começar pelo *blues* dos anos 1930/40 (música negra típica das regiões rurais sulistas dos EUA). Segundo Moreto (2015), a colonização católica no Sul teria “permitido que a cultura negra daquela região se mostrasse mais pura”, diferentemente do que aconteceu na região norte do país que fora colonizada por protestantes ingleses e onde os cultos africanos se misturaram com as influências de seus colonizadores ou foram obrigados a permanecer escondidos.” (MORETO, 2015, p.27). Do *blues* descenderiam o *Rhythm and blues* e deste o *rock* e o *soul*. O *soul* nasceu da mistura do *rhythm and blues* e do *gospel* (música

religiosa cristã). Desse gênero destacamos o nome de James Brown, ao qual é atribuída a invenção do *funky* norte-americano, ao trazer ritmos mais marcados (com mudança da acentuação dos tempos 2 e 4 para o 1 e 3) e arranjos mais “agressivos”.

Trilha sonora dos movimentos civis e símbolo da consciência negra na década de 1960, o *soul* desempenhou um importante papel na história negra norte-americana. Porém, o sucesso levou a massificação do gênero perdendo suas características revolucionárias. Nesse contexto, surge um movimento de reação, dito de “autenticidade” *black*: o *funky*, radicalizando o *soul*, com ritmos mais marcados e arranjos mais agressivos. Nesse período, a palavra *funky* deixou de receber sentido pejorativo, quase um “palavrão”, passando a ser símbolo do orgulho negro. Contudo, em meados da década de 1970, o *funky* passou pelo mesmo processo de comercialização que *soul*, sendo reduzida sua base política, tornando-o aceitável para o grande público. Bandas de *funky* como *Earth e Wind and Fire*, alcançam as paradas de sucesso, abrindo caminho para um estilo alegre, vendável e sem compromisso com

a questão étnica. (FIGUEIREDO, 2017, p. 97)

Já nos anos 1970, temos o surgimento do *hip-hop*, gênero musical mais relacionado ao que se entendia como *funk* no Brasil no mesmo período. De acordo com Palombini (2013), o *hip-hop* teve origem na Jamaica pelo processamento em estúdio de gravações de *rhythm and blues* afro norte-americano. Onde uma vez removido o canto, ficavam as bases rítmicas sobre as quais lançavam improvisações vocais rimadas muito utilizadas em festas ao ar livre comandadas pelos *selectors* (próximo ao que hoje conhecemos como DJs) e as equipes de som móveis (*sounds systems*). Nesse mesmo período, o autor localiza o início da cultura musical *hip hop*, mais especificamente, no apartamento do *selector* jamaicano Kool Herc, no Bronx em Nova York. No apartamento, Kool Herc organizava festas conhecidas com as “*house parties*”, posteriormente, “*block parties*”, uma vez que, foram deslocadas para a rua.

Essas festas eram caracterizadas pela presença dos grafiteiros e pela interação entre DJ e dançarinos (*b-boys e b-girls*), além de evidenciar a figura do *rapper* ou *Mc* (*Master of ceremony*), pois similar ao que ocorria na versão jamaicana, o DJ selecionava segmentos rítmicos provenientes de *breaks*, isto é, extraíam “fragmentos da canção em que soa apenas a base (geralmente, baixo e bateria), e, com duas cópias da mesma gravação, uma em cada

prato de dois toca-discos, repetia os fragmentos em *loop*”, e sob a base seguiam as improvisações vocais de Coke La Rock, assistente de Herc que cumpria a função de *Mc*, era o nascimento do *rap* (*rhythm and poetry*). (PALOMBINI, 2013, p.141-142; MOREIRA, 2016, p.14)

Outro marco muito importante para a construção do *funk* foi o lançamento e o sucesso de *Planet Rock* de *Afrika Bambaataa*, uma mistura de influências que variavam entre *soul, funk* e o *pop* eletrônico do grupo alemão *Kraftwerk*. Moreira (2016) descreve a música como uma produção com uso abusivo das *drum machines*, linhas de baixa gordas e uma linha de teclados tirada de *Trans-Europe-Express* do grupo *Kraftwerk*. “*Planet Rock* seria um dos responsáveis por um novo estilo que estava por vir, o *Miami Bass*.”, mas este só seria criado após a descoberta do *sampler* pelo produtor novaiorquino Marley Marl. (MOREIRA, 2016, p.13)

O *Miami Bass*, sob a forte influência do *Planet Rock*, unia a batida do *hip-hop* reforçada nas frequências graves em baterias eletrônicas (modelo TR-808 Roland), com voz de robô, balanços eletrônicos e aspectos futuristas. Deste gênero musical, podemos destacar o grupo 2 Live Crew, MC ADE e Pretty Tony. Esse último foi de grande importância na criação de um subgênero de *Miami Bass*, o *Freestyle*, que contava com um cantor, subgênero que no Rio de Janeiro ficaria conhecido como *Funk Melody*. (MOREIRA, 2016, p 14)

No Brasil dos anos 1970/80, os gêneros *soul* (*Bailes Black*) e *hip-hop* (*Bailes Funks*) comporiam à cena dos bailes *blacks* do Rio de Janeiro. Conforme Moreira (2016), em “nada, ou pelo menos muito pouco”, o que tocava nesses bailes pode ser relacionado com o *funk* dos EUA, apenas por uma questão de nomenclatura mal concebida, pois os nomes de determinados estilos de música chegavam ao Brasil atrasados, como por exemplo, o que lá fora era chamado de *funk*, aqui era *soul*. (MOREIRA, 2016, p. 11) Nesse sentido Palombini (2013, p.141) esclarece que o *funk* carioca deriva do *hip-hop*, mais especificamente do *Miami Bass*, subgênero descrito no parágrafo anterior.

Esses bailes de *black music* eram comandados por equipes de som e personalidades pioneiras no mundo *funk* carioca, como a *Soul Grand Prix, Mister Funky Santos, Don Filó, Big Boy* e outros. Os bailes eram frequentados, como destacou Vianna (1987), em sua grande maioria por negros, jovens pertencentes às camadas mais pobres da população. No que diz respeito à historiografia do *funk* carioca, temos os trabalhos pioneiros, como de Hermano Viana e Silvio Essinger que consagram *Big Boy* e os Bailes da Pesada como

“pioneiros” na organização de bailes *funk* no Brasil, no entanto, estudiosos como Adriana Facina e Carlos Palombini, apontam para a participação concomitante de Don Filó no processo de divulgação e estabelecimento dos bailes *funk* no Brasil. Don Filó era responsável pela organização das chamadas Noite do Shatf, entre 1972 e 1975, no Renascença Clube. Para os autores “pioneiros”, o *funk* começa a ganhar espaço, nos anos 1970, a partir da criação do Baile da Pesada, organizado por Ademir Lemos e *Big Boy* na Zona Sul da cidade do Rio, no Canecão.

Newton Duarte, o “*Big Boy*”, nascido e criado na Zona Sul do Rio. *Big Boy* foi professor de geografia no Colégio de Aplicação da UFRJ e desde muito jovem sua paixão por música, tornou-o um aficionado colecionador de vinis de diferentes tendências, em especial, de Rock, seu estilo musical preferido. Nos anos 1960, fez carreira na Rádio Mundial (Grupo Globo) onde se destacou por sua maneira pouco convencional de apresentar seus programas. Segundo Marco Aurélio de Carvalho e Ruy Jobim¹², a postura de *Big Boy*, inspirada nas tendências internacionais, deve ser considerada como uma ruptura na linguagem e na forma

de se fazer rádio no Brasil. Sua linguagem voltada para o público jovem incluía gírias e brincadeiras, sua voz rouca e por vezes apressada, diferia do formalismo até então presente nas rádios brasileiras. Em seus programas priorizava músicas internacionais como *rock*, *soule funk*. O cantor de *soul* Gerson King Combo, afirma em entrevista que *Big Boy* foi o difusor da música negra americana no Rádio brasileiro.

Já em 1970, *Big Boy* recebeu convite de Ademir Lemos, discotecário da boate *Le Bateau*, para criarem um evento voltado ao público adolescente que não podia frequentar os bailes noturnos, daí nasce o Baile da Pesada. Essinger (2005, p.19), jornalista e pesquisador de *funk*, descreve os primeiros Bailes da Pesada como “noite dançantes animadas por som de toca-discos e um jogo de luzes”, “nos pratos uma mistura de novidades do *rock* e da *soul music*.” Em entrevista para Essinger, *Mister Funky* Santos¹³, importante discotecário da *black music*, narra como criou seus eventos e nos passa sua descrição particular para os Bailes da Pesada: O *soul* que o *Big Boy* lançava era bacana, mas não era aquilo que o pessoal queria. Aí entrei com um *soul* pesado, marcado, e apanhei o público dele. [...] Você estava dançando e daqui a pouco *Big Boy* tocava Pink Floyd [...] Aí você tinha que sentar, cruzar as pernas e acender um baseado. Ficava aquele clima de paz e amor. Na

hora em que tocava um *soul*, a negada do subúrbio abria a roda. Mas eram quinze minutinhos de alegria só e ele cortava.” (ESSINGER, 2005, p.19)

O Baile da Pesada durou apenas um ano no Canecão, logo, tornou-se itinerante e passou a circular para clubes do subúrbio carioca, cada final de semana em um bairro diferente. Para Essinger (2005), o Baile da Pesada seria obrigado a deixar o Canecão para dar lugar ao show de Roberto Carlos. “Mas o subúrbio os receberia em seguida de braços abertos” (Idem, p.18). Já Manoel Ribeiro (1996, p. 287) descreve essa expulsão como resultado do *funk* ter nascido no bojo do “movimento negro”, sendo as organizações negras e seus reclamos por direitos civis lidas pelos órgãos repressores como uma ameaça à segurança nacional. “Exilado, nas favelas o *funk* cresceu extraordinariamente, produzindo música simples e bailes sem orquestra, mesas ou cadeiras. Tudo ao gosto popular, debaixo custo, fácil de produzir e transportar”. (RIBEIRO, 1996, p.287).

Mais tarde, *Mister Funky* organizaria um baile *black* no Astoria Futebol Clube, no Catumbi. Segundo *Funky*,

seu objetivo era organizar uma festa 100% Black, “para levar a negrada do morro pro asfalto”. (ESSINGER; 2005, p.18)

Tinha na Zona Sul, tinha no Monte Líbano, e em outros clubes da Zona Sul. Copacabana, até mesmo tinha! Mas a coisa pegou mesmo no subúrbio. Que também por uma questão cultural não atravessava o túnel, entendeu?! Então, ele mais uma vez inovou ao levar uma música de qualidade, e principalmente a *black music*, que é como se dizia a música negra da época [...] (transcrição de entrevista. TVBrasil 21/04/2004).

Para os autores que destacam *Big Boy* como difusor da música negra internacional, os demais discotecários teriam seguido seu exemplo, e criado outros bailes *blacks*, com suas variantes, inspirados nos Bailes da Pesada. Vale ressaltar nessa disputa, que a figura de *Big Boy* contou com seu lugar social e cultural. *Big Boy* fora programador na já citada Rádio Mundial, como jornalista chegou a ter colunas em jornais, além de apresentador de um quadro em programa de televisão, mais precisamente no Jornal Hoje na Rede Globo.

Já autores como Palombini e Adriana Facina defendem a concomitância de diversos polos difusores da *black music*. Em especial, o protagonismo das Noites do *Shaft* de Don Filó, uma vez que, se tratavam de bailes organizados em torno do movimento de conscientização da juventude negra:

Que a historiografia da cena *funk* carioca consagre Big Boy, o Canecão e os Bailes da Pesada como mito de fundação, só “as forças da opressão” explicam. “Isso não é verdade”, protestou Dom Filó em 2009, “o primeiro baile foi na Zona Norte”. Entre 1972 e 1975, Filó organizara, no Renascença Clube, reduto de uma elite econômica e socialmente marginalizada, as Noites do Shaft, onde a identidade negra e jovem foi afirmada em torno do soul e do funk de modo consciente e explícito.” (PALOMBINI, 2013, p. 146)

Don Filó (Astófilo de Oliveira Filho) participou ativamente do que Essinger considerou como o “começo de mobilização da juventude negra por uma opção de divertimento” (ESSINGER, 2005, p.16). O Renascença Clube foi criado em 1951, no Méier e transferido para o Andaraí em 1958, o objetivo era reunir a comunidade negra, movimento que durante a ditadura civil-militar (1964-1985) ganharia dimensão de reafirmação de identidade e autoestima da juventude negra frente ao autoritarismo e a repressão do governo. Os primeiros sócios do clube eram negros pertencentes à classe média, que devido ao racismo

não conseguiam participar dos clubes tradicionais da sociedade carioca, surgindo o Renascença como espaço de resistência e valorização da cultura negra. O nome do clube é inspirado no movimento *Harlem Renaissance*, que marcou o florescer de uma nova cultura negra americana no início o século passado (SCHPREJER, 2014, Site15). As reuniões começaram com samba, em 1968, e já em 1970, incluiria música negra estadunidense.

Em 1972, Don Filó, organiza a Noite do Shaft no Renascença, onde além da música *black* projetava-se em um paredão branco fotos de bailes anteriores e de ícones negros, e em determinados momentos do baile, Filó interrompia a discotecagem para passar mensagens relativas a estudos, violência, família e drogas. O sucesso da Noite do Shaft levaria a criação da equipe de som *Soul Grand Prix*, que tocaria em diversos bailes da cidade. De acordo com essa perspectiva poderíamos afirmar que a década de 1970 é marcada pela criação das equipes de som inspiradas no sucesso da *Soul Grand Prix*, tais como a *Black Power*, *Dynamic Soul*, *Célula Negra*, *Uma mente numa boa*, *Furação 2000*, *Cashbox*, entre outras. Equipes fundamentais para propagação da música *black*. Nesse sentido, a atuação de Don Filó ganharia maior destaque.

Apesar de uma proposta não necessariamente excluir a outra, afinal, o *soul* fora um gênero musical de grande destaque nos anos 1960 e início

dos anos 1970, o que levaria a constituição diversos movimentos e propostas de sua difusão concomitantes, inclusive de *Big Boy* e Don Filó, e até mesmo o *Mister Funky*. Cabe ressaltar, a proposta de Don Filó dialoga de maneira muito mais efetiva com o movimento *black*, ao associar música negra e conscientização. Se pensarmos o papel da música negra enquanto afirmação de identidade e como componente da diáspora negra, entendemos a relevância dos bailes do Renascença Clube16, que nasce no seio da comunidade negra, local que antes do *soul* e do *funk*, já abrigava o samba. O *soul* e o *funk* estadunidense também guardam esse caráter político atribuído às reuniões e as festas do Renascença.

Se o *funk* pode ser entendido como a voz da favela e afirmação das identidades negras, majoritárias nessas comunidades, a proposta de Don Filó deve ser entendida como a afirmação de identidade da juventude negra daquele período. Isso se confirma pela afirmação da esposa de *Big Boy*, ao entender o subúrbio como um terreno mais fértil para Os Bailes da Pesada. O próprio Big Boy, em entrevista para Revista Rock de 1974, descreve as preferências pelo soul nos bailes de *black music* que organizava Segundo ele bastava colocar nos pratos o “branquíssimo rock progressivo” para iniciarem as vaiais, “Eles querem é *soul*, mesmo assim James Brown. Não aceitam música branca, mais lenta, sem a bateria marcada” e o DJ justifica, “É, só querem *soul*, talvez pela batida ser picadinha, igual ao samba.” (1974, apud Essinger, 2005, p.30). Entrevistado pelo Jornal Brasil, *Big Boy* responde quanto aos preconceitos que teria levado frente à ascensão das equipes *black*: “Estão. Atualmente, a *Soul Grand Prix* que tem a metade do material que eu tenho, ganha Cr\$ 10 mil por baile. Eu ganho Cr\$ 5 mil.”

Nesse sentido, afirmo que o local da música negra sempre esteve associado à luta por direitos, por espaços de fala, por afirmação e pela necessidade de narrar sua realidade cotidiana, daí sua aceitação maior entre grupos da periferia. Figueiredo (2017) reforça nosso pensamento afirmar a relação entre a música *black* e a identidade negra: No Brasil, a origem do *funk* e do *hip hop* remonta aos anos 70, quando da proliferação dos chamados “bailes black” nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, principalmente o *soul* e o *funk*, milhares de jovens encontraram nos bailes de finais de semana uma alternativa de lazer até então inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam

bailes que atraíam um número cada vez maior de jovens. Na esteira dos bailes *funk*, foi-se disseminando um estilo que buscava uma valorização da cultura negra, expressa tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como "Black Rio", fazendo do *soul* um instrumento de identidade negra. (2017, p. 100) Destaca-se assim, a primazia do Renascimento no processo de pensar essa relação do *soul* com a afirmação da cultura negra nos subúrbios cariocas, que *Big Boy* não tardaria em perceber. Essa identificação foi percebida por João Batista Melo, da equipe de som de *Big Boy*: "Agora o preto que vai a esses bailes não é o preto rico, que tem seu Cadillac. Não! É o preto ciclista, é o estafeta, é o contínuo, é o favelado, que inclusive, vai muito. Aí é que está o negócio. É onde ele se diverte. Ele não vai ao rock, porque ele é minoria no rock. Então, no baile *soul*, ele representa a maioria. Então, ele se sente satisfeito.

Na mesma matéria sobre o movimento Black Rio, publicada no *Jornal do Brasil* (1976) temos relatos de outros frequentadores e de organizadores dos bailes. Nas diversas entrevistas insistentemente cita-se o baile *soul* como baile de preto e pobre, e o rock como baile de branco, nos quais os negros se sentiam deslocados: "quem gosta de rock não vai para o *soul* e a zona sul é todo do rock.". A grande virada do *funk* se deu nos anos 1980. Nesse período temos a expansão da popularidade do rap norte-americano, em especial a batida 19 do *Miami Bass*. As músicas tocadas nos bailes eram em sua maioria cantadas em inglês, que incompreendidas pelo público, passaram a ser substituídas por frases com sonoridade semelhante em português. Muitas vezes essas traduções eram feitas usando elementos cômicos, e podiam brincar com sexualidade e palavrões. Esse tipo de apropriação criativa ficou conhecida como "melô" e os exemplos são muitos: "*You talk too much*" deu lugar a "taca tomate" (melô do tomate) e "*I'll be all you ever need*" transformou-se em "ravioli eu comi" (Herschmann, 2005). Esse tipo de procedimento é a base para o surgimento do *funk* nacional: São diversos os casos de traduções e adaptação, que apontam na verdade para uma apropriação, reinterpretação e por tanto uma criação de uma nova música, diferentes, mas similares à anterior. Como já era de se esperar, esse som vindo de outro país adquire, em solo brasileiro, novos significados quando são reinterpretados pelo público. (PEDRO, 2015, p. 40) E na passagem de uma década para outra, o *funk* nacionaliza-se através dos projetos do DJ Malboro e do DJ GrandMaster Raphael. O projeto de

Malboro consistiu no LP "Funk Brasil" lançado em 1989, o disco tinha como faixas a Melô da Mulher Feia (versão de *Do Wah Diddy*), o Rap das Aranhas (versão de Rock das Aranhas de Raul Seixas), o Rap do Arrastão e o sucesso *Feira de Acari* que virou trilha sonora da novela *Barriga de Aluguel*. Segundo Abdulah, o primeiro rap cantado em português teria sido a Melô da Mulher Feia, por ele interpretada. Já o projeto do GrandMaster Raphael fora o LP Super Quente, também em 1989; das faixas podemos destacar, a Bananeira Rap, Melô do Nojento e a Melô da Funabem. A produção de *funks* nos anos 1990 será marcada majoritariamente pela presença da batida do *Miami Bass* que ficou conhecida no Brasil como *Volt Mix*, sobre essa batida seriam cantados os raps.

Um tipo de acompanhamento rítmico, tendo como síntese uma célula básica que se repete, o que torna a

música monotônica, minimalista.

Conforme Palombini, a batida do *Volt Mix* diferente do que se imagina teria origem em *Los Angeles*, e não na Flórida, criada pelo DJ Battery Brain e registrada na faixa instrumental 808 Betapella Mix; o qual seria base para o desenvolvimento das batidas do *Miami Bass*. A batida de tanto sucesso entre os cariocas teve pouca repercussão nos EUA. Assim, o *funk* chega aos anos 1990 com canções totalmente em português e problematizando questões nacionais, em particular, dos espaços populares.

Vianna em um artigo intitulado "*Funk e Cultura Popular*" problematiza a especificidade do *funk* Carioca, criticando a tese de suposta imposição cultural. Afirma que os bailes cariocas têm características diferentes do mercado de *funk* norte-americano, as danças, roupas e até o modo como o equipamento de som ocupa o espaço são diferentes. Segundo o autor, as roupas dos homens baseiam-se pela maneira de vestir dos surfistas, algo inaceitável a um b-boy norte-americano, as danças são coreografias repetidas e realizadas em grupos grandes, no que diz respeito à música, entre os cariocas há uma preferência pelas versões instrumentais incluídas nos discos de *hip hop*, ou seja, sem o canto, sobre as quais compõem refrões em português, fazendo rimas como o nome de suas comunidades e bairros de origem, ou de teor erótico. (VIANNA, 1990, p.247) Da mesma maneira que Vianna (1990), a historiadora e antropóloga Adriana Facina (2009) aponta para a especificidade do *funk* carioca, salientando que a história do *funk* carioca tem

origem na junção de tradições musicais afrodescendentes brasileiras e estadunidenses, mas, não se trata de uma “importação de um ritmo estrangeiro, mas sim de uma releitura de um tipo de música ligado à diáspora africana.” E ainda, ressalta, “mesmo cantado em inglês, o funk sempre foi lido entre nós como uma música negra, mais próxima ao samba e aos batuques do que a um fenômeno musical alienígena” (FACINA, 2009, p.2). Para a autora, a música negra estadunidense foi incorporada aos ritmos que já faziam parte da formação cultural brasileira.

Na década de 1990, também foi o período de ascensão dos Mc’s, principalmente devido aos Festivais de Galeras que se espalhavam pelos bailes do Rio de Janeiro. O intuito inicial dos festivais era reduzir a violência nos bailes. Nesses festivais, dentre outras competições, incluíam a disputa entre cantores. Muitos cantores das comunidades subiam aos palcos e sobre as bases cantavam seus raps. “O Dj Grandmaster Raphael foi um dos primeiros a organizar o festival, ele estimulava os garotos da favela que frequentavam suas festas a escrever músicas, subir no palco e apresentar para o público. Quem conseguisse fazer a galera vibrar mais ganhava um pequeno prêmio em dinheiro, além da fama no baile.” (Pedro, 2015, p.46). Esses festivais lançaram Mc’s como: D’Eddy, Mc Galo, Claudinho e Buchecha, William e Duda, entre outros.

No entanto a década de 1990 se apresentará como um cenário contraditório para o gênero musical. O *funk* sofre ao mesmo tempo dois processos, o de glamourização, e em contrapartida, sofre com investidas de criminalização: Se por um lado o funk começa a ser tocado em canais de TV e jovens de classe média passam a frequentar os bailes, setores mais conservadores dessa mesma mídia e dessa mesma classe alta criam e alimentam um forte preconceito, que culmina na proibição de bailes, na prisão de MCs, através da associação dessa música com o tráfico de drogas e com a “marginalidade” de forma geral. (PEDRO, 2015, p.50)

A primeira acusação ao *funk*, ou seja, a primeira tentativa de criminalização se deu pela associação das galeras do *funk* aos arrastões. Esses grupos ganhariam notoriedade nos jornais impressos e televisivos associadas aos arrastões das praias da Zona Sul, em muitos casos, os funkeiros eram descritos como

“selvagens”, ladrões, baderneiros. Herchamnn e Vianna explicam que as disputas entre jovens funkeiros nas praias reproduziam o ritual de

disputas ocorridas nos chamados Bailes de Corredor. Os arrastões deram visibilidade negativa para os bailes de corredor expressos pela mídia apenas por seu caráter violento, negligenciando as complexas relações socioculturais e as disputas territoriais ali dispostas.

Conforme Batista (2013, p. 37), vários bailes de clubes foram proibidos em decorrência de brigas pontuais que aconteciam em determinados clubes suburbanos. O autor descreve natureza seletiva desse fechamento, ao expor que nas festas dos “pitboys” da Zona Sul também ocorriam brigas, porém, não foram alvo de medidas proibitivas. Para o autor, a proibição dos bailes deve ser compreendida com uma medida repressora, escolha tendencial na abordagem de manifestações de jovens oriundos de classes populares. Diferentemente do tratamento dado aos problemas ocasionados por jovens da Zona Sul da cidade, onde as confusões nas boates eram individualizadas e o enfoque dado se deslocava para o campo psicológico, sendo mantidas as festas. (BATISTA, 2013, p.37)

A vinculação *funk* e criminalidade iniciou um processo expressivo de perseguição e criminalização dessa forma cultural. O *funk* de cultura passou para as páginas policiais, reduzindo a expressão cultural às narrativas de violência dentro e fora dos bailes, além da ligação com o comércio varejista de drogas. A repetida criminalização pela mídia e discursos policiais legitimou atitudes repressivas, e assim, alguns bailes seriam proibidos de tocar *funk*, outros interditados.

Algumas equipes de som passaram a incentivar ações solidárias em bailes (doação de sangue, de alimentos) a fim de desconstruir a imagem de violência associada ao *funk*, nesse período cresceram o número de raps pedindo a paz e o chamado *funk melody*, com letras mais românticas. Como destaca Herschmann: No que se refere ao funk, manifestava-se uma demanda por uma melhor compreensão desse fenômeno e suas peculiaridades. Mesmo porque ele parecia seduzir cada vez mais não só jovens dos setores menos carentes da população, mas também os das camadas médias. Na realidade, o funk encontrou na sua versão melody um caminho para o sucesso e o palco para a construção e exibição de um conjunto de traços identitários, isto é, encontrou uma forma romântica e bem-humorada de dar visibilidade às suas expectativas e frustrações. (HERSCHMANN, 2005, p. 114)

Ao mesmo tempo, os anos 1990, também marcam um período de massificação nacional do *funk*. Em 1994, o DJ Malboro passa a se apresentar no programa *Xuxa Park*, na Rede Globo e a assinar uma coluna no jornal popular *O Dia*, com entrevistas e programação de bailes; outro destaque fora o programa de televisão da equipe Furacão 2000. (ESSINGER, 2005, p.137)

A projeção midiática não rompeu com o estigma e criminalização. Herschmann (2005) e Facina (2009) concordam que a expansão do *funk* às classes médias transformou-se em um incômodo aos que preferiam que a realidade cantada permanecesse invisibilizada, além da preocupação de alguns indivíduos das classes médias com o rompimento da barreira asfalto e favela, uma vez que, os jovens de seus quadros passaram a frequentar os bailes de comunidade. Herschmann classifica esse período como a segunda campanha de criminalização do *funk* na imprensa, culminando com a CPI do *Funk* de 1995/23. A CPI concluiu os trabalhos em 2000 e teve como resultado a lei n. 3410 que delimitou as condições para que fossem realizados bailes, entre elas a exigência de alvará policial, manutenção de força policial do início ao fim dos bailes, a proibição de músicas classificadas como apologia ao crime e à pornografia e dos bailes de corredor. Já em 2008, a Lei Álvaro Lins (lei n.5265/2008) enrijeceu a lei anterior, com mais restrições.

Pesquisadores e estudiosos do tema, como Facina (2010), Lopes (2010) e Herschmann (2005), apontam a discriminação do *funk* como sinônimo à criminalização da pobreza. Nas palavras do Mc Leonardo: “A questão do *funk* é classista e, pior, racista. O *funk* é perseguido por racismo. O *Funk* é preto! Tem em sua história a negritude dos bailes *black* do passado. O *funk* é democrático e, por isso, perigoso” (SALLES, 2011, p. 37).

Expulso do asfalto, o *funk* volta para a favela. As canções dessa nova fase focariam ainda mais no cotidiano dos morros e favelas. Surgido na segunda metade dos anos 90, o “Proibidão”, que conta o dia a dia das favelas de maneira realista, e inclui a narrativa do comércio varejista de drogas e a violência nas comunidades do Rio de Janeiro. (BACKER, 2013, p.105) Os “proibidões” podem ser definidos como discursos que lutam contra o silêncio e questionam a paz; essa vertente do *funk* dá voz aos setores marginalizados da sociedade, ao mesmo tempo em que, constrói uma memória acerca da criminalidade ao cantar a “vida bandida”, fator que gera muitas controvérsias ao chocar-se com a memória coletiva oficial e

por expor realidades constantemente silenciadas. (CYMROT, 2013, p. 93-94)

No final dos anos 1990, surge o “Tamborzão”, um novo aspecto sonoro, uma nova batida. Segundo Palombini (2014), “Para criar, em 1998, o *loop* que se tornaria conhecido como Tamborzão, o DJ Luciano Oliveira – hoje, MC Sabãozinho – afirma ter se inspirado no “*funk* com instrumentos de escola de samba do Funk’n Lata, de Ivo Meirelles, da ala de compositores do Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira.” (PALOMBINI, 2014, p.187). Essa batida não é mais composta apenas por elementos eletrônicos do *Volt Mix*, a novidade é que o *funk* incorporou à sua sonoridade os tambores de escola de samba, atabaques e outros sons percussivos acústicos que eram gravados e reproduzidos eletronicamente.

Já na virada dos anos 2000, surge a vertente denominada *funk* sensual trazendo letras que mesclam erotismo e irreverência. Da qual Bragança destaca a emergência das mulheres, tendo como grande marco desta vertente o lançamento da MC Tati Quebra Barraco (expressão que diz respeito a sexo selvagem e satisfatório) cujo primeiro disco seria lançado em 2001 pela equipe de som Pipó’s. Tati acabou abrindo espaço para as demais artistas que passaram a tratar abertamente da sua própria sexualidade em diversas canções. (BRAGANÇA, 2017, p. 25)

A primeira década do século XXI seria para a história do *funk* carioca, mais um capítulo de sua criminalização. Apesar das críticas morais dos grupos conservadores, a principal vertente reprimida seria o “proibidão”. Muitos artistas do *funk* seriam acusados de apologia ao crime e a prostituição. Os diversos autores da obra *Tamborzão: olhares para a criminalização do funk*, apontam que é necessário diferir apologia e as narrativas construídas nos raps: “não é apologista que se limita a justificar ou explicar a conduta delitosa” (BATISTA, 2013, p.42), ou seja, descrever a ação de criminosos não necessariamente configura apologia, ou seja, exaltação da ação delituosa.

Para Facina (2013, 57), o que o *funk* como um todo sofre pode ser compreendido como “um capítulo de uma história antiga de criminalização da cultura negra no Brasil”, da perseguição ao samba, à capoeira, ao maxixe, ao jongo, a religiosidade africana, entre outros elementos, “fez parte da formação de nossa sociedade” reprimir manifestações culturais sendo “profundamente opressiva com os de baixo”. De acordo com a

autora a criminalização da cultura *funk* trata-se antes de tudo da criminalização da pobreza. (FACINA, 2013, p.59)

Além da criminalização, o *funk* também passou por um processo de desqualificação em termos musicais e culturais. O livro "Funk Qual é o Rolê, resultado de um ciclo de debates, inicia sua discussão a partir da mesa: "O *funk* como expressão cultural" onde os participantes conversam sobre a legitimação do *funk* como cultura e os preconceitos que essa linguagem e seus praticantes sofrem. Para confirmar o *funk* enquanto cultura os debatedores utilizam-se de artigos da Constituição Federal Brasileira e da Declaração de Friburgo da UNESCO. É preciso ressaltar o fato da discriminação do *funk* não ficar restrita apenas ao governo e a polícia, mas também por alguns setores da própria população. E incluiríamos músicos, como Palombini ressalta:

A crítica de Schaeffer prefigura argumentos do senso comum contra o *funk* carioca. Essa "música" não tem melodia, não tem harmonia, não tem ritmo, logo, não é música – quando as vanguardas musicais do século 20 procuraram superar essas noções ou negá-las. Essa "música" não tem instrumentos musicais, logo, não é música – quando a música concreta mostrou-se na prática e na teoria, a musicalidade intrínseca de microfones, alto-falantes e toca-discos. Essa "música" não tem notas, logo, não é música – quando inúmeras

culturas dentre elas a da música eletroacústica, a notação inexistente. [...] É que a música e a musicologia são entidades distintas, e "se a música pode vir de baixo ou ser imposta de cima, a musicologia sempre vem de cima."(2013, p. 137-138) Em 2009, o *funk* retorna a ALERJ. Um grupo de compositores, mestres de cerimônia, intelectuais e movimentos sociais se reuniram em torno de uma pauta que reivindicava o retorno dos bailes, assim, iniciaram diversas ações políticas (como as rodas de *funk*) a fim de discutir sobre o direito à cidade. Esse movimento resultou na Lei 5543 de 200926, que alçou o *funk* a Movimento Cultural e Musical de caráter popular do Estado do Rio de Janeiro, e na mesma ocasião a Lei Álvaro Lins foi revogada. Pela lei 5543, ficou proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento *funk* ou seus integrantes, sendo de responsabilidade do poder público garantir as manifestações desse movimento, inibindo qualquer prática discriminatória.

O processo de reconhecimento do *funk* como cultura acabou gerando um sentimento de empoderamento entre seus seguidores, reconhecendo-se como integrantes da cultura definida pelos próprios funkeiros como um "som de preto, de favelado".

Aula 2

Leitura e Análise do capítulo: "A Funkificação do Rio" do livro de George Yúdice, "A Conveniência da Cultura: Usos da Cultura na Era Global: A Funkificação do Rio de George Yúdice, aborda o surgimento do *funk* carioca; o contexto no qual o mesmo construiu sua identidade brasileira; os antecedentes e os responsáveis pelo crescimento que o mesmo sofreu durante os anos 90, que o permitiu conquistar o Brasil e o mundo.

O texto aponta três acontecimentos na democracia brasileira que foram cruciais para o Movimento Funk Carioca, são eles: 1º - O Impeachment sofrido pelo então presidente, Fernando Collor em 1992 e compara este evento ao carnaval pelo fato do povo sair às ruas comemorando, dançando, soltando fogos de artifício, de forma a "unir o país novamente"; 2º - Após dois dias do

impeachment sofrido pelo então presidente, ocorre o massacre do Carandiru que consistiu na invasão da Polícia Militar à Casa de Detenção de Carandiru, até hoje o número de vítimas é incerto. Intelectuais, políticos e “Clero” acusavam o Estado de terrorismo, porém, havia considerável apoio à Política Militar, em pesquisas realizadas por jornais de São Paulo na época, chegou-se ao número de até 44% de apoio à ação; 3º – Duas semanas após os acontecimentos citados anteriormente, um arrastão, praticado por gangues rivais da Baixada Fluminense, em áreas consideradas pertencentes à elite e a classe média carioca.

Frequentadores das praias e habitantes da região, em pânico, precisaram se refugiar em bares, padarias e em quiosques de rua. O ataque começou por volta do meio-dia, na Praia do Arpoador, onde muitas linhas de ônibus da periferia têm ponto Final. Quando as gangues começaram a agir, elas formavam arrastões, se espalhando por Copacabana, Ipanema e Leblon. Os moradores furiosos exigiam a pena de morte e a atuação das patrulhas militares (Jornal do Brasil, 19 out. 1992: 1,14).

Não demorou até os infratores serem identificados como funkeiros ou jovens de favelas das zonas Norte e Oeste do Rio que, nos fins de semana, frequentam as danceterias que tocam funk.

O jornal do Brasil, edição de domingo, exibia um artigo intitulado "Movimento funk leva desesperança" e enfatizava o contraste com os estudantes caras-pintadas que haviam feito um espetáculo público muito diferente em nome da democracia: 'Eles não tem seus rostos pintados com as cores da bandeira brasileira e, muito menos, são eles algum motivo de orgulho, como o foram os jovens que ressuscitaram o movimento estudantil na luta para dar o impeachment ao presidente Collor. Sem tinta em seus matos, no último domingo, esses caras-pintadas da periferia levaram a Zona Sul a batalha de uma de suas guerras que eles vem encarando desde que nasceram – a guerra entre as comunidades. Ele, assim, tomaram-se motivo de vergonha, diretamente ligada ao terror na praia: os artesões que semearam pânico. Do Leme & Barra da Tijuca, as praias foram repartidas de

acordo com os membros das gangues. Esse exército foi arregimentado por dois milhões de frequentadores do funk - [que seria descrito como] um ritmo, um movimento, ou uma força (“Movimento funk leva desesperança”).

Os funkeiros acabaram por ser permanentemente estigmatizados pela mídia e pela classe média.

O autor abre discussão a cerca da temática das letras de funks cariocas, e como as mesmas são usadas para retratar seu cotidiano. Ele usa de exemplo a música *Rap do Arrastão*, parceria de DJ Marlboro, Ademir Lemos e Nirto, para explicitar a violência diária sofrida pelos jovens que frequentam bailes funk. E diz que no Rio e também em outros centros urbanos da América Latina, jovens negros, mulatos e pobres não possuem direitos de cidadão para se expressar, e apresenta o papel dúbio da polícia, que deveria os proteger, mas que segundo os dados trazidos pelo autor, em 1991 matava 38 vezes mais jovens do que a polícia de Nova York.

Após a leitura do capítulo, ilustrarei a leitura do texto da seguinte maneira: Assistiremos o documentário “Funk Rio” (1994) de Sérgio Goldenberg e a reportagem do programa Fantástico (início dos anos 90) sobre os Bailes de Corredor, que retratam o Funk a partir de duas perspectivas opostas: O Funk Rio nos apresenta a perspectiva de um divertimento criado na periferia e para a periferia e a reportagem nos apresenta a perspectiva de marginalizar o movimento, promoverei um debate com os alunos sobre o que entenderam sobre o texto e sobre quais relações podem ser feitas com os vídeos assistidos. Também indagarei se conseguem perceber o equívoco exibido em relação ao Movimento Funk na reportagem e a insistente tentativa de criminalizá-lo e lhe atribuir uma imagem negativa precocemente.

Aula 3

Primeira Atividade: Exibição do documentário: Sou feia mas tô na moda.

Depois da exibição debater com os alunos a presença da mulher no Funk, como ela evoluiu de mera dançarina que visava o entretenimento masculino para a posição de poder como MC, dando voz às suas vontades, opiniões, e ao seu lugar como mulher na sociedade.

A partir análise do documentário, trazer também para o debate a entrevista da MC Cacaú, primeira mulher a subir no palco como MC no Funk: 'Fui a primeira mulher a cantar funk e meu cachê era o menor de todos'.

Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/12/fui-pioneira-no-funk-carioca-e-meu-cache-era-o-menor-de-todos.htm>>

Documentário Sou Feia mas Tô na moda (2005). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TEGmeETANE&t=834s>

Da onde surgiu o teor sexual das canções do funk? Porque as letras de funk estão sempre relacionadas a sexo? Funk é Cultura?

Procurando respostas para estas perguntas, exibirei o documentário Sou Feia mas tô na Moda (2005) de Denise Garcia, que aborda a realidade do Funk na Cidade de Deus, sobretudo seu subgênero Funk Sensual, que caracteriza-se por letras de conteúdo sexual.

O documentário se inicia abordando o surgimento do funk com o Baile Big Boy - predominância de Soul (anos 70) e o baile Lado A e Lado B. Estes bailes funks eram considerados “baile de briga”. Naquela época, o funk encontrava-se em decadência total há anos, pois estes bailes tinham mortes e incentivavam a violência.

O documentário evidencia a forma que não só o funk, mas os “favelados”; membros das comunidades são marginalizados no Brasil, de forma a nem serem considerados parte da sociedade brasileira, ou a escória da mesma.

Ao exibir o documentário, pretendo discutir, trazer ao questionamento e evidenciar as seguintes questões junto a meus alunos:

● **O empoderamento feminino e a presença das mulheres no funk - O número de funkeiras mulheres e a maneira como elas se impõem**

“Muitas mulheres eram muito acanhadas em fazer as coisas, então a música incentivou as mulheres a botar pra fora”. - MC Kátia

“Antigamente as mulheres apanhavam ou eram xingadas e elas abaixavam a cabeça, hoje não, hoje elas se mostram sim, eu trabalho, se mantém sozinha, cuidam sozinhas dos seus filhos, são guerreiras”. - Valesca Popozuda

“(…) é uma coisa tão ousada uma mulher subir no palco e dizer eu quero isso, eu quero aquilo, eu vou fazer isso, vou fazer aquilo (...) se hoje em dia você perguntar pra algumas das meninas se são feministas, a primeira reação delas é que não são feministas, que feminismo é uma coisa do passado, que não existe, porém, o discurso delas é de uma feminista total.” - Kate Lyra (pesquisadora)

g. Conteúdo das Músicas para a Conscientização

A maneira como as músicas de duplo sentido são usadas como ferramenta de conscientização (diferentemente de como se pensa até hoje, como uma apologia ao sexo e a depravação):

“(…) Essas músicas servem para meninas que estão começando a namorar agora, começando a ter uma relação.” - Tia Júlia (As Fogosas)

No documentário, uma das funkeiras disse que nunca teve a liberdade de conversar sobre sexo com sua mãe.

A música de Juliana e as Fogosas que conta a história sobre a ida a um ginecologista para “se tratar”, e que segundo a mesma, foi escrita justamente para incentivar a ida das meninas da comunidade ao ginecologista.

As músicas contam a realidade: *“o funk quando fala aquelas coisas bem depravadas mesmo é o que tá acontecendo.”*

● **Conteúdo das Músicas: Inspiração e comparação do conteúdo presente em novelas e outros estilos musicais**

MC Catra compara o Funk ao conteúdo das novelas das 20h, dizendo que o conteúdo das novelas não é considerado sacanagem, mas o Funk sim.

O funk é movimento dos discriminados, um movimento dos marginalizados que é sempre colocado para baixo. Porém, o real motivo do preconceito ao funk seria o teor sexual?

Não é só o funk que fala sobre sexo. No carnaval a mulher bota os peitos de fora, no funk ninguém sobe em cima do palco e bota a bunda ou os peitos de fora. No Forró, tem um duplo sentido também, o Hip Hop também tem duplo sentido. O funk também é um duplo sentido mas não é uma pornografia, todos tem o seu ritmo e o seu jeito de fazer a música e colocar no mundo. – Valesca Popozuda

Eu me lembro muito bem quando o então secretário Josias Quintal me fez uma pergunta: Poxa, Por que o apelo sexual no funk? Por que essas letras sexuais? E eu disse: Secretário, essas pessoas que cantam funk hoje tem entre 16,17,18 anos (...) e quando elas cresceram o funk não era sucesso na mídia, o axé music era sucesso e essas crianças hoje se formando adultas cantam 69, frango assado, essas coisas que fazem vocês se sentirem agredidos... elas ouviram nada menos agressivo do que vai ralando na boquinha da garrafa, vai descendo na boquinha da garrafa e uma mulher seminua se esfregando no gargalo de uma garrafa de cerveja e isso era o maior sucesso. – Thalles Henrique (produtor musical)

Outro produtor ressaltou que era isso que a TV mostrava, que a rádio tocava e todos estavam aceitando na boa, e isso é provado quando Deyze Tigrana diz que não era nada, mas que se aparecesse na tv rebolando na garrafa ela teria mídia, pois a Carla Perez teve.

Por que o tratamento é diferente para os artistas de funk e para os artistas de pagode? Porque os artistas de pagode ganham muito mais se quem chama o público e arrecada mais na venda de ingresso é o pessoal do funk?

Por que o conteúdo sexual pode aparecer em novelas e em outros estilos musicais sem gerar incômodo e no funk ele não pode?

Por que o grupo É o Tchan é bem visto até hoje e o funk não?

c. Preconceito enraizado

Os artistas relataram o episódio de ir fazer um show de funk em Copacabana e moradores falarem "Olha lá, chegou os favelados" e jogaram jato de água neles; Uma das entrevistadas disse "Eles acham que só porque somos favelados a gente não tem cultura, eles acham que o funk não é uma cultura"

O MC e produtor musical Cidinho conta que pegou um táxi com suas filhas e o taxista disse que não entraria dentro da Cidade de Deus, Cidinho disse que ficou revoltado e argumentou que *"aqui tem muito mais gente de bem do que gente de mal. Aqui apenas 1% vai pro lado do mal, restam 99%"*

"Você vai procurar emprego e falam aonde você mora?"

- Cidade de Deus

- *"Aguarda em casa"* - exemplo dado por uma das Mcs"

"A sociedade demorou muito tempo para curtir o samba, mas estão demorando muito mais para curtir o funk"

● O funk é cultura?

Os MCs já fazem turnê pela América e por toda a Europa e são bem vistos e bem recebidos nos outros países. A cantora britânica M.I.A e o DJ Diplo após fazerem uma turnê pelo Brasil, visitaram a Cidade de Deus e decidiram englobar o funk carioca em suas músicas. A cantora Tove Lo fez uma parceria musical com o MC Zaac.

"O problema não é o sexo, o problema não é que estão discriminando o funk, o problema é que eles estão discriminando o pessoal da comunidade, que eles não querem ver "subir" de jeito nenhum" – Deize Tigrona

Segunda atividade de Interpretação de Letras: Levarei algumas músicas para serem debatidas em sala de aula, a fim de discutir seus temas como violência, machismo, objetificação da mulher, drogas, sexismo, homofobia, racismo e consumismo, visando utilizar as letras como instrumento de conscientização para a não repetição e perpetuação dos mesmos. Também abrirei espaço para os alunos escolherem músicas que acham pertinentes serem debatidas em sala de aula. As músicas que escolhi são: Rap do Silva de MC Bob Rum (1996?); Rap da Felicidade de Cidinho e Doca (1994-1995) e Liberdade dos Funkeiros de MC Márcio e Goró (1993).

"Rap do Silva" de MC Bob Rum: Composição: MC Bob Rum Ano: 1996

Todo mundo devia nessa história se ligar/Por que tem muito amigo que vai pro baile dançar

Esquecer os atritos, deixar a briga pra lá/E entender o sentido quando o DJ detonar (Solta o rap DJ)

Era só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

Era só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

Era um domingo de Sol, ele saiu de
manhã/Para jogar seu futebol, deu uma
rosa para a irmã

Deu o beijo das crianças, prometeu não
demorar/Falou para sua esposa que ia
vir pra almoçar

Era só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família (x2)

Era trabalhador, pegava o trem
lotado/Tinha boa vizinhança, era
considerado

E todo mundo dizia que era um cara
maneiro/Outros o criticavam porque
ele era funkeiro

O funk não é modismo, é uma
necessidade/É pra calar os gemidos
que existem nessa cidade
Todo mundo devia nessa história se
ligar/Porque tem muito amigo que vai
pro baile dançar
Esquecer os atritos, deixar a briga pra
lá/E entender o sentido quando o DJ
detonar

E era só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família (x2)

E anoitecia, ele se preparava/É pra
curtir o seu baile que em suas veias
rolava

Foi com a melhor camisa, tênis que
comprou suado/E bem antes da hora
ele já estava arrumado
Se reuniu com a galera, pegou o bonde
lotado/Os seus olhos brilhavam, ele
estava animado

Sua alegria era tanta, ao ver que tinha
chegado/Foi o primeiro a descer, e por
alguns foi saudado

Mas naquela triste esquina, um sujeito
apareceu/Com a cara amarrada, sua
alma estava um breu
Carregava um ferro em uma de suas
mãos/Apertou o gatilho sem dar
qualquer explicação

E o pobre do nosso amigo, que foi pro
baile curtir/Hoje com sua família, ele
não ira dormir!

Porque só mais um Silva que a estrela
não brilha/Ele era funkeiro, mas era pai
de família

É só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

Naquela triste esquina, um sujeito
apareceu/Com a cara amarrada, sua
alma estava um breu
Carregava um ferro em uma de suas
mãos/Apertou o gatilho sem dar
qualquer explicação

E o pobre do nosso amigo, que foi pro
baile curtir/Hoje com sua família, ele
não ira dormir!

Porque só mais um Silva que a estrela
não brilha/Ele era funkeiro, mas era pai
de família

Era só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

Era só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

É só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

Era só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

É só mais um Silva que a estrela não
brilha/Ele era funkeiro, mas era pai de
família

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-marcinho/295798/>

Rap da Felicidade Composição: MC Cidinho; MC Doca Ano: 1994

Eu só quero é ser feliz/ Andar
tranquilamente na favela onde eu
nasci, é / E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem
seu lugar/Fé em Deus, DJ
Eu só quero é ser feliz/Andar
tranquilamente na favela onde eu
nasci, é/E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem
seu lugar/Mas eu só quero é ser feliz,
feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han/E poder me
orgulhar/E ter a consciência que o
pobre tem seu lugar
Minha cara autoridade, eu já não sei o
que fazer/Com tanta violência eu sinto
medo de viver
Pois moro na favela e sou muito
desrespeitado/A tristeza e alegria aqui
caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa
protetora/Mas sou interrompido à
tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa
grande e bela/O pobre é humilhado,
esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de
violência/Só peço a autoridade um
pouco mais de competência
Eu só quero é ser feliz/Andar
tranquilamente na favela onde eu
nasci, han/E poder me orgulhar

E ter a consciência que o pobre tem
seu lugar/Mas eu só quero é ser feliz,
feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, é/E poder me
orgulhar/E ter a consciência que o
pobre tem seu lugar
Diversão hoje em dia não podemos
nem pensar/Pois até lá nos bailes, eles
vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão
normal/Agora virou moda a violência
no local
Pessoas inocentes que não tem nada a
ver/Estão perdendo hoje o seu direito
de viver
Nunca vi cartão postal que se
destaque uma favela/Só vejo
paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente
saudade/O gringo vem aqui e não
conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de
côco/E o pobre na favela vive
passando sufoco
Trocaram a presidência, uma nova
esperança/Sofri na tempestade, agora
eu quero abonança
O povo tem a força, precisa
descobrir/Se eles lá não fazem nada,
faremos tudo daqui (x2)

Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cidinho-e-doca/235293/>>

Liberdade dos Funkeiros de MC Márcio e Goró (1993): Letra indisponível na internet, análise será feita a partir da escuta em sala de aula.

Avaliação

Para a avaliação, a turma se dividirá em grupos de até 5 pessoas para a realização da avaliação final, que consiste na composição de uma célula coreográfica que virá a ser apresentada na última aula, os alunos podem trabalhar com paródias, raps, ou até mixarem suas próprias músicas a partir de softwares gratuitos disponíveis na internet. O intuito desta avaliação é colocar os alunos no lugar de produtores culturais, e não só meros reprodutores. Será a partir da produção feita pelos alunos e apresentada no último dia de aula que avaliarei o impacto e o aprendizado das aulas do Movimento Funk para os alunos.

Referências

YÚDICE, George. **A Conveniência da Cultura: Usos da Cultura na Era Global**. Traduzido por Marie - Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo: questões atuais**. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

RIBEIRO, Erika Minas. **História oral e história do funk na escola**. 2018.

Lei define Funk como cultural e musical de caráter popular. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/819271/lei-5543-09>>.

Pedagogia

Makuxi: valorização de saberes através arte indígena contemporânea de Jaider Esbell

Brenda Rosana Goulart¹
Patrícia Maurer de Souza²

O presente texto constitui-se de uma proposta didática, com o tema que versa sobre indígenas – especificamente a tribo Makuxi –, a ser desenvolvida com o último nível dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área da Linguagem e Ciências Humanas. O referencial teórico é alicerçado nos(as) autores(as) Boaventura de Souza Santos, Gersem dos Santos Luciano, Jader Janer Moreira Lopes, Jaider Esbell, Jurjo Torres Santomé, Luciane Uberti, Maria Paula Meneses, Mércio Pereira Gomes, Michel Foucault, Pedro Abib e Sandra Mara Corazza. Por meio deste planejamento, pretende-se que o aluno seja capaz de discutir sobre as representações e as questões históricas dos povos indígenas na sociedade brasileira, bem como pensar formas de ser/estar no mundo diferentes da lógica eurocêntrica, com objetivo de desenvolver mais respeito e tolerância aos povos originários.

Discutindo os regimes de verdade: o que a cosmovisão do povo Makuxi e as obras de Jaider Esbell têm a nos ensinar?

Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), que foi estabelecida a

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Educação Básica. E-mail: goulartbrendaa@gmail.com.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Educação Básica. E-mail: patricia.maurer@gmail.com..

obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da educação básica e superior, buscase criar relações positivas entre os diferentes povos que construíram o país, além de desenvolver cidadãos conscientes e atuantes na sociedade multicultural e pluriétnica. Rever as relações étnico-raciais, de forma que repare os males históricos causados pelo eurocentrismo, é uma necessidade atual. Como estratégia, uma mudança de episteme se faz viável: através da valorização das contribuições históricas e culturais feitas pelas etnias não-europeias ao país. Deste modo, neste artigo, tem-se o intuito de propor atividades pedagógicas que possam dar visibilidade à arte contemporânea indígena, através das obras do artista Jaider Esbell, de origem Makuxi, oriundo do circun-Roraima.

Os indígenas atualmente correspondem a 0,4% da população brasileira (IBGE, 2011), entretanto, estima-se que, no ano de 1500, quando os portugueses chegaram a essas terras, encontraram uma população de mais de 5 milhões de nativos, explicitando como esta população foi devastada ao longo dos anos, em vista de que restam, apenas, cerca de 700 mil indígenas (LUCIANO, 2006). Segundo o autor, mesmo após 522 anos de opressão e repressão, resistem 222 tribos distribuídas pelo país, mostrando, assim, que não são povos do passado, mas também do presente, constituindo legitimamente uma parcela da população. Esses grupos étnicos sofreram, ao longo da história brasileira, com diferentes violências advindas pela colonização, como: “[...] escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, étnocídios [...]” (LUCIANO, 2006, p. 17), e, contemporaneamente, ainda sofrem com interesses econômicos, religiosos, militares e com a sociedade civil (GOMES, 2012).

O conceito de biopolítica, proposto por Foucault (1997), contribui para a reflexão sobre o que foi mencionado. A biopolítica é a prática feita pelo Estado, a partir do século XIX, que gere a vida de sua população a partir de métricas que garantam a integridade daqueles que se deve proteger. Deste modo, através da biopolítica, o Estado decide quem deve viver e morrer, já que, a partir deste

momento histórico, a vida de cada cidadão passa a estar sob responsabilidade do Estado. Seu principal dispositivo para governar é através de políticas públicas baseadas na quantificação de características da população. Tais métricas justificam as medidas que devem ser tomadas, visto que seriam pelo bem comum.

Os povos indígenas, por outro lado, somente foram considerados cidadãos de direitos pelo Estado brasileiro a partir da constituição de 1988 (LUCIANO, 2008), até então, foram invisibilizados, ou ainda, visto pela ótica da biopolítica – deixados para morrer pelo Estado. No entanto, atualmente, os indígenas sofrem com diferentes políticas de interesses econômicos como o garimpo ilegal, madeireiros, fazendeiros, grileiros, transmazônia, BR-163, projeto carajás, Polonoroeste, BR-364 e, ainda, com as diferentes hidroelétricas (GOMES, 2012). Demonstrando, assim, que mesmo sendo considerados pela Carta Magna como cidadãos de direito, as tribos não são totalmente assistidas pelas políticas públicas, já que sofrem por disputas tanto de cunho particular, como também pelo próprio Estado pela justificativa de que o sofrer desses indivíduos, assim como o desmatamento da floresta amazônica, é pelo bem da nação brasileira.

A força criativa de Jaider Esbell foi também proveniente deste contexto áspero presente na vivência das tribos. É possível reconhecer, no trabalho do artista, outro paradigma de compreensão sobre o genocídio indígena. Em uma de suas obras, “Entidades³”, o artista retratou a cosmologia de sua gente, além de aludir à retomada do território que lhes fora invadido, conferido isto à simbologia presente nas serpentes representadas por ele. Segundo o autor, ele, o seu povo, outros sujeitos subalternizados podem ressurgir através de seus meios de resistência: “Somos por nós mesmos o poço de todos os mistérios. Faço saber ainda que não temos definição, que viemos de um tempo contínuo, sem estacionar. Antes, faço saber que

³ Intervenção artística feita por Jaider Esbell, na 5ª edição do Circuito Urbano de Arte em Belo Horizonte, chamada “Entidades”. Para saber mais, acesse: <https://youtu.be/2zrkXgGA-vE>.

buscamos os sentidos mais abstratos, tratamos de outros tratos bem firmes nessa passagem.” (ESBELL, 2018, p. 11). Os movimentos artísticos realizados por Esbell retratam uma maneira de reinventar o mundo (UBERTI, 2018). Esta reinvenção ocorre de modo fortuito na experiência de ser sujeito, na problematização advinda do encontro com os signos. Para completar o raciocínio, a pesquisadora afirma que é neste movimento que o sujeito passa a dar sentido a um problema, na busca de dar uma solução no momento em que se delimita uma verdade.

Imersos(as) em uma cultura da colonialidade, reconfigurar o paradigma que percebe os processos históricos e a constituição de subjetividades subalternizadas são questões que devem estar presentes no fazer pedagógico. Como já mencionado, previsto nas legislações vigentes, os casulos da hegemonia epistemológica colonial precisam ser rompidos por outras formas de saber/ser/ver o mundo que contemple o outro *lado da linha*, como aponta Santos e Menezes (2012). Imprescindível é superar a verticalização imposta pelas instituições, além de ultrapassar o senso comum e enxergar aquilo que está invisibilizado, é também importante salientar nos currículos escolares os saberes que não são os privilegiados, que tendem a ser segregados e destituídos de valor, como, a seguir, os autores os classificam por: “[...] conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.” (SANTOS; MENEZES, 2012, p. 13). São as formas de conhecimentos marginalizadas que merecem destaque na sala de aula, com o intuito de proporcionar aos estudantes mais empatia e tolerância ao que, durante séculos, foi subalternizado.

Ao pensar a cultura popular, Pedro Abib (2017) pondera sobre as categorias do *inapreensível* e do *inexistente* reconhecidas pela racionalidade cartesiana. O pesquisador assevera que na cultura popular há uma lógica diferenciada, em que a ritualidade, a memória e a oralidade são fundamentais para reversão dos estereótipos de sociedades não-europeias, especialmente as negras

e as indígenas. Segundo o autor, as reflexões mais profundas sobre o cânone e uma maior abrangência sobre limites conceituais possibilitam criar: “[...] categorias mais amplas e capazes de apreender a lógica presente no universo das culturas marginalizadas pelo saber e pelo poder hegemônicos, vítimas do epistemicídio denunciado por Souza Santos.” (ABIB, 2017, p. 124). É com vistas a esta perspectiva conceitual que se inicia o estudo sobre o trabalho de Esbell. Segundo o artista (2018, p. 14): “[...] é requerido um vácuo total interior, um nuda-se por dentro para ter espaço. Em uma grande concepção, é requerido um esvaziamento total de um ser para outro ser caber. O ser vem pleno e ele mesmo traz seu caber. O novo ser não fica portanto onde não lhe caiba pleno.” Como deixar as velhas concepções eurocêntricas e construir propostas cada vez mais antirracistas?

Dissonante dos conceitos correntes sobre as relações sociais e com o ambiente, as sociedades indígenas se estabelecem pautados pela tradição oral da memória, bem como visões simbólicas cosmológicas originais, em que outras relações de diálogos e saberes se estabelecem (SOUZA; TORRES, 2019). Segundo os autores, a origem dos Makuxi fundamenta-se no mito de Makunaima: “Esse modo de conceber o mito como origem é parte intrínseca da linguagem e se apresenta no discurso e compreensão subjetiva do indivíduo, sendo símbolo, traz consigo a presença do singular e do concreto com sentidos e níveis de verdade.” (SOUZA; TORRES, 2019, p. 776). Ainda complementam, dizendo que é este modo de pensamento mítico sobre o real e o mundo que nos rodeia uma maneira possível de melhor perceber os mecanismos da linguagem simbólica e a oralidade “[...] que metaforicamente transportam-se em uma viagem através do imaginário à ancestralidade numa relação afetiva e profunda com costumes e hábitos dos seus antepassados.” (SOUZA; TORRES, 2019, p. 777). Jaider Esbell (2018, p. 13) defendeu que: “Sem adentrar as portas das cosmovisões dos povos originários não há como discutir decolonização.”, destacando, do ponto de vista indígena, a necessidade de pertencer a esta temática, do mesmo modo que se

posicionando politicamente diante do discurso ainda hegemônico. Múltiplas vozes precisam incorrer nos discursos vigentes. A escola é, sem dúvida, um lugar frutífero para que outras epistemologias também ganhem destaque, mais ainda quando emanam das etnias que constituem a sociedade brasileira.

Sobre a importância de refletir sobre o *status quo*, sobre a necessidade de ser questionado, Foucault (1998, p. 13) argumentou que a verdade é “[...] o conjunto de regras segundo as quais se distingue o que é verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder [...]”. A verdade é produzida a partir de regimes de verdade, tais regimes possuem dispositivos e tecnologias que pontuam o que é apresentado como verdadeiro. A partir disto, indaga-se: qual cenário se deseja construir na sala de aula? Segundo o referido autor, o intelectual não deve apenas criticar o regime de verdade vigente, mas pensar em modos de modificá-lo, alterando-o quando vinculado ao poder. Esbell (2018, p. 13) também corroborou com esta questão, afirmando que existem diversos mecanismos para circunscrever o pensamento, de todo modo, é considerável perceber que: “[...] ganham novas dimensões quando velhos termos são postos em outros contextos. O caso é que vivemos em estado de arte e o passeio em outros mundos é apenas uma forma de como podemos pensar e experimentar a tão falada decolonização.”. Esbell se apropriou do contexto não-indígena que lhe rodeia de maneira que poderia ser chamada de *antropofágica*, pelos modernistas, mas, aqui interessa percebê-lo em termos deleuzianos: “[...] aprender não é uma forma de o sujeito adaptar-se ao mundo, reconhecê-lo ou enquadrá-lo, mas uma forma de inventar o seu mundo. Inventar o seu mundo é decifrar os signos que irrompem de forma inesperada na experiência de ser sujeito.” (UBERTI, 2013, p. 1232). O artista Macuxi nos propôs uma reflexão sobre o fazer pedagógico. Porém, ele foi além na sua poética. Esbell professou sobre o que fazer com a violência dos signos, segundo o pensamento deleuzianos; é sobre como se apropriar do que lhes foi danoso, como a tentativa de aculturação, e transformá-lo em resistência. Ao longo de toda a sua

obra, o artista consolidou este intento, no entanto, aqui destaca-se o artigo intitulado *Makunaima: meu avô em mim*. Ao falar das caracterizações da personagem do livro de Mário de Andrade, Esbell (2018, p. 16) reverteu qualquer valor pejorativo justaposto na representação do indígena:

É livre como é meu avô Makunaima ao se lançar na capa do livro do Mário de Andrade. Ele se deixou ir; foi o que me disse em uma de nossas inúmeras conversas de avô e neto. Assim me diz ele: Meu filho eu me grudei na capa daquele livro. Dizem que fui raptado, que fui lesado, roubado, injustiçado, que fui traído, enganado. Dizem que fui besta. Não! Fui eu mesmo que quis ir na capa daquele livro. Fui eu que quis acompanhar aqueles homens. Fui eu que quis ir fazer a nossa história. Vi ali todas as chances para a nossa eternidade. Vi ali toda a chance possível para que um dia vocês pudessem estar aqui junto com todos. Agora vocês estão juntos com todos eles e somos de fato uma carência de unidade. Vi vocês no futuro. Vi e me lancei. Me lancei dormente, do transe da força da decisão, da cegueira de lucidez, do coração explodido da grande paixão. Estive na margem de todas as margens, cheguei onde nunca antes nenhum de nós esteve. Não estive lá por acaso. Fui posto lá para nos trazer até aqui. Foi o meu avô que contou tudo isso pra mim. Ele não tem segredo nenhum comigo e foi mesmo ele que mandou lhes falar. Foi mesmo ele que me autorizou a citá-lo, a reivindicá-lo, a cultivá-lo, vivê-lo, ressuscitá-lo.

A educação possui uma ligação profunda com o intelectual, e as relações saber/poder constituem um vínculo de poder designado ao docente, deste modo, o professor deve lutar contra todas as formas de poder, incluindo o qual ele está inserido (CORAZZA, 1998). Foucault (1998) destacou o papel do *intelectual específico* que entende que seu conhecimento não é meramente técnico, como também é foco de disputas políticas. O autor enfatizou que o intelectual específico deve estar atento tanto à ciência, como também aos movimentos sociais, num processo de reflexão contínua sobre seu posicionamento naquele contexto. Na

subversão dos signos, seja na escrita no esforço da tradução do pensamento em linguagem (CORAZZA, 2019), ou ainda em outras maneiras de produção, ao facear o que advém do sujeito com o que é fruto de um *fantasma compartilhado* torna-se uma tentativa de dar valor ao que se vive. Esbell instiga a pensar que misticamente saiu do dilema da linguagem: quando incorre-se nas regras e nas descrições. Ao contrário, ele fluiu nas águas ao se perceber artista e cidadão: “[...] somos seres da sensação artística, coprodutores da ciência e da filosofia, que produzem e retificam o passado, segundo as necessidades do presente, executando operações intervencionistas, feitas numa comunidade de críticas, para que não se tornem totalitárias: cogitamus.” (CORAZZA, 2019, p. 10). É a partir destes pressupostos que percebemos possibilidades pedagógicas por meio das obras de arte do Esbell.

Corazza (1998) argumentou que o ambiente escolar foi produzido a partir da noção de transmissão, sendo produtora de uma cultura de exclusão social, já que ignora a multiplicidade de histórias, vozes e narrativas de diferentes grupos minoritários. Santomé (2011, p. 157) explicita que um dos temas silenciados pelo currículo é acerca das minorias étnicas, já que elas “[...] não dispõe de estruturas importantes de poder [...]”, costumam “[...] ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de ação.”. Segundo o autor, somente criando objetivos voltados a este tema é que se pode pensar em formas de recriar a realidade, evidenciando assim a pertinência deste planejamento.

A consciência sobre o espaço que nos rodeia é sempre fundamental para a construção da identidade humana. As tribos originárias possuem uma relação com o lugar que se caracteriza de forma muito particular sobre a dimensão do respeito e do cuidado. Esbell traduziu em suas obras uma forma específica ao falar do seu povo e da relação com o espaço: pode-se observar a crítica às condições impostas pelos colonizadores no que se refere à apropriação do espaço e outros processos de tentativa de subjugação sobre os indígenas. Pensar a Geografia com vistas às

relações simbólicas que perpassam na dimensão humana, os vínculos entre o eu e o espaço, é um ponto a ser destacado. Sobre este aspecto, cita-se que ao interagir com o espaço “[...] através de símbolos, construídos e internalizados a partir do desenvolvimento de nossa história de vida, criamos imagens e com elas atuamos sobre o mundo, mediados pelo espaço-tempo-grupo social que ocupamos.” (LOPES; MELLO, 2009, p. 128). Para dar razão a este tema, ao pensar o planejamento adiante descrito, elenca-se duas habilidades descritas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC): reconhecer, nos diferentes territórios, as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais, assim como as desigualdades sociais estabelecidas entre a população. O outro diz respeito à utilização de mapas com o intuito de criar relações entre as diferentes cidades (BRASIL, 2018).

Além de apoiar-se nas legislações vigentes, também tem-se em vista os Estudos Culturais, apresentados pela professora Sandra Corazza (1998), que se referem à educação como uma prática cultural, a qual a aula é disposta a partir da cultura, a fim de entender as relações históricas, políticas e de saber/poder da cultura abordada. Os Estudos Culturais não objetivam dispor em caixotes as disciplinas nem limitar seu referencial teórico, muito pelo contrário, essa perspectiva busca realizar uma *alquimia* de disciplinas, aproveitando teóricos críticos do marxismo, como também da psicanálise, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo (CORAZZA, 1998). Este aporte teórico permite que seja possível um posicionamento ético-político, que deixa cair no desuso as práticas tradicionais de ensino, com vista às concepções que protagonizam um intento de desenvolver a consciência de tolerância e de respeito pelos sujeitos. Esse modo de pensar leva a construir propostas didáticas que tendem a ver a escola como um espaço de acontecimento e experimentação (UBERTI, 2018). Neste trabalho referido, a autora propõe que o estudante (na ocasião, de licenciatura) aprende no encontro com os signos: a partir de sua mobilização sobre o que é impelido a pensar com a fração do signo que lhe é perceptível, significativo. Acredita-se que o mesmo ocorre

com alunos dos demais níveis de instrução. Destarte, a proposta didática adiante descrita foi pensada nesses termos: de provocar o estudante a refletir sobre a representação e história dos Makuxi com a intenção de esses signos possam lhes tocar, suscitar reflexões, outrossim, que lhes tornem mais empáticos e conscientes da história dos povos originários, que são ainda invisibilizados no Brasil.

A motivação deste artigo advém da necessidade de planejamentos alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e com a BNCC (BRASIL, 2017), a qual dispõe para o 5º ano do Ensino Fundamental, no que se refere ao trabalho sobre tradições orais e valorização da memória, bem como os patrimônios imateriais da humanidade. A partir do referencial teórico, percebe-se como o tema das minorias étnicas foram invisibilizados pelo regime de verdade eurocêntrico nos currículos escolares, assim, justificando esta proposta didática.

Objetivos didático-pedagógicos

Almeja-se que os discentes reflitam sobre as questões indígenas do país e aumentem seu repertório de conhecimento sobre estes povos, através de textos informativos, pesquisas, obras literárias e artísticas. Outro propósito é que conheçam e valorizem a cultura citada, através do reconhecimento da cultura dos Makuxi, a qual permite pensar uma forma de ser e estar no mundo diferente da lógica ocidental. Para tanto, propõe-se aos alunos discutir questões históricas sobre o “índio” e suas representações na sociedade brasileira; pesquisar sobre histórias de/sobre indígenas na biblioteca escolar; identificar e elencar características culturais da supracitada etnia, em especial de sua cosmovisão; e, por fim, realizar uma intervenção artística no espaço escolar, a fim de divulgar as características históricas e a cosmovisão dos Makuxi, através de obras do Jaider Esbell e das releituras feitas pelos alunos.

Avaliação do processo

Em um primeiro momento, recomenda-se que seja feita uma avaliação diagnóstica (descrita no Plano de Aula: 1º momento) acerca dos conhecimentos prévios dos discentes sobre indígenas e suas representações na sociedade brasileira. Durante as aulas, preconiza-se que a docente realize observações e intervenha conforme a avaliação diagnóstica, requisitando anotações escritas e exposições orais dos alunos, documentando estes procedimentos por meio dos devidos registros (por exemplo, com planilhas com objetivos e quem os atingiu). Ao fim, aconselha-se sintetizar os apontamentos feitos ao longo da proposta didática e comparar com a avaliação diagnóstica, visando identificar as aprendizagens dos alunos.

Plano de aula

1º Momento: Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar as concepções dos alunos sobre o que é índio e indígena no Brasil. Tal momento é essencial para pensar as futuras intervenções que a docente fará em aula, já que oferece subsídios para diferenciar a mediação conforme os conhecimentos prévios de cada discente. A situação de aprendizagem consiste em entregar uma folha A4 para os alunos, pedir para que dobrem duas vezes ao meio. Ao abrir a folha, haverá uma tabela com quatro células. Em cada célula, será solicitado que respondam: *Qual a diferença entre os termos índio e indígena?; Onde os indígenas vivem e quais são suas características?; escreva nomes de autores ou artistas indígenas conhecidos para você; e, por fim, escreva nomes de povos indígenas que você conhece.* Tal registro irá compor um painel na sala de aula, já que será utilizado nos momentos subsequentes da proposta didática.

2º Momento: Exploração dos conceitos de índio e indígenas

Este momento tem como objetivo definir os termos índio e indígena, listando os estereótipos ligados a estes conceitos e suas origens históricas. Para isso, recomenda-se que os estudantes assistam ao vídeo *Índio e indígena – Mekukradjá (2018)*⁴. Para que os alunos possam melhor apreender o discurso oral exibido, indica-se que uma folha estruturada seja fornecida e explorada antes da reprodução do audiovisual para que haja coleta das informações mais importantes presentes no vídeo (ver anexo A). Caso não haja possibilidade de reprodução do recurso audiovisual, sugere-se que façam a leitura mediada e discussão do resumo do vídeo anteriormente mencionado (em anexo B).

3º Momento: Pesquisa sobre autores e obras de/sobre indígenas

Nesta situação de aprendizagem tem como objetivo pesquisar na biblioteca da escola quantos livros de literatura infantil abordam a temática em questão e quantos são sobre a etnia Makuxi. Tal momento é sugerido para a reflexão sobre a invisibilidade indígena em obras literárias, bem como reconhecer as diferenças de representação deles quando são traduzidos pelos próprios indígenas ou por não-indígenas. Também é importante observar o ano de publicação das obras, com o intuito de investigar se houve produções antes do Movimento Indígena nos anos de 1970, conforme estudo no vídeo ou texto escrito previsto para a aula anterior. Antes de ir à biblioteca, é necessário combinar com a bibliotecária para que reserve um espaço e os livros para a análise dos discentes.

Em sala de aula, antes da visita, recomenda-se que seja feita uma motivação prévia retomando a avaliação diagnóstica realizada na primeira aula, com a intenção de refletir sobre o genocídio da população indígena, sobre estas diferentes etnias, e questionando

⁴ Disponível em: <https://youtu.be/s39FxFY3JziE>. Acesso em: 22 jan. 2022.

quais autores indígenas os discentes lembraram e, se por ventura, escreveram algum deles em suas folhas de avaliação diagnóstica. A partir disto, aconselha-se que a docente pergunte sobre quantos livros de autores indígenas há na biblioteca da escola; quantos livros de autores destas tribos já leram, se já escutaram histórias sobre eles e, se sim, pensar sobre como eles são descritos nessas narrativas; se os livros que são sobre povos originários foram escritos por indígenas; se há mais livros de indígenas ou de outras etnias, sendo realizada uma síntese coletiva no quadro das hipóteses dos estudantes. Depois de feita essas intervenções, orienta-se que seja solicitado grupos para discutirem em conjunto na biblioteca sobre os achados. Também recomenda-se que a docente entregue um roteiro de pesquisa (exemplo em anexo C) com os tópicos indicados anteriormente na mediação oral.

Após a pesquisa, indica-se que seja feita uma síntese coletiva sobre os dados encontrados na biblioteca, ou seja, intenta-se que sejam reunidas as sínteses de todos os grupos, objetivando comparar e discutir os dados coletados. Em seguida, confeccionando um painel de modo coletivo, em que cada grupo ficará responsável por representar uma questão do roteiro de pesquisa (podendo ser através de gráficos, texto ou ilustrações) este painel ficará exposto para a comunidade escolar no último momento desta proposta didática.

4º Momento: História e localização do povo Makuxi

Conhecer a história dos Makuxi e localizar sua posição geográfica no mapa da região norte do Brasil, bem como listar tais informações são os objetivos deste momento de aprendizagem. Para isso, será entregue um texto (ver anexo D) sobre as características dessa população, bem como um mapa do Brasil, a fim de que situem nele, a localização desta etnia. Se for possível em termos de recursos tecnológicos, os estudantes poderiam, por meio do *Google Earth*, visitar a localidade, traçar rotas das suas casas ou da escola até a localidade dos Makuxi. Caso não tenha recursos

tecnológicos, pode-se, com um mapa físico do Brasil, estimar a distância de seu município até a localidade em questão através das escalas descritas nos documentos analisados.

5º Momento: Cosmologia do povo Makuxi

Esta situação de aprendizagem objetiva conhecer a cosmologia dos Makuxi, através de vídeos/áudios e da análise das obras de Jaider Esbell. Além de sintetizar em pequenos textos a cosmologia deste povo, recomenda-se que uma das etapas desta situação de aprendizagem seja um túnel feito de tecido TNT na entrada da sala, nas paredes deste túnel seriam coladas as cópias impressas das obras de Jaider Esbell disponíveis no site do Prêmio Pipa⁵. Preconiza-se que os alunos sejam convidados a andar pelo túnel contemplando a obra do artista.

Após apreciarem as obras dispostas, convida-se os alunos assistir aos vídeos *Wazacá, a árvore da vida*⁶, *Apresentação: Ruku*⁷ e *Jaider Esbell*⁸, os quais o artista compartilha os contos de Makunaima, da árvore Wazaká e dos Kanaimés, histórias da cosmovisão da tribo Makuxi. Na sequência, propõe-se que a professora solicite aos alunos que, a partir do que viram, escolham uma história para que representem através de desenhos. Os materiais para essa dinâmica poderiam ser papéis brancos e pretos, canetinhas, lápis de cor e giz de cera pastel, entre outros recursos disponíveis. Na ausência de equipamento para reprodução audiovisual, pode-se gravar somente o áudio no vídeo indicado, em um momento anterior à aula, para que os estudantes tenham acesso aos conteúdos presentes nas falas de Esbell.

⁵ Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/FsMblgKOzRA>. Acesso em: 22 jan. 2022.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yLDirVLkTwU>. Acesso em: 22 jan. 2022.

⁸ Disponível em: <https://youtu.be/3W7hR6SOBGA>. Acesso em: 22 jan. 2022.

Assim que concluída a produção dos discentes, cada um pode compartilhar com a turma seu desenho e qual conto almejou representar. Terminado as apresentações, sugere-se que a professora leve os alunos novamente a olhar as criações de Jaider Esbell, agora realizando uma fala expositiva sobre a obra, vinculando-a com a cosmovisão da tribo.

6º Momento: Releituras

Assim que conhecer a arte de Jaider Esbell e sua relação com a cosmologia dos Makuxi, encaminha-se que os alunos selecionem uma delas, justificando a escolha baseada nos textos lidos e representação da obra. Aconselha-se que tal atividade seja escrita em seus cadernos. Adiante, o aluno é convidado a planejar e a executar a releitura da obra escolhida, destacando algo que lhe chamou atenção nela e que pode aparecer em sua releitura.

Finalizadas as releituras, guia-se os alunos a mostrar suas releituras à turma, bem como comparar com a obra original e explicar no que pensou ao fazê-la. Sugere-se que a professora oriente o planejamento da explanação oral dos estudantes em um momento anterior, baseando-se na justificativa escrita no início da aula. Após exposição oral, solicita-se aos alunos que redijam a legenda da obra feita, podendo ou não, haver um texto expográfico explicando o porquê das escolhas artísticas feitas em suas releituras.

7º Momento: Exposição das obras e releituras

Após todo o movimento de pesquisa, leitura e releitura das obras, recomenda-se que os alunos façam uma curadoria para o compartilhamento dos estudos com a comunidade escolar. Indica-se que a docente refaça uma nova folha da mesma forma e com as mesmas perguntas da avaliação diagnóstica (descrita no primeiro momento). Em seguida, solicita-se que os discentes respondam novamente as perguntas, baseados nos estudos desenvolvidos até

este momento. A ideia é que os estudantes tomem consciência dos conteúdos que foram compartilhados ao reler sua avaliação diagnóstica.

Dando sequência, o sétimo momento prevê uma situação de aprendizagem que tem como objetivo o planejamento e organização da exposição sobre a visibilidade dos povos indígenas. Esta etapa possui diferentes tarefas, sendo elas: escrever os textos expográficos a partir dos resumos dos textos lidos e da pesquisa feita na biblioteca; redigir e divulgar o convite para ir à exposição e organizar a exposição dos livros de autores indígenas que existem na biblioteca. Estas etapas podem ser feitas de diferentes maneiras, sugere-se que os alunos formem grupos de trabalhos, em que cada grupo ficará responsável por uma tarefa, também que tenha um roteiro (ver em anexo E) para cada uma delas.

Em seguida, após o processo de curadoria, sugere-se que os autores das releituras fiquem junto as suas obras, a fim de justificar suas escolhas na composição, demonstrando diálogo com os materiais estudados em sua exposição oral. Ao finalizar a atividade, será proposto um diálogo com todo grupo sobre o que acharam da exposição, o que foi mais difícil de fazer. Do mesmo modo, recomenda-se a retomada da avaliação diagnóstica, comparando o que escreveram nesta avaliação e com o que estudaram ao longo destas aulas, realizando uma síntese escrita, no caderno, sobre o que mudou ou não em suas respostas.

Referências

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CORAZZA, S. M. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Revista Brasileira de Educação** - Rio de Janeiro - RJ, v. 24, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CORAZZA, S. M. **Temas culturais**: um modo de luta curricular. In: Panambi, RS. 7o Seminário Municipal/ 4o Seminário Regional de Educação de Panambi-RS. Panambi, RS, 1998.

ESBELL, J. Makunaima, O Meu Avô Em Mim! **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 11–39, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.85241>

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France 1970-1982**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: Passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. *E-book*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas pelo currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos temas culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9a ed., 2011.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M. S. A.; TORRES, I. C.. Do Solo Sagrado de Makunaima: história e memória do povo makuxi. **Rech - Revista Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem Estar, Humaitá - AM**, v. 5, n. 2, p. 774-797, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/6838/4826>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UBERTI, L. Intencionalidade educativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre - RS, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/vGzVcThvXPNyNFXRTW3PSxx/?lang=pt#>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

UBERTI, L. Experiências didáticas nas Licenciaturas. In: CAROLY, A. *et al.* [Org.] **Docência e Transgressão: potência singular ao planejar**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

Anexos

Anexo A: Conteúdo da folha estruturada acerca do vídeo *Índio e indígena – Mekukradjá (2018)*

a. Responda as perguntas conforme o vídeo assistido.

- a) O que o indígena fala sobre “apelido”?
- b) Índio e indígena é a mesma coisa?
- c) Qual o significado da palavra “índio”?
- d) Qual o significado da palavra “indígena”?
- e) Qual a importância das palavras para os indígenas?

b. Complete as sentenças abaixo de acordo com o vídeo/texto que você assistiu/leu.

No início dos anos 1970, quando iniciou o movimento indígenas, os militantes utilizavam o ter “índio” como uma forma de _____.

Quando é usada pela não-indígenas da população brasileira, é considerada como _____.

Anexo B: Resumo do vídeo

Índio e indígena

As populações indígenas só começaram a ter visibilidade a partir dos anos de 1970 com o Movimento Indígena, portanto, há muitos anos de invisibilidade. Com isto, um apelido recaiu sobre essas etnias: índios. O apelido, como se sabe, é uma alcunha, uma forma desqualificada de chamar o outro. Quando a palavra índio é usada por uma liderança indígena, ela é aceita como uma forma de identificação, de luta. Por outro lado, quando é falada por não indígenas, ela abarca todo o preconceito disposto às etnias originárias. Nas palavras de Daniel Munduruku: “Saber usar a palavra para tratar o outro é sinal de inteligência, é sinal de humanidade, é sinal de tolerância com o outro. [...] Tolerância é

deixar que o outro seja, não aquilo que a gente quer que ele seja, mas o que ele é de fato. Cabe a uma sociedade decente lutar para que o outro seja aquilo que ele quer ser.”

Fonte: Adaptado da fala de Daniel Munduruku, no vídeo *Índio e indígena*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FxY3JziE> . Acesso em: 05 fev. 2022.

Anexo C: Roteiro de pesquisa sobre autores e obras de/sobre indígenas na biblioteca escolar

Roteiro de pesquisa sobre a visibilidade indígena em livros de literatura infantil.

- a) Quantos livros ao todo foram analisados pelo grupo?
- b) Preencha o quadro abaixo conforme os livros sobre indígenas designados ao grupo.

Obra	Autor	O autor é de origem indígena? Sim/Não	Ano de publicação	Como é retratado o indígena? A partir de preconceitos ou não?

Síntese do quadro

- a) Quantos livros você viu ao todo que eram sobre indígenas?
- b) Quantos destes foram escritos por indígenas?
- c) Há mais livros escritos por indígenas ou sobre indígenas?

- d) Há diferença em como são representados os indígenas conforme indígenas e não-indígenas?
- e) Em quantos destes livros os indígenas foram descritos a partir de preconceitos e em quantos não foram?
- f) Quantos desses livros são sobre o povo Makuxi?
- g) Qual foi o recorte temporal dos livros analisados, ou seja, qual foi o ano mais antigo observado e qual foi o mais recente?
- h) Quantos livros de indígenas foram publicados por ano? Qual ano houve mais publicações? Em quais anos não houveram publicações?

Anexo D: Texto sobre o povo Makuxi

Macuxi

O povo Macuxi estão distribuídos por três países da América Latina: Brasil - em Roraima -, Guiana e Venezuela. Estes lugares formam o *Circum-Roraima*. A distribuição geográfica dos Macuxi tem permanecido a mesma desde os primeiros registros históricos feitos da região do vale do Rio Branco, no século XVIII. A maior parte da população vive na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, com cerca de 85 aldeias. A Terra Indígena Raposa do Sol apenas foi reconhecida como Terra Indígena em 2007 após um processo de 90 anos. Os Macuxi possuem uma população de mais de 43 mil, destes, mais de 33 mil vivem em Roraima. Eles se autodenominam por Pemon e possuem filiação linguística Karib.

A colonização do vale do Rio Branco aconteceu no século XVIII, com objetivo estratégico por ser fronteira entre as Guianas e a Venezuela, causando grande impacto na demografia e territorialidade dos Macuxi. No século XIX, os Macuxi também sofreram com os interesses privados do início do extrativismo da borracha na Amazônia. O extrativismo financiou a pecuária na área, resultando em trabalhos forçados e deslocamento compulsório da mão-de-obra indígena, até o fim do século XX, além da expansão das terras para maior exploração da pecuária.

Nos anos 1970, houve uma intensificação do movimento indígena, e líderes Macuxi se destacaram como mediadores entre as demandas da população indígena habitantes das aldeias e os agentes da sociedade nacional. Em 1984, foram criados 7 conselhos para representar as regiões

do *circum-Roraima*, com o objetivo de mediar as relações externas às comunidades. Esses conselhos regionais são reunidos no Conselho Indígena de Roraima (CIR), em que cada conselho tem direito a voto e a liderança possui sistema de rodízio.

O clima da região dos Macuxi tem duas estações bem definidas: inverno, com chuvas de maio a setembro, e o verão, marcada pela seca de novembro a março. Eles realizam o plantio para consumo próprio e venda em pequena escala. Os alimentos são mandioca, milho, banana, melancia, entre outros. O trabalho é dividido entre homens e mulheres. Os homens limpam a área a ser plantada e as mulheres mantêm a plantação, colhem e cozinham. Por conta da progressiva diminuição dos animais para caça, os Macuxi possuem coletivamente um pequeno rebanho bovino, através de projetos da Diocese de Roraima, FUNAI e governo do Estado de Roraima.

Fonte: Adaptado do texto *Macuxi*, por Paulo Santilli, antropólogo e pesquisador pela USP. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Anexo E: Roteiros de grupo de trabalho

Grupo 1 Escrita do texto expográfico	Grupo 2 Redigir convite para a exposição	Grupo 3 Selecionar os livros para a exposição
Reunir o material estudado; Reler os textos; Selecionar destaque mais importante nos textos; Produzir o texto expográfico; Revisar o trabalho; Confeccionar o material para exposição.	Elaborar rascunho com as informações; Revisar o texto; Selecionar meio para divulgação (físico/digital); Produzir o convite.	Reunir os livros na biblioteca; Estipular critério para seleção; Selecionar os livros; Elaborar critério para dispor os livros na exposição; Organizar os livros na exposição.

Matemática

Visualização de desigualdades: pensando a representatividade na política brasileira com uso de gráficos em sala de aula

Emanuel Rodrigues Kapczynski¹

Júlia Campello Dathein²

Rafael Eduardo Ferronato Fontanella³

Este artigo consiste em uma proposta para o ensino de gráficos estatísticos na disciplina de Matemática para o 8º ano do Ensino Fundamental, assumindo como pano de fundo uma discussão sobre a representatividade negra e feminina na política brasileira. Para tanto, fundamenta-se principalmente nas ideias sobre planejamento de Corazza (1997, 1998) e na Educação Matemática Crítica, de Skovsmose (2011). A partir de dados sobre a composição da Câmara dos Deputados e do Senado Federal com recortes de raça e gênero, busca-se desenvolver o conhecimento sobre tipos de gráficos (linhas, colunas, barras e setores), bem como sua adequação para representar diferentes tipos de dados e possíveis problemas de elaboração com potencial para conduzir a conclusões enganosas. Com isso, espera-se promover reflexões críticas sobre o uso de gráficos e a falta de representatividade no Brasil.

¹ Licenciado em Matemática e mestrando em Ensino de Matemática pela UFRGS, com bolsa Capes. Professor da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: emanuelrka@gmail.com.

² Licencianda em Matemática pela UFRGS. E-mail: julia.dathein@gmail.com.

³ Licenciado em Matemática e mestrando em Ensino de Matemática pela UFRGS. E-mail: rafaelffontanella@gmail.com. m

Representatividade negra e feminina na política

O planejamento de ensino é resultado de uma reflexão prévia sobre a prática docente a ser exercida. Sendo assim, constitui-se como uma oportunidade para refletir sobre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, suas particularidades e as condições que se colocam sobre esses indivíduos no contexto escolar. Nesse sentido, o planejamento é um compromisso com a prática docente, para que esta seja exercida de forma responsável e, como apontado por Corazza (1997), possa antagonizar com o discurso único, o que não se pode dar através do espontaneísmo. Há educadores, principalmente seguidores da escola crítica, que se opõem a essa prática de planejamento, argumentando tratar-se de uma ação que contribui para a sistematização e mecanização da educação. Entretanto, deixam de perceber que tal consequência não é resultado da ação em si, mas sim da intencionalidade atribuída a ela. Como destacado por Gouvêa (2003, p. 70), é nesse momento de planejar que se tornam explícitos os interesses político-pedagógicos e os critérios utilizados para a seleção dos conhecimentos a serem abordados em sala de aula. Dessa forma, a prática de planejamento pode ser utilizada como uma ferramenta na busca pela formação de cidadãos autônomos e criativos, e na luta contra a ideia da reprodução e do controle, desde que esse seja o seu verdadeiro propósito.

Ao planejar, temos a possibilidade de refletir sobre o contexto de nossos alunos, buscando ampliar nosso conhecimento sobre as desigualdades das quais nossa sociedade está repleta, e dos processos que as produzem e mantêm. Sendo assim, deixamos de ignorar estruturas e relações que atuam no sentido de segregar estudantes e manter processos de dominação, como Bowles e Gintis

(1981, apud SILVA, 2001) nos alertam. Por outro lado, a prática em sala de aula produz elementos para novas reflexões, tornando o planejamento de novas práticas um processo que não se esgota. Assim, através desse diálogo entre reflexão e prática, talvez nos aproximemos de uma forma de práxis como a defendida por Freire (1975, p. 40), que a apresenta como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Se o pós-estruturalismo nos leva a desconfiar de propósitos utópicos de libertação e emancipação, essa forma de práxis pode dar ênfase ao questionamento de situações vigentes, além de buscar meios de valorizar as particularidades e conhecimentos dos estudantes, evitando que se promova a exaltação da cultura dominante, denunciada pelas perspectivas multiculturalistas (SILVA, 2001).

O ato de planejar, contudo, não se resume à crítica da realidade, mas também à do planejamento em si. Como Corazza (1997) destaca, é necessário colocar o planejamento sob suspeição, pois o mesmo é construído com base na nossa identidade, interesses e privilégios, já que somos produtos ativos da cultura e do nosso entorno, mas isso não torna o planejar dispensável ou indesejável. Se toda prática docente é uma atuação política, agir de forma impensada pode ser tão prejudicial quanto propor uma educação que tome o *status quo* como bom e desejável, e tais aspectos se refletem em muitas vivências. Planejar deve ser uma prática que busque a desconstrução, pois as verdades são, muitas vezes, construídas socialmente, e não são eternas nem naturais. Atuar com intencionalidade através do planejamento, entretanto, não significa uma busca pela garantia de que objetivos bem delimitados sejam cumpridos. Segundo Deleuze (1988, apud UBERTI, 2018, p. 23), o estudante aprende quando se cria nele a necessidade de pensar, decifrar algo. Assim, como apontado por Uberti, a aprendizagem pode ocorrer quando incitada, mas “o fato é que a incitação não implica, necessariamente, num aprendizado ou ‘no’ aprendizado que se quer” (2018, p. 25). Sendo assim, a aprendizagem é repleta de imprevisibilidades e incertezas.

A maneira como o currículo existe hoje define os papéis dos professores e alunos na escola e que tipos de conhecimento são válidos. Desse modo, como professores, devemos tomar decisões éticas e estar permanentemente atentos, visto que estamos inseridos numa relação de poder e a escola é, também, um local político e de formação de personalidades. As múltiplas histórias e experiências devem ter espaço para transitar no ambiente escolar. Devemos analisar o papel da linguagem nas relações de poder, analisar textos, falas - nossas e dos estudantes - e quais significados são produzidos, se privilegiam determinada cultura e marginalizam outras. A linguagem pode ser usada como modo de contestação social e reconfiguração de identidades, de forma que todos nós produzimos cultura. A pedagogia, assim, é uma prática cultural que produz histórias e significados (CORAZZA, 1998).

No âmbito da Educação Matemática, Skovsmose (2011) aponta a indeterminação da mesma, a qual pode empoderar e desempoderar em diversos sentidos, o que a torna repleta de incertezas. Sendo assim, avaliações bidimensionais dessa prática, que procurem classificá-la como “boa” ou “ruim”, tornam-se problemáticas por conta de seu simplismo. Isso tudo não significa, de forma alguma, que a Educação Matemática, em suas diversas formas assumidas, tenha um caráter neutro, mas sim que não possui uma essência em si, podendo servir aos mais diversos interesses sócio-políticos, econômicos e culturais⁴. Sendo assim, o autor propõe uma Educação Matemática Crítica cuja prática seja guiada por preocupações.

⁴ “*Mathematics education is undetermined*. It has no essence. It can be elaborated in many different ways and come to serve very different socio-political, economic and cultural interests. One could see a mathematics education as submitting to a logic of domination and control. One could also imagine a mathematics education that could prepare for a critical citizenship. Furthermore, one could assume that any such dualistic interpretation might only be a gross simplification of the huge varieties of roles a mathematics education might play in society.” [grifos do autor] (SKOVSMOSE, 2011, p. 93)

A partir de nossas preocupações, esperamos propiciar um desenvolvimento matemático tendo em mente o conceito de matemacia, trazido por Skovsmose com base na literacia defendida por Paulo Freire. Para o autor, entende-se matemacia como o modo de leitura do mundo em termos de números e figuras, possibilitando sua interpretação como aberto à mudança⁵. Tendo isso em mente, nossas principais preocupações são explicitadas na justificativa que se segue.

Planejar criticamente

Para Corazza (1997), planejar as aulas é de grande importância, pois nos permite organizar e selecionar os objetivos de um estudo de acordo com os interesses da turma e valorizar as diferentes experiências, visões e contribuições dos estudantes, com o objetivo de refletir criticamente acerca de questões importantes do mundo atual. A escola é um ambiente no qual os alunos dão sentido às suas histórias e constroem formas de intervenção no mundo. Assim, também é um local de luta política.

Acreditamos que a falta de representatividade de alguns grupos sociais na política deva ser debatida em sala de aula. Assim, buscamos fazer um planejamento que valorize o ponto de vista de cada estudante e contribua para a formação crítica e para o questionamento das estruturas sociais de manutenção de poder por determinados grupos. Por meio de uma discussão com toda a turma acerca do vídeo que será apresentado e de como observam a representatividade nas mídias e nos ambientes que frequentam, da conversa nos grupos, da leitura de reportagens e coleta de dados estatísticos e da elaboração de gráficos, objetivamos contribuir para a formação da autonomia e reflexão crítica dos estudantes, bem como o aprofundamento da capacidade de interpretação de dados

⁵ "This way mathemacy can be seen as a way of reading the world in terms of numbers and figures, and of writing it as being open to change." (SKOVSMOSE, 2011, p. 83)

e análise de gráficos. Gráficos são formas de representar visualmente dados ou valores numéricos relacionados a determinada informação, geralmente tornando a interpretação bastante rápida e intuitiva, e proporcionando noções que normalmente não conseguimos ter apenas olhando para números. Trata-se de um recurso muito comumente utilizado para expressar diversas situações cotidianas, de forma que se torna essencial a capacidade de ler e interpretar os vários tipos de gráficos.

Pretendemos, também, questionar, por exemplo, se as cotas existentes na política até então são importantes e suficientes e se basta eleger mulheres e negros para que os direitos desses grupos sejam garantidos. Após a pesquisa e a construção dos gráficos terem sido realizadas pelos estudantes, retornaremos para essas questões com o objetivo de observar quais conhecimentos e reflexões aconteceram, tanto matemáticos quanto relacionados à representatividade. Assim, desejamos dar voz aos educandos, para que possam dividir suas experiências e opiniões e aprender com os demais, além de incentivar a pesquisa e pensamento crítico.

Dos objetivos que temos

- Desenvolver a capacidade de interpretação de dados estatísticos;
- Utilizar-se disso para embasar opiniões e argumentos;
- Apresentar os diferentes tipos de gráfico;
- Relacionar cada tipo de gráfico com a natureza de dados que é usado para apresentar;
- Exercitar o olhar crítico sobre a falta de representatividade;
- Desnaturalizar a padronização vivenciada na política e em outros ambientes.

Da avaliação da proposta

A partir do envolvimento e interesse das alunas e dos alunos na atividade, avaliaremos o quanto a aula foi significativa e

impactante. Com base nos gráficos elaborados, procuraremos perceber se os conceitos matemáticos relacionados ao conteúdo foram compreendidos pelos estudantes e, a partir das discussões desenvolvidas por eles, analisaremos o quanto conseguiram articular o conhecimento desenvolvido com a temática em questão.

Plano de aula

Este planejamento é construído tendo-se em mente estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, etapa em que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 315) aponta “avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa” como uma habilidade a ser desenvolvida. Sendo assim, foram elaboradas atividades a serem trabalhadas em uma sequência de três aulas de dois períodos cada.

Aula 1

Nesta aula, será proposta uma reflexão inicial a respeito da representatividade, de maneira bastante ampla. Em seguida, serão introduzidos os diferentes tipos de gráficos a serem abordados.

Momento 1: Exibir, com uso de um projetor, o vídeo “Muhammad Ali fala sobre representatividade negra em 1971”, do canal *BBC News Brasil*⁶, cuja duração é de 2 minutos e 42 segundos. Sugerir que, durante essa exibição, os alunos anotem pontos que considerem interessantes e sobre os quais gostariam de fazer comentários. Após essa exibição, será conduzida uma conversa com a turma, tendo como o objetivo apresentar a discussão sobre o conceito de representatividade. Esperamos, para tanto, partir da falta de representatividade negra, discutida no vídeo, e alcançar uma abrangência mais ampla da questão (em relação a raça e gênero). Tendo isso em mente, pretende-se guiar o debate, mesmo que indiretamente, pelas seguintes questões:

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/GryqqaJMvDY> Acesso em 04 fev. 2022.

A discussão presente no vídeo continua atual, quase 50 anos depois?

Onde os alunos percebem falta de representatividade?

Os alunos se sentem representados?

Qual o significado da representatividade na cultura e na política?

Com isso, esperamos motivar uma reflexão inicial, incentivando os alunos, ao final da conversa, a pensarem mais no assunto até a próxima aula, procurando observar como é a representatividade em ambientes que considerem relevantes e em meios de comunicação com os quais têm contato.

Momento 2: Distribuir uma folha impressa com um resumo sobre os diferentes tipos de gráfico (ANEXO I) para que os alunos possam fazer anotações, caso considerem necessário, enquanto explicamos, com uso de uma apresentação de slides⁷, os diferentes tipos de gráfico, bem como os motivos que levam à escolha de um ou outro para representar determinado tipo de dados. Nessa apresentação, também estarão incluídos variados tipos de gráficos sobre diferentes assuntos, a fim de exemplificar os conceitos expostos anteriormente. Em cada exemplo, os alunos serão convidados a identificar qual o tipo de gráfico e qual a mensagem que busca transmitir. Também estarão presentes exemplos de gráficos com algum problema de elaboração, ressaltando-se que, por esse motivo, podem ocorrer conclusões equivocadas.

Aula 2

Tendo feito uma introdução ao debate sobre diferentes formas de representatividade, esta segunda aula procurará analisar o assunto quantitativamente, fazendo uso do conteúdo abordado.

Será solicitado que os estudantes se organizem em trios para o trabalho. Espera-se que a turma tenha cerca de 30 alunos, e dessa forma, haverá em torno de 10 grupos. Cada um desses grupos

⁷ Disponibilizada em: <https://bit.ly/34EkJEL>

deverá escolher um dos seguintes temas para seu trabalho, os quais serão sorteados.

- Representatividade negra na Câmara de Deputados: estado atual;
- Representatividade negra no Senado Federal: estado atual;
- Representatividade feminina na Câmara de Deputados: estado atual;
- Representatividade feminina no Senado Federal: estado atual;
- Representatividade negra na Câmara de Deputados: evolução nas duas últimas legislaturas;
- Representatividade negra no Senado Federal: evolução nas duas últimas legislaturas;
- Representatividade feminina na Câmara de Deputados: evolução nas duas últimas legislaturas;
- Representatividade feminina no Senado Federal: evolução nas duas últimas legislaturas;
- Composição da Câmara dos Deputados e Senado Federal por gênero;
- Composição da Câmara dos Deputados e Senado Federal por raça.

Com os trios organizados, será feita a distribuição de folhas impressas com reportagens que contenham os dados necessários para a elaboração dos gráficos, bem como informações acerca das cotas existentes atualmente para mulheres na política e um projeto de lei de cotas para negros (ANEXO III). Os gráficos presentes nessas reportagens serão retirados, de forma que os alunos interpretem o texto para extrair do mesmo os dados necessários. Os grupos 1, 2, 3 e 4 deverão organizar um gráfico comparando a porcentagem de negros ou mulheres no Senado ou na Câmara, a depender do grupo, com a respectiva porcentagem na população brasileira. Os grupos 5, 6, 7 e 8 terão como tarefa organizar um gráfico que represente a evolução do aspecto de representatividade indicado, e os grupos 9 e 10 deverão representar em forma de gráfico a composição da Câmara e do Senado, como indicado.

Para elaboração desses gráficos, serão disponibilizadas folhas quadriculadas. Durante o trabalho, o professor ou a professora vai até os grupos para sanar dúvidas e ajudar na escolha do tipo de gráfico a ser utilizado. Caso necessário, os alunos poderão buscar mais dados para a elaboração dos gráficos na internet com seus celulares e, se não dispuserem dos recursos para tal, o docente poderá buscar essa informação para o grupo que precisar e escrevê-la no quadro, para que os outros grupos também possam ter acesso.

Caso algum grupo não termine a atividade até o final da aula, essa finalização ficará como tarefa de casa.

Aula 3

A aula final da sequência aqui descrita é destinada à apresentação dos gráficos construídos para a turma. Cada grupo deverá apresentar seus gráficos fazendo uma pequena análise do que se pode perceber com eles, relacionando com o que foi discutido em aula. Durante as apresentações também discutiremos com a turma acerca da importância das leis de cotas na política e questionaremos se eleger mulheres e negros é suficiente para garantir a defesa de direitos dessas pessoas.

Ao final, cada grupo deverá escrever o nome dos integrantes nos gráficos produzidos e colar em um cartaz, que será exibido em algum lugar de destaque na escola.

Anexo I - Folha Resumo*

Gráficos Estatísticos

O uso de gráficos permite uma interpretação visual dos dados apresentados. Alguns dos principais tipos de gráfico são:

Gráficos em curvas ou linhas: Geralmente usados para apresentar dados que variam com o tempo. O objetivo, aqui, é analisar o “sobe e desce” das linhas.

Gráficos em colunas: São formados por retângulos de mesma base, dispostos verticalmente. Podem ser usados para representação de praticamente qualquer tipo de dados, especialmente quando as categorias são independentes umas das outras.



Gráficos em barras: Semelhantes aos gráficos em colunas, mas com os retângulos dispostos horizontalmente. São usados especialmente para destacar máximos e mínimos em um conjunto de dados.

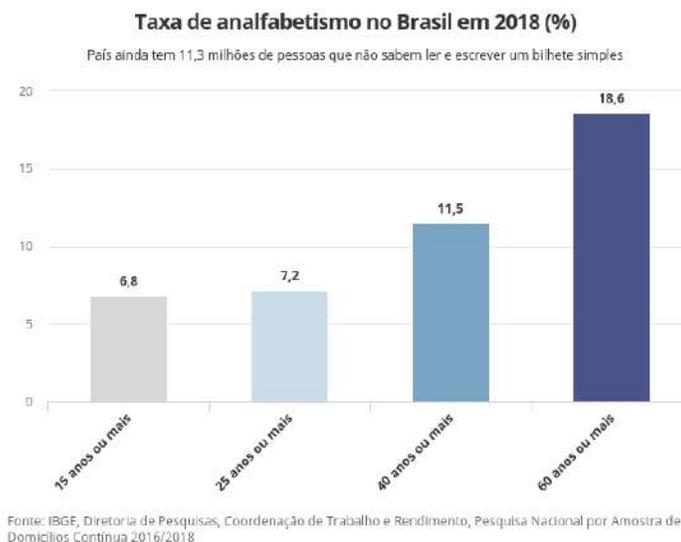


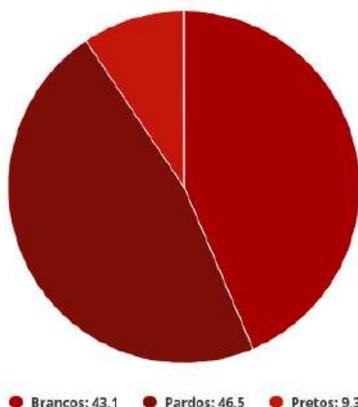
Gráfico em setores (ou de pizza): Formado por um círculo dividido em “fatias”, como uma pizza. São usados quando não há muitas divisões, e todas as parcelas juntas constituem, de certa forma, um todo.

DISTÂNCIA DE QUEM TEM DIPLOMA



Divisão percentual (%) da população brasileira por cor ou raça

Desde 2015, pardos são maioria no país.



Fonte: IBGE

*Fontes das imagens:

Gráfico de linhas: Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/desemprego-no-brasil-cair%C3%A1-pela-primeira-vez-desde-2014-prev%C3%AA-oit/a-42263300>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Gráfico de colunas: Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

Gráfico de barras: Disponível em:
<<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/11/A-desigualdade-de-renda-no-Brasil-%C3%A9-alta.-E-vai-piorar>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Gráfico de setores: Disponível em:
<<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/em-sete-anos-aumenta-em-32percent-a-populacao-que-se-declara-preta-no-brasil.ghhtml>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

Anexo II - Notícias

Notícia 1:

Saiba tudo sobre a nova composição da Câmara e do Senado Federal Congresso Nacional muda de "cara" na nova legislatura

Bancadas serão bem heterogêneas em se tratando de legendas, raças e gêneros

Carlos Estênio Brasilino

01/02/2019 5:30, atualizado 01/02/2019 8:38

O Congresso Nacional inicia nesta sexta-feira (1^o/2) sua 56^a legislatura apresentando uma composição bastante heterogênea. Tanto o Senado Federal quanto a Câmara dos Deputados terão uma “cara” bem diferente daquela que começou em 2015, graças às altas taxas de renovação em ambas as Casas.

O Senado teve um dos maiores índices de renovação da história: 85%. Ou seja, apenas oito senadores foram reeleitos. As outras 46 cadeiras postas em disputa nas eleições de outubro serão ocupadas por novos senadores. Na Câmara Federal, a renovação foi a maior dos últimos 20 anos: 52%. Dessa forma, 267 novos deputados federais vão assumir nesta sexta.

No Senado, Casa que conta com 81 parlamentares, as eleições de 2018 provocaram um cenário inusitado: o fracionamento do poder, com o maior número de legendas já visto participando das decisões a partir deste 1º de fevereiro. São 21 partidos, cinco a mais do que na legislatura passada. Debutam no Senado, onde ficarão no mínimo até 2026, PSL, Pros, Solidariedade, PRP e PHS.

Já na Câmara, o PT continuará com a maior bancada, integrada por 56 deputados. O PSL, a reboque da popularidade do presidente Jair Bolsonaro, saiu de oito parlamentares para 52 e terá a segunda maior bancada – número que ainda pode aumentar com a liberação dos empossados nesta sexta para trocarem de siglas. Os antes “papões” de voto no Legislativo – MDB, PSDB e DEM – diminuíram de tamanho, enquanto o PRB cresceu.

Branços são maioria

A composição étnica do Congresso também mostra variedade, embora brancos continuem maioria. Entre os 81 senadores, 67 se autodeclararam como da cor branca à Justiça Eleitoral (82,71%); 11 (13,58%) da cor parda e 3 (3,7) pretos.

Na Câmara, a miscigenação é maior: dos 513 deputados federais, 385 consideram-se brancos (75%), 104 pardos (20,2), 21 pretos (4,09%) e 2 amarelos (0,38%). Há de se destacar que teremos a primeira mulher indígena como deputada federal: Joênia Wapichana (Rede-RO).

Gênero

A Câmara ganhará novas parlamentares. A bancada feminina da Casa será composta por 77 mulheres – 15% das cadeiras. Na legislatura anterior, as mulheres representavam 10% da Casa, com 51 deputadas. Entre as eleitas, 43 ocuparão o cargo pela primeira vez.

No Senado, o quadro foi inverso: a bancada feminina caiu de 13 para 12 parlamentares. Dos 353 candidatos ao Senado nas eleições de 2018, 62 eram mulheres e, dessas, sete se elegeram. Em

20 estados, nenhuma mulher foi eleita e em três deles nem houve candidatas.

O Distrito Federal e a Paraíba elegeram suas primeiras senadoras: Leila do Vôlei (PSB) e Daniella Ribeiro (PP), respectivamente.

Os milionários

Uma curiosidade: proporcionalmente ao tamanho das Casas Legislativas, há mais senadores milionários (66,66%) do que deputados federais (47%). Confira o levantamento, com base nas informações prestadas pelos novos parlamentares à Justiça Eleitoral:

Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/saiba-tudo-sobre-a-nova-composicao-da-camara-e-do-senado-federal>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

Notícia 2:

Projeto prevê cota mínima de candidatos negros nas eleições para o Poder Legislativo

Proposta também assegura recursos de campanha e tempo de propaganda eleitoral gratuita para mulheres negras

10/08/2020 - 17:33

Benedita da Silva, autora, denuncia a sub-representatividade de pessoas negras em poderes eleitos no Brasil

O Projeto de Lei 4041/20 prevê que os partidos políticos reservem cotas mínimas para candidaturas de afro-brasileiros nas eleições para o Poder Legislativo, incluindo os pleitos para a Câmara dos Deputados, a Câmara Legislativa, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais.

Pelo projeto em análise na Câmara dos Deputados, o número de candidaturas de autodeclarados negros será igual ou equivalente à proporção de pretos e pardos na população da unidade da Federação, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além disso, o texto assegura recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha (conhecido como Fundo Eleitoral), do Fundo Partidário e do tempo de propaganda eleitoral gratuita na rádio e na TV para as candidaturas de mulheres negras - conceito que inclui pretas e pardas.

“Existe ainda no Brasil uma sub-representatividade de pessoas negras em poderes eleitos, o que não condiz com a realidade brasileira, em que mais de 50% da população se autodeclara negra”, destaca a deputada Benedita da Silva (PT-RJ), autora da proposta, assinada também por outros 33 deputados do PT.

Dos 513 deputados federais eleitos em 2018, 104 se reconhecem como pardos (20,27%) e 21 se declaram pretos (4,09%), totalizando 24,36% de deputados negros.

Candidaturas femininas

O projeto insere na Lei Eleitoral a garantia de reserva para as candidaturas femininas de pelo menos 30% do Fundo Especial de Financiamento de Campanha alocado a cada partido e de pelo menos 30% do tempo de propaganda eleitoral gratuita no rádio e na TV. Hoje essa reserva é garantida por decisão do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) de 2018, mas não consta na legislação.

O texto prevê, adicionalmente, que esses recursos e o tempo de propaganda eleitoral serão distribuídos na proporção de 50% para candidaturas de mulheres brancas e 50% para mulheres pretas e pardas.

Além disso, altera a Lei dos Partidos para também estabelecer a reserva para as candidaturas femininas de 30% de recursos da parcela do Fundo Partidário destinada às campanhas políticas, sendo 50% também garantido para mulheres pretas e pardas.

TSE

Está em análise atualmente no TSE consulta apresentada pela deputada Benedita da Silva sobre a possibilidade de instituição de cota para candidatos negros nas eleições; e de reserva de recursos do Fundo Eleitoral e do tempo de propaganda eleitoral para candidaturas negras.

O relator do caso e presidente do TSE, ministro Luís Roberto Barroso, rejeitou a cota de candidaturas negras, argumentando que a iniciativa depende de lei a ser aprovada pelo Congresso, mas se mostrou favorável à divisão da "fatia feminina" do Fundo Eleitoral e do tempo de rádio e TV entre candidatas negras e brancas na exata proporção das candidaturas apresentadas por cada partido. O mesmo critério deverá ser adotado para homens negros e brancos, caso o voto seja acatado pelo TSE.

O ministro Alexandre Moraes pediu vista da matéria, e por isso a votação da consulta ainda não foi finalizada pelo tribunal.

Reportagem - Lara Haje

Edição - Geórgia Moraes

Fonte: Agência Câmara de Notícias

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/683198-projeto-preve-cota-minima-de-candidatos-negros-nas-eleicoes-para-o-poder-legislativo/>

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

CORAZZA, S.M. **Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural.** In: MOREIRA, A. F. (org.) Currículo: questões atuais. 5ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

CORAZZA, S. M. **Temas Culturais: um modo de luta curricular.** Palestra no 7º Seminário Municipal/4º Seminário Regional de Educação de Panambi - RS, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. O currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática. **Aprender é Movimento** - Revista da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Esteio, n. 04, jul. \ dez. 2003. P. 69-90.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKOVSMOSE, O. **An invitation to critical mathematics education.** Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

UBERTI, Luciane. Experiências Didáticas nas Licenciaturas. In: _____ (Org.) **Docência e Transgressão: potência singular ao planejar.** Porto Alegre: Editora Cirkula, 2018.

**Interdisciplinar – Ciências
Biológicas e Geografia**

Impacto das ações antropogênicas nos biomas brasileiros

Isabella Parisotto Simon¹

Raul Gick Schumacher²

Desenvolver a capacidade de relacionar sociedade, cidade e natureza constitui um passo essencial para a formação do sujeito crítico e compreensão de causas sociais e do impacto das condições biogeográficas na socioeconomia de cada região. O planejamento didático proposto neste trabalho intenciona o desenvolvimento de diferentes perspectivas sobre a relação entre natureza e sociedade a partir do estudo acerca dos biomas brasileiros e tem como norte o entendimento da saúde social e ambiental como bens individuais e coletivos da nossa sociedade, que devem ser promovidos através da ação de diferentes agentes civis e governamentais. Dessa forma, a proposta de projeto didático interdisciplinar das disciplinas de Biologia e Geografia aqui apresentada visa a compreensão das dinâmicas encontradas nos biomas e suas relações com a sociedade.

Ações antrópicas nos biomas brasileiros

O Brasil tem a mais vasta biota continental da Terra (Fonseca, 2005). Ela se encontra distribuída em seis grandes biomas diferentes com clima e topografia distintos, em função, de acordo com Santos (2014), da grande extensão do território.

Segundo o IBGE (2021), Bioma é um conjunto de vida vegetal e animal constituído pelo agrupamento de tipos de vegetação que

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRGS. E-mail: isabellaparisotto00@gmail.com

² Licenciado em Geografia pela UFRGS. E-mail: raulschumacher33@gmail.com

são próximos e que podem ser identificados em nível regional, com condições de geologia e clima semelhantes e que, historicamente, sofreram os mesmos processos de formação da paisagem, resultando em uma diversidade de flora e fauna própria. Os biomas brasileiros são: Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pantanal e Pampa.

Todos os biomas sofrem diariamente perdas na sua cobertura vegetal, sendo estas provocadas pelos humanos ou não. Ao longo dos últimos 20 anos notou-se grande mudança na paisagem dos biomas mais remotos. Entre 2000 e 2018, anos em que o IBGE analisou todas as perdas, ganhos e mudanças, os saldos foram todos negativos para os biomas e, em algumas regiões, a presença de áreas agrícolas no mínimo duplicou onde antes havia cobertura natural dos biomas.

“Ação antrópica” é toda ação provinda dos seres humanos. Suas consequências, como geradora de impacto ambiental, incluem fatores como a dinâmica populacional (aglomerações, crescimento populacional, deslocamentos, fluxos migratórios); o uso e a ocupação do solo (expansão urbana, paisagismo, instalações de infraestrutura, rede viária etc.); a produção cultural e também as ações de proteção e recuperação de áreas específicas (MEC, 1992). A ação antrópica pode causar alterações e desequilíbrios no meio ambiente que prejudicam os seres vivos ou impedem os processos correntes no ecossistema, fenômeno conhecido como degradação ambiental. Os impactos ambientais gerados afetam tanto os recursos naturais quanto a saúde humana e podem causar desequilíbrios no ar, na água, no solo e também no âmbito sociocultural, de modo que devem ser regulamentados. As formas mais conhecidas de degradação ambiental são a desestruturação física, a poluição e a contaminação do ambiente.

As questões ambientais devem ser tratadas na escola visando a participação ativa do jovem na sociedade. O conhecimento da biodiversidade e das funções dos diferentes organismos nos ecossistemas, bem como das condições ambientais que interferem na vida de cada lugar contribuem para que ele se entenda como

parte da Natureza e compreenda seu valor intrínseco, constituindo uma ferramenta para esforços coletivos no sentido da conservação, manutenção e valorização dessa biodiversidade. De acordo com o caderno de Meio Ambiente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicado pelo MEC (1992), “um conhecimento maior sobre a vida e sobre sua condição singular na natureza permite ao aluno se posicionar acerca de questões polêmicas como os desmatamentos, o acúmulo de poluentes e a manipulação gênica”.

Nossa proposta é a realização de um projeto interdisciplinar com o intuito da construção de olhares críticos para o conteúdo dos biomas brasileiros - realidade onde os alunos estão inseridos - e como a atividade humana tem resultado neles. Conforme Gouvêa e Freire (2001, p. 6):

Propostas curriculares fundamentadas em diálogos epistemológicos problematizadores e interdisciplinares desencadeiam processos analíticos que exigem sucessivas contextualizações da realidade local, demandando tanto a construção de totalizações que respondam aos porquês das condições socioculturais e econômicas vivenciadas, quanto o resgate crítico e seletivo de corpus teóricos que possibilitam o aprofundamento das análises realizadas.

Desta forma, compreendemos que o projeto interdisciplinar não consiste na junção de duas matérias escolares e exposição de conteúdos, mas sim na intersecção entre duas áreas epistemológicas que contribuem com diferentes aspectos para os mesmos assuntos e se somam na resolução de problemas experimentados na sociedade.

Entendemos também, conforme Corazza (1997, p. 121), que “a ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isso uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética” e que, sendo assim, o planejamento tem imensa relevância como um instrumento de luta na educação emancipadora e no rompimento com as formas tradicionais de ensino. Planejar constitui uma responsabilidade do professor para com o próprio trabalho.

Qualquer luta política exige preparação e planejamento, e o plano de ensino é uma ferramenta para que de fato consigamos nos opor ao ensino tradicional, na prática e com uma postura crítica e subversiva.

Justificando a nossa proposta

Entendemos que nós, enquanto seres vivos e enquanto grupos sociais fazemos parte da natureza e dos seus processos, ainda que vivamos em uma estrutura societária que se beneficie da separação entre humanos e natureza e estejamos inseridos em cidades caóticas, onde se torna difícil compreender o funcionamento das biotas e dos biomas. Consideramos o entendimento dessa relação entre sociedade, cidade e natureza essencial para a construção de pensamentos críticos em relação à forma que vivemos e interagimos com os espaços e os outros seres da Terra.

O conhecimento acerca da biodiversidade brasileira e da interação entre sociedade e natureza em cada região é importante também para a compreensão de questões sociais relativas a cada região, como as enfrentadas pelos indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária, entre muitas outras pessoas que cultivam relações de contato mais próximo com a Natureza e levando em conta que muitas vezes a socioeconomia é direta ou indiretamente afetada pelas condições biogeográficas da mesma.

Compreendendo a importância do tema, entendemos que uma estratégia pedagógica que agrega atividades que estimulam a criatividade, a interação entre os alunos e a autonomia no que diz respeito à parte expositiva do conteúdo pode ser mais afetiva e marcante do que os métodos de ensino conhecidos como “tradicionais”. Como consta no PCN (MEC, 1992):

O estudo das Ciências Naturais de forma exclusivamente livresca, sem interação direta com os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixa enorme lacuna na formação dos estudantes. Sonega as diferentes interações que podem ter com seu mundo, sob orientação do professor. Ao contrário, diferentes métodos ativos, com a utilização de observações,

experimentação, jogos, diferentes fontes textuais para obter e comparar informações, por exemplo, despertam o interesse dos estudantes pelos conteúdos e conferem sentidos à natureza e à ciência que não são possíveis ao se estudar Ciências Naturais apenas em um livro. (...) A compreensão do que é Ciência por meio desta perspectiva enciclopédica, livresca e fragmentada não reflete sua natureza dinâmica, articulada, histórica e não neutra, conforme é colocada atualmente. Está ausente a perspectiva da Ciência como aventura do saber humano, fundada em procedimentos, necessidades e diferentes interesses e valores.

Objetivos didáticos a serem alcançados

Compreender a natureza e seu dinamismo e sua relação com a humanidade em sociedades, tendo a perspectiva de que os seres humanos são agentes de transformação da paisagem e da natureza; entender sua relação essencial com os demais seres vivos e componentes do ambiente; compreender a saúde social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes, civis e governamentais; e, segundo o PCN (MEC, 1992): “Combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações; valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento”.

Avaliação do processo

Os resultados do planejamento proposto durante os diversos momentos da atividade serão avaliados no momento sete, quando os educandos terão a oportunidade de expressar suas impressões acerca das atividades desenvolvidas ao longo das 4 semanas de projeto.

Plano de aula

A aula será dividida em diferentes momentos, seguindo uma sequência lógica de apresentação dos aspectos gerais do conteúdo,

apresentação da proposta de projeto, atividades referentes ao mesmo e encerramento do tema com a apresentação do trabalho. Foram produzidos materiais para alguns desses momentos, com o propósito de auxiliar os professores com o aporte teórico dos conteúdos e direcionar o andamento do trabalho dos alunos. O tempo da aula compreenderá 8 períodos de 50 minutos das disciplinas de Ciências e Geografia.

A aula foi planejada para alunos do 7º ano, considerando que esse é o nível proposto pela BNCC para a aprendizagem dos conteúdos referentes aos biomas brasileiros. O conceito de bioma e as características dos diferentes biomas presentes no planeta já devem ter sido apresentados aos alunos em aulas anteriores, bem como os conceitos de habitat, altitude e latitude.

Momento um: Perguntas disparadoras

Para iniciar a aula, os professores farão, de modo informal, algumas perguntas sobre os biomas brasileiros e sobre alterações antropogênicas, com o propósito de acessar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e de despertá-los para o assunto da aula. Entre as perguntas que podem ser feitas:

- Os mesmos seres vivos são encontrados no país inteiro?
- As paisagens naturais, o relevo e o clima são homogêneos entre as regiões do Brasil?
- Que animais podemos encontrar no estado em que vivemos?
- Que plantas podemos encontrar no estado em que vivemos?

A discussão pode envolver mais perguntas de acordo com as respostas dos alunos e deve ser direcionada pelos professores visando a compreensão de que a constituição biótica do Brasil é heterogênea e diferentes paisagens ocorrem de acordo com a região do território.

Momento dois: vídeo Biomas Brasileiros - Sensoriamento Remoto

Para introduzir a parte teórica da aula, será apresentado um vídeo (anexo I) produzido por Alan Costa, Jefferson Abreu, João Pedro Barbosa e Raul Schumacher (alunos do curso de Geografia) que mostra a localização dos biomas brasileiros no globo terrestre, as principais características dos biomas e animais nativos.

Momento três: apresentação do conteúdo teórico

Os professores apresentarão cada um dos biomas brasileiros, a área e estados que eles ocupam, seu clima, características da sua fauna e flora e exemplos de representantes das mesmas. Para tanto, a explicação acontecerá com auxílio de uma apresentação de slides (anexo II) com diversas fotos ilustrando as paisagens e os seres vivos de cada bioma.

Momento quatro: instruções sobre o projeto interdisciplinar

Será apresentada aos educandos uma proposta de projeto interdisciplinar para o qual a turma será dividida em grupos e cada grupo será responsável por pesquisar aspectos de um bioma, além dos que já foram apresentados pelos professores. Para isso, os alunos formarão os grupos conforme suas afinidades e os biomas serão sorteados entre os grupos.

Será mostrado, então, um grande mapa (impresso na medida A0 ou A1) do Brasil com a divisão dos biomas (anexo III) e, a partir das informações encontradas, cada grupo deverá elaborar uma representação artística (sugerimos colagens com diferentes materiais e pinturas) que será encaixada nos limites geográficos do respectivo bioma - para tanto, o grupo receberá o "recorte" do seu bioma (anexo IV). Os alunos terão de 3 a 4 períodos para pesquisa e montagem do bioma, dentro dos quais podem se organizar como quiserem, mas recomendar-se-á que pelo menos o último período

completo seja dedicado apenas à montagem do trabalho. A arte poderá incluir a fauna, flora, relevo e o que mais os alunos desejarem.

Além do recorte do bioma, os grupos receberão gráficos de temperatura e pluviometria de uma cidade representante do seu respectivo bioma (anexo V), que serão interpretados e personalizados pelos alunos visando a apresentação do estudo, onde deverão representar as estações que ocorrem no bioma. As regiões dos biomas produzidas por cada grupo serão coladas em cima do mapa inteiro, de modo que componham um grande mosaico da diversidade brasileira produzido pelos próprios alunos.

Momento cinco: pesquisa e confecção do trabalho

Após as orientações para o estudo, os alunos terão de 3 a 4 períodos para realizar as pesquisas acerca do bioma designado e confeccionarem seus mapas. Os professores devem continuar presentes em sala de aula para acompanhar o andamento das atividades e auxiliar com a pesquisa ou até mesmo na elaboração dos elementos a serem utilizados em cada mapa.

Momento seis: apresentação dos biomas

Ao final dos períodos para pesquisa e confecções, o momento será aberto para as apresentações dos biomas. Cada grupo terá seu momento (de 15 a 20 minutos) para explicar para a turma o que foi estudado sobre o bioma que lhes foi encarregado e as impressões por trás da arte que produziram. Os grupos, além de utilizarem os mapas que elaboraram, podem usar outros recursos elementos para a apresentação, como livros, slides, vídeos e músicas.

Momento sete: avaliação

No momento final do projeto, os alunos poderão expressar o que acharam do projeto, os aprendizados que consideraram

importantes e os sentimentos despertados; de maneira simples e rápida, escrevendo em um bilhete de papel que pode ser anônimo ou não. Dessa maneira, os professores poderão avaliar, por sua vez, como foi o funcionamento do projeto a partir da perspectiva dos alunos e possam aprimorar a proposta para as próximas turmas.

Referências

CORAZZA, S.M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) Currículo: questões atuais. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

IBGE. Biomas. 2021. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/94-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-territorio/1465-ecossistemas.html?Itemid=101#:~:text=Bioma%20%C3%A9%20um%20conjunto%20de,resultando%20em%20uma%20diversidade%20de>

BRANDON, K., FONSECA, G. D., RYLANDS, A. B., & Silva, J. D. (2005). Conservação brasileira: desafios e oportunidades. *Megadiversidade*, 1(1), 7-13.

SANTOS, C.B. Os principais Biomas Brasileiros. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-biomas-brasileiros/118599#ixzz4rlMm3OhK>

Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>.

Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>.

BARBOSA, R.P.; VIANA, V.J. Recursos Naturais e Biodiversidade: Preservação e Conservação dos Ecossistemas. Editora Saraiva,

2018. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536530697/>

BARSANO, P.R. JAPI, V. *Biologia ambiental*. Editora Saraiva, 2014. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536528854/>

IBGE. IBGE retrata a cobertura natural dos biomas do país de 2000 a 2018. Agência de notícias IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28943-ibge-retrata-cobertura-natural-dos-biomas-do-pais-de-2000-a-2018>. Acesso em: 15/05/2021.

Mata Atlântica

- Com menos de 10% da sua cobertura vegetal natural, o bioma ainda sofre com as ações antrópicas, o qual vem crescer a cobertura para agricultura extensiva e principalmente a silvicultura;
- Dos biomas brasileiros é o mais afetado pelos humanos devido a onde está localizado no país, próximo a costa, sendo extremamente afetado desde o início da colonização em território brasileiro;



A Cachoeira Água Branca, localizada em Maquiari - RS está inserida dentro de uma das áreas quase totalmente naturais remanescentes do bioma;

Pampa

Maiores campos temperados do mundo, 2% do território brasileiro;

- "Pampa" tem origem indígena e significa região plana;
- É o grande poço de Uruguai e Argentina;
- Clima temperado com temperaturas médias de 28 °C durante o verão e temperaturas mínimas abaixo de 0 °C;
- Seres, plantas, animais, fungos e coliformes;
- Contém um rico patrimônio genético, mantendo espécies e variedades (que se espalhou por outros estados brasileiros, Argentina, Paraguai e Uruguai).



Fauna

- Quase 500 espécies de aves e mais de 100 espécies de mamíferos terrestres, muitas endêmicas e ameaçadas;









Flora

- Produtivos de vegetação campestre e arbustiva;
- Solo purosol, úmido e fértil;
- Campos naturais cobertos de capim variado, muitas colinas, matas de encosta e formações arbustivas;







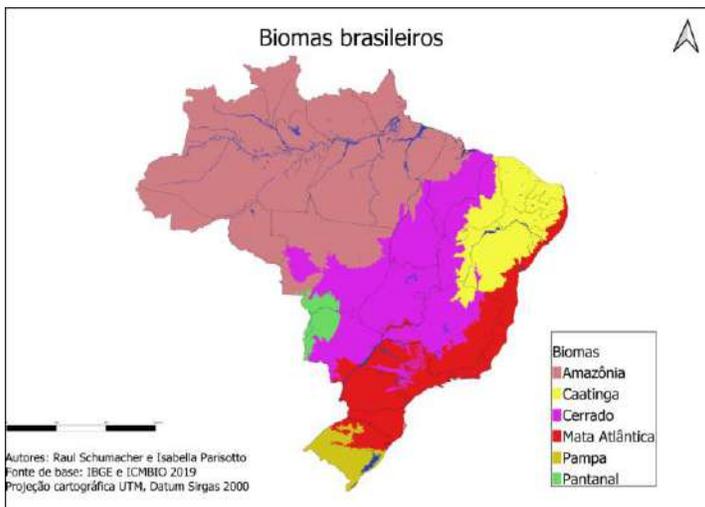
Pampa

- O bioma foi um dos que sofreu intensas alterações nos últimos anos, o qual viu suas terras naturais, que eram de 15% de sua área, passarem a ser utilizadas para agricultura e silvicultura;
- Essa expansão ocorre sobre locais sedimentares, importante área de recarga do Aquífero Guaraní, um dos maiores e mais importantes mananciais hídricos subterrâneos do país;



Paisagem comum no Pampa, grandes áreas campestres;

Anexo III: Mapa dos biomas

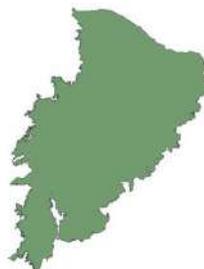


Anexo III: Mapa de cada bioma

Amazônia



Caatinga



Cerrado



Mata Atlântica



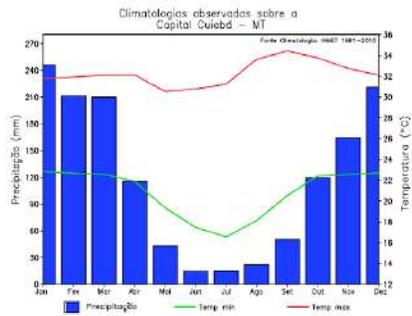
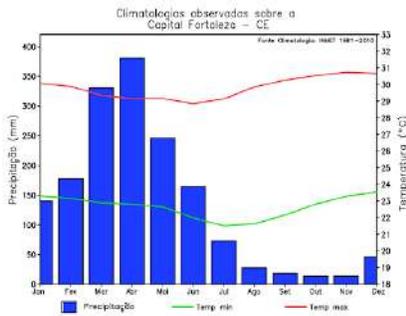
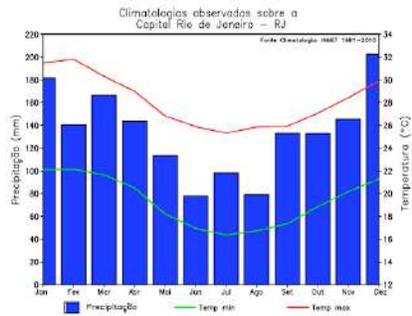
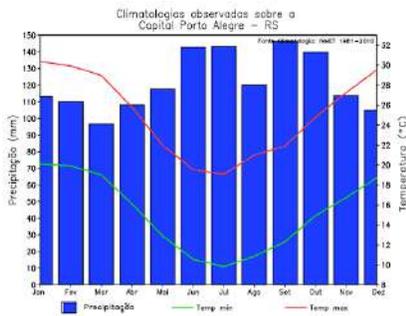
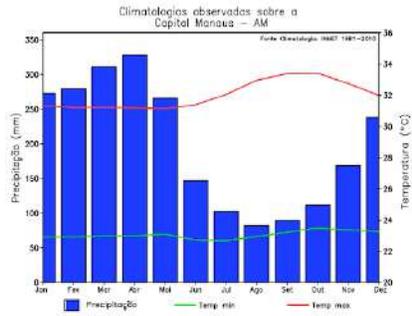
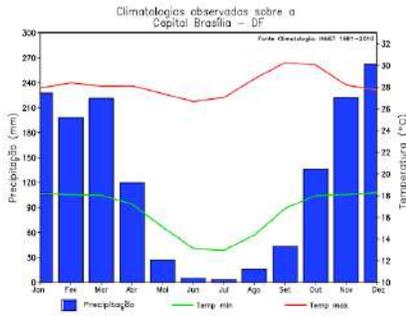
Pampa



Pantanal



Anexo V: índice de temperatura e pluviometria de cidades inseridas em cada bioma



Docência e Transgressão III: planejar para lutar demonstra com maestria o movimento político autoral do fazer docente, trazendo temas relevantes, inclusivos e transgressores ao palco do planejamento de ensino. Trata-se de uma contribuição inestimável ao processo formativo de nossos estudantes, ao trabalho daqueles que ensinam em nossas escolas e à pesquisa que se realiza na área da formação de professores.

Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello
Professor Titular - UFRGS

