

sobre tudo

Vol. 12 / Número 1
EDIÇÃO 2021

[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

SAIDA

DO QUE É FEITA UMA ESCOLA?

PRESENCAS, AUSÊNCIAS, CONTINGÊNCIAS



CAP
UFSC

REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Catia Regina Silva de Carvalho Pinto

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roseli Zen Cerny

DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson Souza de Azevedo

VICE-DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Marina Guazzelli Soligo

EDITORES

Fernanda Müller (Editora-chefe)

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

LAYOUT

Fernanda Müller

CAPA

Ramónn Wilhelm

REVISORA DE FRANCÊS

Narceli Piuco

CONSELHO CONSULTIVO
AVALIADORES DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO

Adriana da Costa, UFSC
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC
Ana Carina Baron, UFSC
Camilo Buss Araújo, UFSC (*ad hoc*)
Clarissa Laus Pereira Oliveira (*ad hoc*)
David Costa, UFSC
Eliane Debus, UFSC (*ad hoc*)
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC
Iara Zimmer, UFSC
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC
Josalba Ramalho Vieira, UFSC
Juliana Coelho, UFSC (*ad hoc*)
Juliana Lopes, UFSC (*ad hoc*)
Juliane Mendes Rosa La Banca, UFSC (*ad hoc*)
Karen Christine Rechia, UFSC
Lisiane Vandresen, UFSC (*ad hoc*)
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC
Marcio Markendorf, UFSC
Maria Izabel Hentz de Bortoli, UFSC (*ad hoc*)
Maristela Campos, UFSC (*ad hoc*)
Mônica Fantin, UFSC
Nara Caetano Rodrigues, UFSC
Narceli Piuco, UFSC (*ad hoc*)
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC
Alexandre Sardá Vieira, IFSC
Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO
Ana Paula da Silva, IFSC
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC
Anderson da Mata, UNB
Andressa Brandt, IFC
Ângela Scalabrin Coutinho, UFPR
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF
Carla Carvalho, FURB
Caroline Cubas, UDESC
Celso João Carminati, UDESC
Cristiano Mezzaroba, UFS
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis
Edson Antoni, UFRGS
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP
Flavia Maia Moreira, IFSC
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gioconda Ghiggi, IFPR
Gyane Karol Santana Leal, UEA
Ivani Cristina Voos, IFSC
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
Jessica serafim Frasson, FVA (*ad hoc*)
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Lavinia Teixeira, UFPB

Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC
Lourival Martins, UDESC
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maurício José Siewerdt, UFFS
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Raphaela de Toledo Desiderio, UNIFESSPA
Rosângela Francischini, UFRN
Sílvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Talles Viana Demos, IFSC
Valéria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 12, N. 1, ANO 2021
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramón Wilhelm, com fotografia de George França.
Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa e Lara Duarte Souto-Maior.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I.
Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências
da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dêkira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900
Fone: (48) 3721-9561
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>
sobretudoca@gmail.com

*Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma;
todo homem é um pedaço do continente, uma parte da terra firme.
Se um torrão de terra for levado pelo mar, a Europa fica menor, como se
tivesse perdido um promontório, ou perdido o solar de um amigo teu, ou o teu
próprio. A morte de qualquer homem diminui a mim, porque na humanidade
me encontro envolvido; por isso, nunca mandes perguntar por quem os sinos
dobram; eles dobram por ti.*

John Donne

In memoriam de
Rosana Aparecida da Silva
Nossa querida colega, vítima da Covid-19

SUMÁRIO

PRESENCAS, AUSÊNCIAS, CONTINGÊNCIAS.....	15
Comissão Editorial	
CONTEÚDOS DE QUÍMICA NOS PROGRAMAS DE ENSINO DO COLÉGIO DE PEDRO II (1850 – 1890)	23
Renato da Silva Custódio	
O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ATRAVÉS DE NARRATIVAS INDÍGENAS: REFLEXÕES A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DA DECOLONIALIDADE	55
Sandor Fernando Bringmann	
Marjorie Edyanez dos Santos Götttert	
NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO POR MEIO DO PROJETO ANANSE	91
Fabiana Giovani	
Ana Lúcia Machado	
Lucca Giovani de Oliveira	
FRANCÊS E MATEMÁTICA JUNTOS EM AULA: ABORDAGENS NO ENSINO REMOTO DO CAP-UFRJ	115
Fernanda Pacobahyba	
Ivo da Silva Knopp	
Miriam Levy	
EXPLORAÇÃO DOS NÚMEROS INTEIROS MEDIANTE O USO DE JOGOS: UMA PROPOSTA DURANTE A PANDEMIA	139
Alex Manoel Vieira	
Flávia Borges	
Samara Cristina Liermann	

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA DOCENTE E DISCENTE:
UMA EXPERIÊNCIA NO CAP UFRJ EM TEMPOS DE PANDEMIA 163**

Flávia Alves Gomes

Catarina Lobo Gonçalves

Julia Cataldo Lopes

Clarisse Peres de Assis

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL E DIREITOS
HUMANOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UFPE 191**

Gabriella Fernanda do Nascimento

Luiza Mirele Ferreira da Silva de Oliveira

Juliana de Melo Lima

**REALISMO E NATURALISMO PARA O ENSINO MÉDIO: DESAFIOS
METODOLÓGICOS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA MODALIDADE DE ENSINO
NÃO PRESENCIAL NO CAP UFSC 217**

Liandra Lisian Schug

Juliana Schütz Ferreira

Camila Gesser Dos Santos

**REFLEXÕES SOBRE A “ESCOLA UBÍQUA”: NETNOGRAFIA E ETNOGRAFIA
DIGITAL COMO INSTRUMENTOS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS
DE ENSINO/APRENDIZADO NOS AMBIENTES VIRTUAIS 239**

Eduardo Galvani

GUSTAVO’S MEMOIRS 267

Gustavo Bernardo Rodrigues

Nádia Karina Ruhmke-Ramos

[POEMA SEM TÍTULO] 275

Luis Miguel Munhoz Sousa

Leonardo da Silva

LEITORES EM REVIS(I)TA: MEMÓRIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO/2021	279
George França	
FASCÍNIO POR HISTÓRIAS.....	285
Mariana Jann Luna	
O EFEITO DE LER.....	294
Valentine May Machado	
A ARTE DE FOLHEAR AS CORES	302
Celestino Vieira	
LEMBRANÇAS LITERÁRIAS	310
Kauã Leonardo Souto da Luz	
O QUE NO MUNDO NOS FASCINA?	317
Bianca Luz Magalhães	
MINHA SEGUNDA E MELHOR REALIDADE	325
Vitória Alonso Florentino	
VÁLVULA DE ESCAPE.....	333
Mariana Seemann Borges	
AMBIVALÊNCIA COM AS PALAVRAS	338
João Pedro Burnier Jacinto	
O SONO DA QUESTÃO.....	347
Tobias Nunnes	
JORNADA	351
Vander Baptista	
MICROANÁLISE ANTROPOLÓGICA DE UM TEMPLO-DA-SAPIÊNCIA.....	355
Otávio da Silva Custódio	

sobre tudo

PRESENCAS, AUSÊNCIAS, CONTINGÊNCIAS

Recortes da arquitetura de uma escola: enquanto uma câmera enquadra o cimento áspero de paredes e colunas, o recorte azul do céu oferece contraste e movimento à paisagem, percorrida unicamente por nuvens esvoaçantes, que se deslocam na paisagem. Percebemos que entramos em uma escola, embora inicialmente só seja possível escutar ruídos que marcam ausências: o canto dos pássaros, o burburinho abafado de conversas, o movimento do trânsito nas ruas ao redor... afinal, onde estão os estudantes, os professores e os técnicos?

Enquanto percorremos os labirintos daquele espaço deserto, com paredes pintadas até a metade de branco e azul, salas de aula, quadra de esporte, cantina, pátios e parquinho, constatamos vestígios das muitas presenças que existiram ali em algum momento: pinturas que lembram inscrições rupestres na rampa, grafittis nas paredes externas, cartazes com o alfabeto nas salas de aula. Até mesmo as carteiras vazias se encontram organizadas em filas, em círculo ou em grupos menores, sugerindo uma espera daqueles que as vão ocupar.

Na biblioteca há um dragão de papel machê pendendo do teto e livros devidamente organizados nas prateleiras, além de esculturas de criança feitas de argila. Na cantina há pilhas de panelas, bules e raladores de metal, tão limpos e ariados, que a câmera pode se refletir em seu brilho. Na despensa, sacos de arroz, feijão, cabeças de alho e ovos. Sem dúvida, trata-se de uma escola brasileira. Na horta há alfaces

prontas para serem colhidas, enquanto na sala de música tambores e atabaques aguardam silenciosos. No amplo pátio de concreto, um sentimento que é menos o de vazio e mais o de uma cuidadosa espera, em que os espaços são preparados, limpos e organizados, para bem receber quem está prestes a chegar. Finalmente, a câmera enquadra a fachada da Escola Municipal José Calil Ahouagi, em Minas Gerais, cenário eleito para o documentário **Teoria da escola**, de Maximiliano López, produzido em parceria com a UFJF.

O audiovisual de López faz parte de uma trilogia acerca do espaço, do tempo e das materialidades escolares. Exibido na UDESC em 2017, por meio do trabalho **Elogio da escola** (Autêntica, 2017), conduzido pelos professores Jorge Larrosa e Karen Rechia, o documentário ganha um novo significado em nossos dias, em meio ao contexto da pandemia de Covid-19, que insiste em não nos deixar. Assim, ao trazermos a público a revista **Sobre Tudo**, Volume 12, Número 1, perambulamos com a memória por uma escola vazia e à espera, enquanto trabalhamos em uma sala de aula à distância. Torna-se inevitável questionar: do que é feita uma escola? Muitas são as respostas possíveis. De nossa parte, percebemos nos últimos meses, em meio a muito trabalho e a uma empenhada tentativa de adaptação ao mundo virtual, que uma escola é feita em primeiro lugar e sobretudo por gente: por estudantes, professores e demais profissionais, que se empenham em acolher e em conviver, em ensinar, em estudar e em produzir conhecimento. A escola é esse encontro, onde quer que ele se dê.

A presente edição é feita por pessoas que seguem resistindo, estudando e ensinando, ainda que por meio de telas e recursos digitais, mas que, além disso, ainda encontram tempo e disposição para pesquisar e escrever. Graças a esse esforço coletivo, que inclui ainda o árduo trabalho de nossos avaliadores e editores, podemos oferecer a vocês, leitores, textos que se dedicam a pensar a Educação Básica no

Brasil, em um momento histórico em que as atividades pedagógicas remotas começam a coexistir com modelos de ensino híbridos e presenciais. Os reflexos acarretados por essas adequações contingenciais que acabam por introduzir novos modelos ainda estão longe de ser mensurados, mas já somos capazes de compartilhar algumas experiências, descobertas e desafios do nosso tempo.

A presente edição conta com 15 textos, sendo um deles uma coletânea, em sua maioria dedicados a pensar a educação no contexto do isolamento social imposto pela pandemia. É aberta pela seção ARTIGO CIENTÍFICO, com “Conteúdos de Química nos programas de ensino do Colégio de Pedro II (1850 – 1890)”, de Renato da Silva Custódio, Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, seguido pelo artigo “O ensino de História Indígena através de narrativas indígenas: reflexões a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade”, de autoria de Sandor Fernando Bringmann, Professor Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN-UFSC) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFSC), e de Marjorie Edyanez dos Santos Götttert, Professora de História da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Destacamos a importância, para esta revista, de contemplar abordagens históricas e decoloniais para pensar o ensino.

Apresentamos, na sequência, três ARTIGOS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE DOCÊNCIA. O primeiro, “No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e formação do leitor literário por meio do Projeto ANANSE”, foi escrito por Fabiana Giovani, Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, Ana Lúcia Machado, Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis e Professora do 2º ano A do Colégio de Aplicação, e Lucca Giovani de Oliveira, estudante do 2º ano A do Colégio de Aplicação. O segundo artigo, “Francês e Matemática juntos em aula: abordagens no ensino remoto do CAP-UFRJ”, trata de uma experiência realizada no 6º ano, inserida em um

contexto de ensino remoto e de trabalho interdisciplinar, de autoria de Fernanda Pacobahyba, Professora Substituta de Francês no Colégio de Aplicação da UFRJ, Ivo da Silva Knopp, Professor Substituto de Matemática no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) e na Rede Municipal de Teresópolis, e Miriam Levy, Professora efetiva de Francês no Colégio de Aplicação da UFRJ. Por fim, o terceiro artigo, “O uso de jogos: uma proposta durante a pandemia”, é um projeto que, em contexto presencial e remoto, propôs aulas não-tradicionais para o ensino dos números inteiros com alunos do 7º ano da Escola Municipal Professor Avelino Marcante, na cidade de Joinville/SC, trabalho desenvolvido por Alex Manoel Vieira, Flávia Borges e Samara Cristina Liermann, os três graduandos em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC de Joinville.

Fechando os artigos, apresentamos três trabalhos voltados à EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, todos dentro do eixo Linguagens e suas tecnologias. “O estágio como espaço de formação crítica docente e discente: uma experiência no CAP UFRJ em tempos de pandemia” relata uma experiência de estágio em Língua Francesa, desenvolvida no contexto de ensino remoto, de autoria de Flávia Alves Gomes e Catarina Lobo Gonçalves, Professoras de Francês do Colégio de Aplicação da UFRJ, e de suas estagiárias Julia Cataldo Lopes e Clarisse Peres de Assis, as duas licenciandas em Letras Português e Francês pela UFRJ. Os dois trabalhos seguintes tratam do estágio em língua materna. Em “Ensino de Língua Portuguesa, conscientização social e direitos humanos no contexto do estágio supervisionado da UFPE”, temos o relato de uma experiência realizada no 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019, portanto, ainda em modalidade presencial, trabalho desenvolvido por Juliana de Melo Lima, Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e suas estagiárias Gabriella Fernanda do Nascimento e Luiza Mirele Ferreira da Silva de Oliveira, ambas licenciandas em Letras Português da UFPE.

Encerrando as reflexões sobre estágio, compartilhamos “Realismo e Naturalismo para o Ensino Médio: desafios metodológicos no estágio de docência na modalidade de ensino não presencial no CAp UFSC”, o qual sistematiza o processo de readaptação – recursos, metodologia, planejamento e docência – pelo qual o estágio em Língua Portuguesa precisou passar para ser desenvolvido em modalidade não presencial, por meio de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), instituídas no Colégio de Aplicação da UFSC, em julho de 2020, de autoria de Liandra Lisian Schug, Juliana Schütz Ferreira e Camila Gesser dos Santos, licenciandas em Letras Português da UFSC.

É importante observar, neste segmento, que há textos que apontam para a importância do multilinguismo em contexto escolar. Em que pese a Reforma do Ensino Médio ter dado importância apenas ao Inglês, como língua estrangeira hegemônica, duas das experiências relatadas tratam de trabalhos com o Francês. No CA/UFSC, temos oferta de ensino de quatro línguas estrangeiras modernas: Inglês, Espanhol, Alemão e Francês. No caso desta última, é desenvolvido na escola um projeto de Francês DNL, em parceria com o governo da França, a Aliança Francesa e a UFSC, coordenado pela professora Narceli Piucco, que gentilmente elaborou os resumos dos textos que versavam sobre experiências interdisciplinares e de estágio que envolvem essa língua.

A presente edição conta ainda com um ENSAIO, intitulado “Reflexões sobre a ‘escola ubíqua’: netnografia e etnografia digital como instrumentos para a compreensão dos processos de ensino/aprendizado nos ambientes virtuais”, de Eduardo Galvani, Graduado em Ciências Sociais pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Em seu texto, o autor reflete sobre as transformações socioculturais que estamos vivenciando a partir do surgimento e da popularização de tecnologias digitais de comunicação no âmbito da Educação, propondo o uso da

Netnografia e da Etnografia Digital como métodos antropológicos para análise de “comunidades virtuais”.

Reforçando o caráter plural da nossa revista, trazemos dez PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. As duas primeiras são textos em Língua Inglesa, conduzidas por professores do Ensino Médio. “Gustavo’s memoirs” é um texto que mostra como o isolamento afetou a vida de um jovem de 17 anos ao longo do último ano, de autoria do estudante Gustavo Bernardo Rodrigues, com a orientação de sua Professora de Inglês do CA/UFSC, Nádia Karina Ruhmke-Ramos. Também de caráter autobiográfico, temos [POEMA SEM TÍTULO], escrito em versos por Luis Miguel Munhoz Sousa, sob a orientação de seu Professor de Inglês do IFSC-São José, Leonardo da Silva. Fechando essa seção, temos uma coletânea de oito memórias de leitura, orientadas e apresentadas pelo Professor de Língua Portuguesa do CA/UFSC, George França, com o trabalho de oito de seus estudantes do 1º ano do Ensino Médio: Mariana Jann Luna, Valentine May Machado, Celestino Vieira, Kauã Leonardo Souto da Luz, Bianca Luz Magalhães, Vitória Alonso Florentino, Mariana Seemann Borges e João Pedro Burnier Jacinto.

E já que três parece ser o número mágico dessa edição, temos três textos em LITERATURA E OUTRAS ARTES: “O sono da questão”, de Tobias Nunnes, Mestre e Doutorando na PGET/UFSC; “A jornada”, de Vander Baptista, Graduando do Centro de Ciências Biológicas da UFSC, e “Microanálise antropológica de um Templo-da-sapiência”, de Otávio da Silva Custódio, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, na linha de pesquisa de Formação de Professores, texto que fecha a edição apresentando uma curiosa alegoria de nossa escola.

Encerrando esse editorial, nos resta dizer que sentimos uma imensa saudade de tudo o que representa o documentário **Teoria da escola**, de Maximiliano López – ao nos recordar dos espaços, dos

tempos, dos sons, dos movimentos, dos cheiros e dos sabores de uma escola, tão familiares para nós. Todavia, prosseguimos no isolamento social, mantendo atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão, à espera de condições concretas para o retorno. Uma batalha que envolve a luta por recursos para reformar nossa escola, tendo em vista os estragos causados em nosso telhado pela passagem do “Ciclone Bomba”, que atingiu Santa Catarina, em julho de 2021, acentuados pela depreciação naturalmente imposta pelo tempo de fechamento e desuso. Para complexificar o cenário, há o devastador corte de verbas da UFSC, o qual torna a manutenção da universidade insustentável até o final de 2021. A exemplo de outras universidades públicas, como a UFRJ, o orçamento anual foi reduzido sucessivas vezes: primeiro no âmbito da Lei Orçamentária Anual de 2021, depois nas emendas da Câmara dos Deputados, seguida por novo corte via Veto Presidencial e por último na diminuição do repasse feito pelo Ministério da Educação.

Hoje, dia 20 de julho de 2021, o Brasil acumula a lamentável marca de 543 mil mortos pela Covid-19, em pouco mais de um ano de pandemia. Não se trata de números, mas de pessoas, com nomes, familiares, amigos, profissões, sonhos e projetos de vida, como a nossa querida colega Rosana Aparecida da Silva. Vigilante da segurança patrimonial, ela nos aguardava diariamente na portaria do Colégio de Aplicação da UFSC, com um grande sorriso colorido de batom. Infelizmente, não estará presente no nosso retorno, porque faleceu há pouco mais de um mês, em 07 de junho de 2021, em decorrência de complicações causadas pela Covid-19. Rosana morava em Palhoça e pegava três ônibus diariamente para se deslocar até o trabalho, condição similar à de várias outras vigilantes e faxineiras da UFSC, também infectadas por essa doença. Os funcionários terceirizados são os trabalhadores mais precarizados da UFSC, com os salários mais baixos, a maioria dos quais seguiram trabalhando presencialmente mesmo durante o período de isolamento social, em que a escola esteve

fechada. Em maio, os profissionais da educação começaram receber a primeira dose da vacina, mas Rosana não teve essa sorte. Por isso, Rosana querida, esta revista é dedicada especialmente para você: em meio a tantas contingências e ausências, queremos deixar registrada aqui a lembrança da sua presença afetuosa em nossas vidas.

Seguindo os rigorosos protocolos de biossegurança instituídos por nossa universidade e mantendo a confiança na ciência, que constrói conhecimento e destrói mitos, esperamos que a Covid-19 seja controlada o quanto antes para que possamos retornar com segurança, responsabilidade e cuidado ao ensino presencial, nosso lugar preferido de encontro, o qual costumávamos chamar, simplesmente, de escola.

Até breve e uma boa leitura!

Comissão Editorial

Fernanda Müller

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

sobre tudo

CONTEÚDOS DE QUÍMICA NOS PROGRAMAS DE ENSINO DO COLÉGIO DE PEDRO II (1850 – 1890)

Renato da Silva Custódio

Resumo: O presente trabalho objetiva listar e analisar os conteúdos de Química inseridos nos Programas de Ensino do Colégio de Pedro II, compilados por Vechia e Lorenz (1998). O procedimento analítico foi realizado por meio de análise de conteúdo de sete Programas de Ensino (1850, 1856, 1858, 1862, 1877, 1878 e 1882). Este período foi marcado por Reformas Educacionais que alteraram conteúdos e reorganizaram o arranjo das disciplinas escolares. Para cada programa os conteúdos de Química eram ensinados em um ano diferente com um número de itens de conteúdo que variava. Os conteúdos eram atualizados e direcionados ao ensino basilar e introdutório da Química, com destaque para os conteúdos da Química Inorgânica (sais, ácidos e metais). Os livros, quando utilizados, eram de origem europeia, condição que se modifica apenas em 1882. Os resultados apontam que a disciplina de Química no Colégio de Pedro II sofreu importantes modificações que contribuíram para sua institucionalização no ensino secundário brasileiro.

Palavras-chave: Programas de ensino; História da disciplina de Química; Conteúdo de Química

Abstract: This paper its aim to list and to analyze contents of chemistry inserted in the Teaching Programs of Colegio de Pedro II, compiled by Vechia e Lorenz (1998). The analytical procedure was carried through content analysis of the seven Teaching Programs (1850, 1856, 1858, 1862, 1877, 1878 e 1882). Period marked by Educational Reforms that changed and reorganized contents arrangement of school subject. For each program content of Chemistry were teaching in different year with a varied number of content items. Contents were updated and directed to basilar and introductory teaching of Chemistry, with highlighted for the Inorganic Chemistry contents (salts, acids and metals). The books, when they are used, were of European origin, condition that was only modified in 1882. The results point that the Chemistry subject in Colegio de Pedro II suffered modifications important contributed for his institutionalization in Brazilian secondary teaching.

Keywords: teaching programs; history of chemistry subject; content of chemistry

Introdução

A história da disciplina escolar de Química pode ser estruturada a partir de elementos que caracterizam seu ensino. Segundo Chervel (1990) e Lopes (2005), a história de uma disciplina escolar constitui-se a partir de suas finalidades de ensino. Tais finalidades, segundo Rosa e Tosta (2005, p. 253), são definidas “[...] como um conjunto de premissas, atividades, materiais, documentos, ações pedagógicas [...]”, ou seja, são condicionantes direcionados ao funcionamento da disciplina no exercício do ensino e aprendizagem de um conteúdo. Além destes, a disciplina escolar também é constituída por um conjunto de discursos provenientes de docentes e discentes que regularmente se apoiam no currículo, em livros didáticos e na legislação, sendo denominados discursos curriculares (LOPES, 2005).

Assim, a caracterização dos conteúdos de uma disciplina escolar pode ser definida e estruturada a partir de um

[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente [...] Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; [...] São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Ao analisarmos as condições de arranjo de um programa oficial de ensino que contém a disciplina de Química, em um período marcado por reformas educacionais, podemos determinar funções e objetivos do curso em questão, bem como suas finalidades reais, legais e o valor funcional daquele ensino (CHERVEL, 1990; LOPES; MACEDO, 2011).

Sobre o período analisado destacam-se elementos de uma efervescente e complexa organização político-educacional. Os últimos quarenta anos do governo Imperial no Brasil, no âmbito e contexto educacional, são representados por diversas reformas educacionais. Em 1850, com apenas treze anos de funcionamento, o Colégio de Pedro II já havia passado por diversas reformas. Estas buscavam estabelecer uma nova organização de currículo e de novas finalidades para o ensino secundário (GOODSON, 1997, 2007).

As inovações “no sistema educacional brasileiro [...] refletiam as mesmas preocupações já observadas em países europeus [...]” (VECHIA; LORENZ, 2002, p. 3). Com isso, foram realizadas entre 1850 e 1890 três grandes reformas, em 1854 é promulgado o Decreto nº 1.331-A, conhecido como Reforma Couto Ferraz; em 1879 o Decreto nº 7.247, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, é promulgado; e por fim, em 1890, tem-se a promulgação do Decreto nº 981, conhecido

como Reforma Benjamin Constant. Estes decretos educacionais tinham como objetivo atingir a organização e funcionamento do Colégio de Pedro II (VECHIA, 2014; VECHIA; LORENZ, 2002).

O contexto das reformas educacionais ocorridas no Colégio de Pedro II e seus Programas de Ensino, organizados na obra: Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira 1850-1951, com autoria de Vechia e Lorenz (1998), destacam-se como elementos essenciais analíticos referentes ao arranjo da disciplina de Química no ensino secundário brasileiro no século XIX.

Os programas de ensino do colégio exerceram influência, ainda que de forma indireta, sobre as escolas secundárias existentes nos meados do século XIX e as que surgiram em número crescente até o final do Império e inclusive nos primeiros anos da República. [...] O currículo era um mecanismo utilizado na tentativa de conciliar os interesses do ensino superior e os objetivos próprios do ensino secundário. (VECHIA; LORENZ, 1998. p. 7).

Sustentados nestes documentos, esta pesquisa tem como objetivo listar e analisar os conteúdos de Química presentes nos Programas de Ensino do Colégio de Pedro II. Com isso, objetivamos cotejar tais conteúdos com os conteúdos organizados nos livros-texto indicados nos programas de ensino compilados na obra de Vechia e Lorenz (1998). O Colégio de Pedro II foi inaugurado em 1837, contudo, os programas compilados por Vechia e Lorenz datam do início da década de 1850.

Logo, a compilação dos conteúdos presentes nos programas e sua análise comparativa com os livros indicados pode estabelecer se havia condicionantes de uma repetição integral de conteúdos. Estes conteúdos emergem de um contexto histórico de institucionalização da disciplina de Química no nível secundário brasileiro, representado aqui

pelo Colégio de Pedro II. Estabelecimento de ensino que servia como modelo para outras instituições de ensino, portanto, representa importante referência documental sobre História da Disciplina de Química (CUSTÓDIO, 2017; SCHEFFER, 1997; VECHIA; LORENZ, 2006).

A análise dos programas, bem como dos livros-texto¹, tem como proceder metodológico a análise de conteúdo. Proposta por Bardin (2004), esta ferramenta metodológica tem como fundamento a organização e compilação de um corpus documental, assentados em sua leitura e categorização. Os programas de ensino do Colégio de Pedro II estão organizados na obra de Vechia e Lorenz (1998) e se estabelecem como objeto focal desta pesquisa. Para uso e execução da análise de conteúdo foram realizadas as três diferentes etapas analíticas descritas por Bardin (2004): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise e exploração do material, a leitura flutuante foi a primeira etapa realizada, seguida da elaboração dos indicadores, que neste caso, resultaram na organização dos conteúdos de Química, em relação ao ano de publicação, número de conteúdo, ano em que eram ensinados e a disponibilidade de livro-texto.

Por fim, com o tratamento dos dados analisados os conteúdos foram cotejados com os conteúdos dispostos nos livros-texto descritos nos programas de ensino. Assim, foi possível prever possíveis reproduções e cópias, bem como relacionar e classificar os conteúdos dispostos nos programas com as principais áreas da Química – Inorgânica, Orgânica, Físico-Química e Analítica. Este cenário possibilitou compreender quais eram as abrangências dos conteúdos de Química ensinados no Colégio de Pedro II e se havia cópias diretas dos

¹ Podemos considerar os livros-textos como predecessores ou até mesmo como sinônimos dos atuais livros didáticos utilizados nos mais variados níveis e modalidades da educação escolar (FERNANDES, 2004; MONTEIRO; JUSTI, 2016).

livros. Importante destacar que a condição atual de organização da Química deriva de um acúmulo sócio-histórico, no entanto, para fins analíticos e considerando a situação do ensino secundário brasileiro à época, é proveitosa a utilização de uma categorização que relacione elementos descritos nos programas oficiais, com os livros-texto, pois tal condição representa um objeto de ensino aprendizagem.

As Reformas no Colégio de Pedro II

Com a chegada da Família Real, em 1808, ocorre a fundação de algumas instituições de estudos superiores que continham a disciplina de Química em seus programas. Tem início uma certa institucionalização da disciplina. Em 1810, temos a fundação da Academia Real Militar e dois anos depois é criado o Laboratório Químico-Prático, ambos localizados no Município da Corte (Rio de Janeiro). Em 1817, na Bahia, é instituída uma cadeira de Química para o avanço em estudos da medicina, agricultura e farmácia (CHASSOT, 1996; HOLANDA, 1993; MOACYR, 1936).

Em relação ao nível secundário, a disciplina de Química passa a integrar o currículo em 1837 quando oferecida no Colégio de Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, à época Município da Corte (SCHEFFER, 1997; VECHIA; LORENZ, 2006).

Criado pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Imperial Collegio de Pedro II representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte e, de buscar alguma uniformização do ensino secundário no Brasil. Sua fundação tinha por finalidade educar a elite intelectual, econômica e religiosa da Corte e das Províncias brasileiras mas, principalmente, ser o centro difusor das ideias educacionais

transnacionais relativas ao ensino secundário. (VECHIA; LORENZ, 2006, p. 6004).

Estruturado a partir de estatutos de liceus franceses, o Colégio de Pedro II servia como instituição modelo para outros colégios a serem inaugurados. Entretanto, ao longo de sua história, o currículo do Colégio foi “[...] alterado pelo menos vinte e uma vezes. A cada reforma curricular, um novo programa de ensino era organizado de acordo com as diretrizes traçadas.” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 7). Tais diretrizes, organização e finalidades do Colégio atendiam as necessidades da elite brasileira à época, o ensino apresentava uma finalidade propedêutica, ou seja, preparava seus alunos para o ingresso em cursos superiores na Corte e cursos superiores localizados na Europa (VECHIA; LORENZ, 2006).

O currículo do Colégio contava com disciplinas de caráter clássico e enciclopédico, dentre elas: Gramática, Retórica Poética, Filosofia, Latim e Grego; e disciplinas de caráter mais moderno, como: História, Geografia, Matemática e Ciências Naturais. Tanto a Matemática quanto as Ciências Naturais “[...] foram contempladas pois, de acordo com as ideias liberais em voga na Europa, além do conhecimento das Humanidades, esses campos de estudos eram necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico dos países.” (VECHIA; LORENZ, 2006, p. 6005). Este movimento de modernização das disciplinas escolares e de seus conteúdos impactava diretamente na organização do Colégio de Pedro II.

Em 1855, o ensino no Colégio passa pela sua primeira grande modificação, resultado da Reforma Couto Ferraz. Ficou estabelecido que o ensino secundário seria composto por dois ciclos, em um esquema 4 + 3. O primeiro ciclo, de quatro anos, denominado Estudos de Primeira Classe, deveria ser frequentado por todos os alunos do colégio. Este primeiro ciclo permitia aos alunos duas alternativas. A primeira era requisitar o certificado de conclusão de curso, o que lhes

“[...] daria o direito de ingressar em um dos cursos de formação técnica, sem prestar novos exames.” (VECHIA; LORENZ, 2006, p. 6006). Caso desejasse continuar, o aluno iniciaria os estudos do segundo ciclo, denominados Estudos de Segunda Classe. Após os três anos de estudo na Segunda Classe o aluno receberia o título de Bacharel em Letras, situação que permitia sua matrícula em qualquer instituição superior (VECHIA; LORENZ, 2006). Esta primeira reforma que atingiu o Colégio de Pedro II evidenciou os estudos de caráter humanista, situação que se altera com a Reforma Leôncio de Carvalho.

No fim da década de 1870, outra grande reforma atinge o Colégio de Pedro II. O Decreto nº 7.247 de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. Tal decreto estabeleceu novos regulamentos para a Instrução primária e secundária do município da Corte e regulou novas orientações para os exames preparatórios (BRASIL, 1879). O ensino tornou-se obrigatório para alunos dos 7 aos 14 anos e a liberdade de ensino é instituída, condições a serem aplicadas nas escolas de instrução primária e secundária. As disciplinas científicas ganham destaque no secundário com o ensino dos conteúdos de Física, Química, Mineralogia, Botânica e Zoologia. A exigência destes conteúdos nos exames preparatórios, principalmente para o acesso às Faculdades de Medicina, caracteriza a importância das Ciências no currículo escolar do Colégio de Pedro II (VECHIA; LORENZ, 2015).

Por fim, em 1890, com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, é promulgado o Decreto nº 981, de 8 de novembro, conhecido como Reforma Benjamin Constant. Embebida em concepções francesas de educação esta reforma acentuou o estudo das ciências. Condição semelhante aos aspectos traçados pela filosofia positivista, aplicada aqui, de forma distorcida, com condicionantes que destacam um ensino mais técnico e científico, ou seja, não houve uma reprodução fiel aos elementos radicais da filosofia de Comte (RHEINBOLDT, 1994; TAMBARA, 2014).

No caso específico da educação, observa-se claramente a diferenciação entre a ortodoxia e, de certa forma, o pragmatismo de alguns positivistas quando da reformulação do ensino proposta por Benjamin Constant durante o Governo Provisório. Apesar de incorporar claramente uma orientação positivista, esta não contempla in totum as aspirações do Apostolado Positivista, como por exemplo a dissolução de todos os cursos, academias e instituições de ensino custeados pelo governo. (TAMBARA, 2014, p. 169).

O ensino no Colégio de Pedro II foi estruturado e organizado conforme condições estabelecidas pelas Reformas. Em um período de 62 anos, “[...] de 1838 a 1900, foram implementados, [...] treze currículos, dos quais doze foram propostos em reformas educacionais. [...] foram efetuadas mudanças em relação às disciplinas e ao programa de estudos.” (LORENZ, 1986, p. 427). O grande embate que envolveu as Reformas educacionais no Colégio de Pedro II esteve centrado na disputa entre os estudos humanistas e os estudos científicos. Logo, analisar elementos deste arranjo e organização de conteúdos é uma tarefa pertinente para estabelecer uma disposição histórica dos conteúdos da disciplina de Química no contexto do Colégio de Pedro II. Ainda fica salientado que a organização de conteúdos estabelecida no Colégio de Pedro II deveria servir como modelo para outras instituições, aspecto destacado por Vechia e Lorenz (2002, 2006, 2015).

Programas do Colégio de Pedro II

Os documentos compilados por Vechia e Lorenz (1998) estão organizados na obra Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira. Nesta obra são descritos dezoito documentos que estabelecem e orientam “[...] os conteúdos programáticos ensinados na

escola secundária brasileira [...]” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 7). Dos dezoito programas compilados,

[...] quinze deles foram elaborados para o Colégio de Pedro II [...] Os outros três foram expedidos pelo Ministério da Educação para serem implementados em nível nacional. Muito embora a maioria dos programas tenha sido desenvolvida para o Colégio de Pedro II, pode-se afirmar que representam, em certa medida, os programas do ensino secundário oficial, tendo-se em vista que o referido Colégio era considerado modelo para os outros estabelecimentos secundários do país. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 7).

Considerar o Colégio de Pedro II como instituição modelo do ensino secundário na época, coloca seus programas de ensino como orientação para as demais instituições. Esta condição de Colégio referência indica que em outras escolas o currículo do Colégio de Pedro II deveria ser reproduzido, ou seja, podemos considerar os conteúdos, disciplinas e livros ali dispostos como uma documentação que orientava e organizava o ensino secundário brasileiro em meados do século XIX.

Deste modo, o foco desta pesquisa está nos conteúdos de Química dispostos em sete programas de ensino (1850, 1856, 1858, 1862, 1877, 1878 e 1882). Tais programas estão organizados na Tabela 1. Nesta tabela estão dispostos o ano do programa, o número de conteúdos, o ano em que eram ensinados e o livro-texto utilizado. Tal organização é necessária pois permite traçar um panorama geral do arranjo da disciplina de Química entre os anos de 1850 e 1882 no Colégio de Pedro II.

Tabela 1 : Programas de Ensino da disciplina de Química

Ano do programa	Número de conteúdos	Ano	Livro-texto
1850	40	7º	Não há menção de livro-texto
1856	23	3º	Elementos de Química – R. Guérin-Varry
1858	19	6º; 7º 5º	Apostilas do professor
1862	21	5º	Apostilas do professor
1877	37	6º	Manual do Bacharelado em Ciências – J. Langlebert
1878	32	5º	Manual do Bacharelado em Ciências – J. Langlebert
1882	28	5º	Livro de Ganot; Noções de Química Geral – Martins Teixeira; Noções de Química elementar – C. Wurtz

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vechia e Lorenz (1998).

Os programas correspondem ao período em que ocorreram, no Colégio, as três grandes reformas descritas anteriormente. Estas reorganizaram as disciplinas, alteraram a duração dos cursos e determinaram o uso de livros-texto. O importante corpus documental, compilado por Vechia e Lorenz (1998) e representado pelos sete programas, será analisado nesta pesquisa, o que permitirá pontuar elementos que constituem uma História da Disciplina Escolar de Química.

Com aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2004) os elementos analíticos extraídos dos Programas de Ensino foram organizados em tabelas que contêm os conteúdos de Química e os

indicadores de localização, bem como o ano de publicação, número de conteúdo, ano em que eram ensinados e a disponibilidade de livro-texto.

Por fim, os conteúdos foram analisados partindo-se de pressupostos de finalidades de ensino em uma concepção Cherveliana, assim como na sua categorização dentro de uma das principais áreas da Química – Inorgânica, Orgânica, Físico-Química e Analítica. Em linhas gerais as finalidades chervelianas envolvem dois princípios basilares, a finalidade real e a finalidade de objetivo. A primeira é aquela que emerge da prática docente e discente e de ações de ensino e aprendizagem. Já as finalidades de objetivo representam as finalidades educacionais dispostas em documentos e orientações oficiais da educação (CHERVEL, 1990).

O corpus documental apresenta aspectos de referência ao ordenamento dos conteúdos e condições de funcionamento do colégio à época. O primeiro programa descrito no livro de Vechia e Lorenz (1998) é referente ao ano de 1841, contudo este programa de conteúdo foi publicado apenas em 1850.

O primeiro dos programas apresentados é considerado também o primeiro documento curricular impresso para o Colégio Pedro II. Trata-se de um programa de exames publicado em 1850; porém, reflete os conteúdos estudados segundo o currículo de 1841. A maioria dos documentos é reprodução de fontes primárias, pouco divulgadas até agora. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 8-9, grifo meu).

Com isso, o primeiro Programa de ensino selecionado e analisado nesta pesquisa é o de 1850. Os 40 conteúdos de Química, dispostos na Tabela 2, eram ensinados ao sétimo ano do curso regular, juntamente com os conteúdos da Física.

Tabela 2: Programas de Ensino da disciplina de Química (1850)

Ano	40 Conteúdos	Livro-texto
7º	1- elementos, sais de potassa; 2- ácidos, prata; 3- propriedades gerais da matéria, fósforo, fermentação; 4- sais de cal; 5- nitrato de potassa, paládio; 6- sulfato de potassa, óxidos; 7- sulfato de cobre; 8- amônio; 9- ferro; 10- oxigênio propriedades e preparação; 11- nitrogênio propriedades e preparação; 12- cloro; 13- hidrogênio propriedades e preparação; 14- enxofre; 15- ácido carbônico; 16- higrômetro; 17- cloridratos; 18- cobre; 19- metais da 6ª seção; 20-composição da água, sal neutro; 21- corpo, ouro; 22- nitratos; 23-cristalização, ligas; 24- coesão e afinidade, ácido clorídrico e nítrico; 25- ácido sulfúrico; 26- composição do ar, amalgamas; 27- propriedades comparadas do oxigênio, hidrogênio e azoto; 28- cloro e sua preparação; 29- metaloides; 30- combustão, bases; 31- sais de alumínio; 32- sulfuretos; 33- átomo, Química orgânica, ácido clorídrico; 34- pedra hume; 35- água, cal; 36- estados dos corpos, sal, ácido nítrico; 37- nomenclatura Química; 38-sal, carbono; 39- sais de mercúrio; 40- propriedades dos líquidos, classificação dos metais, maneiras de distinguir o ouro.	Não há menção de livro-texto.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vechia e Lorenz (1998).

Apesar de não haver indicação de livro-texto no programa de 1850, com a enumeração dos conteúdos dispostos no programa é possível estabelecer ligações entre tais conteúdos e os dispostos em alguns livros de Química. Assim, os conteúdos de Química, dispostos na tabela 2, são analisados com base na organização dos conteúdos de

Química nos livros de Atkins, Jones e Laverman (2018) e Fonseca (2013). Podemos destacar que os conteúdos descritos no Programa de 1850 tem como foco uma Química básica, sustentada em conteúdos da Química Inorgânica. Esta característica é representada pelo ensino dos compostos inorgânicos, retratados pelo estudo dos sais, ácidos e bases. Além disso, são explorados conteúdos que envolvem elementos químicos específicos e suas propriedades, por exemplo, no estudo dos metais, ferro, paládio e cobre. Por fim, temos elementos da Química Orgânica, citada no item 33.

Mesmo com a descrição e enumeração dos conteúdos, não há elementos metodológicos ou orientadores para o ensino dos conteúdos, condição que se justifica pelo tipo de fonte, que tão somente reúne e elenca os conteúdos ensinados e não descreve ferramentas didáticas e metodológicas de ensino.

O programa de 1856 é fruto de um novo regulamento instaurado no Colégio de Pedro II. A partir dele a Química e a Física passam a ser ensinadas de forma individual, o que coloca a disciplina de Física no segundo ano e a Química no terceiro. Esta separação condiciona uma particularidade, agora a disciplina de Química passa a apresentar uma identidade própria (GOODSON, 1997, 2007; LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2011). Além disso, os conteúdos de Química, agora, são representados por finalidades específicas que envolvem um ensino específico da Química acompanhado por um desenvolvimento e progresso dos conhecimentos químicos (CHERVEL, 1990; ROSA; TOSTA, 2005). A Tabela 3 apresenta os 23 itens de conteúdos estabelecidos para no ano de 1856.

Tabela 3: Programas de Ensino da disciplina de Química (1856)

Ano	23 Conteúdos	Livro-texto
3º	1- definição e fins da Química, cristalização; 2- coesão e afinidade: corpos simples e compostos; 3- noções elementares da nomenclatura Química: ácidos, bases, corpos neutros e sais; 4- oxigênio: combustão; 5- azoto: composição ar atmosférico; 6- hidrogênio: água composição e decomposição; 7- carbono: ácido carbônico, sua produção pelos animais sua decomposição pelas plantas; 8- compostos de azoto com oxigênio; 9- compostos de carbono com oxigênio e hidrogênio; 10- enxofre e seus principais compostos; 11- fosforo e seus compostos; 12- cloro, ácido clorídrico e água regia; 13- metais suas propriedades e classificação; 14- ligas noções sumárias; 15- sais em geral; 16- carbonatos, sulfatos e azolatos; 17- potassa, soda, sal marinho; 18- cal, alumina; 19- ferro, zinco, estanho seus óxidos e sais; 20- cobre, chumbo, mercúrio seus óxidos e sais; 21- prata, ouro, platina, paládio e seus compostos; 22- silicatos, argilas, louças de barro e vidros; 23- noções elementares de Química orgânica, fermentações.	Elementos de Química – Guérin-Varry.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vechia e Lorenz (1998).

O aspecto de destaque para o programa de 1856 envolve o direcionamento para a linguagem, caracterização e familiarização das finalidades da disciplina de Química, bem como sua construção como disciplina (CHERVEL, 1990; LOPES; MACEDO, 2011). Situação representada nos conteúdos presentes no item um e três, direcionados para as definições e fins da Química e noções elementares de nomenclatura, tais conhecimentos simbolizam um acréscimo e uma caracterização identitária da Química em relação ao programa de 1850.

Sobre a principal área de estudo da Química o destaque ainda continua com a Química Inorgânica, conduzida aos conteúdos introdutórios da Química.

Para além da caracterização da Química, neste programa está definido o uso de um livro-texto. As pesquisas realizadas por Lorenz (1986; 2010), Sampaio e Santos (2007) e Mori e Curvelo (2014) analisam aspectos históricos e do uso de livros didáticos no ensino das Ciências e no ensino da Química. Logo, dialogar com tais análises permite estabelecer parâmetros sobre a organização e finalidades do ensino da Química no Colégio de Pedro II.

No programa de 1856, o livro Elementos de Química é de origem francesa e tem o seguinte título: *Nouveaux éléments de Chimie théorique et pratique à l'usage des établissements de l'Université, précédés des notions de Physique nécessaires à l'intelligence des phénomènes chimiques*. Este livro é de autoria de

Roch-Théogène Guérin-Varry [...] autor de livros de química para o ensino secundário, que se apresenta no título da obra “doutor em ciências, mestre de conferências na Escola Normal. [...] O livro contém 12 páginas de prefácio e 456 páginas de texto e três pranchas com desenhos de instrumentos e aparelhagens químicas e físicas. (SAMPAIO; SANTOS, 2007, p. 7-8).

A segunda parte do livro trata dos conteúdos de Química e está organizada em seis capítulos: metaloides e suas combinações; ligas metálicas; óxidos; sais, ácidos e bases; cerâmica e minerais e Química orgânica (GUÉRIN-VARRY, 1833, apud SAMPAIO; SANTOS, 2007). Estes conteúdos introduzem uma linguagem científica e estabelecem uma base de conhecimentos para estudos de Química mais avançados e complexos. Assim, na condição analítica proposta por Choppin (2004), podemos estabelecer que o livro serviu como referencial para a

elaboração do programa de ensino da Química do ano de 1856. Outro aspecto do programa de 1856 foi sua duração, funcionando até 1858, quando foi inserido um novo programa de ensino.

Em 1858, a Química passa a ser ensinada no sexto e sétimo ano do curso regular e no quinto ano do curso especial. Na Tabela 4 estão dispostos os 19 itens de conteúdo referentes ao programa de 1858.

Tabela 4: Programas de Ensino da disciplina de Química (1858)

Ano	19 Conteúdos	Livro-texto
6º e 7º 5º curso especial	1- noções gerais; 2- noções elementares da nomenclatura Química; 3- oxigênio: combustão; 4- azoto, ar atmosférico, ácido azótico; 5- hidrogênio: água; 6- carbono: ácido carbônico; 7- enxofre e seus principais compostos; 8- fósforo e seus compostos; 9- cloro, ácido clorídrico e água régia; 10- metais em geral os mais importantes em particular; 11- ligas noções sumárias; 12- óxidos em geral os mais importantes em particular; 13- sais em geral; 14- carbonatos, sulfatos e azolatos; 15- potassa, soda, sal marinho, pólvora; 16- cal, alumina; 17- ferro, zinco, estanho, cobre, chumbo, mercúrio, prata, ouro; 18- silicatos, argilas, louças de barro e vidros; 19- noções elementares de Química orgânica, fermentações.	Apostilas do professor.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vechia e Lorenz (1998).

Apesar da sucinta redução dos conteúdos de Química, considerando os programas de 1850 e 1856, há, no programa de 1858, uma manutenção na organização voltada ao ensino da Química Inorgânica e alguns conteúdos da Química Orgânica, representados nos itens 18 e 19, com destaque para o estudos das fermentações. Referente a utilização de livro-texto, não há menção de qualquer obra,

fica recomendado o uso de apostilas elaboradas pelo professor. Ou seja, houve uma manutenção nos conteúdos e desta forma podemos estabelecer que houve uma manutenção nas finalidades da disciplina considerando os três programas estabelecidos na década de 1850 no Colégio de Pedro II.

Quando entramos na década de 1860, destacamos o programa de ensino de 1862. Organizado na Tabela 5 o programa trazia 21 conteúdos de Química que deveriam ser ensinados no quinto ano.

Tabela 5: Programas de Ensino da disciplina de Química (1862)

Ano	21 Conteúdos	Livro-texto
5º	1- noções preliminares; 2- noções elementares da nomenclatura e notações Químicas; 3- oxigênio; 4- azoto; 5- ácido azótico; 6- ar atmosférico; 7- hidrogênio; 8- água; 9- carbono; 10- ácido carbônico; 11- enxofre; 12- ácido sulfúrico; 13- fosforo; 14- ácido fosfórico; 15- cloro; 16- ácido clorídrico, água regia; 17- metais em geral; 18- gases em geral; 19- óxidos em geral; 20- processo para determinação das principais bases; 21- sais em geral.	Apostilas do professor.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vechia e Lorenz (1998).

Em relação ao programa de 1862, novamente os conteúdos de Química têm como finalidades a introdução e familiarização com termos desta ciência, fornecendo uma base científica para estudos mais complexos. Tal aspecto apresenta-se como indício de uma construção da disciplina de Química ao longo dos anos. Além disso, também podemos considerar a produção das apostilas pelo professor como referência para os conteúdos, o que pode justificar a ausência de conteúdos da Química Orgânica em relação ao programa de 1858.

Na década de 1870, consideramos dois programas de ensino, 1877 e 1878, em ambos a disciplina de Química aparece inserida no

sexto e quinto ano, respectivamente. Segundo Jornada (2013), em 1877, as aulas de Química eram realizadas de segunda-feira até sábado durante uma hora por dia, totalizando seis horas semanais. Na Tabela 6 estão inseridos os 37 itens de conteúdo do programa de 1877, um aumento no número de conteúdos considerando o programa de 1862.

Além dos 37 itens de conteúdos do programa de ensino de 1877, também destacamos o programa de ensino de 1878, com 32 itens de conteúdos. Entretanto, preservando uma maior fluidez na escrita ambos os programas foram avaliados de forma conjunta. Tal característica é justificada pela reprodução e semelhança dos conteúdos dos dois programas, bem como da utilização do mesmo livro-texto. Assim, na Tabela 6 estão elencados os conteúdos do programa de ensino de 1877.

Tabela 6: Programas de Ensino da disciplina de Química (1877)

Ano	37 Conteúdos	Livro-texto
6º	1- noções preliminares; 2- corpos simples, metaloides, metais, nomenclatura Química, equivalentes; 3- oxigênio, combustão; 4- hidrogênio, água, análise e síntese da mesma; 5- azoto, ar atmosférico e sua composição; 6- carbono, ácido carbônico; 7- oxido de carbono, hidrogênio proto, gás de iluminação, lâmpada de segurança; 8- compostos oxigenados de azoto, amônia; 9- enxofre, ácidos sulfurosos, sulfúricos, sulfídrico, sulfureto de carbono; 10- fósforo, ácido fosfórico, hidrogênio bi, perfosfuretado; 11- cloro, ácido clorídrico, água regia; 12- iodo, bromo, flúor, cianogênio, ácido cianídrico; 13- classificação dos metaloides em famílias, teoria dos tipos moleculares; 14- metais e suas propriedades gerais e classificação; 15- ligas e suas propriedades gerais; 16- óxidos generalidades sobre os mesmo; 17- sulfuretos e clororetos metálicos; 18- sais, lei de Berthollet; 19- carbonato,	Manual do Bacharelado em Ciências – J. Langlebert

<p>sulfatos e azotatos; 20- potássio, sódio, amônia, pólvora; 21- bário, cálcio, magnésio, alumínio e seus compostos; 22- ferro, zinco, estanho e seus sais; 23- cobre, chumbo, mercúrio e seus sais; 24- prata, ouro, platina; 25- determinação do gênero dos sais; 26- determinação da espécie dos sais; 27-silica, silicatos, argilas, fabricação de louças e vidros; 28-generalidades da metalurgia; 29- materiais orgânicos, análise, ácidos orgânicos, ácidos oxálicos, acético, láctico, tartárico e tânico; 30- bases orgânicas, morfina, narcotina, estricnina, quinino; 31- matérias vegetais neutras, celulose, fécula, dextrina, glucose e gluten, farinhas; 32- açúcar, fermentação alcoólica, bebidas alcoólicas, vinho, cerveja, cidra, gomas; 33- álcool, éter ordinário ou sulfúrico, teoria do éter clorídrico, éter acético, clorofórmio; 34- corpos gordurosos, stearina, margarina, oleína, glicerina, sabão; 35- essências, resinas, goma elástica, corantes, 36- matérias animais neutras, albumina, fibrina, caseína, gelatina; 37- ureia, ácido úrico, fermentação pútrida, conservação das matérias animais.</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vechia e Lorenz (1998).

Para os programas de 1877 e 1878, a organização e distribuição dos conteúdos representam conhecimentos da Química Inorgânica e Orgânica. O estudo dos sais, ácidos e metais caracterizam o ensino de uma Química Inorgânica básica e o estudo analítico dos compostos orgânicos, como os álcoois, ácidos graxos e hidrocarbonetos, configuram o estudo da Química Orgânica (ATKINS; JONES; LAVERMAN, 2018; FONSECA, 2013). Ou seja, temos o retorno de elementos da Química Orgânica, o que representa uma reprodução dos conteúdos estabelecido no livro-texto da disciplina.

Livro que foi utilizado nos dois programas, 1877 e 1878, de origem francesa e intitulado: *Nouveaux Manuel des aspirants au*

baccalauréat ès sciences, d'après le programme officiel de 1852, escrito por E. Langlebert e E. Catalan. Para o ensino da Química foi utilizada a sexta parte deste livro, escrita apenas por Langlebert (LORENZ, 1986; 2010).

Por fim, ingressamos na década de 1880, aqui destacamos o programa de 1882 que antecede a reforma de Benjamin Constant de 1890, ou seja, é um programa que representa o período final do Colégio de Pedro II sob o regime Imperial. Já que o próximo programa de ensino seria estabelecido em 1892, sob os auspícios da Reforma de Constant. No programa de ensino de 1882 os conteúdos de Química são ensinados no quinto ano e apresentam 28 itens de conteúdos, organizados na Tabela 7.

Tabela 7: Programas de Ensino da disciplina de Química (1882).

Ano	28 Conteúdos	Livro-texto
5º	1- diferença entre a Física e Química, definição da Química, corpos simples e compostos, combinação e mistura, composição, afinidade e coesão, metais, metaloides, leis das combinações químicas, equivalentes; 2- teoria atômica, nomenclatura e notacoes químicas, peso atômico e molecular, estabelecimento de formulas; 3- reações químicas, leis de Berthollet; 4- atomicidade, radicais, atomicidade dos radicais; 5- ácidos, bases e sais, acidez e basicidade; 6- tipos moleculares, estrutura molecular, series; 7- alotropia e isometria, propriedades físicas e químicas e organolépticas dos corpos; 8- classificação dos corpos simples em famílias; 9- hidrogênio; 10- cloro, bromo, iodo e flúor; 11- oxigênio; 12- água oxigenada; 13- enxofre, selênio, telúrio; 14- azoto; 15- ar atmosférico; 16- fósforo, arsênio, antimônio, boro; 17- carbono, silício; 18- compostos de cloro, bromo, iodo, flúor com hidrogênio e o oxigênio; 19- compostos do enxofre com oxigênio e	Livro de Ganot; Noções de Química Geral – Martins Teixeira; Noções de Química elementar – C. Wurtz.

	hidrogênio; 20- amoníaco; 21- compostos oxigenados azoto; 22- hidrogênio arsenicado, oxido de carbono; 23- ligas; 24- cloretos, brometos, iodetos; sulfuretos [...]; 25- metais comuns, potássio, sódio, prata, cálcio, chumbo [...]; 26- compostos orgânicos; 27- isometria dos compostos orgânicos; 28- classificação dos corpos orgânicos;	
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo auto com base em Vechia e Lorenz (1998).

Os conteúdos para o ensino da Química agora estavam dispostos de forma detalhada. O primeiro item caracteriza bem as finalidades da disciplina e apresenta uma introdução aos conteúdos basilares e da linguagem Química. Além disso, os conteúdos iniciais procuram identificar a disciplina de Química, diferenciando-a dos conteúdos da disciplina de Física. Este aspecto representa a construção identitária da Química como disciplina no currículo (LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2011). Como nos outros programas a Química Inorgânica e Orgânica são destaques, porém, há um esboço para o estudo dos conceitos da Química Analítica, com os conteúdos de basicidade e acidez, expostos no item 5.

Além dos conteúdos, são indicados três livros-texto no programa de 1882: a última edição escrita por Ganot; o livro *Noções de Química Geral*, baseado nas doutrinas modernas; e o livro *Leçons élémentaires de Chimie moderne* (1867-1868) (JORNADA, 2013; MORI; CURVELO, 2014; VECHIA; LORENZ, 1998).

O livro *Noções de Química Geral* foi escrito por um brasileiro, João Martins Teixeira e pela “[...] primeira vez a obra de um autor brasileiro é adotada no Colégio de Pedro II. Até então a contribuição nacional limitava-se às postillas elaboradas pelo professor de Química do Colégio.” (JORNADA, 2013, p. 68). Schnetzler (2019, p. 55) também aponta para o ineditismo no emprego do livro de Teixeira, ao descrevê-lo como o “[...] primeiro livro didático brasileiro de Química [...] o qual

segundo Mathias (1975), foi amplamente usado no país durante vários decênios, tendo apresentado 16 edições, sendo a primeira datada de 1875 e última de 1931.”

João Martins era titular da cadeira de Física Médica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e suas obras de Química eram referência no século XIX e início do século XX, apresentavam teorias modernas que aproximavam a Química do cotidiano das pessoas e que incentivavam a estudar esta ciência (MORI; CURVELO, 2014; RHEINBOLDT, 1994). A obra “[...] apresenta, sob uma forma elementar, os fundamentos da Química numa linguagem tão simples, numa exposição dos assuntos tão clara e com uma habilidade pedagógica tão pronunciada” (RHEINBOLDT, 1994, p. 40).

Segundo Lorenz (1986, p. 430) o livro *Leçons élémentaires de Chimie moderne* (1867-1868) com autoria de Charles A. Wurtz, “[...] foi um feliz acontecimento na história do Colégio, tendo-se em vista o prestígio mundial que gozava por seu trabalho no campo da Química”. As 745 páginas do livro abordam os mais diversos conteúdos, desde a Química básica, até a Química Orgânica. Na introdução, por exemplo, são explorados os seguintes conteúdos: noções gerais a física e a química, corpos simples e compostos, combinação, forças químicas e afinidades, coesão e as circunstâncias que favorecem as combinações químicas e decomposição (WURTZ, 1867).

Considerações finais

Os Programas de Ensino do Colégio de Pedro II constituem-se como fonte de análise para a História da Educação Brasileira. Em relação à História da Disciplina de Química a organização, arranjo dos conteúdos e a utilização dos livros-texto permitem estabelecer algumas características de ensino da disciplina entre os anos de 1850 e 1890. Neste período, os conteúdos dispostos nos programas apresentam

compatibilidade com os avanços dos conhecimentos químicos e revelam o estudo de uma Química moderna, proveniente da superação de obstáculos científicos e da acumulação histórico-social da ciência (BELTRAN, 2013; LIMA, 2013; MELONI; VIANA, 2016). Além disso, caracterizam a institucionalização da Química no currículo secundário brasileiro, com a construção da identidade da disciplina (GOODSON, 1997; LOPES, 2005; LOPES; MACEDO, 2011).

Estes conteúdos variavam em três aspectos, o ano em que eram ensinados, o número de itens de conteúdo e os livros-texto. Em 1850 eram 40 itens de conteúdo ensinados no sétimo ano, juntamente com a Física, não há menção de livro-texto; em 1856 passaram a ser 23 itens de conteúdos ensinados no terceiro ano, foi utilizado o livro de Guérin-Varry; em 1858 foram 19 itens de conteúdo ensinados no sexto, sétimo e quinto ano do curso especial, foram utilizadas apostilas; em 1862 ficaram estabelecidos 21 itens de conteúdo, ensinados no quinto ano também com a utilização de apostilas; em 1877 há um aumento no número de itens de conteúdos, 37, que eram ensinados no sexto ano com auxílio do livro de J. Langlebert; em 1878 é mantido o livro de Langlebert, porém a Química passa a ser ensinada no quinto ano, com 32 itens de conteúdo; por fim, em 1882 ficaram estabelecidos 28 itens de conteúdos, ensinados no quinto ano com três livros-texto dos autores Ganot, M. Teixeira e C. Wurtz. Além disso, apesar da análise de todos os livros-texto demandar uma pesquisa profunda e acurada, fica constatado uma certa repetição e reprodução dos conteúdos dos programas de ensino com a organização dos conteúdos nos livros-texto. Elementos de reprodução considerados a partir do exame dos sumários do livro de Guérin-Varry (1833) e Wurtz (1867), ambos disponíveis em banco de dados franceses.

A organização e arranjo dos conteúdos de Química tinham como finalidade o ensino de uma Química básica que fornecesse aos alunos concepções de identidade desta ciência, o que representa uma

construção da disciplina representada nos estudos de Goodson (1997, 2007), Lopes (2005) e Lopes e Macedo (2011). Ou seja, são conteúdos que podem ser alocados no contexto da Química Inorgânica, com o estudo dos diversos sais, bases, ácidos, metais e a classificação das substâncias que integram tal área. Com menos intensidade, os conteúdos da Química Orgânica, como o estudo dos álcoois e dos hidrocarbonetos, também são elencados (ATKINS; JONES; LAVERMAN, 2018; FONSECA, 2013). Tais elementos de conteúdo podem ser considerados como importantes ao desenvolvimento, progresso e institucionalização da disciplina de Química no ensino secundário brasileiro.

O avanço e progresso dos conteúdos ultrapassa o número de itens de cada programa, observamos uma evolução da organização e complexidade dos conteúdos, condição que representa um aspecto de desenvolvimento, pois, durante as primeiras décadas de funcionamento do Colégio foi dada pouca importância ao ensino da Química (SCHNETZLER, 2019).

A utilização dos livros-texto indica características que se apoiam em arranjos europeus de desenvolvimento da Química. A utilização de diversos autores franceses é justificada no projeto de fundação do Colégio de Pedro II. O ministro Bernardo de Vasconcelos, idealizador do Colégio, utilizou como fonte de referência estatutos de colégios europeus, com destaque para os franceses. Estes estatutos foram, em grande parte, copiados e inseridos no projeto de fundação do Colégio de Pedro II (CUSTÓDIO, 2017; VECHIA; LORENZ, 2006). Ainda sobre os livros utilizados no Colégio, é importante destacar que no Programa de 1882 foi utilizado, o primeiro livro didático de Química escrito por um brasileiro, o autor Martins Teixeira (JORNADA, 2013; RHEINBOLDT, 1994; SCHNETZLER, 2019).

Finalmente, ao considerar a profundidade analítica desta pesquisa salientamos que o objetivo era listar e analisar os conteúdos

de Química presentes nos programas, se possível classificando-os com uma das quatro grandes áreas da Química. Além disso, os documentos analisados contêm apenas a ordenação dos conteúdos, não há descrição de elementos sobre metodologias, ferramentas ou considerações didáticas. Tal característica pode ser justificada pelo tipo de fonte analisada, uma fonte que representa a compilação dos conteúdos a serem ensinados. Assim, elementos da prática docente poderiam estar dispostos em outros documentos oficiais, legislação educacional e documentos escolares, como atas de provas e cadernos.

Estes aspectos que provocam a busca por novas investigações, que dialoguem com os novos conteúdos e com elementos metodológicos e didáticos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de Química, incentiva novas pesquisas que caracterizem o arranjo da disciplina de Química durante a segunda metade do século XIX.

Referências

ATKINS, P.; JONES, L.; LAVERMAN, L. **Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018. 830 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELTRAN, M. H. R. **História da Química e Ensino: estabelecendo interfaces entre campos interdisciplinares**. *Abakós*, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 67-77, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/5371>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html#:~:text=Reforma%20o%20ensino%20primario%20e,superior%20em%20todo%20o%20Imperio.&text=%C2%A7%202%C2%BA%20Os%20Professo>>

[res%20e,de%20continuar%20com%20os%20estabelecimentos](#)>. Acesso em: 9 jul. 2021.

CHASSOT, A. **Uma história da educação química brasileira: sobre seu início discutível apenas a partir dos conquistadores**. *Epísteme*, v. 1, n. 2, p. 129-146, 1996. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/historia-da-educacao-quimica-brasileira-chassot-1996/view>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 9 jul. 2021.

CHOPPIN, A. **O historiador e o livro escolar** – Tradução Maria Helena Camara Bastos. *Revista História da Educação*, v. 6, n. 11, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596> >. Acesso em: 9 jul. 2021.

CUSTÓDIO, R. S. **Da Química europeia à Química no Brasil: caminhar histórico de uma disciplina (1750-1890)**. 2017. 210f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182788>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

FERNANDES, A. T. de C. **Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas**. *Educação e pesquisa*, v. 30, p. 531-545, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xHpd4pX4jxcQwSfFQXWdqG/?lang=pt&format=htm>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FONSECA, M. R. M. **Química**. São Paulo: Ática, 2013.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 jul. 2021.

GUÉRIN-VARRY, R. T. **Éléments de Chimie Théorique et Pratique**. Paris, France. Imprimerie de Lachevardiere, 1833. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2044259.r=GU%C3%89RIN-VARRY%2C%20R.%20T.%20%C3%89lemens%20de%20Chimie%20Th%C3%A9orique%20et%20Pratique?rk=171674;4>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

HOLANDA, S. B. **O Brasil Monárquico – o progresso de emancipação**. In: História geral da civilização brasileira. São Paulo: Editora USP, T. 2, v. 1, 1993.

JORNADA, J. I. P. – **Uma Perspectiva Histórica Do Ensino De Química No Colégio Pedro II (1837 – 1889)**. Rio de Janeiro, 2013, 97f. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica – CEFET Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://dippg.cefet-rj.br/ppcte/attachments/article/81/2013%20UMA%20PERSPECTIVA%20HIST%C3%93RICA%20DO%20ENSINO%20DE~.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, J. O. G. **Um olhar sobre a história do ensino de Química no Brasil**. In: ROMERO, M. A. V.; MAIA, S. R. R. O ensino e a formação do professor de Química em questão. Teresina: EDUFPI, 2013, 124 p, p. 12-28.

LOPES, A. C. **Discursos curriculares na disciplina escolar Química**. Ciência & Educação, Bauru, v. 11, n.2, p. 263-278, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/discursos_curriculares_quim_alice_lopes.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZ, K. M. **Os Livros Didáticos e o Ensino de Ciências na Escola Secundária Brasileira do Século XIX**. Ciência e Cultura, 38, nº 3, 426-435, 1986. Disponível em: <https://works.bepress.com/karl_lorenz/8/download/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

LORENZ, K. M. **Ciência, Educação e Livros Didáticos do Século XIX. Os compêndios das Ciências Naturais do Colégio de Pedro II**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MELONI, R. A.; VIANA, H. E. B. **O ensino de Química no Brasil e os debates sobre o atomismo: um estudo dos programas da educação secundária (1850-1931)**. Química Nova na Escola, v. 39, p. 46-51, 2017. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc39_1/08-HQ-21-16.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MOACYR, P. **A instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853**. 1º vol. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

MONTEIRO, I. G.; JUSTI, R. S. Analogias em livros didáticos de química brasileiros destinados ao ensino médio. **Investigações em ensino de ciências**, v. 5, n. 2, p. 67-91, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/27181943.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

MORI, R. C.; CURVELO, A. A. S. **O que sabemos sobre os primeiros livros didáticos brasileiros para o ensino de Química**. Química Nova, v. 37, nº 5, p. 919-926, 2014. Disponível em: <http://quimicanova.s bq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=174>. Acesso em: 9 jul. 2021.

RHEINBOLDT, H. **A Química no Brasil**. In: Azevedo, F. (Orgs.) As ciências no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 9-108, 1994.

ROSA, M. I. P.; TOSTA, A. H. **O lugar da Química na escola: movimentos constitutivos da disciplina no cotidiano escolar**. Revista Ciência e Educação, v. 11, n. 2, p. 253-262, Bauru, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xLzg6Snw6XCRYJDBtZSwqs/?lang=p t&format=pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SAMPAIO G. M. E; SANTOS N. P. **Os Livros Didáticos de Física e Química nos Primeiros Dezoito Anos do Colégio de Pedro II (1838-1856)** In: Anais VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – 2007 - UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p42.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SCHEFFER, E. W. O. **Química: Ciência e Disciplina Curricular, Uma Abordagem Histórica**. 1997, 218f. Dissertação de Mestrado em

Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28638/D%20-%20ELIZABETH%20WEINHARDT%20O%20SCHEFFER.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SCHNETZLER, R. **Apontamentos Sobre a História do Ensino de Química no Brasil**. In: SANTOS, W. L. P. MALDANER, O. A. MACHADO, P. F. (Orgs.) Ensino de Química em foco. 2ª ed. – Ijuí - RS: Ed. Unijuí, p. 53-68, 2019.

TAMBARA, E. **Educação e Positivismo no Brasil**. In: STEPHANOU, M; CÂMARA BASTOS, M.H. (Orgs.) Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, v. II, p.166-177, 2014.

VECHIA, A; **O Ensino Secundário no Século XIX: instruindo as elites**. In: STEPHANOU, M; CÂMARA BASTOS, M. H. (Orgs.) Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, v. II, p.78-90, 2014.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba, Brasil: Autores, 1998.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. **O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o profissionalizante**. In: Anais IV Seminário de Pesquisa da Região Sul - Anped Sul, Florianópolis, 2002.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. **O Colégio Pedro II: Centro de Referência das idéias educacionais transnacionais para o Ensino Secundário Brasileiro no Período Imperial**. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/46366985-O-collegio-pedro-ii-centro-de-referencia-das-ideias-educacionais-transnacionais-para-o-ensino-secundario-brasileiro-no-periodo-imperial-resumo.html>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. **O Collegio De Pedro II e a formação da mocidade Brasileira (1838-1889)**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia v. 14, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32113>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

WURTZ, C. A. **Leçons élémentaires de Chimie moderne**. Paris, France. Typographie Lahure, 1867. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k90286x.textelimage>>. Acesso em 9 jul. 2021.

NOTAS DE AUTORIA

Renato da Silva Custódio é Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação e Licenciado em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: renatodsc2@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

CUSTÓDIO, Renato da Silva. Conteúdos de Química nos Programas de Ensino do Colégio de Pedro II (1850 – 1890). **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 23-54, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar

em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/04/2021

Aprovado em: 13/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ATRAVÉS DE NARRATIVAS INDÍGENAS: REFLEXÕES A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DA DECOLONIALIDADE

Sandor Fernando Bringmann
Marjorie Edyanez dos Santos Göttert

Resumo: O presente ensaio apresenta algumas reflexões e problematizações acerca do ensino de história indígena no Brasil após a promulgação da Lei nº 11645/08 e das novas correntes de pensamento, como a interculturalidade crítica e a decolonialidade. O objetivo é contribuir para a construção de um ensino de história crítico e abrangente, que valoriza a interculturalidade crítica e as epistemologias indígenas, a partir dos usos das suas narrativas em sala de aula. São fontes importantes para esta análise, autores como Quijano, 1992; Walsh, 2007; Bittencourt, 2013; Luciano, 2006, 2012, 2017; Kayapó, 2019; Munduruku, 2012. A partir das análises destes e de outros autores, busca-se reforçar a necessidade de, nos espaços de ensino, utilizar-se de narrativas que recontam a história do Brasil a

partir dos povos indígenas e das histórias locais, refletindo criticamente sobre o mundo em que vivemos e sobre a sociedade que construímos.

Palavras-chave: Ensino de História Indígena; Interculturalidade; Narrativas Indígenas

Resumen: Este ensayo presenta algunas reflexiones y preguntas sobre la enseñanza de la historia indígena en Brasil luego de la promulgación de la Ley No. 11645/08 y de nuevas corrientes de pensamiento, como la interculturalidad crítica y la decolonialidad. El objetivo es contribuir en la construcción de una enseñanza de la historia crítica e integral, que valore la interculturalidad crítica y las epistemologías indígenas, a partir de los usos de sus narrativas en el aula. Son fuentes importantes para esta análisis son autores como Quijano, 1992; Walsh, 2007; Bittencourt, 2013; Luciano, 2006, 2012, 2017; Kayapó, 2019; Munduruku, 2012. A partir del análisis de estos y otros autores, el objetivo es reforzar la necesidad de utilizar narrativas que relaten la historia de Brasil en el contexto de los pueblos indígenas y las historias locales, reflexionando críticamente sobre el mundo en que vivimos e sobre la sociedad que construímos.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia Indígena; Interculturalidad; Narrativas Indígenas

Introdução

O ensino de história indígena nas instituições educacionais, tal como o conhecemos hoje, após o advento da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas instituições de ensino de educação básica públicas e privadas, está diretamente relacionado às lutas dos povos indígenas. É, portanto,

atravessado tanto pela diversidade cultural, que é uma das suas marcas, quanto pelos anseios e projetos em relação ao presente e ao futuro não só dos próprios povos indígenas, mas também do projeto de sociedade para o Brasil e o mundo. Desde o incipiente projeto para a institucionalização do ensino de história indígena no Brasil, até sua consolidação por meio de marcos legais, houve um longo caminho, que revela uma imensidão de debates referentes às experiências brasileiras e à necessidade do ensino de história indígena que, desde o princípio, extrapolam os muros da escola e repercutem na sociedade, que é justamente onde tais discussões começam.

Para muitos pesquisadores, o ensino sobre os povos indígenas não se resume ao respeito e a valorização desses povos. Fábio Feltrin de Souza e Luisa Tombini Wittmann, por exemplo, apontam para uma profusão de ideias equivocadas sobre os povos originários, historicamente propagadas pela escola e que se manifestam ainda hoje em noções preconceituosas sobre os mesmos e que impedem que o ensino de história indígena seja desenvolvido com qualidade e criticidade (SOUZA; WITTMANN, 2016). Gersem Baniwa Luciano compartilha desse ponto de vista ao afirmar que “não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente” (LUCIANO, 2012, p. 141). Dessa forma, primeiramente é preciso desconstruir as noções que inferiorizam esses povos ou hierarquizam os conhecimentos que serão ensinados. Para Baniwa, é urgente desconstruir ideias colonialistas, sendo necessária “uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola” (LUCIANO, 2012, p. 141).

Clovis Antonio Brighenti (2016), por sua vez, demonstra como a questão da colonialidade do poder no Brasil possui uma relação de proximidade com os povos indígenas, haja vista que estes são histórica e constantemente excluídos do projeto nacional, através do silenciamento e do apagamento das narrativas indígenas, das suas

memórias, dos seus conhecimentos e saberes, das suas formas de ver, interpretar e agir no mundo. Segundo o autor, a permanência do projeto colonialista no Brasil impõe uma única perspectiva de conhecimento e apenas um modo de conhecer como verdadeiro, sustentando assim o padrão mundial de poder, alavancado pela matriz de pensamento eurocêntrica que permite uma única forma de ver e pensar o mundo, tornando-a uma visão superior a todas as outras, não comportando em si qualquer aspecto de diálogo com a diversidade ou com outras epistemologias (BRIGHENTI, 2016, p. 245-247).

Ao pesquisar sobre o ensino de história indígena na educação básica, percebemos que as discussões sobre o tema também se articulam a outros debates fundamentais ao ensino. Dessa forma, o presente artigo pretende trazer alguns elementos para reflexão e problematização sobre como se ensina e como se poderia ensinar a história indígena na educação básica brasileira, elencando temas como o papel da diversidade cultural na escola; o uso de novas epistemologias no ensino e na produção do conhecimento, (como as epistemologias indígenas) e o exercício de deslocamento cultural a partir da diversidade².

História do ensino de história indígena: entre a omissão, o silenciamento e a constituição de contranarrativas

Circe Bittencourt (2013) e Edson Kaiapó (2019) apontam em seus estudos as últimas décadas da história recente como o momento em

² O deslocamento cultural é visto aqui sob à luz da interculturalidade crítica, através de Catherine Walsh (2007), e pressupõe que a diversidade seja vista não somente com respeito e valor, mas que também seja experimentada através de um deslocamento onde assim como eu possa ver com os meus olhos a cultura indígena, da mesma forma eu consiga fazer uma leitura da minha cultura a partir das lentes indígenas.

que houve no Brasil uma virada em relação à história indígena e a sua inserção nos currículos escolares, dando cada vez mais uma direção no sentido de crítica ao que se havia consolidado como conhecimento sobre os povos indígenas e abertura a novas abordagens sobre a temática. Como marcos dessa passagem são apontados o fim da Ditadura Civil Militar brasileira, a promulgação da atual Constituição Federal em 1988 (denominada pelos próprios parlamentares como Constituição Cidadã), o surgimento da Nova História Indígena e a Lei nº 11.645 sancionada em 2008.

Todavia, é importante lembrar que a história como uma disciplina ensinada nasce no Brasil no início do século XIX, em um contexto de construção da identidade nacional, tendo como objetivo a constituição de um bom cidadão, identificado com a sua pátria e com os projetos dela. O que se ensinará na disciplina de história, então, estará totalmente condicionado às narrativas sobre a história do Brasil que estavam sendo organizadas naquele momento, isto é, ufanista da colonização europeia. Simbolicamente, os povos indígenas serão inseridos no currículo escolar brasileiro em um contexto internacional de difusão e debate das teorias raciais e de eugenia no final do século XIX e primeiras décadas do XX, o que estará atravessado no Brasil pelos debates da miscigenação³, sendo que os primeiros estudiosos que escrevem e ensinam sobre os povos indígenas nas escolas brasileiras serão membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e

³ A miscigenação será uma das ideias centrais e estruturadoras do ensino de história no Brasil por muito tempo, trata-se da ideia de que as populações nativas seriam extintas através da fusão étnica, da mistura das raças, no processo de abasileiramento da população. Essa ideia estará marcada pela visão evolucionista e do determinismo racial, a qual será gestada em 1845 através dos teóricos do IHGB e estará constantemente relacionada a visão que os estudiosos da época terão sobre os povos indígenas (BITTENCOURT, 2013).

vão expor em suas obras concepções anti-indigenistas⁴ (BITTENCOURT, 2013, p.105).

Nos manuais escolares desta época, a abordagem que permanecia era a de um indígena genérico, onde não havia diferenciação de línguas ou costumes entre esses povos, já que todos pareciam viver no mesmo lugar, da mesma forma e sob as mesmas crenças (BITTENCOURT, 2013). Sobre essa história ensinada é interessante percebermos como ela é posta a serviço do que as elites da época pretendem como o projeto para a nação, e de como o campo da história vai sendo explorado de forma a construir e cristalizar uma única história nacional, na qual embora se atravessem as narrativas dos europeus que vêm para o Brasil e dos indígenas que já estão aqui, os últimos são inferiorizados e invisibilizados frente aos primeiros. A narrativa dominante que se constrói vai trazer os “civilizados europeus” como os protagonistas dessa história e vai apagar as narrativas indígenas sobre esse evento. Para tanto, será tecida uma narrativa não só da negação da importância indígena para a construção da nação, trazendo ideias de que eles não contribuíram para a história da civilização, mas também da ideia de atraso e empecilho ao desenvolvimento provinda desses povos (BITTENCOURT, 2013, p. 108).

Com o advento da República, dá-se início a uma tentativa de criar uma educação básica brasileira que formasse o cidadão nos ideais republicanos, o que se entrelaçava ao projeto de criação de uma identidade nacional republicana. Até 1930 a ideia da mescla das três

⁴ Alguns exemplos destes estudiosos e suas obras: Joaquim Manuel de Macedo e suas *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, de 1861, que circulou até a década de 1920 pelas escolas brasileiras; Francisco Adolfo de Varnhagen e sua obra *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, que era referenciada por sua outra obra, *História Geral do Brasil*, escrita em dois volumes publicados na década de 1850; *A história do Brasil ensinada pela biographia de seus heróis*, de 1915, de autoria de Sylvio Romero, onde o mesmo narra a história do Brasil a partir dos heróis brancos.

raças, ou seja, da miscigenação entre os diferentes povos e no que toca pensar a formação do povo brasileiro e o seu potencial civilizatório terá muita força e será responsável por impactar o ensino de história e a visão sobre os indígenas no ensino brasileiro (BITTENCOURT, 2013). A partir da obra de João Ribeiro, *História do Brasil para o ensino secundário* de 1908, em uma perspectiva pretensamente mais social, o que se escreve sobre os povos indígenas, segundo Bittencourt (2013), permanece em muitos termos ainda uma constante da visão equivocada do indígena genérico e selvagem visto anteriormente. A novidade trazida pela obra de Ribeiro será a ideia de que o povo brasileiro possuiria, portanto, algumas qualidades herdadas dos povos indígenas através do processo da miscigenação.

Essas ideias incutidas nos manuais escolares da época e propagadas pelos intelectuais brasileiros irão fortalecer mais uma vez a inferiorização dos povos indígenas, cristalizando a ideia da extinção dos mesmos em benefício do nascimento da nação Brasil. Contribuindo para uma narrativa da história em que “não existem vencidos e vencedores” (ROMERO, 1915, p. 21), silenciando mais uma vez as narrativas indígenas de conflito, acordos, resistências e ressignificações frente aos projetos de extermínio dos povos indígenas.

Essas teorias sobre as raças e a miscigenação farão parte, portanto, da consolidação de uma narrativa europeia que, a desejo da legitimação do seu poder e da sua invasão sobre os territórios e corpos dos outros povos e dos seus modos de viver e ser, construiu e validou à luz da ciência ideias de superioridade e inferioridade decorrentes da genética do indivíduo⁵. É importante apontarmos ainda que, por mais

⁵ As ideias da miscigenação fazem parte de um cenário internacional do Imperialismo onde a invasão das nações europeias sobre os povos da África e da Ásia, vão suscitar debates em torno das características e potencialidades ou defeitos das raças e da possibilidade de civilizar as mesmas. Tais abordagens irão ter por eixo central as ideias de raça e de superioridade racial, onde a raça

que a narrativa da mescla das três raças como fundação da nação brasileira tenha sido posteriormente refutada, decorre dessa narrativa até os dias de hoje um forte imaginário presente na sociedade brasileira. Ele embasa, muitas vezes, tanto discursos conservadores e liberais, de notórias representações políticas, quanto do senso comum. Esta construção ideológica pode se apresentar em situações muito especiais, de impacto direto em questões como a construção da identidade brasileira ou a implementação de cotas raciais.

Segundo Luis Fernando Cerri (2017, p. 15), no mundo, entre os anos 1960 e 1980, as afirmações sobre o ensino de história são submetidas a uma crise e, no Brasil, no final dos anos de 1970, começamos a ver a problematização de elementos por muito tempo considerados cânones pela disciplina histórica (CERRI, 2002, p. 5). Também nesse período o currículo escolar é posto sob suspeita. A partir do final dos anos oitenta no século XX, com os processos históricos da redemocratização brasileira e do progressivo fim da Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil durante vinte anos, as pretensas verdades são colocadas em xeque e, a nível educacional, as ideias da unicidade e da neutralidade da educação e do ensino de história entram em crise (CERRI, 2017, p. 6). Para Pacievitch e Cerri (2006 apud CERRI, 2017, p.7) será fruto desse contexto de redemocratização o surgimento de professores de história inclinados a ideia de um ensino de história voltado para a transformação social e o fortalecimento da democracia.

Segundo Bittencourt (2013) veremos de fato uma mudança significativa na abordagem dos povos indígenas a partir de 1998 nas obras dos autores Adhemar Marques, Flavio Berutti e Ricardo Faria, de

branca europeia será enaltecida em razão da civilização das outras raças que serão consideradas inferiores. No Brasil, Alfredo D'Escagnolle Taunay e Dicamôr Moraes vão sugerir em sua obra *História do Brasil* de 1958 que as características brasileiras da inquietação e da indisciplina teriam sido herdadas da raça indígena (TAUNAY; MORAES, 1958, In: BITTENCOURT, 2013).

largo uso pelos professores, quando pela primeira vez, passam a inserir em suas obras as falas indígenas, pontuam as diferenças culturais desses povos e começam a assumir que os mesmos possuem história. Esta mudança vai estar intimamente relacionada às mobilizações dos povos indígenas, desde o fim da década de 70, em prol dos seus direitos perante o Estado brasileiro, e ao surgimento da Nova História Indígena que vai tecer críticas às visões sobre os indígenas construídas ao longo da história e vai consolidar elementos que se tornarão grandes contribuições para as novas pesquisas que irão surgir, como a questão do protagonismo indígena.

O que hoje conhecemos sob o epíteto de Nova História Indígena, pode ser compreendido como um movimento intelectual de pesquisadores da temática indígena, a exemplo de Manuela Carneiro da Cunha, Beatriz Perrone Moisés, João Pacheco de Oliveira e John Manuel Monteiro⁶, os quais, a partir do final da década de 1980, conseguiram proporcionar um diálogo entre a História e a Antropologia, o que possibilitou a geração de novas e contestadoras problematizações sobre os povos indígenas e o seu lugar na história. O contexto do seu surgimento, todavia, tem raízes na década de 1970, onde as fronteiras entre as ciências serão confrontadas a fim de possibilitar uma interrelação e, dessa forma, contribuições originais advindas do diálogo e das relações interdisciplinares para além dos limites das disciplinas científicas. A Nova História Indígena passa a apresentar em seus estudos o protagonismo indígena que esteve presente nas histórias desde o período colonial brasileiro, mas que

⁶ Sobre o pesquisador John Manuel Monteiro salientamos a sua contribuição para o estudo sobre a temática indígena. Em texto de homenagem ao legado desse historiador e antropólogo devido a sua morte em 2013, Maria Regina Celestino de Almeida comenta que para Monteiro “dar voz e vez” aos povos indígenas é “tarefa dos historiadores” e que deveria “resultar no enterro definitivo de uma historiografia, muitas vezes, conivente com políticas de apagamento de identidades indígenas” (ALMEIDA, 2013, p. 400).

estava propositalmente apagado até esse período em prol do protagonismo dos personagens não indígenas e de uma ideia de que os povos indígenas não tinham história (SILVA FILHO, 2019, p. 4).

Em meio às dificuldades que surgem ao se trabalhar com o ensino de história indígena na escola, as críticas mais apontadas nestas pesquisas referem-se à ausência e ao silêncio sobre os povos indígenas nos currículos escolares; à condenação dos mesmos a um passado cristalizado em muitos livros didáticos; à mitificação ou folclorização das culturas indígenas no espaço escolar, (que consolidam a data do dezenove de abril como o único momento reservado ao tema, e o que se dá, muitas vezes, através de um viés de exotismo); à falta de materiais didáticos e paradidáticos atualizados e de acesso aos docentes; à falta de formação sobre o tema para os docentes já em atuação nas redes de ensino e à ausência de literaturas indígenas nas escolas.

Sobre os povos indígenas na atualidade, podemos dizer que existe um movimento crescente de visibilização dos mesmos, que parte especialmente do protagonismo indígena através de lideranças⁷ reconhecidas nacional e internacionalmente, como Ailton Krenak e Daniel Munduruku e novas lideranças como Sônia Guajajara e Denilson

⁷ O uso do conceito de “liderança” aqui não significa que esses indígenas ocupem a posição de líderes, políticos ou religiosos entre os povos indígenas aos quais pertencem, como o povo indígena Krenak e o povo Munduruku. O termo “liderança” refere-se aqui à liderança política e intelectual desses indígenas em relação à sociedade não indígena. Ambos os indígenas citados receberam o título de Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República. Ailton Krenak é ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas. Em 2016, ele conquistou o título de doutor honoris causa, atribuído pela Universidade Federal de Juiz de Fora; e Daniel Munduruku é doutor em Educação, tem mais de 50 livros publicados, e recebeu prêmios literários como o Jabuti, o da Academia Brasileira de Letras e o da Unesco.

Baniwa⁸. Cada vez mais, lideranças indígenas como estas vêm ocupando os espaços públicos e de poder da sociedade brasileira. Como exemplo desses espaços apontamos as universidades, onde vemos aumentar o ingresso de indígenas em cursos universitários e onde tem crescido um movimento de concessão de títulos de notório saber às lideranças e sábios desses povos⁹, e também o significativo aumento do lançamento de candidaturas a cargos políticos nas eleições de 2018 e 2020¹⁰. Se por um lado, essas vozes indígenas vêm revelando à sociedade brasileira as suas histórias, resistências e projetos, por outro lado, elas vêm denunciando o contínuo descaso com os mesmos e a delicada vulnerabilidade em que vivem muitos desses povos, o que decorre principalmente da violência empregada contra eles e do descumprimento dos direitos indígenas, o que, por sua vez, vem se

⁸ Sobre Sônia Guajajara a mesma é uma liderança indígena feminista e está à frente de organizações indígenas como a Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (Coapima), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib). Denilson Baniwa é um artista que já participou de diversas exposições coletivas no Brasil e no exterior tais como: *Heranças de um Brasil profundo*, Museu Afro Brasil, em São Paulo; *VaiVém*, no Centro Cultural Banco do Brasil de diversas cidades; e *Racism and Anti-Racism in Brazil: The Struggle of Indigenous Peoples*, Manchester University, nos Estados Unidos. O artista foi vencedor do Prêmio Pipa Online 2019.

⁹ Para saber mais veja: <https://www.saberestradicionalis.org/notorio-saber-para-mestras-e-mestres-dos-saberes-tradicionalis-e-aprovado-na-ufmg/>; e <https://www.secult.ce.gov.br/2019/09/03/aprovada-outorga-de-titulo-de-notorio-saber-para-11-mestres-da-cultura/>.

¹⁰ Sobre isso é preciso dizer ainda que em 2018 tivemos a primeira candidatura indígena a vice-presidência da república que foi a Sônia Guajajara, e que também foi a primeira mulher indígena a concorrer numa chapa à presidência da república.

agravando no atual contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19 no Brasil¹¹.

Ao voltar o nosso olhar para o currículo escolar, percebemos que há uma disputa de narrativas e memórias, ou seja, de histórias, que não é de hoje e que por sua vez acompanha a própria história da trajetória da educação e do ensino de história. Percebemos que o teor que se consolida nos currículos escolares oficiais no Brasil está permeado por narrativas dominantes, que vão imprimir aos conteúdos ensinados nas escolas os seus significados e sentidos, onde, por muito tempo, as contranarrativas¹² não tiveram qualquer espaço. Dessa forma, a história que se narra e a história que é omitida ou silenciada tem um peso imenso sobre as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem e podem contribuir tanto para o seu sucesso como para o seu fracasso.

Estudos como o de Circe Bittencourt (2013) e de Edson Kaiapó (2019) mostram as relações entre a trajetória do ensino de história e a história indígena no Brasil. Ambos os pesquisadores vão salientar o silenciamento no currículo escolar e no componente curricular de história sobre os povos originários, o que vai se dar através de alguns

¹¹ É importante refletir que neste contexto de enfrentamento a Covid-19 no Brasil nos anos de 2020 e 2021, o esvaziamento e o desmonte em relação às políticas de saúde indígena vêm sendo crescentemente denunciado por muitos grupos indígenas e não indígenas que percebem tais movimentos como uma violação aos direitos dos povos originários. Para saber mais sobre os povos indígenas no contexto de enfrentamento da Covid-19 no Brasil, veja os sites e as campanhas realizadas: <http://quarentenaindigena.info/casos-indigenas/>; <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/06/coronavirus-avanca-e-tragedia-entre-indigenas-da-amazonia-e-iminente>; <https://www.amazoniacontracovid.org.br/#block-33472>.

¹² O termo “contranarrativas” é utilizado aqui para se referir às narrativas que por muito tempo foram silenciadas e negadas através da imposição de uma única narrativa, a narrativa dominante, e que, portanto, fazem uma crítica à ausência de representatividade nas narrativas dominantes, ou seja, uma crítica às representações negativas.

elementos como: a cristalização desses povos no passado, onde se consolidou o conteúdo da “descoberta do Brasil” como o espaço por excelência dos indígenas nas aulas de história e a transformação da cultura indígena em folclore nacional, tendo o “dia do índio” como o maior evento escolar sobre esses povos.

Segundo essas pesquisas, as noções e os conhecimentos empregados sobre os povos indígenas nos currículos escolares têm contribuído por muito tempo para formar e fortalecer uma visão equivocada sobre os povos originários, consolidando as ideias de um índio genérico, preso ao passado e que não possui mobilidade cultural, ou seja, a ideia de que o indígena que existe é aquele da época do “descobrimento” ou do período colonial. Para além do desconhecimento sobre esses povos, essas noções contribuem para o preconceito não só sobre os povos indígenas, mas sobre todo aquele que traz em si a diversidade (BITTENCOURT, 2013; KAIAPÓ, 2019). Compreendemos que estas ações não são aleatórias ou fruto de um desconhecimento, mas sim, constituídas com a finalidade de silenciar, de invisibilizar, de retirar destas populações a sua capacidade de agentes históricos. Felizmente, cada vez mais, nos últimos tempos, as contranarrativas começam a surgir e se fortalecer, trazendo a voz, a memória e o protagonismo indígena na história.

O protagonismo indígena na história do Brasil

O protagonismo indígena na história do Brasil é fruto de um contexto de questionamento decorrente do fim da Ditadura Civil Militar e da reabertura democrática, onde a sociedade brasileira vivencia um momento histórico de mobilizações sociais e debates sobre os projetos para o futuro do país. Nesse processo são criadas as primeiras organizações do movimento indígena que colocam na sua agenda política a luta por direitos e participam do movimento constituinte que

dará origem à Constituição Federal de 1988. Dessa forma, evidenciamos a importância dos povos originários e seus movimentos e organizações para que fosse possível consolidar o protagonismo indígena no Brasil e, ainda, a importância da Constituição Cidadã enquanto marco legal que modifica as relações do Estado brasileiro para com os povos indígenas, que de tutelados passam a ser cidadãos de direitos, tendo reconhecido o direito aos costumes, à cultura e a tradição pela primeira vez na história, inaugurando uma nova concepção de política indigenista.

A Lei nº 11.645/08, de ensino será um reflexo, então, dessas mobilizações dos povos originários, de grupos de intelectuais, pesquisadores e educadores, e de movimentos sociais em prol de uma educação crítica e de contrapeso a uma educação que ensina e alimenta equívocos sobre os povos indígenas, já relatados por este trabalho. Ao incluir nessas instituições o ensino desses povos, possibilita-se pensar uma educação que traga para a sua experiência as outras histórias e narrativas que não foram contadas e nem ouvidas por todos esses anos no Brasil. Dessa forma, abre-se espaço às contranarrativas, ou seja, às narrativas que foram silenciadas até então e que fazem frente a uma história que se pretende única e que se baseia em um ambicionado conhecimento universal, mas que exclui todos aqueles conhecimentos e saberes que não se encaixam a esse modelo.

Nesse mesmo contexto, dentro das universidades, especialmente nos cursos de Ciências Humanas, passamos a ver um alargamento das perspectivas e olhares sobre a história, com a inclusão de outros sujeitos históricos, entre os quais os indígenas, bem como o entendimento de que esses novos sujeitos protagonizam as suas histórias. Como já ressaltado anteriormente, a Nova História Indígena terá grande importância em relação à pesquisa sobre os povos originários e o surgimento de novas perspectivas dentro da história indígena e que, por sua vez, irão questionar as pesquisas anteriores,

possibilitando também a problematização do ensino do tema nas escolas.

Outro elemento fundamental para se pensar o protagonismo indígena será a entrada desses sujeitos nas universidades, que vai assinalar um novo momento na experiência desses povos e na sua relação com a sociedade não indígena. Sobre isso, Gersem Baniwa Luciano afirma que a ascendência do número de indígenas nas universidades e o crescente interesse dos mesmos em relação ao ensino superior marca “esse novo tempo da visão e atitude dos povos indígenas no Brasil” (LUCIANO, 2012, p. 137). Trata-se da aposta em direção a uma maior interação com o mundo não indígena, desde o interesse em um diálogo mais qualificado, até a necessidade de capacitação frente aos instrumentais deste e também em relação aos interesses específicos de cada povo indígena, como no quesito de melhoria da qualidade de vida nas terras indígenas:

Nos últimos 30 anos os povos indígenas no Brasil, no meu entendimento, tomaram essa decisão de apostar na educação. E a chegada muito forte à universidade faz parte dessa aposta: escola pode ser um instrumento importante para o presente e para o futuro desses povos, em todos os aspectos, seja para maior interação com o mundo envolvente, com o mundo não indígena de forma mais ampla possível, o que mostra o grande interesse pelo diálogo e por uma convivência, mas também há interesses específicos, como melhorar as condições de vida nas aldeias (LUCIANO, 2012, p. 137).

A partir da entrada dos indígenas no ensino superior, passamos a ver no Brasil a formação de uma nova geração de indígenas que se tornam professores, médicos, advogados, engenheiros, e outros mais, e que vão engrossar o coro de vozes em prol da defesa dos seus direitos

e vão ocupar espaços de prestígio social e político da sociedade não indígena, fortalecendo dessa forma a sua visibilidade bem como o seu protagonismo.

As universidades, por sua vez, terão que responder a esses novos sujeitos, o que também ganha força com a Lei nº 11.645/08, e assim veremos o surgimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, a reacomodação curricular de alguns cursos, como de história, por exemplo, que passam a acolher a temática indígena e, também, o surgimento das Licenciaturas Interculturais Indígenas (LII).¹³

Segundo Edson Kaiapó (2019), após a Lei 11.645/2008, os povos indígenas passam a ser abordados a partir de uma ideia de dinamicidade cultural, onde às avessas de estarem presos ao passado ou extintos, são entendidos a partir do tempo presente como sujeitos ativos das suas histórias, onde protagonizam no presente e protagonizaram no passado relações de conflito, diálogo, resistência e ressignificação que partiram ou não do contato com o não indígena. A ideia da dinamicidade cultural contribui, portanto, para o entendimento sobre o ser indígena e a sua identidade, e nos ajuda a entender por que um indígena que mora na cidade e possui diploma universitário segue sendo indígena:

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não índios, incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato. [...] Portanto, longe de terem desaparecido, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista

¹³ A Exemplo da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, que tem duas turmas formadas desde 2011, representando mais de 100 professores e professoras indígenas atuando nas escolas de suas comunidades.

de direitos, não sem conflitos que perduram contra as suas identidades (KAIAPÓ, 2019, p. 70).

Pesquisas como a de Kaiapó (2019) vêm aumentando a partir da Lei nº 11645/08 e dão ênfase a questões pontuais e que estão contribuindo não só com a história indígena, mas também têm alargado as críticas e possibilidades em relação à história e ao ensino da mesma. Ao criticar a matriz eurocêntrica, enfatizar a importância de outras narrativas, como as narrativas indígenas, e a importância de estudar os povos originários a partir do tempo presente e de suas interações nele, essas pesquisas vêm se aproximando das abordagens decoloniais e da interculturalidade crítica, o que se dá em uma via de mão dupla, e que têm fortalecido as mesmas. Passa a possibilitar a tessitura de uma rede cada vez mais ampla de relações entre objetos de estudo, temáticas, pesquisadores e grupos de pesquisa, que extrapolam os limites da história indígena e do próprio campo da educação, lançando à sociedade uma contribuição no sentido de repensar o projeto e a experiência social que corroboramos a cada dia, o nosso envolvimento ou não no mesmo e de refletir sobre a sociedade que almejamos viver no futuro.

O ensino de história indígena no contexto dos estudos decoloniais e da interculturalidade crítica

É extremamente relevante que muitas pesquisas¹⁴ sobre o ensino de história indígena têm apontado para a necessidade de uma epistemologia que compreenda e acolha todas as formas de saberes,

¹⁴ Estamos nos referindo às pesquisas sobre o ensino de história indígena analisadas por esta pesquisa que foram: SOUZA e WITTMANN (2016), BRIGHENTI (2016), BERGAMASCHI e GOMES (2012), BITTENCOURT (2013), LUCIANO (2017) e KAIAPÓ (2019).

para um pensamento que esteja aberto aos outros, e que atue na contramão da sobreposição e da hierarquização dos conhecimentos e dos saberes, como é a perspectiva decolonial. Do mesmo modo, importa que os saberes sejam estudados em uma relação intercultural, ou seja, de deslocamento cultural, de diálogo e de complemento, de forma que esses saberes possam se enriquecer através dessa diversidade, como propõe a interculturalidade crítica, e que estejam em contraposição à uma epistemologia de base eurocêntrica e monoculturista, que se orienta a partir de uma única visão e que perpetua apenas uma forma de conhecer e de interpretar o mundo.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), a colonialidade do poder está relacionada à formação de uma ordem mundial que parte da invasão e do domínio das sociedades e culturas da chamada América Latina, que vivenciaram um processo de dominação direta chamada de colonialismo¹⁵ que, posteriormente, foi combatido e derrotado, mas onde a estrutura de poder permaneceu na forma de colonização do imaginário daqueles que outrora foram colonizados¹⁶. Segundo ele, o que permanece na atualidade é uma colonização da cultura e do imaginário em um movimento interno, ou seja, não só a visão das outras culturas está colonizada a respeito da cultura europeia, também agora

¹⁵ O processo do colonialismo é apontado por Quijano como um grande produtor de discriminações sociais e que promoveu sob o signo da ciência categorias como as de “raça”, sendo um dos seus efeitos posteriores a exploração e a discriminação justamente sobre os membros dessas “raças” em que foram categorizadas as populações colonizadas. Ver em: **Colonialidad y modernidad/racionalidade** de Aníbal Quijano (1992).

¹⁶ Para saber mais ver o estudo de Aníbal Quijano de 1992, **Colonialidad y modernidad/racionalidade**, onde o autor aponta ainda a América Latina como um caso extremo da colonização cultural pela Europa, já que a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas por um amplo genocídio dos povos indígenas.

há uma colonização sobre a visão que a própria cultura tem de si mesma ou das outras culturas não europeias.

De la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también "occidental", y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él (QUIJANO, 1992, p. 22).

A imposição de um paradigma universal de conhecimento que é o do racionalismo europeu será visto por Quijano (1992) como parte essencial da dominação colonial europeia sobre o resto do mundo. Sendo assim, a sua proposta da epistemologia decolonial vai partir da necessidade de destruição da colonialidade do poder mundial, da descolonização epistemológica do mundo, com o objetivo de abrir espaço a uma nova comunicação intercultural onde haja liberdade de opção entre diversas orientações culturais, epistemologias e formas de produzir o conhecimento e de conhecer o mundo, onde não apenas uma etnia possa ditar as regras, e sim, onde todas as formas da diversidade possam relacionar-se. “Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental” (QUIJANO, 1992, p. 20).

Entendida como um braço da epistemologia decolonial no campo da educação, a interculturalidade crítica vai pensar especialmente

sobre estruturas dominantes do conhecimento e do poder e de como elas se apresentam e agem através da escola e nas cabeças e mentes dos sujeitos-atores da educação. De acordo com Catherine Walsh ela parte da necessidade de se construir processos educativos descolonizadores, que façam pensar e atuar criticamente e de outro modo, enfrentando e desafiando as relações e as estruturas dominantes. Entre as teorias que embasam esta proposta estão as pedagogias freirianas da necessidade de uma pedagogia crítica, de uma educação que seja popular, que esteja em constante diálogo com a sociedade, com a comunidade em que se insere, e da construção de uma escola voltada para a formação de seres críticos e sociedades mais justas (WALSH, 2007, p. 34).

Segundo essa mesma autora, existe um legado colonial e imperial do conhecimento que difunde e impõe a universalização obrigatória do conhecimento produzido na Europa e nos EUA para todo o mundo, que sustenta uma “geopolítica do conhecimento”¹⁷, propagando e mantendo representações sobre os países do norte e os países do sul que consolidam uma visão de superioridade dos conhecimentos e dos grupos sociais dos países economicamente poderosos com relação aos outros países, especialmente aqueles considerados não desenvolvidos ou pobres segundo a economia capitalista. Dessa forma as outras formas de produção de conhecimento que não sejam pautadas no eurocentrismo, como o são as epistemologias indígenas e o seu legado de saberes ancestrais, são inferiorizadas ou negadas e consideradas não científicas (WALSH, 2007).

Sobre isso é interessante observarmos como no Brasil a instituição escolar, que foi historicamente vivenciada pelos povos indígenas como

¹⁷ Sobre isso é interessante ver o que Catherine Walsh diz em seu artigo **Interculturalidad, colonialidad e educacyón**, de 2007, especialmente como a autora problematiza o Mapa do Mundo comparando-o com o mapa pensado pelos povos indígenas de Abya Yala.

parte do projeto colonial integracionista e de extermínio, passa a ser ressignificada pelos mesmos, que vão percebê-la enquanto um potente instrumento para garantir os seus direitos e para possibilitar um diálogo menos assimétrico com a sociedade não indígena (LUCIANO, 2012, p. 130). Ao ressignificar a escola, que passa a ser exigida enquanto um direito, os saberes indígenas começam a transitar dentro da mesma, transformando a dinâmica da escola e a visão não indígena sobre esses saberes que começam a ser pensados enquanto um saber legítimo para o conhecimento dentro dessa escola diferenciada. Dessa forma, a escola vai sendo transformada em uma ferramenta de valorização e perpetuação dos modos próprios de educação e dos saberes de cada povo indígena, o que em muitos casos tem caminhado em direção à valorização das línguas indígenas e dos saberes orais dos mais velhos (LUCIANO, 2012, p. 132).

Catherine Walsh (2007) propõe que a interculturalidade crítica seja vista como um projeto político-epistêmico, onde o conhecimento parte de relações horizontais entre a diversidade dos sujeitos-atores no contexto escolar. Esse pensamento vem sendo apropriado por povos indígenas e afros para intervir na sociedade presente de forma que os outros conhecimentos e saberes que não são eurocêntricos, mas que de fato representam determinado grupo, comunidade escolar ou histórias locais, possam ser referenciados e vivenciados de forma plena dentro do processo educacional.

No Brasil, a escola indígena diferenciada pode ser citada como exemplo de um projeto que parte dos povos indígenas, que ao ressignificar a escola e o espaço escolar vai mexer com as estruturas consolidadas da escola tradicional, monoculturalista e eurocêntrica, implicando em uma reformulação dos conteúdos escolares, que passam a acolher os saberes indígenas, e dos métodos pedagógicos, que passam a exigir tempos e lugares próprios para a aprendizagem. Assim, a partir de uma educação intercultural as pedagogias escolares

convencionais passam a conviver com as pedagogias tradicionais indígenas, o que está exigindo uma nova postura diante desse relacionamento que nasce da ideia do diálogo horizontal onde os saberes indígenas sejam vistos em pé de igualdade com os saberes considerados científicos (LUCIANO, 2012, p 132).

É significativo, dentro dessas experiências interculturais, como o espaço da escola enquanto espaço físico vem sendo problematizado por muitas escolas indígenas diferenciadas, que percebem o processo educativo enquanto uma experiência que extrapola as possibilidades desse prédio físico e que se estende por todo o espaço da sua comunidade (LUCIANO, 2012, p. 135); o que lança questões sobre a importância do espaço comunitário na experiência educativa dos estudantes bem como da ligação dessas crianças com o território em que vivem, o que segundo a cosmovisão indígena de muitos povos está relacionado a identidade da criança e ao sentimento de pertencimento da mesma o que vai potencializar, portanto, o processo de ensino-aprendizagem (MUNDURUKU, 2012, p. 69).

Outra questão relevante é a centralidade do papel dos mais velhos na aprendizagem das crianças e jovens indígenas e como muitas escolas indígenas têm requerido os mesmos na experiência escolar (LUCIANO, 2012, p. 132). Esses sujeitos, que são considerados pela sociedade não indígena como idosos, e em muitos casos asilados com outros da sua idade e isolados do convívio social, são pensados pelos povos indígenas como os personagens centrais na educação sobre a história e o modo de vida do seu povo, o que vai se dar através da oralização de narrativas ancestrais. São eles os guardiões da memória, considerados por muitos povos originários como “bibliotecas” que guardam as memórias ancestrais e as recontam, mantendo vivas essas memórias¹⁸ (MUNDURUKU, 2012, p. 71).

¹⁸ Munduruku vai falar da centralidade dos contadores de histórias ou guardiões da memória, quase sempre velhos, para a “educação da mente”. O

Portanto, experiências que partam de uma perspectiva de interculturalidade crítica, de encontro e troca horizontal, onde o envolvimento com outras formas de saber e de conhecer o mundo possam acolher a diversidade existente nesses lugares da educação, e onde a ideia do outro e do diferente seja fonte imprescindível para conhecer o mundo e reconhecer o meu lugar no mesmo, podem contribuir para uma reviravolta decolonial nas salas de aula, ambiente escolar e no próprio ensino de história indígena. Contribuem assim, para possibilitar uma visão crítica sobre a sociedade presente, que é por excelência onde transitam os sujeitos-atores da educação, onde eu consiga me colocar no lugar do outro e me ver a partir desse novo lugar incluindo ao meu universo a diversidade que existe no mesmo. Dessa forma, proporcionando a esses sujeitos estudantes, uma leitura mais próxima da realidade e uma experiência mais viva sobre esse mundo que começa na sua comunidade e vai dizer respeito a uma teia muito maior de relações. Nas palavras de Walsh:

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias

autor vai dizer que através da oralização das narrativas ancestrais, a mente vai sendo educada para a escuta e a “silenciosa e constante atenção aos símbolos” que essas histórias fazem fluir (MUNDURUKU, 2012, p. 70-71).

políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas (WALSH, 2007, p. 33).

Para Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes a interculturalidade não se limita ao diálogo com o outro, ela vai além e deseja provocar o *eu* que dialoga para que ele possa articular conhecimentos e saberes *desse outro* de forma a permitir que o diálogo entre o *eu* e o *outro* possa ser realmente um diálogo de qualidade, ou seja, uma relação entre dois ou mais sujeitos históricos, onde cada um possa ter as suas visões de mundo e os seus pontos de vista, que não necessariamente concordam entre si, mas que necessariamente escutam um ao outro, falam um ao outro e dialogam a partir dessas relações. Citando Nestor García Canclini (2007) elas vão dizer que “o autor faz pensar que interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54).

Bergamaschi e Gomes (2012), em pesquisa sobre como a temática indígena vem sendo trabalhada nas escolas, especialmente no ensino de história indígena, vão mostrar as dificuldades que ainda permanecem ao se trabalhar com o assunto, mas também, como a temática vêm sendo apropriada com sucesso através da perspectiva da interculturalidade. Neste sentido, desenvolver ações pedagógicas a partir da interação entre diferentes perspectivas culturais, além de extremamente rico, é fundamental para um ensino de história que potencialize as relações interculturais, que valorize além dos sujeitos, também as suas narrativas e suas epistemologias.

Epistemologias indígenas: as contribuições das narrativas para o ensino de história indígena

Uma das diretrizes mais atuais e importantes quando falamos em ensino de história indígena hoje é justamente refletir sobre a mesma a partir dos próprios povos indígenas. Se em um primeiro momento o protagonismo indígena começa a ser apontado pelos pesquisadores como uma das formas mais coesas de se trabalhar com o tema, posteriormente e muito recentemente, através das vozes dos próprios autores indígenas, passamos a conhecer as suas visões de mundo e os seus pontos de vista sobre si mesmos e suas culturas. Os exemplos citados neste artigo, como Gersem Baniwa Luciano, Daniel Munduruku, Edson Kayapó e Ailton Krenak, são pesquisadores que vêm escrevendo sobre as histórias e culturas indígenas e sobre o seu ensino. Em especial apontamos a obra **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje, publicada em 2006 por Gersem Baniwa. Nesta obra, o autor tem como preocupação central uma escrita sobre as histórias e culturas indígenas que parta desses povos, “em uma tentativa de abordar questões que envolvem autoidentificação, autoestima, auto-representação e autoprojeção dos índios diante de si mesmos e da sociedade de uma maneira geral” (LUCIANO, 2006, p. 19).

A partir das obras de autores e pesquisadores indígenas em parceria ou não com estudiosos não indígenas, dá-se início a uma gama imensurável de contribuições advindas desses estudos que, se por um lado apresentam narrativas inovadoras sobre as histórias e culturas dos povos indígenas por eles mesmos, por outro, se apresentam através de um diálogo intercultural, onde a perspectiva desses povos é trazida com o objetivo de relacionar-se com a cultura não indígena de forma a contribuir com determinada discussão que será travada. Um pouco desta perspectiva pode ser observada na obra **A Queda do Céu**: Palavras

de um xamã Yanomami, de Davi Kopenawa¹⁹ em parceria com o etnólogo Bruce Albert, publicada pela primeira vez no Brasil em 2015, e também na obra **Ideias para adiar o fim do mundo**²⁰ de Ailton Krenak publicada em 2019, e que tem por preocupação discutir sobre a sociedade presente.

Para esses pesquisadores indígenas, a história indígena ensinada através dos ideais coloniais, primeiramente, e republicanos, em um segundo momento, serviu somente à cristalização do desconhecimento e do preconceito sobre os indígenas. Dessa forma, tanto a escola como a universidade deveriam ter responsabilidade sobre a desmistificação desses equívocos, bem como sobre o acolhimento de novas histórias e novas culturas. Por essa via, dentro das possibilidades já apontadas sobre a descolonização do ensino e da educação escolar e de uma abordagem intercultural na escola, o uso de narrativas indígenas em sala de aula vai aparecer nas pesquisas como uma possibilidade de conhecer o outro através dele mesmo, da sua visão de mundo e da sua experiência da realidade.

¹⁹ Davi Kopenawa conta em sua obra, que ela começou a ser elaborada no ano de 1989, quando estando em Brasília, assiste a uma reportagem televisiva que mostrava o avanço do garimpo na Terra Indígena Yanomami que seria homologada em 1992. Segundo Kopenawa, um dos intuitos principais da obra foi falar aos não indígenas do mundo e denunciar as violências cometidas aos povos Yanomami no Brasil. Termos como “comedores de terra” e “povo da mercadoria” são usados pelo autor para se referir as ações predatórias dos garimpeiros e das mineradoras (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

²⁰ Nessa obra, Ailton Krenak provoca os seus leitores a partir da ideia de que vivemos em um período de fim dos mundos, fruto das escolhas que a humanidade fez ao longo da sua história, mas também que é possível aprendermos com esse momento e construirmos um novo mundo onde “um conjunto de culturas e de povos ainda seja capaz de habitar uma cosmovisão”, em que a coexistência de diferentes cosmovisões seja parte essencial da experiência de viver na terra (KRENAK, 2019, p. 25).

As narrativas indígenas e o seu uso na sala de aula tornam-se, nesse sentido, uma estratégia para alcançar um estudo qualificado sobre o tema a partir das falas de quem mais sabe sobre o mesmo e, em muitos lugares, abrindo espaço às histórias locais. Edson Kaiapó afirma que para que se efetive a inserção da temática indígena nos currículos escolares é necessária “uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos” (KAYAPÓ, 2019, p. 73). Gersem Baniwa Luciano, ao falar sobre a Lei nº 11.645/08 fortalece essa perspectiva dizendo que “a produção da história contada pelos próprios índios é sem dúvida o melhor caminho” (LUCIANO, 2012, p. 144) e que a primeira questão deveria ser “o que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”:

São os índios que devem definir o que querem e como querem ser conhecidos pela sociedade nacional. “Que tipo de conhecimento querem divulgar?” Aos povos indígenas, muitos conhecimentos seus não interessam que os brancos fiquem sabendo, pois nem internamente são de domínio público, como são os conhecimentos dos pajés. Teremos muitas dificuldades para classificar quais são os conhecimentos que podem ser levados ao conhecimento dos não índios (LUCIANO, 2012, p. 142).

Os pesquisadores Pablo Luiz de Oliveira Lima e Nayara Silva de Carie, em seu estudo sobre o diálogo entre narrativas indígenas e teorias sobre a narrativa histórica, vão apontar as primeiras como fontes enriquecedoras para o ensino de história e o seu uso na sala de aula, desde que se respeite “a alteridade cultural, os diferentes conjuntos de valores, crenças e organização social desses povos” (LIMA; CARIE, 2013, p. 46). Entre os resultados do trabalho com narrativas

indígenas nas aulas de história, eles assinalam que elas auxiliam os estudantes a um entendimento mais facilitado sobre a cultura indígena, já que são fontes históricas fundamentais para o estudo do povo que as construiu, e também, que elas possibilitam uma percepção ampliada dos estudantes sobre a sua própria cultura, o que está relacionado ao exercício do deslocamento cultural (LIMA; CARIE, 2013).

Sobre o ensino da história indígena para não indígenas, Gersem Baniwa fala do papel de cada comunidade indígena na produção do conhecimento sobre as suas histórias e narrativas, já que existem especificidades em todos os grupos indígenas e que é preciso respeitá-las. Para esse pesquisador, um caminho para oportunizar a efetivação da Lei nº 11.645/08 com qualidade seria partir do espaço das universidades, onde os indígenas estudantes-pesquisadores universitários, conectados às suas comunidades e apropriados da pesquisa já existente sobre a história indígena, pudessem se articular em redes de trabalho junto a pesquisadores da temática para a produção do conhecimento. Baniwa chama a atenção para a importância do poder público na garantia das condições técnicas e financeiras para a produção e divulgação dessas pesquisas, o que vai incluir também, a formação de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos e a garantia do cumprimento da lei nas escolas (LUCIANO, 2012, p. 145).

Entre muitas inovações que os autores indígenas passam a trazer e que vão ressignificar importantes campos de pesquisa, como o ensino de história indígena, estão as epistemologias indígenas, apresentadas por Gersem Baniwa como uma alternativa à epistemologia eurocentrista e monoculturalista que não comporta em si a diversidade e o diálogo, mas também, e podemos dizer que especialmente, elas são trazidas como uma possibilidade de relação com o conhecimento através de uma epistemologia que nasce do diálogo com o outro, que conhece e produz conhecimento através das relações com o mundo e

com os seus seres, sejam eles humanos ou não, materiais ou não (LUCIANO, 2017).

Para Baniwa, se o projeto para as escolas indígenas se dá através de uma educação bilíngue e intercultural, onde os indígenas aprendem sobre os conhecimentos indígenas e também sobre os conhecimentos não indígenas, seria lógico, mas ainda não é, que a escola não indígena também estudasse os conhecimentos indígenas através das próprias epistemologias indígenas e das suas cosmovisões. Dessa forma, uma educação efetivamente intercultural que abarque em si a diversidade relativa às culturas presentes na sociedade brasileira e, portanto, compreenda, estude e aja no mundo, tendo como base uma visão centrada na diversidade, vai apontar para a necessidade de construir novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas (LUCIANO, 2017, p. 307).

Sobre a epistemologia indígena, Luciano apresenta a cosmovisão indígena que vai organizar o saber sobre o mundo e sobre o agir no mundo a partir de uma concepção holística, orgânica e interdependente da natureza/cosmo, onde o pensamento é organizado a partir da comunicação entre todos os seres, humanos e não humanos, materiais e imateriais. O autor evidencia que é justamente na comunicação entre todos os seres que reside o princípio do conhecimento indígena, segundo o qual suas ideias serão reunidas. Trata-se de uma noção de conhecimento que carrega em si a ideia de que é *parte* e não *o todo* sobre aquilo que está observando, analisando ou agindo. Podemos dizer que as epistemologias indígenas dialogam com noções como de diversidade, alteridade e interculturalidade, pois imprimem em sua matriz a ideia de que não são as únicas epistemologias, conhecimentos ou seres que existem no mundo, isso se dá na medida em que faz parte desse mundo o necessário diálogo com

os outros, os outros seres humanos, os outros seres não humanos, os outros seres materiais e imateriais (LUCIANO, 2017, p. 307-308).

Podemos dizer que o acolhimento das epistemologias indígenas como uma possibilidade de conhecer e de produzir o conhecimento que compreende não ser o único caminho possível a isso, que desloque o ser humano do centro do mundo, e que dialogue com outras epistemologias, pode contribuir no sentido de evidenciar e legitimar o espaço do outro, do diferente, daquele que não segue o modelo monoculturalista da sociedade e da escola ocidental, nas instituições de ensino, o que lança por sua vez a possibilidade do novo, do surgimento de novas pedagogias em uma escola que abrace os outros sujeitos da comunidade escolar, as histórias locais e os saberes desses sujeitos em um projeto íntegro com a realidade da escola e da comunidade.

Considerações finais

O uso das narrativas indígenas enquanto fontes históricas no espaço escolar pode ser visto como uma importante estratégia de acolhimento do outro, como são os povos indígenas, onde a memória desses povos e a sua forma de rememorar-la possam ser experienciados por estudantes não indígenas através da interpretação desses estudantes que, partindo da própria cosmovisão indígena, da forma desse outro compreender o mundo, legitimam o espaço do outro, do diferente, no espaço escolar e no seu próprio mundo. E que através do fomento ao descentramento cultural, desse exercício de leitura do mundo segundo o outro, o estudante possa percebê-lo bem como a sua narrativa não mais como exótico, mítico ou parte de um folclore e, sim, como uma outra possibilidade de ser e de experienciar o mundo a sua volta.

Ao impor uma história única, lançamos aos espaços de convívio, como a escola, as referências e símbolos dessa história única,

consolidamos espaços que recontam essa mesma história e a fortalecem, oferecemos aos brasileiros e brasileiras uma única identidade e a possibilidade de se enquadrar nela, por mais distante que essa história e essa identidade possam ser e implicar no sentimento de pertencimento do sujeito ao país em que vive. Para uma minoria no Brasil, isso vai significar a rememoração e valorização da sua família, seus antepassados, da sua história de vida. Todavia, para a grande maioria brasileira, isso vai implicar na falta de identificação com os personagens, na ausência de reconhecimento da sua ancestralidade e, em consequência, no apagamento da possibilidade de sentir-se parte da história.

De outra forma, ao semear nas escolas a história e cultura dos povos indígenas através de uma perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica, fortalecendo a visibilidade desses povos a partir do tempo presente, trazemos para dentro dos espaços de ensino outras narrativas que recontam a história do Brasil a partir dos povos indígenas e das histórias locais, que repensam a identidade brasileira, refletem criticamente sobre o mundo em que vivemos na contemporaneidade, sobre a sociedade que construímos e o lugar que habitamos. Ao acolher nas escolas as narrativas indígenas, legitimamos o lugar do outro e da diversidade nos ambientes do ensino, abrimos espaço para conhecer esse outro através das suas narrativas, ou seja, da sua forma que é própria de ver e interpretar o mundo. Desse modo, enriquecemos o nosso próprio olhar, bem como o espaço escolar e a sua comunidade com a diversidade e com a possibilidade do encontro entre culturas, saberes e conhecimentos, entre gerações, povos e projetos, entre sujeitos que ao serem acolhidos passam a acolher ao outro e a si mesmos, e assim, alçamos às escolas a possibilidade de ser um espaço verdadeiramente democrático e capaz de abraçar os processos de identificação, representatividade e de pertencimento dos

atores-sujeitos da educação tão caros ao sucesso do ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. John Manuel Monteiro (1956-2013): um legado inestimável para a Historiografia. **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, p. 399–403, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. *In*: PEREIRA, Amílcar A; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Colonialidade e Decolonialidade no Ensino de História e Cultura Indígena. *In*: **Protagonismo indígena na história**. Fábio Feltrin de Souza, Luisa Tombiini Wittmann (org). Tubarão: Copiart, 2016. p. 231-254.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos De Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação Em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História no Brasil: um panorama. **Trabajos y Comunicaciones**, Buenos Aires, n. 28-29, 2002. Disponível em: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TYC2002n28-29a05>

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

GUIMARÃES, Geovan Martins. **Turismo e Arqueologia: Desenvolvimento, valorização e preservação do patrimônio arqueológico do município de Laguna – SC**. 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo e Hotelaria), Universidade do Vale do Itajaí, 2012.

KAIAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *In: Culturas indígenas, diversidade e educação* / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 56-80.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. Trad. De Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 41-62, set. 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. [Entrevista concedida à] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, Pelotas (RS), v. 1, n. 2, p 127-148, 20 jun. 2012.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes. A Nova História Indígena: Um olhar atemporal. **Revista Manduarisawa Manaus**, v. 3, n. 01., 2019.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.) **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad e educacýón. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, mayo/ago. 2007.

NOTAS DE AUTORIA

Sandor Fernando Bringmann é Doutor em História Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino (Men-UFSC) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFSC).

Contato: sandor.bringmann@ufsc.br

Marjorie Edyanez dos Santos Göttert é Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestranda pelo ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora de História da rede básica de ensino do Estado de Santa Catarina.

Contato: marjorie.dos.santos@outlook.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

BRINGMANN, Sandor Fernando; GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. O ensino de história indígena através de narrativas indígenas: reflexões a partir da interculturalidade crítica e da decolonialidade. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 55-90, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 22/04/2021

Aprovado em: 13/07/2021

Publicado em: 16/07/2021

sobre tudo

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO POR MEIO DO PROJETO ANANSE

Fabiana Giovani

Ana Lúcia Machado

Lucca Giovani de Oliveira

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre o processo de alfabetização, letramento e formação do leitor literário por meio de um projeto de leitura denominado Ananse desenvolvido numa turma de segundo ano do Colégio de Aplicação da UFSC, no período de pandemia da Covid 19. Após apresentar um pouco do projeto, escolhemos e analisamos o diálogo instaurado com Ananse por um dos estudantes da turma através de suas produções escritas. A análise evidencia que o estudante tem se apropriado de elementos muito além do que o domínio do código escrito da língua, uma vez que a professora mediadora tem investido no processo de humanização ao ampliar o repertório cultural das crianças, além de possibilitar o momento de escuta e de fruição estética.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Projeto de leitura; Formação do Leitor Literário

Abstract: The aim of this text is to present a reflection on the process of literacy and literary reader training through a reading project called Ananse developed in a second year class at the UFSC College of Application, during the Covid 19 pandemic period. After presenting a little of the project, we chose and analyzed the dialogue established with Ananse by one of the students in the class through his written productions. The analysis shows that the student has appropriated elements far beyond the mastery of the written code of the language, since the mediating teacher has invested in the humanization process by expanding the children's cultural repertoire, in addition to enabling the moment of listening. and aesthetic enjoyment.

Palabras-clave: Literacy; Literary Reader Training

Nasce o Ananse no 2º ano A do CA

Em um momento em que os estudos sobre alfabetização, letramento e formação do leitor literário estão em ascensão entre avanços e retrocessos²¹, surge no contexto mundial algo que ninguém imaginava vivenciar em pleno século XXI: uma pandemia. Uma pedra no caminho para quem, em fase de alfabetização, deveria estar na escola,

²¹ Ao mesmo tempo em que tomamos contato com um novo termo advindo do campo da pesquisa como 'alfaetrar', acompanhamos um movimento do atual governo em priorizar em suas políticas públicas de alfabetização o método fônico. Além disso, o governo pagou possivelmente uma fortuna por projetos em parcerias com uma equipe portuguesa (desconhecida para o cenário acadêmico). Ao mesmo tempo, temos como documento parametrizador uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prioriza para o trabalho educacional as práticas de linguagem e, portanto, o trabalho com o texto.

em uma sala de aula, convivendo com uma professora e com os seus colegas de turma.

Para a maioria dos nascidos em 2013/2014 esta é a nova realidade: ter o seu processo de alfabetização mediado por uma tela de computador. Lucca, um garoto de sete anos vive essa realidade. Matriculado no segundo ano no CA da UFSC tem como desafio no ano de 2021 tirar essa pedra do caminho e continuar o seu processo de alfabetização junto a sua professora Ana Lúcia Machado e aos seus colegas de turma.

Uma das atividades virtuais desenvolvidas pela professora em diálogo²² com os seus pequenos do 2º ano A é o Projeto Ananse. Este projeto de leitura recebeu este nome em referência à lenda africana da aranha Ananse que, entediada e preocupada com a posse dos deuses sobre todas as histórias, decide trazê-las ao mundo para compartilhar com o povo de sua aldeia. Após enfrentar certos desafios, eis que Ananse consegue espalhar as histórias pelo mundo e elas, cada vez mais e mais, estão entre nós até hoje. Ananse, a pequena aranha, com astúcia e determinação, supera seus limites e alcança seus objetivos.

Neste sentido, a concepção do projeto e seu nome se tramam no contexto da pandemia de Covid-19, difícil momento de isolamento social de perdas, angústias, frustrações, inseguranças, recolhimentos e isolamentos, e a possibilidade de liberdade, fruição e esperança:

Porque a literatura, mesmo assim, é uma metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro

²² Diálogo utilizado segundo a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2004).

também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho. (ANDRUETTO, 2012, p.24)

Apesar de a BNCC não trazer a literatura como um componente curricular específico, existe o seu reconhecimento e a sua valorização no trabalho envolvendo a linguagem. O documento propõe em uma das competências gerais da educação básica “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 09).

Muito se sabe hoje sobre a importância do letramento literário (Cosson, 2018) e sobre o quanto a literatura contribui para uma formação humanizada. Concordamos com Bosi²³ (1981) e Candido (2004), referências nos estudos literários brasileiros, ao defenderem o poder humanizador da literatura. Nas palavras deste último,

Entendo aqui por humanização (como já tenho falado dela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

²³ Infelizmente, perdemos esse grande pensador para a Covid 19 em Abril de 2021.

É com esse espírito que Ananse nasceu no 2º ano A e que, revozeado pela professora da turma, seleciona a cada semana um texto literário para ser lido e discutido. Após o diálogo instaurado pela obra, as crianças são convidadas a registrarem – por escrito e por meio do desenho – a parte da qual mais gostaram. Podemos afirmar com segurança que com pouco mais de dois meses de vida, Ananse já se mostra grande e vigoroso. Tem cumprido o seu papel de aproximar os pequenos espectadores ao mundo da cultura por meio da literatura. Vamos conhecer um pouco desse movimento através das produções do estudante Lucca.

Antes de passar para a experiência de conhecer o processo de diálogo do estudante com Ananse, gostaríamos de destacar que a iniciativa da professora com o Projeto Ananse tem proporcionado em sua turma de alfabetização virtual o desenvolvimento do letramento literário e, com esta postura está desencadeando uma maior humanização do indivíduo, cujo entendimento influencia na análise crítica da sociedade e, conseqüentemente, na sua formação cidadã. São questões fundamentais e que, felizmente nesta turma, estão presentes nesse período tão singular que é a alfabetização. Desse modo, seja nesta fase ou ao longo do processo escolar,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2018, p. 120).

Ananse cresce através de sua voz

Neste contexto, as histórias de Ananse são escolhidas respeitando-se e levando-se em conta este espectador que, mesmo de pouca idade, tem plurais domínios e entendimentos acerca do mundo, marcados, no atual momento, por um turbilhão de incertezas, informações e afetos impensados poucos anos atrás.

Este espectador é respeitado na sua inteligência, na sua capacidade de significar e reverberar as questões que lhe atingem. É respeitado na sua capacidade de expressar, de distintas formas, novas sínteses, suas autorias, suas criações de linguagens. E neste sentido, a escolha das histórias, envolve sempre uma preocupação com a obra literária no seu todo: enredo, projeto gráfico, a ampliação vocabular, a relação texto e imagem, o respeito às diferentes culturas e, também e não menos importante, o conceito de criança e infância que a transpassa.

No fluxo de cada dia e semana, as distintas interações e diálogos entre a professora e a turma e o contato com os familiares das crianças, também exercem influência acerca da antecipação ou postergação da obra literária. O medo das transformações pelas quais passam determinadas crianças, ou o fato de uma antipatia pela ideia da chegada de um novo membro na família, ou ainda a triste perda de um familiar para a Covid-19 ou o medo de crescer e assumir novas tarefas, entre outras questões, também influenciam as escolhas. Num universo literário finito, mas de excelente qualidade, segundo o olhar da professora, a criança se apresenta sempre como alguém inteligente, que enfrenta desafios, de forma quase sempre bem-humorada, que consegue tirar o melhor de cada percalço e, que, poderá contar sempre com aqueles que a amam e a rodeiam.

Seguindo o mote do raciocínio que nos traz até aqui, coadunamos com Ana Maria Machado, quando em “Ponto de Fuga”,

resgata o empenho de se oportunizar às crianças experiências estéticas literárias, para além de promover o desenvolvimento do conhecimento e do discurso oral e escrito, pois que:

As obras literárias nos convidam a um exercício de liberdade, de interação e de respeito pelas diferenças. Colocam diante de nós o desafio de enveredar por um discurso que oferece diversos planos de leitura, numa linguagem rica em potencialidades inesperadas, cheia de ambiguidades. [...] nos obriga a lidar com a falta de certezas, nos relembra que não há apenas um significado único para as coisas e nos desperta para a formulação das nossas próprias ideias (MACHADO, 2016, p. 207).

Até o momento, Ananse trouxe muitas histórias para compartilhar com as crianças da turma e inúmeras outras seguem esperando o momento de se apresentarem. A primeira obra escolhida para iniciar o trabalho, como não poderia ser diferente, foi “Anansi: o velho sábio” (2007) de autoria de Kaleki e Jean-Claude Götting e ilustrado por e Jean-Claude Götting da Companhia das Letrinhas. Na sequência, a obra “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço” (2007) de Milton Célio de Oliveira Filho com ilustrações de André Neves da Editora Brinque-Book. Sucederam a estas obras “Meu gato mais tonto do mundo” (2017) com texto e ilustração de Gilles Bachelet da Editora Estação Liberdade; “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” (2007) de Arden Druce e ilustrado por Patrícia Ludlow da Editora Brinque-Book; “Cuidado com o menino”(2011) de Tony Blundell com ilustrações de Ana Maria Machado da Editora Salamandra; “Aqui bem perto”(2018) de autoria e ilustrações de Alexandre Rampazo da Editora Moderna; “A Bruxa Salomé” (1999) de autoria de Audrey Wood e ilustrações de Don Wood da Editora Ática; a última obra, até o momento, foi “ Tão, tão

grande” (2019) de autoria e ilustrações da autora portuguesa Catarina Sobral e publicado no Brasil pela Editora Carochinha.

É preciso salientar que a cada leitura, as crianças são instigadas a compartilharem suas interpretações e compreensões acerca de cada história. E, neste momento, afloram as mais distintas impressões, sínteses e comentários. Curiosamente, no momento em que as crianças representam através de desenho o momento da história que mais lhes chamou atenção, há muitas coincidências.

Para além de todas as conquistas, mesmo neste modelo virtual, a professora aproxima a escola da realidade das crianças, transmuta significados, amplia e produz novas linguagens, expressa sua autoria e potencializa a imaginação e criatividade de suas crianças já que, nas palavras do autor:

[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade de experiências acumulada pelo homem, uma vez que a experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material para a imaginação (VIGOTSKI, 2014, p. 12).

Neste sentido, a forma como o Projeto Ananse está se desenvolvendo, como está organizado, observando os retornos das famílias e das crianças, é possível perceber que, de diferentes ângulos e proposições, para além de abranger as perspectivas do lúdico, da fruição, da arte, do simbólico, da magia e da ética, oportuniza, também, a internalização de certas estruturas para lidar com o atual contexto.

As respostas ao Ananse

O estudante - cuja voz em resposta ao Ananse será tematizada a seguir²⁴ - aguarda ansiosamente as segundas-feiras, dias em que as histórias são trazidas. Antes de apresentar as suas respostas às provocações do personagem, pensamos ser importante contextualizar um pouco o leitor sobre a caminhada do estudante até o contato com o projeto propriamente dito.

Lucca fez o último ano da educação infantil da rede pública da cidade de Florianópolis/SC. Este segmento não prioriza a alfabetização, orientando as suas ações para questões envolvendo letramentos. Foi um momento muito importante na vida da criança, anterior a pandemia, em que ele ia para o espaço da escola para brincar. Porém, não era um brincar tão livre assim. As professoras desenvolviam projetos. Eles experienciavam sobre alimentação, plantavam e cuidavam da horta, desenvolviam diálogos e ações sobre animais (projeto que culminou na visita ao Projeto Tamar), praticavam esportes, participavam de brincadeiras em grupos, organizavam bazar e outras ações com a participação dos familiares etc.

Filho de uma alfabetizadora e pesquisadora da área (GIOVANI, 2006; 2010), ingressou no primeiro ano²⁵, assolado pela pandemia da Covid 19, sem estar alfabetizado. Todavia, por conviver em um ambiente letrado, já é um leitor e convive com a literatura desde a mais tenra idade. Um fato interessante é que algumas histórias trazidas por Ananse já eram conhecidas por Lucca, mas que contada por esse personagem provocou uma compreensão nova e diferente por parte

²⁴ É preciso ressaltar que o estudante representa a voz de muitos outros de sua turma, uma vez que as escolhas em resposta ao Ananse são muito semelhantes.

²⁵ O primeiro ano foi cursado em uma escola particular de Florianópolis e o método utilizado foi o tradicional.

dele. (Re)ler uma história conhecida foi tão desafiante e enriquecedor como ler as histórias desconhecidas.

A sua entrada no 2º ano A do CA, o contato com a nova professora, com os novos amigos e com a pedra no caminho de ter o seu processo de alfabetização intermediado por uma tela de computador não foram empecilhos para que Lucca se envolvesse com a proposta e se encantasse com Ananse. Aceitou sem nenhuma resistência o convite provocador do personagem para escrever/desenhar a parte de que mais gostou da narrativa.

IMAGEM 01: Primeira produção



Fonte: Acervo dos autores.

Uma opção do estudante que aparece nesta e nas demais produções é responder ao Ananse por meio do texto escrito e do desenho. Assim, ele se arrisca com a escrita ainda que não domine o código de maneira ortográfica. Em resposta ao questionamento lançado pelo personagem, ele já inicia a sua escrita com a interlocução:

“EO GOSTEI MAS DA PARTI...”

O recorte de sua parte preferida já demonstra a compreensão do estudante da narrativa ouvida já que ele registra em seu texto que: “ESSE GATO ERA UM ELEFANTE”.

Apesar de o título trazer que o personagem era “O gato mais tonto do mundo”, a parte que mais chamou a atenção de Lucca demonstra um gato ordeiro já que, “ELE LINPOU O COCO QUE ELE FES”.

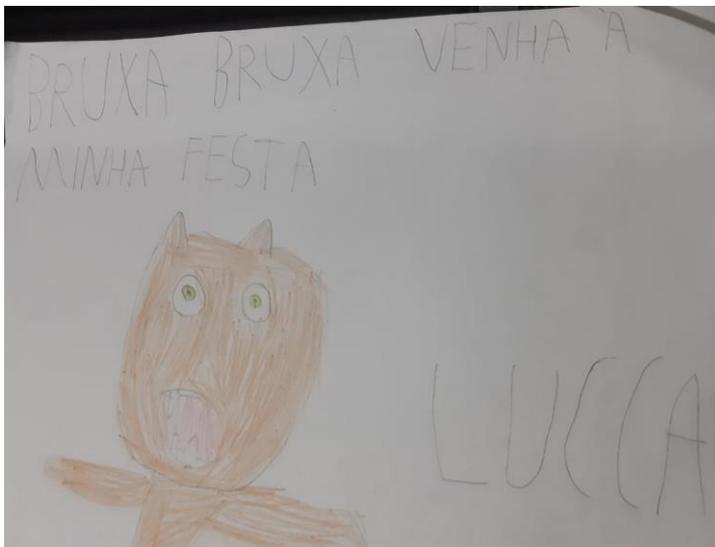
Um olhar mais específico sobre o processo de alfabetização evidencia que o estudante não domina todas as sílabas complexas (escreve MUDO para mundo), traz ecos da oralidade para seu texto (escreve EO para eu; PARTI para parte e MAS para mais), não domina algumas questões fonológicas (escreve FES para fez; ESE para esse e LINPOU para limpou) e apresenta ainda problemas envolvendo a segmentação.

Os ditos problemas apresentados acima e que serão temas de trabalho da fase de alfabetização não foram impedimentos para que o estudante se constituísse como autor de seu texto e se posicionasse, dizendo a sua palavra²⁶. Isso fica evidente pela escolha ao iniciar o seu texto com a expressão “Eu gostei mais”. O desenho também é expressivo e dialoga diretamente com a história narrada.

Em resposta ao Ananse sobre a narrativa da “Bruxa, bruxa, venha a minha festa” segue a produção de Lucca:

²⁶ A palavra para Bakhtin (2004) sempre se dá em contextos de enunciações precisos, logo, em um contexto ideológico preciso e, em decorrência disso, a **palavra** sempre estará carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

IMAGEM 02: Produção de Lucca



Fonte: Acervo dos autores.

IMAGEM 03: Imagem do livro



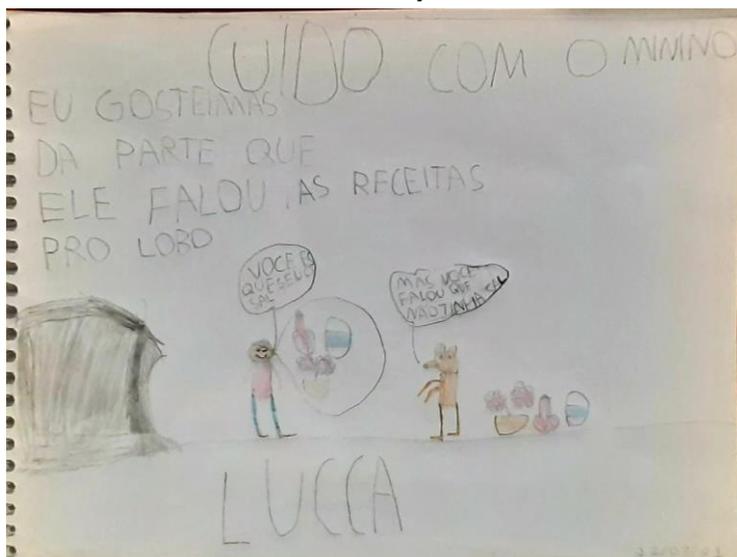
Fonte: DRUCE, A (2007).

Em um enunciado ortográfico, o estudante limita-se a escrever a parte que se repete ao logo da história lida. Não há um posicionamento dele ou uma apreciação valorativa explicitada. Levantamos a hipótese de que o desenho do gato é uma tentativa de se aproximar ao desenho apresentado na narrativa, no qual chamamos a atenção para os olhos e a boca do gato desenhado pelo estudante que não tinha em mãos o livro no momento da produção.

Ao comparar a produção artística de Lucca à parte do livro escolhida, notamos que há uma aproximação também quanto a cor escolhida para ilustrar o personagem gato.

A terceira resposta ao Ananse foi sobre a narrativa “Cuidado com o menino”.

IMAGEM 04: Produção de Lucca



Fonte: Acervo dos autores.

Uma produção mais complexa em comparação às demais, uma vez que o estudante traz, além da parte que mais gostou, a própria interação entre os personagens por meio do desenho e do diálogo

ilustrado nos balões de fala. Observando a composição no seu todo, vemos o poder da interpretação de Lucca também na produção do desenho.

A história de “Cuidado com o menino”, um livro que apresenta o diálogo entre a imagem e o texto, aponta sempre um lobo robusto, de grandes dimensões, fisicamente muito forte, mas que é superado por conta da astúcia e perspicácia do menino. No desenho de Lucca, as dimensões físicas do menino são quase superiores às dimensões do lobo. Coincidência, curiosidade, infelizmente, precisaríamos de mais dados para uma análise interpretativa mais profunda. Entretanto, é um dado que não pode ser desconsiderado quando analisamos a captura de sentido de Lucca.

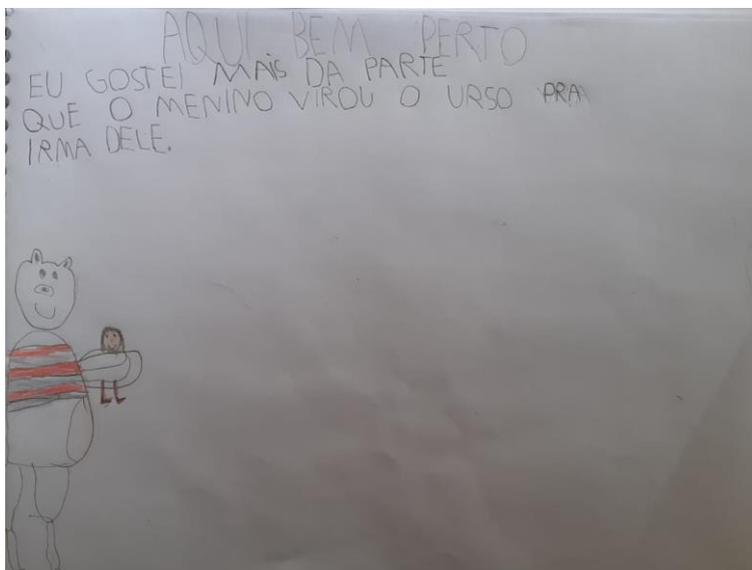
É importante ressaltar que Lucca produz o texto sozinho e suas escolhas são singulares. O que podemos enquanto observadoras é levantar possibilidades interpretativas a partir do produto final que ele apresenta. No caso desta história em específico, temos um personagem que é muito apreciado pelo estudante por influência da mãe. O garoto conhece muitas versões de história envolvendo lobo e faz parte de seu repertório cultural discutir sobre a conduta do lobo na literatura infantil.

Na narrativa em pauta, o lobo é enganado sabiamente inúmeras vezes pelo menino e o estudante diz gostar da parte em que ele falou as receitas para o lobo. Ele dialoga com o todo da narrativa e nos quadrinhos também manifesta algo que se repete ao longo da história, já que o sal era um ingrediente que servia para o menino não ser devorado pelo lobo.

“VOCE ESQUESEU O SAL” diz o menino
ilustrado pelo estudante
E a resposta do lobo “MAS VOCE FALOU QUE
NÃO TINHA SAL”

Sobre a história “Aqui bem perto” cuja moral implícita exigia mais das crianças para compreensão, Lucca apresenta em resposta ao Ananse:

IMAGEM 05: Produção de Lucca



Fonte: Acervo dos autores.

Nota-se que a mensagem principal da narrativa é escolhida por Lucca como a parte de que mais gostou: “O MENINO VIROU O URSO PRA IRMA DELE”.

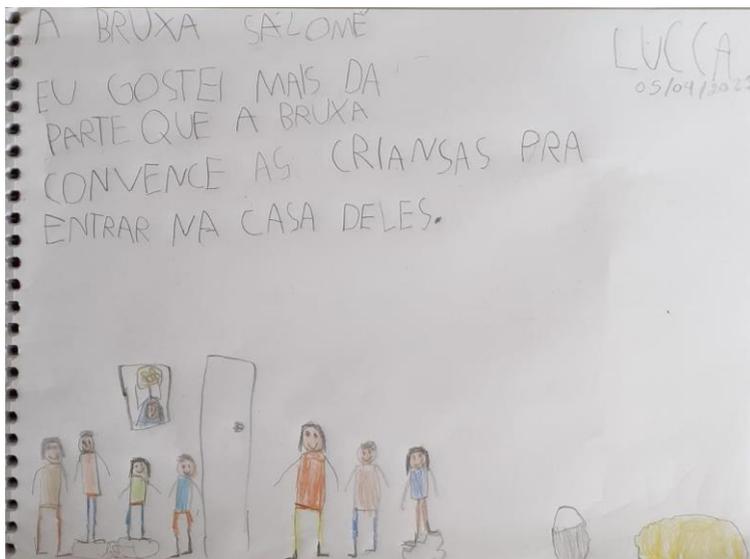
É importante destacar que a professora mediadora fez todo um percurso interpretativo levando a turma a compreender essa mensagem subliminar da narrativa. Apesar de ter sido marcado pela autoria do estudante, temos dúvida sobre essa compreensão no individual e no coletivo da turma, especialmente, pelo nível de

maturidade e diálogo constante de cada criança para além da tela virtual com literatura infantil.

Sobre o processo de alfabetização, já conseguimos notar um avanço no domínio do código ortográfico em comparação aos textos anteriores. “Menino” é grafado convencional diferentemente da escrita anterior quando apareceu grafado com ecos da oralidade por “MININO”. Uma outra diferença marcada é com relação a expressão “EU GOSTEI MAIS DA PARTE” em que a palavra ‘mais’ já aparece grafada ortograficamente.

Outra resposta do estudante ao Ananse foi após a leitura “A bruxa Salomé”:

IMAGEM 06: Produção de Lucca



Fonte: Acervo dos autores.

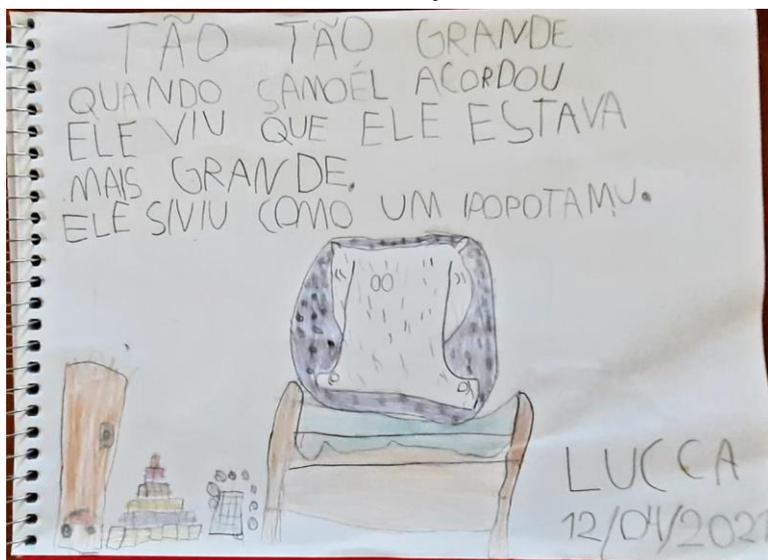
É possível observar um posicionamento autoral de Lucca pela escolha lexical: “... A BRUXA **CONVENCE** AS CRIANÇAS PRA ENTRAR NA CASA DELES”.

Na verdade, a escolha, que curiosamente também foi a escolha de outras crianças da turma, sintetiza grande parte da interação entre a bruxa e as crianças que são deixadas pela mãe sozinhas em casa sob a orientação de que não deixassem ninguém estranho entrar.

Talvez em um retorno ao texto, num possível convite à reescrita, o estudante poderia ser questionado sobre os motivos que levaram a bruxa a convencer as crianças. Mas, temos consciência de que esse é um trabalho que vai acontecer ao longo dos demais anos do ensino fundamental, assim como o trabalho específico dos pormenores da alfabetização que resolveria a escrita de “crianças” por “CRIANSAS” como é grafado no texto.

Por fim, a última resposta ao Ananse que gostaríamos de mostrar é para a narrativa “Tão, tão grande”:

IMAGEM 06: Produção de Lucca



Fonte: Acervo dos autores.

Curiosamente, a escolha de Lucca para a escrita foi diferente das demais ao iniciar com a expressão “Eu gostei mais da parte...”. Talvez esse fato se deva porque, como a narrativa “Aqui bem perto”, a mensagem subliminar dessa história exigia uma certa maturidade da criança para a compreensão. Mais uma vez a professora mediadora contribuiu para essa interpretação por meio do diálogo com as crianças.

O recorte de Lucca traz ecos de sua compreensão ao dizer que o personagem viu que estava maior (nas palavras dele “MAIS GRANDE”) ao acordar. Ademais, ele registra que o menino se viu (SIVIU) como um hipopótamo. Não é possível reconhecer se o estudante compreendeu a linguagem metafórica utilizada para a comparação ao hipopótamo, mas certamente a construção dos sentidos está em processo, diríamos, a todo o vapor.

Sobre as questões envolvendo a alfabetização em si, achamos interessante e elaborada a escolha do advérbio “quando” para iniciar o seu texto. A questão da não segmentação da expressão “se viu” também é compreensível e muito aceitável para um estudante alfabetizando até mesmo porque é interessante o uso do reflexivo pelo estudante em seu texto. Há também a escrita do “hipopótamo” sem a letra inicial h, o que é recorrente na escrita de estudantes em início de diálogo com o código escrito. Uma coisa é certa, assim como Lucca,

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho da escritura (SMOLKA, 2012, p. 140).

Ananse segue o seu caminho na retirada das pedras

A nossa reflexão sobre alfabetização, letramento e formação do leitor literário aqui se finda, mas com a alegria de saber que o Ananse seguirá o seu caminho levando histórias por meio da tela do computador e retirando as pedras do caminho da alfabetização do Lucca e de toda a turma do 2º ano A do CA.

Nosso objetivo com a presente reflexão foi apresentar um pouco da vivência do processo de alfabetização por meio da análise de um dos estudantes da turma em diálogo com o Ananse, personagem criado pela professora. Felizmente, Lucca e os seus colegas de turma têm o privilégio de ter uma professora mediadora preparada, sensível, humana e que reconhece como Freire que,

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1998, p. 100).

Assim, estamos certas de que ao final do processo de alfabetização desta turma, Ananse terá não só alunos alfabetizados, mas sujeitos humanizados, leitores literários que se colocam à escuta e que terão condições de compreender este mundo de uma forma ética e estética e que serão atuantes enquanto cidadãos brasileiros capazes de tirar qualquer pedra do caminho. Quem sabe, como Drummond, os pequenos do 2º ano A, nunca se esquecerão desse acontecimento da vida em pandemia, mas olharão para isso com as retinas menos fatigadas.

Referências

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BACHELET, G. **Meu gato mais tonto do mundo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOSI, A. Literatura e revolução. **Revista Travessias**, 1981.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

BLUNDELL, T. **Cuidado com o menino**. São Paulo: Editora Salamandra, 2011.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

DRUCE, A. **Bruxa, Bruxa venha a minha festa**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIOVANI, F. **A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização**. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____. **O texto na apropriação da escrita**. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GÖTTING, J. C. & K. **Anansi: o velho sábio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

MACHADO, A. M. **Ponto de fuga: conversas sobre livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

OLIVEIRA FILHO, M. C. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2007.

RAMPAZO, A. **Aqui bem perto**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SMOLKA, A. L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. SP: Contexto, 2020.

SOBRAL, C. **Tão, tão grande**. São Paulo: Editora Carochinha, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WOOD, A. **A Bruxa Salomé**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

NOTAS DE AUTORIA

Fabiana Giovani é Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP), do Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa (GEBAP) e do grupo de estudos de alfabetização (GRUPA).

Contato: fabiana.giovani@ufsc.br

Ana Lúcia Machado é Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis. Professora do 2º ano A do Colégio de Aplicação – CA. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP).

Contato: ana.lucia.machado@ufsc.br

Lucca Giovani de Oliveira é aluno do 2º ano A do Colégio de Aplicação – CA. Contato: lucagolive@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

GIOVANI, Fabiana; MACHADO, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Lucca Giovani. No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e formação do leitor literário por meio do Projeto ANANSE. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 91-114, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou

como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 22/04/2021

Aprovado em: 06/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

FRANCÊS E MATEMÁTICA JUNTOS EM AULA: ABORDAGENS NO ENSINO REMOTO DO CAP-UFRJ

Fernanda Pacobahyba

Ivo da Silva Knopp

Miriam Levy

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir e problematizar abordagens de professores a partir de uma experiência no 6º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ) inserida em um contexto de ensino remoto e que envolveu os setores curriculares de francês e matemática. Nesse sentido, este trabalho é desenvolvido por docentes que investigam, criticam e teorizam a sua própria prática, optando por fazê-lo a partir de um relato de experiência. Portanto, considera-se o contexto de pandemia do novo coronavírus e abordam-se a interdisciplinaridade entre francês e matemática e as práticas docentes compartilhadas pelos autores como principal eixo de discussão, a partir do ponto de vista de trabalhos de referência neste assunto. Como conclusões, mostram-se outras possibilidades, além da convencional, de se conceber o espaço-tempo da aula, promovendo articulações entre suas disciplinas e com mais de um professor lecionando. Dessa forma, entende-se que a experiência

discutida tensiona as concepções hegemônicas não só da sala de aula, como também dos próprios objetivos formativos da escola, considerando uma formação integral do estudante enquanto cidadão crítico e potencial transformador da realidade social.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino Remoto; Práticas Docentes Compartilhadas; Interdisciplinaridade

Résumé: Cet article vise à examiner les approches des enseignants à partir d'une expérience en 6^o année (Enseignement secondaire au Brésil) du Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) insérée dans un contexte d'enseignement à distance et impliquant les secteurs curriculaires de français et mathématiques. En ce sens, ce travail est développé par des professeurs qui enquêtent, critiquent et théorisent leur propre pratique, en choisissant de le faire à partir d'un rapport d'expérience. Dès lors, le contexte de la pandémie du nouveau coronavirus est considéré et l'interdisciplinarité entre le français et les mathématiques et les pratiques pédagogiques partagées par les auteurs sont abordées comme axe principal de discussion, du point de vue des ouvrages de référence sur ce sujet. En guise de conclusions, d'autres possibilités sont montrées, en plus de celle conventionnelle, de concevoir l'espace-temps des cours, en favorisant les articulations entre ces disciplines et avec plus d'un enseignant pour donner ces cours. De cette façon, on comprend que l'expérience examinée met en tension les conceptions hégémoniques non seulement de la classe, mais aussi des objectifs formatifs propres à l'école, considérant une éducation intégrale de l'élève en tant que citoyen critique et potentiel transformateur de la réalité sociale.

Mots-clés: L'enseignement secondaire; Enseignement à distance; Enseignement partagé; Interdisciplinarité

Introdução

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos (KRENAK, 2020, p. 30).

Este artigo tem como objetivo discutir e problematizar as abordagens que utilizamos nos encontros em conjunto no projeto CriAções CriAtivas/Créations Créatives no 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ). Acreditamos que esta experiência, nosso objeto de pesquisa, podem provocar reflexões e ressignificações sobre como ensinamos e como aprendemos no ensino remoto, as quais são questões emergentes no momento atual, conforme apontam alguns autores (e.g. Engelbrecht, Llinares e Borba, 2020; Fantinato, Freitas e Dias, 2020) e, assim, constitui uma justificativa para o nosso trabalho. Nesse sentido, o artigo é construído por professores da educação básica que investigam, criticam e teorizam suas práticas no ensino remoto, sendo tanto sujeitos de pesquisa quanto investigadores; ou seja, consideramos que não somos neutros em nosso relato e que há um enviesamento decorrente de assumirmos os papéis de sujeitos e de pesquisadores. No entanto, este enviesamento não constitui um empecilho, ao contrário, pois acreditamos que “as ações de quem interpreta os eventos da sala de aula dentro de seus contextos não podem ser removidas das inferências feitas pelo pesquisador” (KILPATRICK, 1992, p. 31, tradução nossa),

consideramos, portanto, que não pode haver uma neutralidade na pesquisa que envolve a sala de aula tratando-se de uma pesquisa-ação, a partir da qual a autorreflexão dos participantes pretende levar ao entendimento e à melhoria da prática educacional, já que segundo Elliott (1997), essa metodologia concilia prática e teoria, possibilitando mudanças e preenchendo possíveis lacunas da prática docente.

Assim, a primeira seção buscou dar um panorama geral sobre o artigo, enquanto a segunda apresenta uma contextualização do trabalho docente em tempos de ensino remoto no CAp UFRJ. A terceira seção, por sua vez, traz os referenciais teóricos que nos orientam para a discussão e a quarta articula as ideias das seções anteriores com a experiência do projeto, sendo o cerne deste relato. Por fim, a última seção trata das considerações finais, exibindo as potencialidades e as limitações da experiência em questão.

Novos formatos de ensino

Devido à pandemia do novo coronavírus, o trabalho docente no CAp UFRJ se adaptou ao ensino remoto e nós, como professores da escola, buscamos alterar nossas práticas para essa nova modalidade de ensino.

Não foi a primeira vez que o colégio buscou inovações pedagógicas. Criado em 1948 no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia para ser um espaço de formação de professores, foi o primeiro colégio de aplicação do Brasil. Suas atividades foram estruturadas em torno dessa finalidade e o colégio se tornou um local para experimentar diferentes formas de ensinar (Frangella, 2002). Ao longo de sua existência, além de aprofundar suas ações como campo de estágio para formação inicial docente, o CAp ampliou suas atividades, através da realização de um grande número de projetos de pesquisa e extensão ligados à educação e ao ensino-aprendizagem de diferentes áreas do

saber, se identificando como uma escola de produção de conhecimentos para formação de professores e experimentação pedagógica (Vilela et al, 2014). Importante observar que estas experimentações ocorriam principalmente dentro de cada disciplina escolar e não interdisciplinarmente, devido à própria forma de organização departamental da escola, como um reflexo da divisão da universidade.

No intuito de integrar campos do conhecimento que compunham a nossa escola de maneira setorial e compartimentada, surge em 2017 a comissão experimental (posteriormente intitulada Comissão de Ensino por Projetos) após uma plenária docente que tinha como objetivo repensar as formas de avaliação. Essa necessidade foi impulsionada pela constatação que as avaliações somativas e a grade curricular engessada não condiziam com as mudanças ocorridas na escola ao longo dos anos a fim de torná-la mais democrática e inclusiva (substituição da prova de ingresso pelo sorteio em 1998 e adoção das cotas raciais e sociais em 2018).

A comissão atuou em 2018 e 2019 com as turmas de 6o ano, por entender que a passagem dos segmentos (Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II) e a mudança de turnos (saída da tarde para a manhã) promoviam nos estudantes muitas dificuldades de adaptação e a sensação relatada por eles de existirem duas escolas diferentes.

Acumulando as leituras teóricas e a experiência interdisciplinar dos dois anos anteriores, ingressamos 2020 sem imaginar que em tão pouco tempo as aulas seriam suspensas e que estas, que imaginávamos serem a única forma possível de lecionar no nosso colégio, se transformariam em remotas e que nossa carga horária seria repartida em síncrona e assíncrona.

Alguns meses se passaram até retomarmos o calendário escolar de 2020. Para além de nos adaptarmos tecnologicamente aos novos desafios, precisávamos entender as dificuldades das famílias nos difíceis

tempos pandêmicos e elaborar planos de ação para não excluirmos nenhum estudante na nova realidade de ensino-aprendizagem. Desde o primeiro mês de isolamento até a escrita deste texto, docentes organizam incansavelmente a corrente do bem que, com doações feitas por toda a comunidade capiana, compra e distribui cestas básicas para famílias e funcionários para assegurar uma segurança alimentar²⁷. Em paralelo a isso, editais de assistência social e inclusão digital foram implementados para que famílias em situação mais vulnerável pudessem adquirir chips de internet e dispositivos que permitissem o acompanhamento das aulas.

Tão logo encontramos maneiras de seguirmos sem deixar nenhum estudante para trás, a direção promoveu plenárias e reuniões de série online para esboçarmos como seriam as aulas remotas. Algumas decisões deliberadas coletivamente atendiam muitas das premissas da comissão experimental/por projetos: opção pela avaliação formativa utilizando conceitos ao invés de notas; elaboração de uma grade horária mais horizontal (com divisão equânime dos tempos para todas as disciplinas) e o incentivo à bidocência e ensino interdisciplinar.

O primeiro passo para nós professores foi elaborar uma ementa do que seria possível abordar em 2020 e uma previsão de em quais anos seguintes os conteúdos seriam realocados para serem vistos posteriormente. Em seguida, elaboramos um documento colaborativo e analisamos os currículos de cada série, a fim de enxergarmos intersecções e possibilidades de trabalho conjunto em projetos comuns.

Assim nasce o projeto CriAções CriAtivas / Créations Créatives, confluindo a intenção do setor de francês de trabalhar com jogos em aula, aliando o lúdico ao tecnológico para nos aproximarmos do

²⁷ Mais informações em: <https://eventos.ufrj.br/evento/corrente-do-bem-cap-ufrj/>

universo dos estudantes com o desejo do setor de matemática de estimular a aprendizagem ativa, na qual cada estudante seria protagonista na construção do conhecimento.

O desafio constante do nosso trabalho no ano letivo de 2020 tem sido despertar a motivação nas nossas turmas e aproximá-los deste novo formato escolar. Com efeito, nesse contexto remoto, não só as dimensões do ensino e da aprendizagem são afetadas, como também a dimensão afetiva; isto é, os educandos aprendem e os docentes ensinam de uma outra forma, já que estão intimamente próximos das tecnologias digitais, mas também se relacionam afetivamente de uma outra forma, em uma situação nacional de tensão e de milhares de mortes diárias. Neste sentido, nossas práticas não se alteraram meramente pelo ponto de vista do saber escolar, como também incluíram consideráveis elementos de aproximação humanística para com os estudantes.

Articulações teóricas

Antes de discutirmos e problematizarmos as abordagens que adotamos, consideramos central elucidar a concepção de conhecimento que sustenta o nosso tipo de pesquisa, isto é, aquela que é gerada por professores. Nesse sentido, estamos alinhados a uma perspectiva de conhecimento da prática, como definido por Cochran-Smith e Lytle (1999), em que não há uma dicotomização entre conhecimento formal/teórico e conhecimento prático. Assumimos, então, que a escola e a sala de aula são, ao mesmo tempo, locais de produção de conhecimento prático e de investigação/teorização, de modo que os professores aprendem por meio da identificação e da crítica de suas próprias experiências, assunções e crenças com um compromisso, uma agenda política de transformação social.

Como afirmamos, um dos eixos estruturantes do projeto foram as práticas docentes compartilhadas (PDC). Primeiramente, devemos assumir que esta nomeação para o CriAções CriAtivas é uma adaptação do conceito de PDC debatido por Giraldo et al. (2018a). Os autores em questão utilizam esse nome para se referir a

uma proposta para a formação inicial de professores de matemática em que disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática são ministradas conjuntamente por dois professores, sendo um da educação superior e um da educação básica (GIRALDO et al., 2018a, p. 218).

Em nosso caso, o contexto não está na formação de professores, mas, sim, na educação básica e em um ambiente online de aprendizagem (Engelbrecht, Llinares e Borba, 2020) devido à pandemia do novo coronavírus. De fato, as PDC que emergiram em nosso trabalho se aproximam da bidocência incentivada pelo CAP-UFRRJ, embora não se restrinjam ao simples compartilhamento do espaço-tempo da sala de aula. Um aspecto central nos mais diversos contextos que envolvem PDC é o fato de os docentes refletirem e problematizarem juntos as aulas que compartilham, e nós assumimos essa postura durante todo o projeto.

Por outro lado, em experiências anteriores (e.g. Giraldo et al., 2018a; 2018b) de PDC, o trabalho de dois ou mais professores estava inserido em um âmbito interno à matemática - o que era coerente com o contexto em que foram idealizadas (formação de professores de matemática). Contudo, o projeto CriAções CriAtivas, ao ser concebido na educação básica, não se restringe a uma única disciplina, assim como o trabalho de Matos e Cardoso (2018), o qual mostra que as PDC podem envolver diversos campos do saber, uma vez que assinalam um diálogo entre língua portuguesa e matemática em torno do tema simetria.

Um elemento estruturante das PDC é a assunção de que o conhecimento construído no projeto é no coletivo, não somente dos professores, como dos alunos também. Dessa forma, docentes e discentes não se inserem em uma hierarquia. Todos estão juntos para construir um conhecimento que produza sentido para seus participantes. É no coletivo também porque não é propriamente de uma disciplina ou de outra, mas pertence a um terceiro lugar, um lugar onde não é possível se rotular a partir dos moldes tradicionais; é uma amálgama entre as duas disciplinas e os saberes que emergem da prática docente e discente no espaço-tempo da sala de aula.

Quando optamos pelas PDC, entendemos que estas também implicam um planejamento conjunto durante o ano letivo como um todo e pontualmente em cada encontro em sala de aula. Se o conhecimento é no coletivo, o planejamento também o é. Isto é, não há espaços para planejamentos isolados e somente justapostos. Todo o desenvolvimento das aulas deve envolver os docentes que compartilharam suas práticas. As PDC exigem de nós uma dedicação para o planejamento da aula, o qual passa por:

- Pesquisar temas em comum para as aulas;
- Entender as relações entre o tema comum e as disciplinas separada e conjuntamente, de modo que o conteúdo não ocupe um lugar secundário ou se torne superficializado na aula;
- Explorar tecnologias que orientem e integrem as discussões com os estudantes, sobretudo no e após o período pandêmico do novo coronavírus, em que estamos tendo que nos familiarizar com o uso das tecnologias;
- Outras necessidades que surgem a partir da prática.

Ainda pensando em um planejamento amplo e diverso, foi central as aulas não serem guiadas pelo que Skovsmose (2000) denomina de “paradigma do exercício”. Isto é, o objetivo final das aulas guiadas pelas PDC não estava em resolver exercícios selecionados previamente e que, em geral, possuem somente uma resposta correta - este seria o paradigma do exercício -, mas residiu em discutir com os educandos os múltiplos significados do tema emergente e como eles se entrelaçam, possibilitando diversas respostas para o mesmo problema.

No contexto das PDC, o projeto foi igualmente fundamentado na interdisciplinaridade, em que as disciplinas de francês e matemática trabalharam de forma equânime, valorizando as trocas entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A escola é uma instituição mais tradicional que inovadora. A cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças. Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o de aprendizagem. Tudo isto nos mostra que não será fácil mudar esta cultura escolar tradicional, que as inovações serão mais lentas, que muitas instituições reproduzirão no virtual o modelo centralizador no conteúdo e no professor do ensino presencial. (MORAN, 2013, p. 89-90.)

O ensino remoto não consiste em um espelho do ensino presencial, não se trata, portanto, de fazer o mesmo de modo diferente, à distância e foi preciso aprender e cocriar essa nova realidade. Por isso, reafirmamos que o ano letivo de 2020 foi um ano de pesquisa-ação, por assim dizer, no sentido que fomos aprendendo o que fazer enquanto fazíamos e pesquisávamos a melhor maneira de fazê-lo. O

CAP UFRJ passou por diferentes etapas de ensino até chegar à configuração atual de projetos do qual faz parte aquele que relatamos neste trabalho. Não queremos com isso dizer que a ação conduzida representa modelo para o ensino remoto, o trabalho, assim como os docentes em sua formação, está em constante mudança e aprimoramento, no entanto entendemos que o trabalho executado trará frutos para o processo de ensino-aprendizagem ainda no período pós-pandêmico.

O ser humano é um ser gregário e vive em sociedade. Da mesma forma, seus conhecimentos não são estanques, mas dialogam nessa interação sociocultural. Desse modo, não percebemos saberes individualizados como uma resposta para uma educação humanizada. Vemos a educação como domínio do agir e do criar, em que o estudante coloca em prática seus conhecimentos de mundo aliados aos conteúdos disciplinares para a elaboração de tarefas e soluções de problemas e entendemos que essa interação de conhecimentos é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, afinal seus saberes são diversos e não são compartimentalizados em seu agir no mundo. A constatação da pluralidade do saber e da necessidade de integrar conhecimentos para fins comuns é evidenciada pela interdisciplinaridade.

Consideramos neste artigo como concepção epistemológica da função da interdisciplinaridade a abordagem relacional, segundo a qual o objetivo do trabalho interdisciplinar consiste em “estabelecer conexões (complementaridade, convergências, interconexões etc.) e ‘passarelas’ (bridge-building)” (FAZENDA, 1998).

Germain, apud Fazenda (1998) nos lembra que “a interdisciplinaridade pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca”, o que esclarece a necessidade da interação. Dessa forma, um projeto interdisciplinar não se limita à simples união de duas ou mais disciplinas (por disciplina aqui entendemos a disciplina escolar), mas se condiciona

à interação entre elas, à troca que parte de uma pluralidade rumo a uma unicidade. O projeto CriAções CriAtivas/Créations Créatives evidenciou essa interação no sentido que, ao trabalharem juntas, as disciplinas de matemática e francês não se colocaram de forma justaposta. Não se tratou de duas disciplinas apresentadas individualmente em um lugar comum. Os conteúdos se somaram por integração e convergência inclusive no processo avaliativo. Importa dizer, no entanto, que o trabalho interdisciplinar não descarta o disciplinar, isto é, a interação das disciplinas não impediu que os setores curriculares distintos respeitassem suas ementas integralizando o conteúdo proposto e planejado inicialmente quando da criação do projeto.

É interessante apontar que, ainda que a matemática seja matéria com mais voz no currículo da educação básica do que uma língua estrangeira, ainda mais particularmente a língua francesa, a relação não se deu em momento algum de forma hierárquica, o projeto foi único e toda importância lhe era atribuída enquanto tal. As disciplinas colaboraram de forma equânime para o processo de aprendizagem dos objetos de estudo definidos pelo projeto. Os setores curriculares se reuniam semanalmente para planejamento da aula conjunta, garantindo, assim, a harmonia entre a interdisciplinaridade curricular e a interdisciplinaridade didática. Essa singularidade permitiu aos alunos que se engajassem de forma mais ativa no conteúdo da disciplina na qual tivessem mais dificuldade, posto que ao se misturarem, o todo sendo maior do que a soma das partes, os alunos puderam colocar em prática suas competências que muitas vezes em um ensino exclusivamente disciplinar, seriam apagadas.

Entendemos a importância da relação entre o sujeito e o objeto, por isso avaliamos importante a subjetividade do indivíduo aprendiz em qualquer contexto de aprendizagem, sobretudo no remoto. A heterogeneidade dos alunos implica a diversidade dos estilos de

aprendizagem, o que coloca em xeque a uniformidade da escola e valoriza a ideia não apenas do interdisciplinar, mas do transdisciplinar, uma vez que quando lidamos com seres humanos e partimos para uma educação humanizada nos estendemos para além da(s) disciplina(s).

Gardner (1995) aponta para uma pluralidade das mentes, estabelecendo sete diferentes tipos de inteligência, que não é interesse deste trabalho desenvolver, mas que fazemos dialogar com a ideia de que a diversidade do intelecto demanda uma multiplicidade no processo de ensino-aprendizagem desde a construção do conhecimento até o processo de avaliação. Entendemos que cada aluno tem suas competências inatas e que podem ser desenvolvidas e aprimoradas pelo contexto escolar respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, o que pode ser colocado em prática pela interdisciplinaridade uma vez que no universo da mescla e da interação entre disciplinas há também interação entre os indivíduos (estudantes e professores; estudantes e estudantes) e interação entre as competências.

A capacidade dos indivíduos de adquirirem e desenvolverem conhecimentos em um domínio cultural, e de aplicá-los intencionalmente para um objetivo – aspectos-chave de algumas definições de inteligência – também têm a ver com as competências mentais e com as oportunidades proporcionadas pela sociedade para aproveitar essas competências. (GARDNER, 1995, p. 201. Grifo nosso)

Jonnaert, apud Fazenda, (1994) esclarece que "o aluno que nós formamos não funciona espontaneamente separado do que descobre. Um ensino que se obriga, apesar de tudo, a organizar de maneira estanque suas aprendizagens, mais o deformará do que formará". A

interdisciplinaridade está presente em todos os âmbitos da vida, daí sua força no âmbito escolar. Nesse sentido, também, Brown & Campione (1984) apud Gardner (1955) nos lembram que:

A pessoa aprende melhor a informação quando esta é apresentada num contexto rico, e é difícil assegurar a transferência de cursos separados ou definições e habilidades isoladas para os tipos de problemas que surgem inesperadamente no curso do trabalho ou da vida escolar. (GARDNER, 1995, p. 201.)

A interdisciplinaridade não é novidade em si mesma, mas devido a certa resistência por parte de docentes e instituições, não se trata tampouco de prática muito difundida. A experiência no CAp UFRJ foi enriquecedora no sentido de nos lembrar a importância da interação intercurricular e entendemos que essa foi uma vivência que deve ser continuada e aprimorada no ensino remoto bem como levada para o contexto pós-pandemia no que será o novo ensino presencial: “Porque os períodos de crise, de revolução e de confronto são por excelência mais criativos e inovadores. A tensão do confronto trabalha de forma revulsiva.” (FAZENDA, 1998, p. 79)

Exemplos de ações interdisciplinares

Nesta seção, falaremos sobre dois momentos fundamentais no CriAções CriAtivas/Créations Créatives, em que julgamos que as PDC e a interdisciplinaridade ocorreram de forma mais aparente. Inicialmente, tratamos sobre ancestral comum, tema que emergiu após uma reunião de série com os colegas docentes do 6º ano, já no meio do ano letivo, em que ficamos cientes de que o setor disciplinar de biologia havia trabalhado com a noção de ancestral comum e que este havia sido

um tema de bastante interesse por parte das turmas. Neste sentido, estabelecemos que iríamos retomar tal noção sob a ótica do nosso projeto, interligando-o com a matemática, com o francês e com aquele terceiro lugar que mencionamos anteriormente. Mas como isso seria possível? Entendemos que um caminho para retomar a noção de ancestral comum construída na biologia seria a partir da discussão sobre números primos.

Em nosso primeiro encontro sobre este tema, convidamos a professora de ciências para relembrar o conceito de ancestral comum da espécie humana e das árvores filogenéticas, que são diagramas ramificados em forma de árvore que mostram as relações ancestrais entre as espécies. Esta contextualização foi importante para o nosso projeto por dois motivos. Primeiramente por mostrar à luz da ciência que o fóssil do nosso ancestral comum veio do continente africano e como todos descendemos deles. A esta altura, havíamos trabalhado com os alunos os países francófonos da África e usávamos como fio condutor o personagem MC Griot, uma releitura do contador de histórias tradicional do sudeste africano em versão atualizada. O tema do racismo já havia sido abordado no 6º ano por diversos projetos, incluindo o nosso por meio dos ensinamentos do MC Griot. Constatar que para estudarmos as origens das nossas famílias obrigatoriamente precisávamos voltar para nossas raízes africanas e que todos nós tínhamos um ancestral comum foi enriquecedor e potente. O segundo ganho que esta abordagem trouxe foi a possibilidade de fugir do clichê de partir das árvores genealógicas para ensinarmos o tópico lexical da família. Desta forma, deslocamos o foco dos estudantes e seus ramos de forma isolada. Ao trazeremos as imagens em francês das árvores filogenéticas e das famílias na classificação biológica, aproximamos os estudantes do vocabulário que queríamos de forma contextualizada e subvertemos a lógica tradicional, partindo da semente que era comum a todos até chegarmos a nós milhares de anos depois.

Já em matemática, a experiência bilingue foi frutífera por outro motivo. Em geral, especialmente quando trabalhamos com um público mais jovem, o termo “primo” remete logo a um membro da família (o filho da tia e do tio) e, para desconstruir essa primeira impressão, empreendemos um tempo considerável, mas, por vezes, sequer construímos uma explicação significativa com o educando. Por outro lado, por termos adotado as PDC e a transdisciplinaridade, a discussão foi ressignificada, uma vez que a tradução para francês de “número primo” é “nombre premier”, expressão que captura melhor o conceito de número primo por se assemelhar a “número primeiro”. Isto é, neste caso, ao invés de apenas afirmar categoricamente que o “número primo” nada tem a ver com o primo da família, vimos como essa expressão se traduzia para o francês e, assim, entendemos o que, de fato, significa o “primo” da expressão: um número que, em certo sentido, antecede os demais. Com efeito, o bilinguismo se articulou com o conteúdo matemático para fornecer à expressão “número primo” um significado mais próximo do conceito que tenta exprimir. Todavia, a pergunta por que o número primo era um número premier/primeiro ainda não estava respondida.

Entrou em cena, então, a noção de ancestral comum e o Teorema Fundamental da Aritmética (TFA). Afirmamos, em seguida, que a antecendência dos números primos com relação aos demais números estava relacionada ao fato de aqueles, em certo sentido, gerarem estes, tal qual ocorre com o ancestral comum estudado em biologia. Como sabemos, esta propriedade dos números primos constitui parte do TFA, que diz:

TFA: Todo número inteiro positivo maior que 1 pode ser decomposto de forma única em um produto de números primos

Em nossa abordagem, não utilizamos a unicidade da fatoração, mas, sim, a possibilidade da decomposição de qualquer número natural e, assim, em certo sentido, de fato, os números primos eram os ancestrais comuns dos demais números.

Foi necessário, portanto, que empregássemos um conhecimento profundo e diverso (Fiorentini e Oliveira, 2013), que não se limitou ao conhecimento acadêmico, mas que se relacione com ele em posição de problematização, assim como fizemos na articulação entre a noção de ancestral comum e o TFA. Então, mesmo que não tenhamos demonstrado formalmente tal teorema, a sua articulação com a ideia de ancestral comum foi um passo central para a construção de um conhecimento significativo e transformador - talvez até mais do que se tivéssemos simplesmente exibido a demonstração formal do TFA sem que aquilo produzisse sentido para o educando.

Dessa forma, acreditamos que as PDC e a interdisciplinaridade tornaram possível a construção de um conhecimento sobre números primos articulado com outros campos do conhecimento, ultrapassando as barreiras disciplinares, uma vez que o termo “primo” só produziu sentido quando foi traduzido para o francês “premier”, ao mesmo tempo que parte do TFA produziu sentido quando entendemos que os números primos são os ancestrais comuns dos demais números.

Como o conteúdo chave para francês eram os membros da família (pai/père, mãe/mère, avô/grand-père, prima/cousin, dentre outros), isso permitiu que construíssemos perguntas motivadoras para falarmos sobre os critérios de divisibilidade: É possível agrupar os números em “famílias”? O 40 poderia ser, em algum sentido, “pai/père” do 30? Como faríamos esses agrupamentos?

A partir de tais questionamentos, os educandos começaram a sugerir critérios para agrupar o 40 e o 30 na mesma família. Em suma, eles formularam três critérios: (i) ambos possuem o 0 como último algarismo; (ii) ambos são pares/podem ser divididos por 2 sem deixar

resto; (iii) ambos são múltiplos de 10. Ao unirmos as sugestões (i) e (iii), perguntamos se haveria um múltiplo de 10 que não tivesse o 0 como seu último algarismo e, depois de um tempo, todos concluímos que não, e um estudante, lembrando das discussões das aulas anteriores sobre a periodicidade dos múltiplos, afirmou: “Todos os múltiplos de 10 têm que terminar em 0 porque eles vão de 10 em 10”. Indicamos, então, que este era o critério de divisibilidade por 10 e que, adotando este critério, o 40 seria o pai/père do 30, pois, listando os múltiplos de 10, o 30 vem exatamente uma posição antes do 40.

Considerações finais

Sabemos que o projeto como qualquer processo teve suas limitações e muitas vezes não correspondeu às nossas expectativas, mas por vezes também as superou. Os discentes se engajaram e criaram de forma bastante autônoma, sendo eles mesmos o centro de sua aprendizagem.

A avaliação foi formativa e o lugar do erro foi percebido como parte do processo. Algumas lacunas se fizeram perceber como a falta de uma autoavaliação proposta aos estudantes bem como a pontualidade de um trabalho final que desviou um pouco daquilo que entendemos como formativo.

Malgrado a percepção das falhas e necessidade de aprimoramento, avaliamos muito positivamente o projeto, posto que a interdisciplinaridade e o processo construtivo no ensino-aprendizagem além de promover a assimilação dos conteúdos de ambas as disciplinas também possibilitou a nós, professores, no lugar da docência compartilhada, encontrar um entrelugar que nos permitiu lançar um olhar diferente sobre nossas práticas, tanto no intuito de criticá-las construtivamente como também de lhes perceber os pontos fortes.

Nesse sentido, entendemos que essa experiência constitui um legado importante para nosso futuro em sala de aula, legado que pode e deve ser aprimorado, uma vez que a didática é disciplina em eterna construção.

Referências

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLER, Susan L. Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**. v. 24, n. 1, p. 249-305, jan. 1999.

ENGELBRECHT, Johann; LLINARES, Salvador; BORBA, Marcelo Carvalho. Transformation of the mathematics classroom with the internet. **ZDM Mathematics Education**, n. 52, p. 825-841, jun. 2020.

FANTINATO, Maria Cecília; FREITAS, Adriano Vargas; DIAS, Julio Cesar de Moura. "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Pasto, v. 13, n. 1, p. 104-124, jan./abr. 2020.

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis)

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. A formação docente no/pelo cotidiano do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil: investigando a história da construção de uma proposta curricular. In: **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)**, Natal, UFRN, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIRALDO, Victor; MENEZES, Fabio; MANO, Vinicius; QUINTANEIRO, Wellerson; RANGEL, Letícia; MELO, Lucas; MATOS, Diego; DIAS, Ulisses; MOUSTAPHA, Bruna; COSTA NETO, Cleber Dias. **Práticas Docentes Compartilhadas: Integrando Saberes Emergentes da Prática na Formação Inicial de Professores de Matemática**. In: CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (org.). **Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática: desafios e perspectivas**. 1. ed. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018a.

GIRALDO, Victor; QUINTANEIRO, Wellerson; MOUSTAPHA, Bruna; MATOS, Diego; MELO, Lucas; MENEZES, Fabio; DIAS, Ulisses; COSTA NETO, Cleber Dias; RANGEL, Letícia; CAVALCANTE, Adriana; ANDRADE, Fabiana; MANO, Vinicius; CAETANO, Marcela. **Laboratório de Práticas Matemáticas para o Ensino**. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (eds.). **Abordagens Teóricas e Metodológicas na Pesquisa em Educação Matemática**. Brasília: SBEM, 2018b.

ELLIOTT, Jhon. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar originário e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das letras, 1997.

KILPATRICK, Jeremy. **A history of research in Mathematics Education**. In: GROUWS, Douglas A. (ed.). **Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics**. 1ª edição. New York City: Macmillan Library Reference, 1992, p. 3-38.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MATOS, Diego; CARDOSO, Nathalia. **Língua Portuguesa e Matemática, juntas em sala**. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/lingua-portuguesa-e-matematica-juntas-em-sala/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MORAN, José. A integração das tecnologias na educação. In: MORAN, José. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2013.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACIEL, Carla Mendes. **Formação docente, pesquisa e extensão no CAP UFRJ: entre tradições e invenções**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

NOTAS DE AUTORIA

Fernanda Pacobahyba é Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL/UERJ) e Especialista em docência superior (Faculdade Unyleya). Atualmente é Professora Substituta de Francês no Colégio de Aplicação da UFRJ. Professora de francês na Aliança Francesa do Rio de Janeiro e Tutora Ead do Programa de Pós-graduação em Letras Lato Sensu da Faculdade Unyleya.

Contato: nandapacosouza@gmail.com

Ivo da Silva Knopp é Mestrando em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEMAT/UFRJ). Atualmente é Professor

Substituto de Matemática no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) e Professor da Rede Municipal de Teresópolis.

Contato: ivosknopp@gmail.com

Miriam Levy é Mestre em Literaturas africanas francófonas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como Professora efetiva de Francês no Colégio de Aplicação da UFRJ desde 2014.

Contato: miriamandradelevy@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

PACOBAYHA, Fernanda; KNOPP, Ivo da Silva; LEVY, Miriam. Francês e Matemática juntos em aula: abordagens no ensino remoto do CAP-UFRJ. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 115-138, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não

exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/04/2021

Aprovado em: 06/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

EXPLORAÇÃO DOS NÚMEROS INTEIROS MEDIANTE O USO DE JOGOS: UMA PROPOSTA DURANTE A PANDEMIA

Alex Manoel Vieira

Flávia Borges

Samara Cristina Liermann

Resumo: O presente relato trata da aplicação de sete aulas presenciais, além de duas semanas de forma remota, sendo um projeto com aulas não-tradicionais para o ensino dos números inteiros com alunos do sétimo ano da Escola Municipal Professor Avelino Marcante, na cidade de Joinville/SC, aplicado por três licenciandos em Matemática. Este é um projeto desenvolvido em uma disciplina da Universidade do Estado de Santa Catarina, que tem como objetivo inserir o licenciando em uma sala de aula, aplicando projetos que utilizem metodologias diferentes da aula dita tradicional, e que permitam vivenciar situações que serão comuns em sua futura profissão. Tendo a professora da turma sugerido que trabalhássemos com o conteúdo de Números Inteiros e objetivando uma aprendizagem voltada a situações práticas, que estejam presentes no cotidiano do aluno, elaboramos o projeto de modo a utilizar componentes da história da Matemática, a

contextualização, fizemos uma dinâmica corporal e a aplicação de um jogo competitivo. Em um momento inicial o projeto não estava ocorrendo como planejado, a turma não estava engajada, e os sentimentos de frustração, nervosismo e insegurança apareceram. Fizemos adaptações no projeto de modo a engajar a turma por meio do jogo, e finalizando com a sensação de dever cumprido além de todos os aprendizados dessa experiência de lecionar em uma sala de aula real durante uma situação atípica - pandemia e decretos para conter a COVID-19. Ao final do projeto foi realizado um produto final com os alunos e um feedback como forma de avaliar os professores durante as aulas.

Palavras-chave: Tendências Matemáticas; Licenciatura em Matemática; Aulas não-tradicionais; História da Matemática

Abstract: The present report deals with the application of seven face-to-face classes, in addition to two weeks remotely, being a project with non-traditional classes for teaching the whole numbers with seventh year students from the Municipal School Professor Avelino Marcante, in the city of Joinville SC, applied by three graduates in mathematics. This is a project developed in a discipline of the University of the State of Santa Catarina, which aims to insert the licensee in a classroom, applying non-traditional projects, allowing them to experience situations that will be common in their future profession. During the application, we used the history of mathematics, contextualization, body dynamics and application of a competitive game. In an initial moment the project was not going as planned, because the class was not engaged, so the feelings were of frustration, nervousness and insecurity, however it was possible to engage the class through the game and finalize the project with the feeling of accomplished duty and the experiences of teaching in a real classroom during an atypical

situation - pandemic and decrees to contain COVID-19. At the end of the project, a final product was made with the students and feedback as a way of evaluating the teachers during classes.

Keywords: Mathematical Trends; Degree in Mathematics; Non-traditional Class; Whole Numbers.

Introdução

O curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina possui a disciplina “Prática de Ensino da Matemática” (PEM), ofertada de maneira obrigatória na 6ª fase do currículo acadêmico, com carga horária de 54 horas/aula. A disciplina tem por objetivo principal a aplicação de um projeto que contemple alguma tendência em Educação Matemática em seu desenvolvimento, onde a aplicação deve ocorrer em uma turma de ensino fundamental ou médio, permitindo ao acadêmico a experiência de lecionar com turmas reais, além das disciplinas de Estágios Curriculares Obrigatórios, aplicando aulas não-tradicionais. Esta disciplina proporciona experiências ao licenciando de modo a ajudá-lo a se preparar para o exercício da profissão, pois favorece o encontro entre conhecimentos teóricos e práticos, além de gerar importantes discussões e reflexões sobre a prática docente no ensino básico. Conforme afirma Faria (2018):

A presença da ideia de uma “residência” na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de “formação prática” para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]. (FARIA, 2018, p. 55).

Contemplam a referida disciplina quatro etapas: (i) estudos e discussões acerca da metodologia de projetos; (ii) escrita do projeto; (iii) aplicação do projeto, e por fim, (iv) avaliação e escrita de um relato de experiência. A realização de todas as etapas culminou na escrita do presente relato.

A aplicação do projeto foi realizada na Escola Municipal Professor Avelino Marcante, na cidade de Joinville/SC, com uma turma do 7º ano, no período de 12 a 26 de março de 2021, contemplando um total de sete horas/aula presenciais e mais duas semanas de atividades remotas. Os autores deste relato entraram em contato com a professora de Matemática da escola a fim de definir o tema do projeto a ser aplicado. Conforme a sequência didática seguida pela professora, a mesma sugeriu que fosse lecionado o conteúdo de “números inteiros”.

Este projeto foi realizado durante a pandemia mundial do COVID-19, no ano de 2021, portanto, as atividades tiveram que ser adaptadas para serem desenvolvidas sem contato físico entre os alunos, respeitando o distanciamento de 1,5 metros.

A estratégia de trabalho que sugerimos com a experiência, busca a inovação na apresentação pedagógica do conteúdo curricular de números inteiros, com recursos didáticos, visando experienciar essas práticas pedagógicas para preparar o futuro professor para a sala de aula, com o professor como mediador durante as aulas.

Descrição da análise

O conteúdo de Matemática ensinado no 7º ano do Ensino Fundamental denotado como números inteiros, é parte fundamental para entender sobre ocorrências cotidianas, por exemplo: temperaturas, extratos bancários, nível do mar, entre outros. Esse conjunto de números é representado pelo símbolo \mathbb{Z} , essa representação vem do alemão Zahl, que significa “número”. Este

projeto é composto por duas tendências matemáticas, sendo elas: (i) história da matemática; e (ii) jogos matemáticos/didáticas corporais.

Inicialmente o projeto contou com a parte histórica dos números inteiros com o objetivo de aumentar a motivação para a aprendizagem do conteúdo, apresentar o desenvolvimento histórico além de contribuir para as mudanças de percepções dos alunos com relação à Matemática. Segundo D'Ambrósio (1986), o ensino dinâmico e menos formal traz consigo a possibilidade de aprendizagem mais adequada à realidade do aluno, a história da matemática mostra as alternativas de sair das infinitas contas e aprender de forma teórica e diferente da ocasional o que tem por trás da matemática aplicada e pura.

Havia, e ainda há, matemáticos e mesmo educadores matemáticos que veem a Matemática como uma forma privilegiada de conhecimento, acessível apenas a alguns especialmente dotados, e cujo ensino deve ser estruturado levando em conta que apenas certas mentes, de alguma maneira “especiais”, podem assimilar e apreciar a Matemática em sua plenitude (D'AMBROSIO, 1986, p. 9).

Por meio da história da matemática, durante o projeto apresentamos a necessidade da sociedade em representar os números negativos e positivos, fazendo a ligação entre essa necessidade prática e o conteúdo formalizado, mostrando por exemplo, a reta numérica. O estudo da história da matemática faz parte do conjunto de valores que fundamentam o conhecimento e tira a matemática dessa posição inalcançável, à medida que a utilização de fatos históricos sobre a vida dos matemáticos e a finalidade de algumas descobertas, quando abordados em sala de aula, pode estimular os alunos ao aprendizado da disciplina e desmistificar a ideia de que Matemática é direcionada apenas aos mais bem capacitados intelectualmente.

Dentre as atuais tendências da Educação Matemática, destacamos o jogo que está inserido no cotidiano das crianças e adolescentes, além de vermos que hoje os jogos educativos que podem ser utilizados no ensino da Matemática estão mais acessíveis. Por ser uma metodologia interativa, pode ajudar o aluno a compreender o assunto mais facilmente, onde ele será o atuante principal do conhecimento. A partir desse conceito, podemos introduzir o de Jogos Educativos, que segundo Neto (2013, p. 3) são ferramentas educacionais que

Podem ajudar no desenvolvimento de conhecimento e habilidades cognitivas, como a resolução de problemas, o pensamento estratégico, a tomada de decisão, entre outras, propiciando uma compreensão mais profunda de certos princípios fundamentais de determinados assuntos. (NETO, 2013, p.3).

Os jogos refletem nos alunos a ideia de competição, interação, o que torna a tendência Matemática interessante no contexto de ensino. Alguns autores, citam os jogos como peça fundamental para solucionar problemas, tanto cotidianos quanto matemáticos, como cita Grandó (2000):

As posturas, atitudes e emoções demonstradas pelas crianças, enquanto se joga, são as mesmas desejadas na aquisição do conhecimento escolar. Espera-se um aluno participativo, envolvido na atividade de ensino, concentrado, atento, que elabore hipóteses sobre o que interage, que estabeleça soluções alternativas e variadas, que se organize segundo algumas normas e regras e, finalmente, que saiba comunicar o que pensa, as estratégias de solução de seus problemas. (GRANDÓ, 2000, p.17)

Fazer uma competição entre os alunos é um obstáculo grande no ensino, mesmo que a prática de agrupar e competir seja tradicional, precisa-se de um mediador que seja capacitado para apartar eventuais obstáculos que ocorrem nas competições, o que não foi necessário no projeto pois a turma era reduzida. Para o ensino, a interação social gera uma troca de conhecimento e significados importantes. O jogo realizado com a turma foi justamente para analisar o conhecimento adquirido por cada indivíduo, vendo suas dificuldades e explicando os erros como forma de fixação e aprendizagem.

No ensino da Matemática é de grande importância tanto para o convívio social, quanto para sair da abstração dos números apenas em sala de aula, por meio da contextualização Matemática, a fim de trazer objetos do cotidiano para a compreensão da matéria ensinada na escola, conectando o conhecimento escolar com a realidade do aluno, pois, conforme afirmam Meyer, Caldeira e Malheiros (2011, p.28) “a matemática ainda é considerada, por boa parte da sociedade, como uma disciplina difícil e que afasta as pessoas por, frequentemente, estar desconectada dos fazeres cotidianos”.

Este projeto foi realizado com uma finalidade de ensino e contém um produto final que conclui o que foi estudado, além desse objetivo, o produto final serve como forma de compartilhar com “a sociedade” os resultados do projeto ou o que foi feito ao longo do projeto. Este produto pode ser realizado durante o projeto ou então ser proposto ao final como um fechamento de aulas. Em decorrência deste projeto, optou-se pela criação de um mapa mental como um fechamento das aulas, que serve de apoio para os estudos e instiga a criatividade e organização dos alunos. Assim, por meio deste processo, o aluno se torna ativo no seu processo de aprendizagem, uma vez que tenha que realizar o resumo de todo o conteúdo aprendido durante o projeto, conforme afirmam Masson, Miranda, Junior e Castanheira (2012):

A construção da aprendizagem é algo que só acontece quando o aluno é ativo, quando está interessado no que está fazendo, quando sua motivação é intrínseca, não extrínseca. Isso significa, que a aprendizagem, para ser bem-sucedida, é autogeradora e também, auto conduzida e autossustentada. Ela decorre daquilo que o aluno faz, não de algo que o professor mostre para ele ou faça por ele. (MASSON; MIRANDA; JUNIOR; CASTANHEIRA, 2012).

Procedimentos metodológicos

Como citado anteriormente, o projeto foi aplicado em 7 horas/aula de maneira presencial e mais 5 horas/aula com atividades assíncronas para serem realizadas em casa, pois conforme decreto da cidade de Joinville/SC, os alunos iam uma semana para escola terem aulas presenciais e na outra semana realizavam atividades remotas, que em sua grande maioria eram exercícios de fixação de conteúdo. Ainda, os professores e alunos devem respeitar as restrições devido a pandemia do COVID-19, sendo elas: dinâmica corporal sem contato, sem aglomeração em atividades, sem passagem de objetos de aluno para aluno e a distância de 1,5 metros entre os alunos.

O projeto foi aplicado por três licenciandos em Matemática, em todas as aulas ministradas os três estavam presentes, mas optamos por somente um acadêmico lecionar cada aula para os alunos não ficarem confusos com os diferentes métodos de ensino de cada professor, dessa forma, cada acadêmico ficou responsável por duas aulas. Na última aula, que foi destinada ao produto final do projeto, os três professores orientaram a turma juntos.

No primeiro dia realizamos duas aulas. Na primeira foi realizada a apresentação dos professores, e a breve apresentação de como iria ocorrer o projeto com a turma, deixando-os cientes das aulas que

seriam aplicadas. Os alunos estavam muito tímidos nesse primeiro momento, alguns pareciam felizes por poderem ter aula com diferentes professores, entretanto, outros alunos pareciam “perdidos” por possuírem tantos professores diferentes em uma mesma sala de aula. Seguindo a aula, foi apresentada a definição do conteúdo de números inteiros e a história deste conjunto de números. Nesta aula também foi ensinada a composição da reta numérica com os números negativos presentes. No decorrer da explicação, perguntas típicas surgiram, como por exemplo: “*é preciso copiar no caderno?*”, mas nenhuma pergunta em específico ao conteúdo, os alunos alegaram que estavam entendendo bem o conteúdo durante a aula, ou simplesmente estavam com vergonha de levantar a mão, por não conhecerem os novos professores. Na Figura 1 é possível notar este primeiro momento com os alunos, e como muitos estavam mais “debruçados” sobre a carteira.

Figura 1: Primeira aula com os alunos



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Ainda nesse mesmo dia fizemos a contextualização dos números inteiros e a definição de distância (módulo), com o objetivo de calcular a distância entre dois números quaisquer e ainda a aula contemplou o conteúdo de definição de números opostos.

Ao fim da aula foi pedido para que os alunos fossem para o pátio, que é um local mais aberto e arejado, para ficarem distanciados por conta das medidas sanitárias de combate à pandemia, pois iria ocorrer uma dinâmica exemplificando um pouco sobre os conteúdos curriculares vistos até o momento. Nesta dinâmica, os alunos receberam um número e deveriam se organizar de maneira que formassem a reta numérica, um ao lado do outro (os alunos que decidiram a melhor forma de se organizar, os professores somente analisaram o método utilizado). A lógica utilizada pelos alunos foi a de que, quem estava com o número zero deveria ficar no meio, quem era positivo para um lado qualquer e quem fosse negativo para o outro lado, seguindo a sequência lógica numérica. Dessa maneira, a reta ficou organizada com os números positivos à esquerda de zero e os números negativos à direita de zero, os alunos acabaram se enganando com o lado correto de cada um dos números, foi apresentado a ideia de que haveria um pequeno erro na reta, e os alunos se organizaram novamente até ficarem de acordo com a definição. A Figura 2 mostra os alunos alinhados na reta numérica.

Em seguida, os professores fizeram alguns questionamentos como por exemplo: “Qual a distância da aluna Alice até o Pedro?”, ou “quem é o número oposto ao do Thiago?”, e ainda “se eu fosse a Samanta e andasse dois números pra frente onde eu pararia? E se andasse dois números para trás?”. Assim, os alunos aprenderam na prática como funcionam os conceitos aprendidos nestas duas aulas. Nossas expectativas para essa atividade foram frustradas, imaginamos que os alunos estariam animados com a atividade, porém a reação e participação dos alunos não foi algo muito positivo durante a aplicação.

Durante a atividade, quando questionamos sobre distância e módulo somente um aluno respondia, os professores foram mediando e pedindo para os demais responderem, causando uma certa frustração entre eles. Sentimos que os alunos não estavam totalmente engajados ou não haviam entendido o assunto por completo. De qualquer forma, iniciamos e finalizamos a atividade como programado, tomando isso como aprendizado para as atividades subsequentes.

Figura 2: Alunos formando a reta numérica



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Como tarefa foi solicitado aos alunos que encontrassem dentro de suas casas ou redondezas, um exemplo onde existiam números inteiros, sendo dois exemplos de números positivos e um negativo. Essa assimilação que os alunos teriam que realizar entre os números inteiros e os locais de sua casa que contém esses números, é exemplificada por Piaget (1972, p.72) como sendo uma assimilação que é uma porta do

processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza, já os esquemas que os adultos utilizam para memorização são diferentes daqueles das crianças. Esse processo é chamado pelo autor de acomodação e é citado em seus trabalhos como segunda ação do esquema da criança relacionada à aprendizagem e desenvolvimento com jogos. Essa atividade foi enviada aos alunos para realizarem durante a semana assíncrona que se sucederia, juntamente com alguns exercícios de fixação. As atividades contemplaram um total de 5 horas/aulas remotas.

Após uma semana em casa, nos encontramos com os alunos novamente para a terceira aula presencial. Iniciamos questionando sobre a tarefa de contextualização que os alunos deveriam fazer em casa. Não houve êxito nessa atividade uma vez que grande parte da turma esqueceu ou então não procurou sobre, causando certa frustração nos professores. Dando sequência a aula, foi abordado a definição de maior e menor, com o objetivo de comparar dois números inteiros. Ao fim da aula, foi explicado uma breve ideia de como funciona a soma de dois números inteiros, com todos os exemplos sendo contextualizados, pois conforme afirma Lara e Duarte (2018, p.174) a contextualização é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, o professor através do ensino permite que o aluno alcance de maneira mais tranquila o conteúdo abordado, além disso, a contextualização está ligada com a intencionalidade de proporcionar ao aluno experiências diferentes ao decorrer do processo de ensino, sendo capaz de interpretar melhor sua realidade. Nessa aula sentimos que os alunos estavam um pouco desinteressados, com conversas paralelas durante a explicação, mas ao responder as perguntas feitas pela professora, a maioria estava de acordo e confiante com suas respostas, que estavam realmente corretas.

Durante a quarta aula ocorreu a explicação da soma de números inteiros e as suas propriedades matemáticas. Os alunos nesta aula

tiveram algumas atividades para realizar e tiveram algumas dúvidas ao decorrer da resolução de exercícios.

A quinta aula iniciou com a correção de algumas atividades faltantes da aula anterior. Em seguida, houve a ocorrência de um jogo competitivo entre duas partes da turma. Conforme o nosso planejamento, iríamos aplicar outra atividade no mesmo estilo da dinâmica corporal da reta numérica, apenas mudando o estilo das questões para o novo conteúdo ensinado. Entretanto, como o engajamento da turma foi péssimo na dinâmica corporal, procuramos uma solução de um jogo que criasse uma certa competição na turma e ainda que respeitasse o distanciamento social, pensando no possível engajamento da turma com um jogo competitivo.

Desta maneira, os alunos foram divididos em duas equipes: verde e preta, ambas compostas com cinco alunos, foi colocado em frente a sala duas carteiras em cada uma das extremidades do quadro. Na mesa havia papéis que continham números inteiros, iguais para as duas equipes. A cada jogada, um aluno de cada equipe vinha até a mesa do seu grupo e fazíamos perguntas, que resultavam em algum número que estava disposto a mesa. O aluno que levantasse primeiro a “placa” com a resposta correta ganhava o ponto da questão. Foram realizadas em torno de vinte perguntas, as maiores dificuldades foram nas perguntas mais “bobas” ou pegadinhas, em que os alunos tinham a impressão que estavam errados por ser algo muito simples. Nessa aula consideramos que tivemos grande sucesso na aplicação, os alunos adoraram o jogo e não demoraram para se entrosar e entender a dinâmica. Alguns alunos tinham vergonha de ir a frente e se frustrar ao errar ou demorar para responder as perguntas, mas acabavam sempre indo e respondendo, e com o passar da atividade acabaram se entrosando na dinâmica. Tentamos ao máximo dar liberdade aos alunos para que confiassem que era apenas uma dinâmica para fixação do conteúdo e ficassem contentes ao responder corretamente às questões. O jogo causou uma

grande competição entre os alunos, e acreditamos ser esse o principal ponto que fez os alunos engajarem em nosso projeto e se tornarem mais participativos durante as futuras aulas. No final da competição a equipe preta acabou vencendo, por uma diferença de apenas três pontos, durante todo o jogo a competição foi muito acirrada, conforme a Figura 3, neste momento da competição a equipe preta estava com 9 pontos e a equipe verde com 8 pontos.

Figura 3: A competição entre as equipes

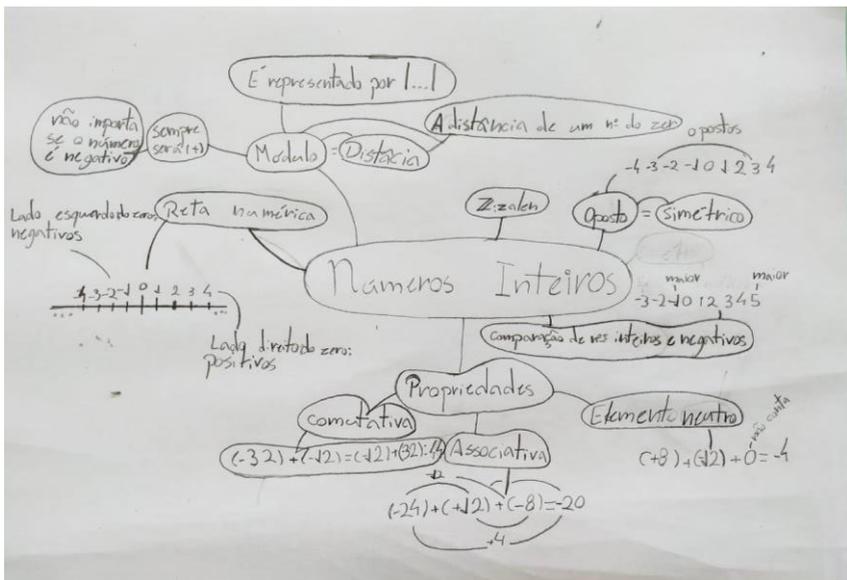


Fonte: Acervo dos autores (2021).

A sexta aula foi uma revisão dos conteúdos lecionados em todo o decorrer do projeto, com atividades feitas e corrigidas com os alunos na sala de aula, seguida da explicação do produto final, vale destacar que o produto final serve como forma de compartilhar com “a sociedade” os resultados do projeto ou o que foi feito ao longo do

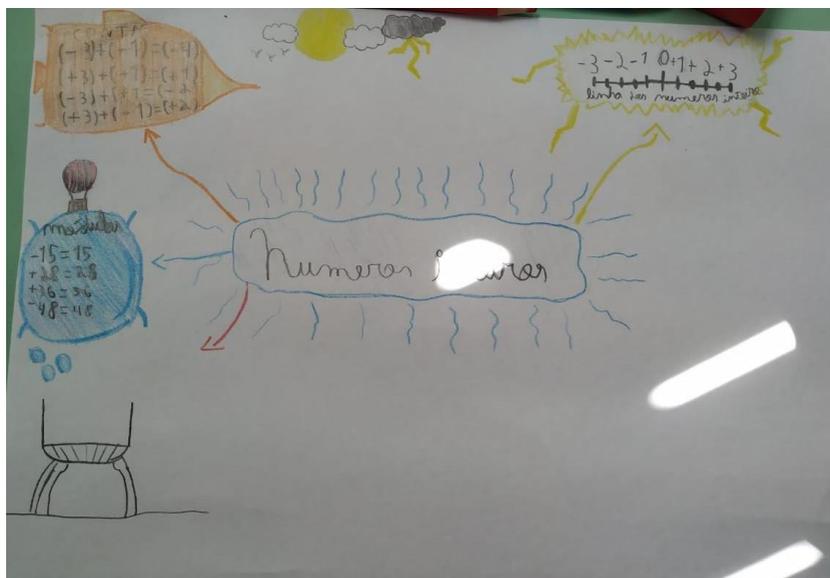
projeto, neste caso, o estudo completo acerca dos números inteiros e seu resumo em formato de mapa mental. Na aula da próxima semana os alunos teriam uma prova aplicada pela professora da turma, para avaliar os conceitos aprendidos, o mapa mental foi apresentado como uma possível ferramenta de estudos, onde os alunos poderiam resumir o conteúdo e estudar de forma rápida e visual. Após a explicação do produto final, os professores relembram os conceitos aprendidos durante o projeto e suas devidas contextualizações. A sétima aula, sendo a última aula do projeto, foi destinada para a confecção do mapa mental. A seguir apresentamos 2(dois) mapas mentais que foram desenvolvidos pelos alunos.

Figura 4: Produto final do projeto - Mapa mental



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Figura 5: Produto final do projeto - Mapa mental



Fonte: Acervo dos autores (2021).

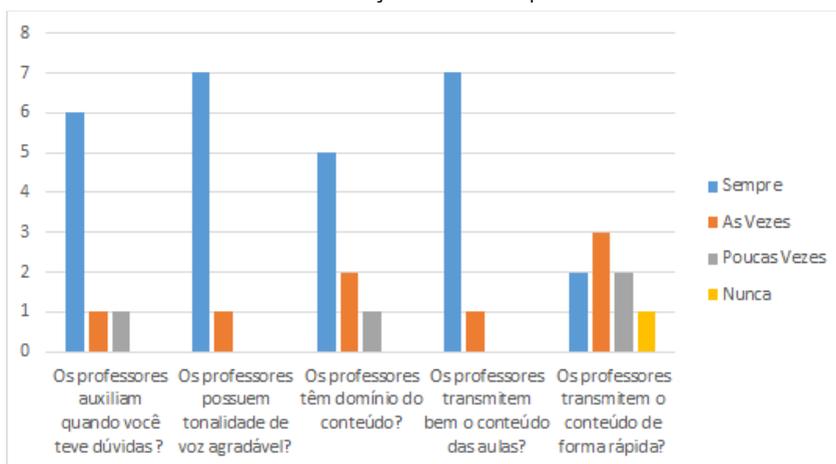
Como podemos notar nas figuras 4 e 5, alguns alunos optaram por realizar um mapa mental que resumisse o conteúdo inteiro ensinado apenas com flechas e balões, enquanto outros alunos optaram por realizar alguns desenhos para melhor visualizar os conceitos, infelizmente alguns alunos não conseguiram finalizar o produto final em sala, que é o caso do trabalho da Figura 5. O mapa mental poderia ser criado conforme a criatividade dos alunos, e da maneira que achassem melhor para uma possível consulta futuramente.

O feedback sobre o projeto

Ainda, ao final desta sétima aula foi pedido que os alunos respondessem um *feedback* que foi produzido pelos professores como

forma de avaliar todo o andamento do projeto, ao todo oito alunos estavam presentes e responderam o formulário. O feedback foi dividido em três momentos diferentes, sendo eles: (i) Avaliação sobre os professores; (ii) Avaliação sobre a aprendizagem dos alunos; (iii) Os sentimentos dos alunos durante as aulas. O primeiro momento era composto apenas por questões de assinalar, por sua vez, o segundo momento foi composto por questões de assinalar e um pequeno espaço para registrar as opiniões e pensamentos dos alunos acerca do projeto. Por fim, o terceiro momento foi composto por *emojis* para expressar o sentimento dos alunos durante as aulas, se gostaram ou não e como se sentiram ao ver três licenciandos diferentes ensinar para sua turma. Em seguida, é apresentado o gráfico com o primeiro momento do *feedback*.

Gráfico 1: Avaliação sobre os professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

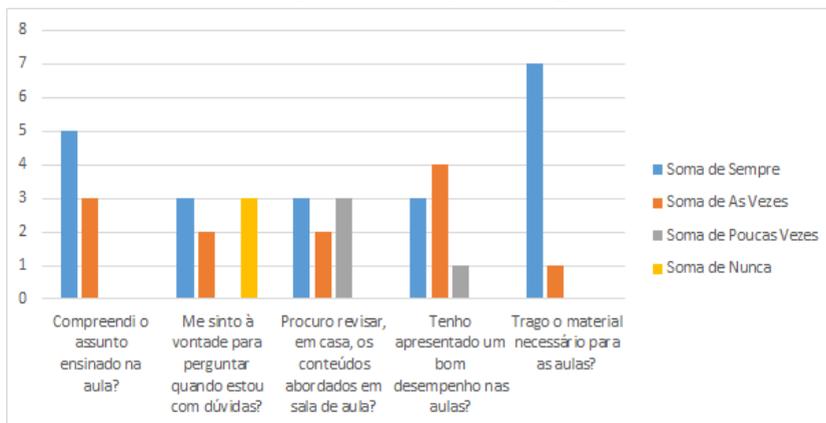
Segundo o feedback recebido dos alunos, tiveram alguns pontos a serem analisados. Quando foi perguntado se os professores auxiliaram nas dúvidas, alguns alunos responderam "às vezes" e alguns "poucas vezes", essa divergência em relação ao restante da turma que

colocou sempre, pode ser considerada por conta da timidez de alguns alunos com professores diferentes fora de seu cotidiano, professores que ainda não conheciam e não criaram uma afinidade tão grande durante a realização do projeto, pois em todo projeto houve poucas dúvidas dos alunos. Quando foi perguntado sobre o domínio do conteúdo também houve grande divergência de respostas, o que pode ser por conta de não sermos professores formados e os alunos acreditarem que não temos total conhecimento como a professora regente da turma. A última pergunta foi mais divergente ainda e pode ser relacionada pelo pouco tempo de aplicação do projeto, o que obrigava-nos a, em alguns momentos, passar por um assunto de forma mais rápida na explicação.

De forma geral, segundo os alunos, tivemos sucesso na aplicação do projeto e poucas reclamações foram feitas em relação às aulas específicas de cada acadêmico da equipe e de cada aula ministrada pelos três autores.

Com relação ao segundo momento do feedback, foi recebido as seguintes avaliações pelos alunos acerca de suas aprendizagens.

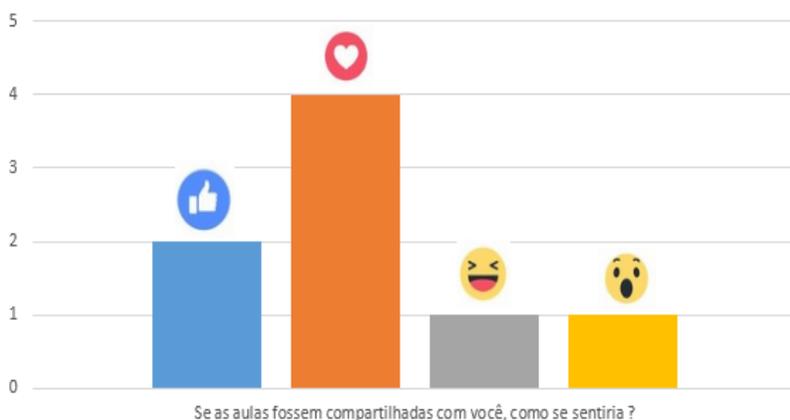
Gráfico 2: Avaliação sobre a aprendizagem dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Esse segundo feedback foi direcionado para o conhecimento dos alunos em relação aos assuntos ensinados no projeto. Além disso, algumas perguntas mais específicas como *“me sinto à vontade para perguntar quando estou com dúvida?”*, refletiram talvez nas respostas do feedback anterior, quando os alunos falaram sobre sanar as respostas na íntegra durante as aulas. Além disso, esse gráfico nos mostrou que os alunos não têm o costume de estudar fora da sala de aula sobre os assuntos vistos em sala de aula, o que gera mais dúvidas para a aula seguinte, é provável que esse seja o motivo para os alunos não terem realizado a atividade de encontrar os números inteiros em suas casas, que foi proposto para ser feito na primeira semana remota, onde tivemos um resultado negativo e frustrante pois ninguém havia realizado a atividade. Fora isto, os alunos realmente em todas as aulas trouxeram o que foi pedido e não deixaram a desejar nessa etapa do projeto.

Gráfico 3: Avaliação dos alunos sobre o sentimento durante as aulas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A última parte do *feedback* foi utilizado *emojis* para que os alunos demonstrassem de que maneira se sentiram durante a aplicação do projeto, optou-se por essas expressões por serem muito presentes no cotidiano digital. Foram entregues diversos *emojis* desenhados para os alunos e eles tinham de escolher um deles para representar seus sentimentos. A maioria das escolhas foi o *emoji* de *coração* e o de *curtir*, o que demonstra que os alunos gostaram do projeto e de sua aplicação.

Considerações finais

A partir da aplicação do projeto e dos *feedbacks* recebidos dos alunos, o objetivo geral do projeto, que foi o de “*utilizar tendências matemáticas para o estudo de números inteiros*”, teve êxito. Além disso, a aplicação sucedeu como desejada e de forma agradável, o que ajudou na conclusão do projeto.

Durante a aplicação foram encontradas algumas dificuldades, como: falta de participação dos alunos, inseguranças relacionadas ao nível de ensino e aprendizagem da turma, receios em relação aos cuidados da pandemia do COVID-19 e ansiosos perante a forma de aplicação, trazendo aprendizados e demonstrando a realidade escolar no cenário atual. Essas dificuldades puderam ser superadas ao longo do projeto, e a possibilidade de aplicação com três professores/licenciandos diferentes além da professora regente da turma, nos permitiu ter mais confiança e ânimo para continuar com a aplicação do projeto, dando um pouco de segurança durante todo o processo. Quando alguma aula aplicada não atingia o objetivo de participação da turma, insistimos até conseguir o engajamento dos alunos, que ocorreu após a aplicação do jogo competitivo.

É importante notar que, ao se planejar a aplicação das aulas não-tradicionais, a flexibilidade de adaptação e os possíveis obstáculos devem ser levados em conta. Durante a aplicação, tivemos que adaptar

a segunda atividade da dinâmica corporal pois percebemos que a turma não havia se interessado em um primeiro momento, desta maneira, aplicamos um jogo competitivo com o objetivo de engajar a turma no projeto, sendo esse o principal ponto para a turma começar a se interessar pelo projeto e surtir resultados positivos ao final da aplicação. Ainda, a possibilidade de compartilhar as experiências vividas com a turma na Universidade, nos fez pensar e adaptar outras situações durante o projeto. Desta maneira, um projeto aplicado que teve resultados positivos, deve ir além da sala de aula e ser compartilhado como uma possibilidade de aplicação em distintos lugares, por diferentes professores.

O mapa mental foi utilizado como produto final do projeto, permitindo ao aluno explorar a sua criatividade e relembrar todo o conteúdo visto nas aulas. Em sua grande maioria, os alunos da educação básica ainda não encontraram a melhor forma de estudar e como tornar o estudo um momento produtivo, desta maneira, o mapa mental foi apresentado como uma das inúmeras possibilidades de estudo, possibilitando aos alunos conhecer essa importante ferramenta educacional. A aplicação do mapa mental foi um sucesso e todos os mapas mentais divergiam-se em diferentes aspectos.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. 3. ed. São Paulo: Summus, 1986.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente / Juliana Batista Faria. - Belo Horizonte, 2018. 385 f., enc.: il. Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LARA, Moisés da Silva; DUARTE, Luciana Gili Vieira. **A contextualização na formação de professores de química**. Docência em ciências, Curitiba, v. 3, p. 173-196, 2018. Disponível em: periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7682/5731. Acesso em: 27 de abril de 2021.

MASSON, Terezinha Jocelen; MIRANDA, Leila Figueiredo de; JUNIOR, Antonio Hortêncio Munhoz; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. **Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL)**. In: XL CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE). Belém-PA, 2012.

MEYER, João Frederico da Costa de Azevedo Meyer; CALDEIRA, Ademir Donizeti; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. (2011). **Modelagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica.

NETO, José Francisco Barbosa; FONSECA, Fernando de Souza. Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática. **RENOTE**, v. 11, n. 1, julho, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41623>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

NOTAS DE AUTORIA

Alex Manoel Vieira é Graduando em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Joinville.
Contato: alexvieira.264@gmail.com

Flávia Borges é Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Joinville.

Contato: flavia.mat.borges@gmail.com

Samara Cristina Liermann é Graduanda em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Joinville.

Contato: samaraliermann@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

VIEIRA, Alex Manoel; BORGES, Flávia; LIERMANN, Samara Cristina. Exploração dos números inteiros mediante o uso de jogos: uma proposta durante a pandemia. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, 139-162, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/04/2021

Aprovado em: 08/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CRÍTICA DOCENTE E DISCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO CAP UFRJ EM TEMPOS DE PANDEMIA

Flávia Alves Gomes
Catarina Lobo Gonçalves
Julia Cataldo Lopes
Clarisse Peres de Assis

Resumo: No contexto do ensino remoto demandado pela pandemia do coronavírus, o presente artigo relata uma experiência de estágio de licenciatura no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ), na disciplina Língua Francesa. Com base na proposta pedagógica de ensino por projetos, contextualizaremos como a escola vivenciou esse período, se adaptando e ressignificando o ensino on-line. Em seguida, discutiremos a importância da formação docente (SARMENTO, ROCHA, PANIAGO, 2018) e da presença de temas transversais nas salas de aula (BRASIL, 2019) de língua estrangeira. Por fim, descreveremos uma experiência de formação inicial docente, realizada por duas licenciandas da UFRJ, sob supervisão e orientação de suas professoras regentes do Cap UFRJ. Tomando como alicerce a

abordagem Acional (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), trabalhamos com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental a formação dos substantivos designativos de profissões em francês e os preconceitos de gênero presentes no meio profissional e escolar.

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino Remoto; Temas Transversais; Língua Francesa; Sequência Didática

Résumé : Dans le cadre de l'enseignement à distance exigé par la pandémie de coronavirus, cet article rapporte une expérience de stage en licence au Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ), dans la discipline de Langue Française. Basés sur la proposition pédagogique de l'enseignement par projets, nous contextualiserons comment l'école a vécu cette période, en adaptant et en donnant un nouveau sens à l'enseignement en ligne. Ensuite, nous aborderons l'importance de la formation des enseignants (SARMENTO, ROCHA, PINIAGO, 2018) et la présence de thèmes transversaux dans les classes de langues étrangères (BRASIL, 2019). Enfin, nous décrirons une expérience de formation initiale des enseignants, réalisée par deux étudiantes en Lettres (licence de l'UFRJ), sous la supervision de leurs enseignants-tuteurs du Cap UFRJ. A partir de l'approche actionnelle (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), nous avons travaillé avec deux classes de 9º année (Enseignement secondaire au Brésil) la formation de noms désignant les métiers en français et les préjugés de genre présents dans le milieu professionnel et scolaire.

Mots-clés: Formation des Enseignants; Enseignement à Distance; Thèmes Transversaux; Langue Française; Séquence Pédagogique

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ) é, desde sua concepção, em 1946, uma instituição

comprometida com a formação de cidadãos capazes de exercer criticamente seu papel na sociedade em que estão inseridos. Concebido também campo adequado para a realização de estágio supervisionado, é uma escola de experimentação pedagógica que promove aos estudantes da licenciatura uma articulação entre teorias e práticas, possibilitando o pleno desenvolvimento tanto dos docentes quanto dos discentes em questão.

Em condições normais, o CAP UFRJ teria cumprido plenamente, em 2020, seu papel perante seus estudantes, e formado os futuros professores oriundos da graduação de diversas universidades do Rio de Janeiro, sobretudo da instituição. Como todos sabem, entretanto, a pandemia do coronavírus assolou o país e, desde o dia 16 de março do mesmo ano, fomos surpreendidos pela interrupção do ano letivo nas escolas e universidades públicas, com objetivo de evitar aglomerações e a propagação do novo coronavírus.

O retorno às aulas nesse período era inviável para todo o corpo acadêmico da UFRJ, afinal o panorama do avanço da Covid-19 no Brasil refletia cada vez mais a necessidade de distanciamento. Por isso, após três meses de isolamento social e observando que a probabilidade de volta às aulas presencialmente tornava-se progressivamente distante, o colégio decidiu que havia a necessidade de recorrer às novas tecnologias. Em vista disso, o processo de ensino-aprendizagem e de formação de futuros professores foi repensado para as telas, com o propósito de dar continuidade ao ano letivo de 2020.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência de estágio, realizada em formato remoto, que abordou a temática “O preconceito de gênero nas profissões e na sociedade”, em uma aula de língua francesa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) do CAP UFRJ. Para tanto, contextualizaremos como a escola vivenciou esse período e se adaptou ao ensino on-line, discutiremos a importância da formação docente e da presença de

temas transversais nas salas de aula e, por fim, descreveremos como se deu essa experiência de formação inicial docente, realizada por duas estagiárias da UFRJ, sob supervisão e orientação de suas professoras regentes.

O CAp UFRJ em 2020: ações e transformações

Diante do cenário imprevisto, o CAp teve de se reinventar e se adaptar a uma nova realidade, urgente e excepcional. Somando-se a isso, houve, de início, intermitentes questionamentos das famílias dos alunos sobre a continuação do conteúdo programático, sem que o âmbito pedagógico fosse levado em consideração. A escola, espaço não só de aprendizagem, como também de trocas, de vínculos e de afeto, já não era mais palpável.

Portanto, para promover qualquer ação junto aos estudantes de forma on-line, foram necessárias inúmeras reuniões com todo o corpo docente. E, sendo uma escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade, decidiu-se que, antes de qualquer medida, deveríamos levar em consideração o caráter plural e heterogêneo de seu corpo discente, priorizar vidas e respeitar as condições em que se encontrava cada estudante e suas famílias. Afinal, a estrutura da escola nada mais é do que o reflexo de uma sociedade tal qual a brasileira, desigual em todas as esferas.

Tendo esse contexto como base, passamos por três momentos até a retomada do ano letivo. O primeiro, iniciado no mês de abril, foi a criação do site *CAp UFRJ na quarentena*²⁸, onde o corpo docente publicava atividades para todos os níveis de ensino, com a intenção de manter conectada toda a comunidade escolar, durante o período de

²⁸ <https://capnaquarentena.wixsite.com/capufrj>.

distanciamento social causado pela pandemia, e de se manter vínculos não só pedagógicos, mas também afetivos entre todos.

Ainda que o site cumprisse de certa forma seu objetivo, sentimos a necessidade de avançar e ampliar esse contato: era preciso começar a “encontrá-los”. Foi, então, a partir de julho que promovemos variadas atividades on-line, segundo momento desse processo: projetos interdisciplinares, oficinas, rodas de conversa, grupos temáticos, *lives*, etc., a fim de amenizar a distância que tanto nos impedia de pisar os chãos da escola.

É importante ressaltar que, paralelamente à elaboração desses trabalhos virtuais, frente à impossibilidade de integração tecnológica imediata para estudantes sem acesso a computador e/ou rede de internet, emergiu o “Programa de auxílio inclusão digital – educação básica”, voltado para o corpo discente matriculado no CAp UFRJ. Tendo como premissa da escola e da UFRJ não aprofundar mais as desigualdades, esse Programa previa o fornecimento de chips e auxílios financeiros para a compra de equipamentos eletrônicos, sendo estes movimentos fundamentais para que o terceiro momento do processo pudesse ser implementado: a retomada efetiva do ano letivo.

Debruçamo-nos no trabalho de organização de diferentes arranjos e, com base na lei Nº 14.040²⁹, deliberou-se que as horas seriam divididas em: aulas síncronas – em tempo real – e atividades assíncronas – conteúdo/material disponibilizado em plataforma digital. Cada segmento prosseguiria com uma quantidade específica de tempo, atendendo às especificidades de cada série e respeitando o número de horas diante de telas recomendado pela Organização Mundial de Saúde³⁰.

²⁹ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>.

³⁰ <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/10/12/veja-tempo-maximo-para-criancas-ficarem-em-frente-as-telas-dos-eletronicos.htm>.

Tendo em vista a diminuição do tempo de aula e com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes, o CAP UFRJ criou projetos interdisciplinares de ensino, que eram realizados a cada dia da semana. No caso do 9º ano, contexto de base deste artigo, o francês estava inserido no projeto Adolescência, compartilhado com as disciplinas de Sociologia e Ciências. Nesse contexto, os professores buscavam sempre fazer suas aulas dialogarem, quebrando a noção de áreas do saber estagnadas e relacionando os conteúdos abordados com o dia a dia dos estudantes.

A partir disso, o ensino em formato remoto foi implementado no mês de setembro e, como a escola é também responsável pela formação de professores, essa foi a ocasião de retomar os laços com licenciandos através do oferecimento de vagas para atuação nas salas de aula virtuais.

Adaptações ao ensino remoto: o estágio na nova conjuntura

Reinvenção. É essa palavra que define o momento da transição para o ensino remoto. Após todos os debates sobre a organização pedagógica da escola, os setores se reestruturam para a divisão das séries e recepção dos novos licenciandos(as). Formar professores já fazia parte da nossa rotina, porém, realizar tal prática à distância nos exigiu muita flexibilidade para compreender e enfrentar um novo modelo de educação e formação.

Em virtude da pandemia causada pela COVID-19, a UFRJ criou um Período Letivo Excepcional (PLE), destinado apenas a estudantes que tinham a possibilidade de concluir seu curso de licenciatura. Isso significa que os primeiros estagiários que recebemos foram aqueles que, conforme resolução da instituição, já tivessem desenvolvido anteriormente a prática na escola de forma presencial, com 80% do

Boletim de Orientação Acadêmica finalizado, e estivessem na iminência de conclusão de curso.

No Setor Curricular de Francês, o primeiro contato com os estagiários se deu em uma reunião com o objetivo de acolhê-los e tratar das novas diretrizes que, para nós, eram novas também. Se, antes da pandemia, nosso estágio se dividia em 3 etapas (observação, coparticipação e regência), ao longo de 2020, todas passaram por adaptações, tendo, no entanto, como base as tradicionais 120 horas de prática.

A etapa de observação era o momento em que os estudantes podiam percorrer as diversas turmas de francês, de todos os segmentos, possibilitando também o contato com as diferentes metodologias adotadas pelos professores do Setor, para que pudessem escolher com qual mais se identificariam e seguiriam seu estágio. Entendendo que o tempo para essas interações era inviável no formato remoto, os projetos que estavam sendo realizados na escola foram apresentados nesse encontro e, em seguida, foram disponibilizadas duas vagas para cada série, o que atendia às necessidades dos 10 licenciandos(as) que atuaram conosco nesse período.

Após a escolha da turma e do professor regente, no formato presencial, o licenciando ainda passava por um período de observação focada no (re)conhecimento da sua turma e do ambiente escolar até chegar à segunda etapa: a coparticipação. A partir desse momento, ele começa a vivenciar experiências importantes para a construção de sua identidade docente: participação no planejamento das aulas, elaboração de material didático, testes e provas, correção de exercícios (com ou sem os estudantes), participação em reuniões de série, conselhos de classe e em atividades extraescolares, dentre outras.

Já no ensino remoto, todos esses momentos foram divididos, conforme dito anteriormente, em horas síncronas, através do *Google Meet*, e assíncronas, desenvolvidas através da plataforma *Google*

Classroom. Nela, os licenciandos foram incluídos como professores, devido à falta de um entre-lugar que correspondesse à sua posição de quem não é estudante, mas que está se tornando professor. Com isso, eles tinham acesso às atividades realizadas pelas turmas, ajudavam nas correções, acompanhavam o progresso dos estudantes e tinham contato com eles durante as aulas através de suas coparticipações, que foram aumentando, tanto na frequência quanto nos tempos de atuação, ao longo do período.

Excluída do PLE, toda essa progressão, no formato presencial, prepararia o estudante para a terceira etapa do estágio: a tão esperada (e às vezes temida) regência. A aula inteira era idealizada e construída por ele, a partir de materiais autênticos e com o auxílio do professor regente no preparo do plano de aula, mas avaliada e realizada também sob a presença do professor da prática de ensino.

Sem participação nas reuniões de série e nos conselhos de classe, impossibilitados de vivenciar uma saída escolar, dentre outras situações, ao adaptar o estágio ao formato remoto, não podemos deixar de destacar o quanto essa formação será concluída com lacunas que, infelizmente, nunca serão preenchidas. Não pisar o chão da escola e poder experimentar o contato, o olho no olho, o sinal do recreio, os problemas de indisciplina, as dificuldades reais de ensino, a escola como ela é, é como entregar um trabalho incompleto, pois não podemos negar que:

A experiência escolar é dependente do ambiente pedagógico da e na escola, é basilar para assentar a conceituação sobre os estágios. A cultura escolar possui seus ritmos, ritos e rotinas materializados no contexto de ensino presencial e, de imediato, o que precisa ser desconstruído é o mito da transposição desse cenário para o ensino remoto, tentativa infrutífera, porque os elementos

rotineiros são próprios da instituição escolar (SOUZA, FERREIRA, 2020. p. 14).

Apesar de não ser realmente possível fazer essa transposição, ressaltamos que fomos descobrindo ao longo do processo, e junto aos licenciandos, maneiras de fazer o melhor para contribuir com essa formação inicial. Para tanto, destaca-se a importância das orientações, reuniões realizadas semanal e obrigatoriamente, mantidas no formato remoto, onde debatemos e refletimos intensamente sobre os dilemas trazidos pelo ensino, sobretudo em ambiente virtual, como será visto nas seções a seguir.

Iniciação à docência na Educação Básica: premissas e significações

Para o professor universitário António Nóvoa, a formação do estudante de Letras é excessivamente teórica e/ou metodológica, impossibilitando o trabalho reflexivo sobre as experiências que serão vivenciadas em sala de aula, sobre o como fazer:

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007. p. 14).

No CAp UFRJ, no entanto, o estágio curricular supervisionado obrigatório, uma das etapas mais importantes da/na formação inicial

docente, tem como objetivo oferecer aos futuros professores as condições teórico-metodológicas necessárias para reflexões e críticas de suas práticas. Por isso, o espaço para experimentar, praticar e refletir é uma das grandes premissas da instituição. Sendo parte da carga horária docente, as orientações são os momentos em que os licenciandos têm a oportunidade de planejar, pensar e analisar as experiências com os estudantes, bem como vivenciar o universo escolar, o que proporcionará a construção da sua identidade docente:

O Estágio, segundo a literatura científica da área de formação de professores, constitui um momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência. É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores. Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica (SARMENTO, ROCHA, PANIAGO, 2018. p. 153).

Essa formação inicial não acontece, no entanto, alheia à realidade cultural, política e social em que vivemos, e é dentro desse contexto que poderão também construir sua identidade profissional e se conscientizar do compromisso político da docência na sociedade. Se

o CAp UFRJ é uma instituição que preza por um aprendizado ético e moral, fundamental para a formação de cidadãos críticos, é de extrema importância que introduza suas premissas desde as primeiras práticas de ensino dos estagiários. Afinal, que docente queremos formar? Que práticas devem ser idealizadas? Como o estágio pode contribuir para o enfrentamento das demandas da sociedade contemporânea?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontavam, desde sua elaboração, em 1988, para a importância da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e de uma escola voltada para a formação de cidadãos, tendo como um de seus objetivos no ensino fundamental:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998. p. 7).

Sendo assim, ao receberem duas estagiárias da UFRJ para atuar no 9º ano do EF, as professoras regentes tentaram desenvolver junto a elas atuações que respeitassem as realidades dos estudantes, seus temas de interesse, bem como temáticas que possibilitassem reflexões e debates durante os encontros. Vimos, então, a possibilidade de a discussão derivar do conteúdo escolar, de forma que fosse transmitido às licenciandas a importância de se tratar da transversalidade na Educação Básica, fase em que o indivíduo se reconhece e se constrói como participante ativo da sociedade em que vive.

O documento de referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares recentemente delineado pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovado em

2017, também preconiza a abordagem de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) nas escolas. Essa abordagem propõe a composição do desenvolvimento crítico do aluno, junto às questões do cotidiano, segundo o Guia de Propostas de Práticas de Implementação (2019). Material de apoio à BNCC, esse Guia lança luz sobre a ideia de os conteúdos serem trabalhados de forma a tratar de amplos assuntos, através de projetos intra/inter e transdisciplinares com o objetivo de desancorar o ensino do viés tradicional, trazendo o estudante para o centro de sua prática. Nele, afirma-se que:

[...] ao contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão [...] (BRASIL, 2019. p. 4).

Tal concepção corrobora com a Perspectiva Acional, abordada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas³¹ (2001), que privilegia, antes de tudo, o aprendiz de uma língua estrangeira como um ator social. Essa abordagem compreende o envolvimento do estudante frente a diferentes contextos do cotidiano, para a utilização de estratégias linguísticas do idioma em questão. Com isso, através de experiências sociais, o processo de ensino-aprendizagem assume o

³¹ O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CECR - Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) oferece uma base comum para a elaboração de programas de idiomas, de referenciais, de exames, de manuais e etc. na Europa. Descreve, da forma mais completa possível, o que os estudantes de uma língua devem aprender para atingir seu objetivo - a comunicação - e, também, enumera os conhecimentos e as habilidades que eles devem adquirir para o uso eficaz do idioma.

entrelaçamento da realidade do discente com o conteúdo programático previsto, que impulsiona o desejo pelo estudo.

Sendo assim, baseando-nos nos valores e ideais de formação supracitados, na seção a seguir descreveremos a proposta de prática realizada pelas licenciandas das turmas de 9º ano do ensino fundamental do ano letivo de 2020 do CAp UFRJ.

Uma sequência didática sobre as profissões e os estereótipos de gêneros

A busca pela abordagem de temas transversais que visem ao desenvolvimento do aluno como cidadão, conforme visto na seção 4, é um grande desafio para as aulas de línguas estrangeiras. Pelo fato de os estudantes estarem justamente aprendendo o código linguístico, a dificuldade de articulação de pensamentos mais complexos, com frases mais articuladas, acaba por distanciar as aulas de línguas da reflexão crítica. Entendendo, no entanto, que esse espaço é fundamental em todo o currículo escolar, as aulas do CAp UFRJ não se contentam com o ensino apenas do código de uma língua estrangeira.

Nesse âmbito, o francês possui, ainda, uma particularidade. Ao contrário do espanhol, que divide fronteiras (e até elementos identitários) com boa parte do país, e do inglês, que está presente em séries, filmes, músicas, anúncios e em diversos outros elementos da vida cotidiana dos brasileiros, a língua francesa não integra necessariamente o dia a dia extraescolar dos estudantes do CAp UFRJ. Na maioria das vezes, todos os esforços nesse sentido são estimulados pela escola (DEZERTO, 2017).

Conforme descrito na seção 2, a disciplina de francês estava inserida no projeto Adolescência, idealizado para os estudantes do 9º ano (faixa etária aproximada de 14 a 16 anos), por estes estarem no momento de construção de sua identidade. Essa fase é um período de

muitas incertezas, incompreensões, mudanças e decisões, que afetam diretamente o aprendizado e a vida escolar, mas que são pouco aprofundadas nessa esfera. Com esse projeto, as turmas não só aprenderiam conceitos importantes no âmbito de cada disciplina, como também teriam um espaço para refletirem sobre si e sobre suas relações interpessoais, dentro e fora da instituição. O objetivo final era, então, passar os conceitos-chave das disciplinas, integrá-los entre si e ajudar o corpo discente a construir e afirmar sua identidade, sempre de maneira crítica e respeitosa.

Sendo assim, será relatado nas seções a seguir como o tema Profissões foi desenvolvido com as turmas 19A e 19B, em uma coparticipação realizada pelas licenciandas Julia Cataldo e Clarisse Assis, respectivamente, cujo objetivo foi: i) introduzir o vocabulário em questão; ii) apresentar as regras morfológicas de formação dos gêneros gramaticais masculino e feminino dos substantivos que designam profissões em francês; e iii) debater como os estereótipos de gêneros estão presentes em nossas vidas e influenciam o meio escolar, o profissional e a própria gramática da língua.

Apesar de o tema ter sido o mesmo, cada licencianda ministrou uma aula em uma das duas turmas de 9º ano. Por isso, após ser descrita a sequência didática, serão compartilhadas as impressões obtidas em cada uma delas, com base tanto na interação durante a aula síncrona quanto nas respostas dadas pelos alunos em atividade assíncrona disponibilizada após o aprendizado. Cada subseção corresponderá a um momento da sequência didática posta em prática em ordem linear de tempo. A aula se desenrolou em 45 minutos e o seu material foi preparado pelas licenciadas, após diversas trocas com as professoras regentes durante as reuniões de orientação, as quais foram de extrema importância para a concretização do planejamento e a execução do encontro síncrono.

Sensibilização

Em um primeiro momento, foi realizado o acolhimento dos estudantes na chamada do *Google Meet*. Em seguida, as licenciandas projetaram a apresentação de slides, onde se lia o título da aula: *Les préjugés de genre dans les professions/les métiers*³². Elas então o discutiram com os estudantes, fazendo-os deduzirem o significado das palavras em francês e, em seguida, o tema da aula. Uma das palavras-chave apresentada foi “preconceitos” (*préjugés*), que não fazia parte do léxico francês do corpo discente.

Compreensão global

Neste momento, as licenciandas pediram que os estudantes assistissem ao vídeo *Mixité de métiers*³³, uma campanha nacional feita pelo Ministério francês dos Direitos da Mulheres, da Cidade, da Juventude e dos Esportes, em parceria com as fundações *Égalité-Mixité*, *Agir Contre l'Exclusion*. Segundo sua descrição no *Youtube*, a campanha tinha como objetivo estimular a presença e a mistura de todos os gêneros no mundo profissional. Seu *slogan* era “*Au travail, c'est le talent qui compte*”³⁴. As professoras e licenciandas educadoras julgaram, então, ser o recurso ideal para começar a suscitar as discussões que desejavam realizar com os estudantes. Quando todos já haviam assistido ao vídeo, as licenciandas apresentaram seu título e seu detalhamento. Em seguida, perguntaram aos alunos qual seria o tema principal da campanha.

³² Os preconceitos de gênero nas profissões [tradução nossa].

³³ Mistura de profissões [tradução nossa].

³⁴ No trabalho, é o talento que conta [tradução nossa].

Compreensão detalhada

Nesta etapa, as licenciandas questionaram quais carreiras haviam sido apresentadas na campanha. Conforme os alunos as enumeraram, elas mostravam, nos *slides*, capturas de tela do vídeo, acompanhadas dos nomes das ocupações que ilustravam, os quais foram escritos em francês e flexionados no gênero em que haviam sido apresentados.

Tratou-se do primeiro contato dos estudantes com o vocabulário das profissões. As mencionadas foram: *cheffe d'orchestre* (maestra), *professeur d'école primaire* (professor de escola primária), *mécanicienne* (mecânica), *bouchère* (açougueira), *infirmier pour des personnes âgées* (enfermeiro para terceira idade) e *ingénieure* (engenheira). Em todos os exemplos trazidos pela campanha, os profissionais quebravam os estereótipos de gênero associados a trabalhos tradicionalmente vistos como de homens ou de mulheres.

Posteriormente, foram apresentadas duas personalidades relativamente famosas e existentes na vida real – ao contrário das do vídeo – que quebravam esses preconceitos. Na turma 19A, abordou-se: i) Sanna Marin, primeira-ministra finlandesa que, aclamada por seu povo por seu trabalho enquanto governante, possui apenas 35 anos e é mãe de criança pequena; e ii) Isaac Silva, estilista baiano cuja marca foi congratulada e elogiada por especialistas durante a São Paulo Fashion Week de 2019. Já na turma 19B, comentou-se sobre: i) a cientista Marie Curie, uma das primeiras mulheres cientistas a lutar por um espaço majoritariamente masculino; e ii) a empresária Kylie Jenner, bilionária de apenas 24 anos que é a pessoa mais rica de sua família.

Logo depois, as licenciandas pediram que os estudantes citassem profissões que são geralmente ocupadas por homens e mulheres – obtendo muito mais respostas de cargos ditos masculinos. Por fim, elas os instigaram a fornecer outros exemplos de pessoas que quebram tais

preconceitos de gênero no mundo profissional, sendo elas famosas ou apenas conhecidas dos alunos (familiares, amigos, vizinhos).

Trabalho da língua

Dando continuidade à sequência pedagógica, no quarto momento, as licenciandas explicaram como indicar o gênero das profissões em francês, apresentando seis regras de formação morfológica dessas palavras: i) o sufixo *-eur* em *-euse*; ii) o sufixo *-teur* em *-trice*; iii) o sufixo *-eur* em *-eure*; iv) o sufixo *-er* em *-ère*; v) o sufixo *-ien* em *-ienne*; e vi) a utilização do mesmo substantivo para ambos os gêneros, variando apenas o artigo que o acompanhava, sendo esse o responsável pela indicação do gênero. Cada regra foi apresentada em um *slide* diferente e, para cada uma delas, dois exemplos eram mostrados e um terceiro era dado como exercício com lacuna a ser realizado instantaneamente, a fim de verificar a sua compreensão da regra pelos estudantes.

Nesse ponto, é importante ressaltar que as licenciandas discutiram bastante com os estudantes a problemática dos gêneros das profissões em francês. Contaram que, durante muito tempo, diversas ocupações vistas tradicionalmente apenas como masculinas não apresentavam uma forma gramatical feminina, mesmo quando as mulheres começaram a exercê-las. Foram dados inúmeros exemplos, sendo um deles *professeure* (professora), forma que só foi aceita a partir de 2019 pela Academia Francesa, ao passo que a feminização das profissões já está avançada em outros países francófonos, como Canadá, Bélgica e Suíça. Explicou-se também que, hoje em dia, a maneira como se escolhe fazer referência a uma profissão é uma posição política.

No quinto e último momento, foi feito um exercício sobre o conteúdo recém visto e, para auxiliar na feitura, as licenciandas

disponibilizaram um resumo de todas as regras de formação do feminino no canto da tela do slide.

Em ambas as turmas, os estudantes viam a imagem de uma personalidade famosa e, em uma frase, o seu nome e a sua profissão (*Norman est un youtubeur français*). Eles deviam, então, ao observar a fotografia de uma pessoa de outro gênero que desempenhava o mesmo ofício, completar uma frase similar à primeira, mas realizando a devida concordância do substantivo (*Esther Nelsa est une _____ canadienne*). Além de *youtubers*, tratou-se também de jogadores de futebol (*Marta da Silva est une _____ de football*), incitando uma grande discussão sobre a desigualdade de gênero no universo do futebol. Mencionou-se, por fim, Ronda Rousey, lutadora profissional de judô, e Andy Herrera, personagem que atua como bombeira em uma série norte-americana.

Na próxima seção, apresentaremos as reações dos alunos às atividades propostas na sequência didática aqui explicitada.

Impressões das licenciandas sobre a interação com os estudantes

Nas subseções a seguir, serão compartilhadas as impressões das licenciandas sobre o impacto dessa sequência didática nas turmas em que atuaram. Como métrica, será utilizada tanto a interação educadores-estudantes durante a classe síncrona quanto as respostas e reações dos últimos a uma questão da atividade assíncrona disponibilizada após o encontro.

Em relação à interação síncrona, é preciso comentar que, por se tratar de um ambiente remoto e virtual, muitos estudantes não se sentiam confortáveis em participar ligando seus microfones e/ou escrevendo no *chat*. O engajamento estudantil é um tema muito discutido nesse cenário e para o qual ainda não se encontrou medidas completamente eficazes, no que se refere a todos os fatores

emocionais e de acesso à tecnologia vivenciados pelo corpo discente nessa modalidade de ensino. Apesar disso, é possível avaliar positivamente a interação entre licenciandas e estudantes, conforme veremos nos relatos a seguir.

Já quanto à tarefa assíncrona, o objetivo foi fixar o vocabulário apresentado na aula síncrona e as regras de formação dos gêneros masculino e feminino dos substantivos designativos das profissões na língua francesa. Em suas questões, buscou-se sempre usar como exemplo personalidades para as quais os estudantes já haviam demonstrado interesse anteriormente (como jogadores de futebol, influenciadores digitais e cientistas). Por fim, a última atividade (figura 1) apresentava um perfil diferente do tradicionalmente trabalhado em classe de línguas: pedia-se, em português, um comentário dissertativo sobre a temática desenvolvida durante a aula. Tendo em vista tamanha complexidade do assunto, que exigia um nível linguístico maior do que os estudantes possuem, permitiu-se que as respostas não fossem em francês.

Figura 1: Questão da atividade assíncrona.

5. Disserte em algumas linhas sobre o tema da aula de hoje: o preconceito de gênero nas profissões. Como isso está presente em nossa sociedade? Você acha que há espaços para todos (homens e mulheres) de forma igualitária? Como podemos mudar esse quadro? (RESPOSTA EM PORTUGUÊS)

Fonte: autoria própria.

A finalidade dessa pergunta, foi recolher as impressões dos estudantes e perceber o quanto o assunto os impactou e os fez refletir sobre a temática dos estereótipos. As respostas serão comentadas por cada licencianda nas seções a seguir.

Turma 19A

A turma 19A começou pouco participativa, mas logo se empolgou quando a licencianda pediu para que citassem profissões geralmente tidas como masculinas e femininas. Ademais, alguns alunos se envolveram bastante, via *chat* e microfone, listando pessoas que quebram esses preconceitos, momento em que mencionaram familiares e vizinhos. Por fim, também responderam ativamente aos exercícios feitos durante a aula.

Uma grande satisfação foi em relação ao debate provocado no decorrer da apresentação das regras de formação dos gêneros. Uma aluna associou o conteúdo ao caso da presidenta Dilma Rousseff, que gostava de ser referenciada com o substantivo “presidente” flexionado no feminino. Eleita a primeira presidenta do Brasil, ela acredita que a marcação do gênero é uma maneira de reafirmação política e social da mulher, que cada vez conquista mais espaços em uma sociedade historicamente machista. Essa atitude gerou diversas discussões à época de seu mandato e popularizou a questão. Anos depois, a mesma demanda foi feita pela ministra do Supremo Tribunal Federal (STF) Cármen Lúcia Rocha, quando assumiu a presidência desse órgão, que é a cúpula do poder judiciário brasileiro. Outra narrativa que chamou a atenção foi referente à série *Emily em Paris*, produzida pela Netflix, em que se questiona por que razão a palavra *vagin*, que designa o órgão sexual feminino, é masculina em francês. Apesar de esta ser uma questão gramaticalmente diferente da discutida na aula, a reflexão e o questionamento sobre o gênero das palavras foram interessantes.

Na figura 2, é possível notar uma continuação desse debate na atividade assíncrona. A estudante relata que o preconceito de gênero nas profissões, uma questão social, é identificada mesmo no uso da língua. Percebe-se, assim, como a aula foi bem sucedida em

desenvolver, no âmbito desse tema, uma consciência linguística nos estudantes, o que configura um intuito perene do ensino de línguas.

Figura 2: Resposta dada à questão 5 da atividade assíncrona.

O preconceito de gênero nas profissões já começa na própria língua quando não se tem o feminino dessa profissão, como vimos em alguns exemplos durante a aula. Eu acredito que há espaço para todos de forma igualitária mas ainda não há igualdade de gênero em todas as profissões.

Fonte: autoria própria.

Além disso, vale ressaltar o grande debate sobre a desigualdade de gênero no futebol, ocorrido durante um exercício síncrono. Por se tratar de um tema muito caro aos estudantes, mostravam-se opinativos e defensores da igualdade entre homens e mulheres, inclusive traçando paralelos com suas vidas cotidianas de estudantes do CAP UFRJ. As meninas, por exemplo, mencionaram a resistência dos meninos em incluí-las nos jogos de futebol durante os recreios. Essa discussão também esteve presente nas respostas à questão da atividade assíncrona, conforme apresenta a figura 3.

Figura 3: Resposta dada à questão 5 da atividade assíncrona.

O preconceito de gênero na sociedade é existente e muito presente. Ele está presente nas ruas, no trabalho e até nos lugares que menos esperaríamos como na escola, um exemplo disso é quando as meninas são impedidas de praticarem alguma atividade apenas por seu gênero. E isso é um problema pois somos todos iguais e não há razões para que isso ocorra nos dias de hoje, mas podemos mudá-lo se ensinarmos desde cedo a todos que a igualdade é a mais básica característica nos seres humanos.

Fonte: autoria própria.

Por fim, na figura 4, é visto como os discentes fizeram relações entre o tema discutido em aula e os conhecimentos que já possuíam, talvez até aprendidos em outras disciplinas escolares. Nesse caso, uma estudante refletiu sobre a romantização que havia construído para a década de 1950, devido às conquistas femininas no âmbito da moda.

Após as discussões realizadas em aula, ela repensou o lugar da mulher na sociedade dessa época.

Figura 4: Resposta dada à questão 5 da atividade assíncrona.

Preconceito de gênero sempre foi uma coisa presente no nosso mundo, sempre foi uma coisa colocada para de baixo do tapete. Nós, adolescente, temos a mania de romantizar os anos 50, por conta da moda e etc, mas foi uma das piores décadas para nós mulheres. Nós éramos julgadas inferiores aos homens por sermos mais "delicadas", mas isso não significa que somos menos capacitadas que eles. Assim como, não existe "trabalho para mulher", se você gosta de alguma coisa, ou se você é bom naquilo, deveria ter o direito de escolher se quer fazer aquilo ou não sem ser julgado.

Fonte: autoria própria.

Turma 19B

Por ser um tema presente nas realidades dos estudantes, mesmo os mais tímidos gostaram e participaram relatando casos de familiares que vivenciaram intolerância ou situações embaraçosas em suas profissões, em razão do gênero sexual com que se identificam. O ofício que gerou mais discussão foi o de engenheiro(a), comumente reconhecido como masculino. Os alunos comentaram que, ainda que o número de mulheres ingressantes nesse curso superior aumente progressivamente, há discriminação na busca por emprego e no reconhecimento de mulheres enquanto modelos profissionais a serem seguidos. Nesse momento da aula, a única aluna que havia posicionado o desejo de ser engenheira relatou o grande esforço que ela precisará realizar em um meio ainda tão masculino.

Outro momento relevante de envolvimento e reconhecimento profissional ocorreu com o perfil de professor. Sendo uma ocupação ainda, atualmente, majoritariamente feminina, nenhum estudante relatou ter tido um professor homem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao ser apresentado o exemplo do renomado Paulo Freire, eles o reconheceram, mas não souberam identificar sua história.

Tais reflexões reverberaram em diversos comentários da atividade assíncrona, como mostra a figura 5.

Figura 5: Resposta dada à questão 5 da atividade assíncrona.

Eu acho que a nossa sociedade evoluiu de uns 10 anos para cá na questão de igualdade de gêneros nas profissões, mas muita coisa ainda precisa ser melhorada, como oferecer mais oportunidades e reconhecer o talentos das pessoas em certa área independentemente do seu gênero.

Fonte: autoria própria.

O comentário do estudante acima expressa a atual problematização do tema, uma vez que, na década passada, tal discussão não seria pontuada de maneira tão clara e crítica por alunos do 9º ano. Essa consciência social é o primeiro passo para que conquistas nesse âmbito sejam propulsionadas. Na figura 6, é possível notar o questionamento do estudante sobre o enraizamento desse preconceito nas profissões e nas relações sociais, além da defesa de um ambiente igualitário para homens e mulheres, uma vez que são igualmente capazes.

Figura 6: Resposta dada à questão 5 da atividade assíncrona.

Eu acho que a um preconceito de gênero em relação as profissões é muito enraizado na sociedade e por conta disso muitas pessoas se espantam ou até mesmo são preconceituosas quando veem uma mulher em um cargo "masculino" ou um homem em um cargo "feminino" e isso está completamente errado deveria haver espaço para todos de forma igualitária e isso só será mudado quando desconstruírem essa ideia de que a gênero para profissões e normalizando quando vemos uma mulher ser taxista e um homem professor de balé (exemplos que eu dei mais acima) .

Fonte: autoria própria.

Por fim, na figura 7 um estudante apresenta um caminho a se seguir: investir na educação como forma de erradicação do preconceito de gênero. Se a intolerância é algo que se aprende desde pequeno em uma sociedade, o discente acredita ser importante debater esse posicionamento dentro das escolas, com o objetivo de desacreditá-lo desde cedo.

Figura 7: Resposta dada à questão 5 da atividade assíncrona.

É um fato que definitivamente não deveria existir, só porque uma pessoa é mulher ela é incapacitada de realizar tal tarefa, o melhor a se fazer é mudar a cabeça das crianças enquanto crianças, pois depois é bem difícil mudar esse pensamento.

Fonte: autoria própria.

Impressões finais sobre ambas as turmas

Com base nos relatos anteriores, as licenciandas e as professoras regentes concluíram que a aula alcançou seus objetivos. Elas identificaram um bom rendimento no aprendizado do léxico e das regras de formação de palavras, assim como na reflexão crítica sobre os estereótipos de gênero relacionados às profissões, tanto na sociedade e na vida particular dos estudantes quanto na estruturação da língua.

Os discentes contribuíram ativamente com o desenvolvimento da aula, apresentando e construindo posicionamentos não superficiais e demonstrando comprometimento social, tal como se espera nas concepções preconizadas nos PCN (1998) e na BNCC (2017). Dessa maneira, as educadoras julgaram ter sido uma aplicação produtiva de um tema transversal a um conteúdo gramatical.

Não obstante, é válido lembrar que, devido ao formato remoto, nem todos os alunos podiam ou se sentiam confortáveis em participar por microfone ou *chat*. Trata-se de uma situação que o corpo docente precisa continuar a estudar, na tentativa de aumentar o aproveitamento dos aprendizados e das experiências escolares para o corpo discente.

Conclusão

As discussões aqui evocadas sobre a importância da iniciação à docência a partir da experiência das licenciandas do CAp UFRJ

evidenciam a necessidade do olhar múltiplo no ensino, ou seja, o equilíbrio entre conteúdo e contexto social. Tal prática é condizente com os princípios da escola, que para realizar o retorno às aulas, em formato remoto, cuidadosamente planejou sua estrutura a fim de que todos tivessem o direito ao acesso a uma educação de qualidade.

É inegável que para construir cidadãos críticos, através de amplos direcionamentos sociais, despir-se do aprendizado pautado no tradicional é elementar. A partir da nova realidade pandêmica, ocasião em que as novas tecnologias se revelam essenciais, o ensino no CAP UFRJ se desenvolve de maneira inovadora, junto à proposta pedagógica de interdisciplinaridade. Nesse sentido, a colaboração entre professores de diferentes disciplinas no projeto Adolescência do 9º ano do Ensino Fundamental II, série objeto do presente artigo, foi a engrenagem motivadora para levar os discentes a refletirem sobre as questões que os norteiam.

Em Língua Francesa, o trabalho proposto entre as professoras regentes e licenciandas dirigiu-se no incentivo de fazer com que os estudantes fossem levados ao processo de autorreflexão tendo como pano de fundo o idioma, assim como o de explorar as suas diferentes culturas e questões tangendo o preconceito de gênero. Percebe-se quão significativo faz-se a formação docente para os graduandos, uma vez que é o pontapé inicial da profissão, momento em que a metodologia e a prática se conjugam com as orientações. Além disso, essa etapa torna-se fundamental para a descoberta e o entendimento do papel do professor na sociedade.

É na escola, espaço onde ficamos diante de narrativas tão singulares e heterogêneas, que entramos em um processo de redescobertas, buscando lidar com as diferentes realidades e proporcionando um ensino de excelência. Portanto, o estágio não é só a incorporação do que foi aprendido na universidade. É, também, a edificação de um professor que transita nessa variedade de forma a

articular o método com o social, para fazer a diferença na vida do discente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação**. MEC, Brasília, DF, 2019. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer**. Strasbourg. Les Éditions Didier, Paris. 2001. Disponível em: <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> Acesso em: 19 abr. 2021.

DEZERTO, Felipe Barbosa. **Francês e educação: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade**. Niterói: EdUFF, 2017.

FONDATION AGIR CONTRE L'EXCLUSION. **Mixité des métiers - campagne nationale**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XkqIJ9B0O9A>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

NÓVOA. António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO/SP, 2007. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livret_o_novoa.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO Rosenilde Nogueira. **Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-

177, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SOUZA, E. M. de F., & FERREIRA, L. G. **Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19**. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 13(32), 1-19. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

NOTAS DE AUTORIA

Flávia Alves Gomes é Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora de Francês do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Contato: prof.flaviagomes@gmail.com

Catarina Lobo Gonçalves é Mestra em Línguas e Culturas em Contato pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora de Francês, e doutoranda na mesma linha de pesquisa e universidade.

Contato: catarina.lobo@letras.ufrj.br

Julia Cataldo Lopes é Licenciada em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Professora de Francês, e mestranda em Linguística na mesma universidade.

Contato: juliacataldo@letras.ufrj.br

Clarisse Peres de Assis é Licencianda em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Contato: clapa3003@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

GOMES, Flávia Alves; GONÇALVES, Catarina Lobo; CATALDO LOPES, Julia; ASSIS, Clarisse Peres. O estágio como espaço de formação crítica

docente e discente: uma experiência no CAp UFRJ em tempos de pandemia. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 163-190, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/04/2021

Aprovado em: 13/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UFPE

Gabriella Fernanda do Nascimento
Luiza Mirele Ferreira da Silva de Oliveira
Juliana de Melo Lima

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar as escolhas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, no contexto do estágio supervisionado em Língua Portuguesa III, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2019. Foi planejado e desenvolvido um projeto didático sobre a temática dos Direitos Humanos, com atividades de leitura, oralidade, análise linguística e de outras semioses e de produção de textos, de forma articulada, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A abordagem de ensino de Língua Portuguesa foi ancorada na perspectiva interacionista (GERALDI, 1997) e discursiva-enunciativa (BNCC, 2017). O estágio foi realizado com atividades de observação de 20 horas-aula na turma, planejamento do projeto e regência de 38 horas-aula, em que se pode ter a experiência de atuação docente, reconhecendo diferentes

dimensões implicadas na prática. Por meio da execução desse projeto didático temático foi possível observar e refletir sobre a importância de um trabalho com a Língua Portuguesa que abordou as unidades de ensino de modo articulado, oportunizando que os alunos ampliassem seus conhecimentos sobre práticas situadas de linguagem e a desenvolvessem diferentes habilidades relacionadas à aprendizagem sobre a língua(gem).

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Língua Portuguesa; Prática Docente

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reportar las escojas teórico-metodológicas para la enseñanza de la Lengua Portuguesa, en el contexto de la pasantía supervisada en Lengua Portuguesa III, realizada en la Universidad Federal de Pernambuco, en 2019. Se planificó y desarrolló un proyecto didáctico sobre el tema de los Derechos Humanos, con actividades de lectura, expresión oral, análisis lingüístico y otras semiosis, y de producción de textos, articulada, con un grupo del último año de la Primaria. El enfoque de enseñanza de la lengua portuguesa estaba anclado en la perspectiva interaccionista (GERALDI, 1997) y discursiva-enunciativa (BNCC, 2017). La pasantía se realizó con actividades de observación de 20 horas en el aula, planificación de proyectos y realización de 38 horas, en las que se puede tener la experiencia de la docencia, reconociendo las diferentes dimensiones involucradas en la práctica. A través de la ejecución de este proyecto didáctico-temático, se hace posible experimentar y reflexionar sobre la importancia de trabajar con la lengua portuguesa que se acerca a las unidades didácticas de manera articulada, lo que brinda a los estudiantes de la primaria la oportunidad de ampliar su conocimiento de las prácticas lingüísticas situadas y desarrollar

diferentes habilidades relacionadas com el aprendizaje de la lengua y del lenguaje.

Palabras-clave: Pasantía Supervisada; Lengua Portuguesa; Práctica docente

Introdução

No ensino superior, os cursos de licenciatura têm em seus programas componentes curriculares de estágios supervisionados obrigatórios, com diferentes objetivos e estando de acordo com a legislação vigente. Nos estágios, os graduandos têm experiências em espaços profissionais de atuação, sendo a escola o principal deles e é, portanto, visto como um espaço de aprendizagem da profissão docente, em que articulações entre teorias e práticas são estabelecidas (LIMA, 2008). Através desse componente curricular, a identidade profissional dos futuros professores também vai sendo construída, com base nas reflexões desse campo de conhecimento, por meio da pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2011).

Neste contexto, apresentaremos uma experiência de estágio na educação básica a partir do Estágio Curricular Supervisionado em Português III, no curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vivenciada pelas duas primeiras autoras e orientada pela terceira autora, explicitando as escolhas teórico-metodológicas e a mediação do ensino de Língua Portuguesa, a partir de um projeto didático temático sobre os Direitos Humanos, com atividades de leitura, de produção de textos, de oralidade e de análise linguística e de outras semioses.

Assumimos, assim, a defesa de que a língua se caracteriza como “[...] um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade

sobre a qual atua [...]”, conforme Marcuschi (2008, p. 61) e abordamos o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva interacionista, com foco nas diferentes práticas sociais de linguagem, por meio da articulação das unidades de ensino. Consideramos, ainda, os estudantes como sujeitos sócio-históricos, produtores de cultura e ativos. Ao abordar o texto na sala de aula, partimos da compreensão que

[...] o diálogo entre domínios discursivos diversos possibilita um trabalho rico com os textos, tornando-os eventos comunicativos, como práticas efetivas de uso da língua, e não meros exemplos modelares a serem identificados e repetidos em sala de aula (CAVALCANTE e MELO, 2007, p. 91).

Nesta perspectiva, objetivamos a construção de um exercício didático direcionado à formação de estudantes críticos e conscientes, a partir de reflexões sobre a Língua Portuguesa e sobre os gêneros e textos multimodais que utilizamos, de modo a favorecer

[...] a construção e expressão das diferentes identidades, para inserção e participação social, para o projeto de vida, para o fortalecimento de posturas e espaços democráticos, para leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos e culturais, entre tantos outros aspectos (PERNAMBUCO, 2019, p. 96 e 97).

Apresentaremos a seguir a metodologia de trabalho e as etapas desenvolvidas no estágio.

Metodologia

O curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco tem em seu currículo quatro estágios supervisionados obrigatórios. O Estágio Curricular Supervisionado em Português III possui 135 horas e é subdividido em etapas envolvendo dois espaços, o da escola (20 horas-aula de observação; 40 horas-aula de regência; 45 horas-aula de atividades complementares) e o da universidade (30 horas de discussões teóricas). O objetivo principal desse estágio é elaborar um projeto didático voltado ao ensino de Língua Portuguesa e vivenciá-lo em uma turma de Ensino Fundamental regular (6º ao 9º ano).

A escola em que o estágio aconteceu foi uma instituição federal, em Recife-PE, que atende estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Todo o período de observação e de regência foi em uma única turma, nas aulas de Língua Portuguesa, que aconteciam nas terças (2h/a), nas quartas (1h/a) e nas sextas (2h/a). O estágio ocorreu no período de agosto a dezembro de 2019. A turma observada foi uma turma do 9º ano, composta por 30 alunos, sendo 17 meninos e 13 meninas, na faixa etária de 13 a 15 anos.

Observação e planejamento: um *continuum* pedagógico

No âmbito da escola, a primeira etapa do estágio, a partir de uma postura investigativa (LUDKE e ANDRÉ, 2015), foi a de observações sobre o modo como o ensino de Língua Portuguesa era abordado pela docente da turma e sobre as formas como os estudantes interagem com as atividades, com os sujeitos e com os objetos de conhecimento. Foram realizados registros em cadernos de campo com descrições das situações vivenciadas, a fim de que pudessem auxiliar nas reflexões para as fases seguintes.

Para a construção do planejamento didático, consideramos a temática da diversidade cultural, que foi trabalhada pela professora da turma durante o período de observação, assim como o projeto sobre os refugiados produzido pelos alunos e desenvolvido durante o período de observação. Partindo disso, compreendemos que seria interessante e produtivo abordar a temática dos direitos humanos como um continuum das discussões e reflexões que estavam sendo produzidas.

Assim, por meio do projeto intitulado “Direitos Humanos: a inserção social dos sujeitos no âmbito legal”, buscamos abordar a função e importância dos Direitos Humanos para a vida social e observar como os sujeitos sociais entendem e se relacionam com os documentos legais que garantem esses direitos, ou seja, perceber e analisar como a compreensão sobre os Direitos Humanos deve se estender a todos os indivíduos sociais. Para isso, reconhecemos que faz-se necessário que os sujeitos percebam como as garantias e as violações a esses direitos são retratadas a partir dos textos lidos e analisados.

O projeto didático visou o trabalho com quatro tipos de Direitos Humanos: Direito à liberdade de expressão, Direito à educação, Direitos da criança e do adolescente e Direito à igualdade. Optamos por trabalhar com textos de gêneros da esfera jornalística, artística, jurídica e com as mídias digitais, a fim de ampliar as discussões para diferentes camadas da sociedade, atentando para o trato com os Direitos Humanos. Nos apoiamos nas recomendações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e pelo Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019) e, dessa forma, intencionamos construir um planejamento considerando a possibilidade de adotar uma pedagogia baseada nos multiletramentos, abarcando, assim, segundo Rojo (2012), a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens.

O projeto foi inspirado na perspectiva de Hernandez e Ventura (1998), em que é considerado o perfil e as necessidades de aprendizagem da turma, e nas discussões advindas de Kleiman, Ceniceros e Tónico (2013), que defendem a importância de abordar as práticas de letramento como elemento estruturante das atividades escolares.

O projeto didático almejou a construção de um trabalho que atuasse na formação crítica e discursiva dos alunos, como sujeitos sociais. Assim, tivemos como pressuposto um ensino reflexivo sobre os textos, os gêneros e os elementos linguísticos e de outras semioses diante das atividades propostas. Além disso, o projeto foi pautado na articulação dos eixos de ensino: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, conforme propõe Galdi (1997).

Ensino de língua portuguesa e direitos humanos

Compreendendo o ensino de Língua Portuguesa como um espaço de reflexão sobre a língua e as linguagens, a partir da leitura, da oralidade, da análise e produção de textos de diferentes gêneros, e considerando a perspectiva de ensino interacionista, promovemos, durante as aulas, atividades articuladas em torno do tema dos Direitos Humanos. Elencamos, ainda, alguns domínios discursivos, com o intuito de abordar os textos considerando as perspectivas discursivas-enunciativas, seus contextos, históricos e sociais de produção (BRASIL, 2017).

Direitos à liberdade de expressão e à educação

No início do exercício docente, introduzimos a temática dos Direitos Humanos e, para isso, fizemos a exibição de três imagens que representassem formas de violência juntamente à apresentação e à

leitura de uma manchete de notícia intitulada "Paraná lidera ranking nacional de violência contra idosos". Intencionávamos que os estudantes observassem como os elementos visuais comunicam e como esses interagem, ainda, com os textos verbais, considerando o caráter crítico e intertextual desses textos. Percebemos, a partir dessa atividade, que os alunos compreenderam como as imagens veiculadas se apresentavam no meio social, considerando seus contextos de produção, os sujeitos envolvidos e suas significações sociais. A discussão sobre os direitos aliciados e os possíveis motivos para o acontecimento das situações retratadas favoreceu a tomada de posicionamentos críticos por parte dos estudantes.

Após este momento, iniciamos o trabalho direcionado ao Direito à Liberdade de Expressão e introduzimos, de fato, o trabalho com a esfera jornalística. Para isso, realizamos a leitura da notícia completa, trabalhada em forma de manchete na aula anterior, considerando também os conhecimentos prévios que os alunos apresentavam acerca do gênero. Discutimos sobre os elementos estruturantes da notícia, os tipos de informações, os aspectos estilísticos e sociointerativos. Essa atividade favoreceu a elaboração de reflexões e de conhecimentos acerca da importância das porcentagens e da comparação anual que o texto apresentou, e sobre as diferenças que este gênero apresenta a depender de seu suporte e meio de circulação, digital ou impresso, considerando a disposição estrutural e a participação do público leitor. A partir dessa discussão, propusemos a reflexão sobre as possíveis motivações desses aspectos e como os elementos linguísticos contribuem na forma do gênero. Com isso, pudemos reafirmar o caráter dinâmico e orgânico dos textos quando inseridos em diferenciadas situações de produção.

Seguindo com a temática, realizamos a leitura conjunta de um artigo de opinião, proposto pelo livro didático, intitulado "O que é etnocentrismo?". Visamos, com o exercício dessa atividade, construir

uma reflexão sobre a atuação do conceito de etnocentrismo no meio social. Nessa perspectiva, trabalhamos o que significaria o etnocentrismo, para além do sentido dicionarizado, assim como as formas argumentativas construídas pelo autor para estruturar o texto. No entanto, antes do início da leitura, alguns alunos levantaram o questionamento a respeito do caráter pejorativo do termo "bolsominion". Nessa situação, decidimos construir uma discussão e reflexão sobre como os sentidos das palavras são construídos a partir do seu contexto de enunciação, e, dessa forma, a palavra "bolsominion", seria uma nomeação atribuída aos apoiadores de Jair Bolsonaro, assim, de acordo com os contextos de enunciação e da intenção dos interlocutores, essa palavra pode estar carregada de um cunho negativo. Assim, compreendendo "[...] a linguagem como forma de interação, o texto como evento que realiza conexões entre vários elementos e a aprendizagem da língua como expansão da capacidade de interlocução" (PERNAMBUCO, 2019, p.78), retomamos, durante a leitura proposta, essa discussão e as relacionamos aos termos pejorativos apresentados no texto, como "bárbaro" e "civilizados", considerando o contexto de produção e de reprodução desses, contribuindo para uma análise e reflexão sobre a ausência de neutralidade nos diferentes usos da língua.

Dando continuidade à regência, introduzimos a abordagem de textos da esfera jurídica, uma vez que a existência e a manutenção dos Direitos Humanos a todos está embasada nos marcos legais que estruturam os países. Dessa forma, realizamos em sala a leitura do preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Artigo 5 da Constituição Federal de 1988. Durante a leitura, apresentamos as estruturas dos gêneros abordados, suas formas e conteúdos, e as organizações linguísticas, como a seleção verbal, as estruturas sintáticas coordenadas e subordinadas, e a semântica dos substantivos. Construímos uma discussão a respeito do propósito sociocomunicativo

dos marcos legais, o seu papel na manutenção da sociedade e a importância da compreensão desses. No decorrer da aula, percebemos que os alunos, além de compreenderem os textos, contribuíram levantando questionamentos acerca de possíveis ambiguidades que o texto pode carregar e, devido aos conhecimentos construídos no ambiente familiar, alguns estudantes trouxeram explicações jurídicas elaboradas. Pudemos perceber a riqueza de conhecimentos advindos de diferentes espaços sociais e a importância de mobilizá-los, escutando atentamente os estudantes.

No encontro seguinte com a turma, seguindo com a temática, exibimos o vídeo-debate "Censura e liberdade de expressão", disponível na plataforma do Youtube. Considerando os elementos multissemióticos do texto e o trabalho da língua em diálogo com as práticas sociais tecnológicas, percebemos a importância de uso desse texto para a percepção do ato de ler como um exercício que perpassa o texto escrito, requer a criticidade e envolve a análise de outras linguagens e as relações entre elas, como a oralidade com a entonação da voz, a organização e clareza da fala. Após a exibição do vídeo, a discussão sobre as formas como a censura se apresenta, considerando os dados históricos abordados, favoreceu a participação dos estudantes com posicionamentos críticos, ampliando a capacidade argumentativa.

Continuando a abordagem do tema do projeto, iniciamos o trabalho com a esfera literária, para isso, realizamos a leitura do poema "Maio 1964", de Ferreira Gullar. Tal escolha favoreceu a compressão das ressignificações das palavras no texto literário, dos efeitos de sentidos construídos a partir da posição sintática dos elementos linguísticos, assim como do modo como a produção artística se comunica com seu contexto de produção e recepção. Durante a aula, discutimos ainda sobre como a censura é retratada no poema e como a literatura se relaciona com a liberdade de expressão. Os alunos

trouxeram diferentes compreensões acerca dos trechos lidos, no entanto, apresentaram uma compreensão, em certa medida, limitada sobre o texto literário e construíram sentidos, dentro do contexto sócio-histórico de produção, a ditadura militar. Dessa forma, o poema teve seu texto, que aborda os sentimentos do eu-lírico que sente as instabilidades e as tristezas de seu tempo, limitado ao contexto do autoritarismo brasileiro. Considerando isso, reconhecemos que, embora essa seja uma compreensão possível do texto literário, os sentidos não estavam limitados a essa situação, especificamente. Por isso, ao compreendermos a necessidade de construir um "leitor-fruidor" que se apresenta como um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido (BRASIL, 2017), enfatizamos em sala que a produção artística, que, apesar de inserida em um contexto sócio-histórico, constrói os mais diversos sentidos e não se restringe a uma compreensão ou acontecimento.

Dando continuidade ao trabalho com a linguagem artística, trouxemos a música "Cálice", de Chico Buarque e Milton Nascimento, junto à exibição da letra da canção. Durante a aula foi feita a análise detalhada da letra junto à reflexão sobre os sentidos construídos, considerando a organização sintática, a relação que a canção estabelece com os fatos sociais e a relação da melodia com a letra da canção. Nas discussões, percebemos que os alunos refletiram sobre a ambiguidade, semântica e fonética da palavra "cálice" e, a partir da discussão da música, enfatizaram as formas como a violência e a censura se fazem presentes no texto, percebemos, com isso, como é possível desenvolver uma atividade que articule a análise de recursos multissemióticos à compreensão leitora.

Seguindo, então, a dinâmica das aulas, adentramos no Direito à Educação a partir do gênero vídeo reportagem, dessa forma, exibimos os vídeos: "A educação pode transformar a vida das pessoas", que

apresenta a educação de adultos e idosos, e “Reflexão sobre Educação atual”, que expõe a dinâmica e as dificuldades da educação pública. Objetivamos a construção de um diálogo entre diferentes pontos de vista sobre educação, considerando as idades e o contexto social dos sujeitos apresentados nos textos, a partir das informações explícitas e das perspectivas de educação apresentadas. No primeiro vídeo os alunos se mostraram atentos, mas não fizeram muitos comentários, no entanto, na segunda reportagem, os alunos estavam mais interessados e expressaram mais reações, em que reconheceram muitas falas e discutiram sobre as problemáticas apresentadas. Compreendemos que isto ocorreu, possivelmente, devido à faixa etária dos sujeitos envolvidos na reportagem. Com isso a turma se identificou e recebeu mais substancialmente as falas dos alunos mais jovens e, por isso, opinaram e discutiram mais acertadamente a partir da segunda reportagem. Isso nos levou a refletir sobre as escolhas dos textos mais adequados e interessantes para o público.

No momento que se seguiu, retornamos à esfera jurídica com a leitura do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, juntamente à apresentação do texto “O que é educação?”, de Carlos Rodrigues Brandão. Visamos a compreensão, específica, dos dizeres legais sobre a educação, a partir do seu caráter universal e democrático, para, enfim, apresentá-la como um bem que perpassa o conhecimento formal e, por isso, constitui as diferentes organizações sociais, a partir de formas e conhecimentos significativos para o contexto social, cultural e histórico no qual se materializa. Os alunos se apresentaram participativos, trazendo para a sala os conhecimentos construídos fora do ambiente escolar, o que contribuiu para nossa percepção sobre a importância de mobilizar os conhecimentos dos estudantes, relacionando-os com as situações sociais.

Dando continuidade à proposta do projeto, retornamos à esfera literária com os textos teatrais propostos pelo livro didático: “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, “O auto da compadecida”, de Ariano Suassuna e “Pedro Malasartes”, de Augusto Pessôa. Dessa forma, explanamos sobre os aspectos comuns às três obras, considerando o gênero dos textos, como o uso dos travessões, dois pontos, a baixa aparição do narrador e os diálogos marcados pelas ações dos personagens. Propusemos a leitura dos textos curtos e adentramos, de forma breve, nas narrativas, e, para além disso, mencionamos a adaptação cinematográfica do “Auto da compadecida”, ressaltando as diferentes formas e linguagens utilizadas nos textos para representar uma mesma narrativa. Ressaltamos o caráter de plurissignificação dos textos, possibilitando a construção de sentidos de acordo com as experiências do leitor, assim como a relação que essa literatura estabelece com a tragédia e a comédia do teatro clássico. Dessa forma, percebemos como os valores sociais e culturais são reconstruídos nos textos literários e como esses possibilitam a reflexão sobre os direitos e as organizações sociais do universo construído. Esse momento foi importante para percebermos como podemos desenvolver uma abordagem mais ampla da literatura.

Em seguida, iniciamos a aula subsequente com uma discussão acerca da responsabilidade social e cidadã que implica “educar alguém” e propusemos a produção de um artigo de opinião que relacionasse a importância da liberdade de expressão para a construção do conhecimento no espaço escolar. Para a atividade, retomamos as características composicionais e discursivas do gênero artigo de opinião, que já haviam sido sistematizadas pela professora supervisora, associando-as às discussões construídas até o momento. Os alunos, no primeiro instante, apresentaram dificuldades em construir o texto, relataram certa confusão na organização das ideias e um impasse no momento de se posicionarem na escrita. Assim, pudemos trabalhar

com o eixo da escrita a partir do processo de sistematização das reflexões de cada estudante, a fim de que os estudantes construíssem textos coesos e coerentes. Para isso, durante a escrita do texto pelos alunos nesta mesma aula, circulamos pela sala sanando possíveis dúvidas e direcionando os estudantes na organização das ideias no momento da produção. Compreendemos, diante dessa situação, a importância de uma melhor discussão sobre a proposta de atividade, esclarecendo dúvidas, mobilizando conhecimentos sobre o gênero e acerca da temática, frente à complexidade que envolve produzir textos.

Direito da criança e do adolescente e direito à igualdade perante a lei

A fim de estruturar o planejamento em dois grandes blocos, o segundo momento foi articulado de modo que as leituras e discussões contribuíssem para a reescrita do artigo de opinião e, posteriormente, para a produção final do projeto: o stop motion; mediante a abordagem do Direito da criança e do adolescente e do Direito à igualdade perante a lei. Salientamos, ainda, que o stop motion foi um gênero pensado, desde o início do projeto, para ser trabalhado a partir do segundo momento da regência. Por essa razão, suas características composicionais, discursivas e estilísticas serão apresentadas pela primeira vez nesta etapa do artigo de experiência. Associado a isso, objetivávamos com esse gênero propor uma atividade que reunisse em um só texto o trabalho com os quatro tipos de direitos abordados.

Realizamos uma leitura em conjunto do artigo de opinião “O acesso à educação é o ponto de partida” que possibilitou a mobilização de diferentes conhecimentos sobre textualidade, como o uso da argumentação em favor de uma opinião e o uso de linguagens subjetiva e objetiva, além da compreensão sobre a produção, circulação e recepção de um texto da esfera jornalística. Em seguida, realizamos um debate concomitante à leitura, destacando a maneira como o autor se

colocava no texto por meio dos usos linguísticos e das estratégias discursivas, como também as características do gênero em relação ao suporte virtual que propõe o diálogo de textos multissemióticos, pois consideramos que “[...] quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

A partir da leitura e análise dos artigos de opinião que os alunos produziram no primeiro momento, destacamos que algumas questões linguísticas, formais e discursivas próprias ao gênero precisavam ser revistas pela turma, de modo que, quando fossem retomar o texto para reescrevê-lo, eles fossem capazes de articular o que já havia sido produzido com as “novas” informações destacadas. Ainda no processo de revisão, tivemos como estratégia para um alcance individual e específico, o uso de notas explicativas de acordo com as partes marcadas nos textos dos alunos. Isso favoreceu que eles observassem as sugestões das professoras-estagiárias e pudessem repensar os usos linguísticos e o encadeamento das ideias e argumentos ao longo do texto. Destacamos com essa estratégia a importância de realizar intervenções individuais, identificando as necessidades de cada um dos estudantes.

Para tal situação, destacamos também a noção do que seria a reescrita no intuito de ampliar a compreensão para além de “fazer um novo texto”, visto que este processo compreende a necessidade de que quem escreve “[...] reflita sobre as “partes” efetivamente escritas e as avalie com base nos planos e objetivos traçados, em função do(s) destinatário(s) e finalidade previsto(s) para o seu texto, assim como do contexto comunicativo em que o texto está colocado” (BRANDÃO, 2007, p. 121).

Como seguimento do planejamento, reservamos um dia para planejarmos com os alunos a produção do stop motion e, para isso, solicitamos que a turma se dividisse em seis grupos, de modo que um

tipo de direito seria compartilhado por dois grupos, considerando que os direitos selecionados foram direito à liberdade de expressão, à educação e da criança e do adolescente. Diferente do que imaginávamos, os alunos se mostraram relutantes devido ao trabalho que demandaria tal produção, mas consideramos válido mantê-la porque seria uma maneira de explorar o eixo da oralidade e outras linguagens, uma vez que esse tipo de vídeo requer uma narração e, com isso, poderíamos trabalhar a noção de tempo, a organização da fala, a oralização do texto escrito, e as estratégias de polidez características do gênero.

Para melhor sistematização das características e possibilidades de mobilização de recursos multissemióticos que o stop motion permite, exibimos um vídeo construído com essa técnica no qual os personagens falam sobre ela. Optamos por esse tipo de abordagem como uma forma de aproximação dos alunos com o técnica de produção de vídeo que teriam que produzir a partir de suas escolhas (seleção de informações e materiais a serem utilizados). Ainda, como forma de esquematização do trabalho e organização tanto dos alunos quanto nossa, solicitamos a elaboração de um breve roteiro contendo os principais tópicos que seriam abordados, como o material utilizado (papel, objetos, câmera, computador, celular, entre outros) e a divisão de tarefas entre os integrantes do grupo. Reconhecemos a importância de abordarmos as etapas no processo de produção textual e do trabalho colaborativo que esta envolveu.

Como continuidade do projeto, iniciamos o trabalho com a temática dos Direitos da criança e do adolescente. Exibimos o vídeo “Vida Maria”, levantando uma discussão sobre a relação do título do vídeo com a realidade cíclica que ele apresenta, destacando questões como o conceito de infância e de educação que o vídeo aponta. Os alunos, a partir dos seus conhecimentos de mundo e dos elementos visuais da animação, relacionaram o cenário e as vivências dos

personagens à realidade de habitantes pouco abastados do sertão brasileiro, além de levantarem hipóteses sobre as motivações do ciclo abordado. Foi uma análise importante, pois ao estabelecermos uma articulação com os Direitos da criança e do adolescente, pudemos pensar em quais direitos estariam sendo violados naquela situação, como a questão do trabalho infantil e do não acesso à educação formal, favorecendo, assim, a retomada de discussões mobilizadas ao longo do projeto.

Para a ampliação dessa discussão, realizamos a leitura conjunta da reportagem “OIT alerta sobre o risco de trabalho perigoso não ser erradicado”. Exploramos durante a leitura e o debate do texto as informações por ele apresentadas, além de analisar os gráficos apresentados e como eles contribuíram para o enriquecimento das discussões propostas. Considerando a importância da temática abordada e as informações para além da superfície textual, questionamos, a princípio, acerca do significado da sigla OIT (Organização Internacional do Trabalho) e sobre a relevância dessa organização para a sociedade, por meio das suas pesquisas. Com isso, os alunos, mediante o conhecimento prévio que detinham sobre essa temática, responderam satisfatoriamente aos questionamentos, além de aproveitarem da leitura para extrapolar as linhas do texto e, assim, estabelecerem relações com o vídeo assistido previamente.

No encontro seguinte, ratificando a importância da observação e análise dos marcos legais que regem nossa sociedade, além de explorar ainda mais o campo tecnológico e midiático, exibimos a animação “A importância do Estatuto da Criança e do Adolescente”. Mediamos uma breve discussão a partir das relações que poderiam ser estabelecidas com questões vistas no cotidiano, tanto pelos alunos quanto por nós, como mediadoras, sendo situações de violação ou cumprimento dos direitos demonstrados no vídeo. Essa foi outra

estratégia que favoreceu a escuta dos estudantes e a valorização dos seus conhecimentos.

Como fechamento do bloco sobre os Direitos da criança e do adolescente, apresentamos, inicialmente, a reportagem “Violação dos Direitos da Criança e do Adolescente”, disponível no Youtube, partindo da discussão sobre o impacto desse tipo de violência na sociedade e, principalmente, na vida das vítimas, refletindo também sobre o nosso papel, como sujeitos críticos e politizados, no combate desse tipo de violência e violação. Ainda, apontamos, juntamente com a participação ativa de alguns alunos, as marcas características do gênero reportagem, considerando que se apresentava como um texto multimodal, e a sua importância para assegurar a relevância do tema, além de permitir a ampliação dos debates feitos até aquele momento. As discussões foram importantes, pois permitiram que os estudantes reconhecessem alguns aspectos discursivos presentes no texto, como a inserção de uma figura de autoridade para a confirmação dos fatos, a importância dos turnos de fala durante o desenvolvimento da entrevista, permitindo o reconhecimento do hibridismo de textos multissemióticos que o gênero reportagem engloba.

Em seguida, ainda em relação ao trabalho com textos jornalísticos-midiáticos, expusemos, em slides, cinco campanhas publicitárias realizando uma análise coletiva, objetivando, em primeira instância, o reconhecimento da importância do gênero na conscientização sobre tais direitos. Partindo da noção de que ler demanda processos inferenciais, levantamos questionamentos à turma acerca dos possíveis significados e sentidos das imagens, das cores, dos textos verbais e dos símbolos que as campanhas traziam, e, como uma forma dinâmica de diálogo com a turma, destacamos no quadro os pontos que os alunos iam apontando. Os alunos participaram ativamente mobilizando seus conhecimentos de mundo no

levantamento de hipóteses, no reconhecimento de expressões e situações e até na valoração quanto à qualidade visual das campanhas.

Em seguimento ao planejamento, introduzimos o último bloco que era a respeito do trabalho com o Direito à igualdade perante a lei e, para tal etapa, iniciamos uma discussão sobre a diferença entre os termos “igualdade” e “equidade”, questionando aos alunos se eles poderiam exemplificar, em nossa sociedade, um caso envolvendo cada um dos termos. Dentre os comentários, surgiu a questão das cotas e, a partir de então, iniciou-se uma discussão "acalorada" sobre cotas raciais, pois os alunos apresentaram diferentes opiniões e perspectivas sobre a temática. Esse momento tomou uma proporção maior do que a esperada e tivemos que intervir em alguns momentos no intuito de lembrar aos alunos a necessidade do respeito aos turnos de fala e à própria fala dos colegas. Avaliamos esse momento de modo positivo, visto que os alunos assumiram e defenderam seus posicionamentos com argumentos plausíveis, demonstrando uma boa capacidade argumentativa, além de apresentarem um grande interesse no assunto que ainda não havia sido discutido em sala, e que surgiu de forma natural a partir do apontamento de um deles.

Como continuidade dessa aula, exibimos a animação “Zero”, também disponível no Youtube, que suscita a questão da discriminação com o diferente por meio do uso de números como indicativo de cada personagem, logo, os que tivessem a numeração mais alta eram mais respeitados, enquanto os de número zero, por exemplo, eram excluídos. Os alunos se mostraram empolgados com o vídeo e com o desfecho da história, o que nos possibilitou construir um debate sobre a importância do respeito ao próximo, independentemente de cor, religião ou origem. Os alunos conseguiram relacionar o texto com as imagens num processo de compreensão dos diferentes sentidos ali presentes. Nesse sentido, destacamos a importância de selecionar bons textos para as aulas.

No encontro seguinte, decidimos dividir a aula em dois momentos, com a exibição de um vídeo relacionado à temática abordada e em seguida com a esquematização de um conteúdo gramatical, a fim de contemplar as necessidades dos alunos com relação ao conteúdo proposto para aquela unidade. Assim, apresentamos o vídeo "Acessibilidade: troque os lados", por meio do qual pudemos discutir acerca da falta de empatia e do desrespeito aos direitos das pessoas com deficiência, relacionando-o, ainda, à Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento com o qual vínhamos trabalhando, que assegura a todos o Direito de igualdade perante a lei. Abordamos as questões sociais trazidas por meio das imagens e das ideias construídas ao longo do vídeo, permitindo aos alunos refletir sobre o contexto apresentado e, num processo de extrapolação admitido pela leitura, relacionar à realidade vista por eles em diferentes espaços.

No segundo momento, abordamos homônimos e parônimos, conforme o livro didático propunha e, para isso, fizemos o uso do quadro de modo que na medida que sistematizávamos um termo, colocávamos um exemplo e, em diálogo com a turma, levantávamos mais exemplos que poderiam ser vistos e usados na nossa rotina, mobilizando questões mais formais da língua. Objetivamos com essa abordagem um ensino mais significativo da gramática, ainda que limitado, buscando pautá-lo na realidade próxima ao aluno, o que consideramos ser possível.

Caminhando para o término da regência, continuamos o trabalho com textos midiáticos, agora exibindo o vídeo "Leia para uma criança" no intuito de fazer uma abordagem conclusiva acerca dos quatro direitos trabalhados em sala. Desse modo, abrimos um debate sobre os diferentes casos de preconceito (raça, gênero, entre outros) e a desigualdade social que o vídeo aborda, ampliando o debate para as possíveis relações que poderiam ser estabelecidas com os direitos, por

meio de um mapa mental construído no quadro, mediante os apontamentos feitos por nós e pelos alunos. Foi uma estratégia favorável, pois os alunos conceberam diferentes questões, relacionando com outros textos lidos em sala, além de atentarem para a importância daquela campanha, como um texto de grande repercussão na sociedade, na discussão sobre a desigualdade social.

Após três semanas de discussões e orientações sobre a produção do stop motion, socializamos os vídeos produzidos por cada grupo e que foram enviados previamente por e-mail. Eles reagiram positivamente, como nós também, uma vez que se apresentaram bastante engajados na produção do vídeo e demonstraram grande criatividade e empenho na construção das ideias. Reconhecemos que essa produção permitiu aos alunos a mobilização de diferentes conhecimentos em favor de um objetivo. Os estudantes demonstraram empenho no processo de pesquisa e curadoria de informações, trabalharam habilidades artísticas em desenhos e em programações nas edições dos vídeos, desempenharam um trabalho em equipe na divisão de tarefas e na gravação do vídeo e, principalmente, conseguiram explorar as discussões feitas em sala na construção das ideias expostas nas produções, como também entender a importância dos marcos legais para a manutenção da sociedade e dos seus direitos. Antes de encerrarmos, demos um feedback à turma quanto ao período de regência e ouvimos os estudantes sobre suas percepções a respeito das aulas, momento que reconhecemos como importante para termos consciência crítica acerca das nossas escolhas e posturas na atuação docente, contribuindo, assim, para nossa formação pedagógica.

Considerações finais

A partir das regências, pudemos refletir de forma ampla sobre a experiência docente, incluindo nossa mediação e postura com os

alunos, e a abordagem do ensino de Língua Portuguesa. Percebemos nas aulas a dinamicidade das interações e como nossos planejamentos estão inseridos no espectro da possibilidade de um fazer intencional, mesmo reconhecendo a diversidade de aspectos inesperados que surgem, como perguntas, movimentos, posicionamentos, aceitações e recusas. A atuação permitiu conhecer uma turma de rede pública engajada, apesar dos conflitos e problemáticas internas. Os estudantes foram bastante receptivos, simpáticos e se mostraram extremamente inteligentes. Reconhecemos, através das falas e das produções, sujeitos atentos, sensíveis aos fatos do mundo, de modo a percebê-los com criticidade, o que nos permitiu apreender também a importância de valorizar esses aspectos nas aulas.

Por meio do estágio, pudemos ampliar a nossa compreensão sobre a educação, percebendo que esta precisa ser construída a partir do diálogo. Além disso, pudemos perceber como a análise, o estudo, o debate e a reflexão se interrelacionam intimamente no campo da educação. Nosso planejamento centrou-se em muitas discussões diante de um tema, que foi abordado através de diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa, de modo articulado, considerando os pressupostos defendidos e abordados neste artigo sobre experiência de estágio na educação básica.

Consideramos que a experiência nos permitiu ampliar os conhecimentos sobre a prática docente e sobre o ensino de Língua Portuguesa, assumindo uma perspectiva interacionista e discursiva-enunciativa, reconhecendo a importância do estágio para a formação profissional e para uma melhor compreensão da realidade de atuação, valorizando os pressupostos teóricos e os saberes docentes.

A receptividade dos estudantes ao projeto foi positiva, a qual atribuímos ao processo colaborativo entre os demais profissionais envolvidos, à consciência da importância da observação, para que as escolhas e as decisões fossem relacionadas às necessidades do grupo,

ao planejamento detalhado, com organização e diversidade de escolhas, e às nossas interações e mediações.

Referências

BRANDÃO, A. C. P. A. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. (orgs) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C. T. V. Gêneros orais na escola. In. SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTI, C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, Â. B; CENICEROS, R. C; TINOCO, G. A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S; GAYDECZKA, B; KARWOSKI, A. M. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

PERNAMBUCO. Secretário da Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. Recife: A secretaria, 2019.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade e de linguagens na escola. In: ROJO, R. e MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NOTAS DE AUTORIA

Gabriella Fernanda do Nascimento é Graduanda no Curso de Letras Português da UFPE.

Contato: gabifernanda73@gmail.com

Luiza Mirele Ferreira da Silva de Oliveira é Graduanda no Curso de Letras Português da UFPE.

Contato: luizaferreiramirele@gmail.com

Juliana de Melo Lima é Doutora em Educação pela UFPE. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Contato: ju.mlima@yahoo.com.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

NASCIMENTO, Gabriella Fernando do; OLIVEIRA, Luiza Mirele Ferreira da Silva de; LIMA, Juliana de Melo. Ensino de Língua Portuguesa, conscientização social e direitos humanos no contexto do estágio supervisionado. **Sobre Tudo**. v. 12, n 1, p. 191-216, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de

seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 18/05/2021

Aprovado em: 08/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

REALISMO E NATURALISMO PARA O ENSINO MÉDIO: DESAFIOS METODOLÓGICOS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA MODALIDADE DE ENSINO NÃO PRESENCIAL NO CAP UFSC

Liandra Lisian Schug
Juliana Schütz Ferreira
Camila Gesser Dos Santos

RESUMO: Este artigo é a sistematização das experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura II, do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina. Devido à pandemia causada pela Covid-19, a disciplina aconteceu por meio da modalidade de ensino remoto, diante disso, foi necessário adequar o planejamento docente de acordo com as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Sendo assim, o presente artigo tem por objetivos reunir e apresentar os recursos e metodologias utilizados no planejamento e desenvolvimento da docência, além de indicar os resultados obtidos com a turma, como a interação efetiva e constante dos alunos durante os encontros

síncronos e o interesse em realizar as atividades assíncronas. As experiências aconteceram de maneira *online* em uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação, localizado no bairro da Trindade, em Florianópolis - Santa Catarina, ao que corresponde ao primeiro semestre de 2020. O referencial teórico utilizado foi baseado nos estudos bakhtinianos e vigotskianos, os quais compreendem a *linguagem* como resultado e ferramenta da interação social. O Realismo e Naturalismo foram os temas centrais das aulas, explorados a partir da apresentação e leituras de trechos das obras, bem como do uso de materiais audiovisuais. Por fim, com o intuito de observar o processo de escrita e criação artística dos alunos, foi solicitada a criação de um roteiro para radionovela adaptado de um conto de estética realista e, também, a sua respectiva gravação.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Realismo; Naturalismo; Ensino Remoto

Abstract: This article is the systematization of the experiences lived during the discipline of Teaching Internship in Portuguese Language and Literature II, of the course of Degree in Portuguese Language and Literatures at the Federal University of Santa Catarina. Because of the pandemic caused by Covid-19, the discipline took place through the remote teaching modality, therefore, it was necessary to adapt the teaching planning according to the Non-Presential Pedagogical Activities (NPPAs). Therefore, this article aims to gather and present the resources and methodologies used in the development of synchronous classes and asynchronous activities, in addition to indicating the results obtained through the student's productions and the questionnaire answered by them, such as the effective and constant interaction of students during synchronous meetings and the interest in accomplishing asynchronous activities. The experiments took place

online in a second-year high school class at Colégio de Aplicação, located in the neighborhood of Trindade, in Florianópolis - Santa Catarina, which corresponds to the first semester of 2020. The theoretical grounding used was based on the studies from Bakhtin and Vigotsky, who understand *language* as a result and a tool of social interaction. The Realism and Naturalism were the central themes of the classes, explored from the presentation and reading of excerpts from works, as well as the use of audiovisual materials. Finally, in order to observe the writing and artistic creation process of the students, it was requested to create a script for radio soap opera adapted from a story of Realistic aesthetics and, also, its respective recording.

Keywords: Teaching of Portuguese Literature; Realism; Naturalism; Remote Teaching

Introdução

O presente artigo foi elaborado em um contexto excepcional de pandemia causada pelo Covid-19, em que a maioria das escolas brasileiras e dos estudantes tiveram de se adaptar ao ensino remoto. O estágio de docência foi realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no último trimestre do ano letivo de 2020, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio³⁵. Com o amparo tecnológico da própria universidade, foi possível que boa parte dos estudantes conseguissem acompanhar as aulas de maneira remota e não deixassem de fazer parte, mesmo que virtualmente, do processo educacional do Colégio de Aplicação (CA).

³⁵ Este artigo usa como referência o Relatório Final de Estágio Obrigatório de Docência realizado pelas autoras no segundo semestre de 2020. Dessa forma, até o momento da produção do artigo, esse relatório não foi publicado para ser referenciado.

O estágio iniciou com o acompanhamento dos encontros síncronos e atividades assíncronas de aulas de Língua Portuguesa, ambos realizados pela professora regente. Dessa forma, foi possível que os alunos se ambientassem e conhecessem as futuras estagiárias-professoras. Após esse primeiro período de observação, iniciaram os planejamentos para a realização das aulas pelas estagiárias. O tema trabalhado foi de acordo com o andamento da disciplina que, na sequência, deveria se tratar do período literário do Realismo e Naturalismo. Então, as estagiárias ficaram responsáveis por lecionar a respeito desses temas em seis aulas síncronas e seis atividades assíncronas. Essas aulas foram pensadas conforme a professora regente já conduzia sua prática docente anteriormente, assim como a realização das atividades assíncronas.

A disciplina de Língua Portuguesa se tornou possível, nesse contexto, mesmo quando todos sentiam as consequências da ausência de interação social presencial. Logo, a interação com os estudantes foi um assunto que preocupou a turma de estágio desde o início das reuniões com a professora orientadora. Era necessário planejar aulas em que os estudantes se sentissem parte daquele momento e que todos pudessem interagir com as estagiárias. Não foi possível vê-los durante os encontros síncronos, apenas a estagiária-professora poderia deixar a câmera e o microfone ligados durante a aula para não sobrecarregar o ambiente virtual. Diferente da aula presencial, não havia certeza de que os estudantes estavam acompanhando ou mesmo assistindo às aulas. Por isso, as aulas foram pensadas de forma que chamasse atenção e instigasse a participação deles.

Ao reconhecer as dificuldades que o ensino por meio de APNPs proporciona, entende-se o quanto a organização do ambiente virtual e os usos adequados de recursos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Assim, dos recursos que a plataforma *Moodle* disponibiliza, os que mais se mostraram acessíveis para a participação dos estudantes foram o *chat* e a enquete. Todas as aulas foram

planejadas para que os estudantes respondessem alguma informação pelo *chat* ou assinalassem alguma alternativa da enquete. No próprio *slide* eram feitas perguntas sobre o tema, não necessariamente perguntas muito específicas, mas que pudessem iniciar uma abordagem sobre o assunto.

Não só a estagiária-professora era quem instigava os estudantes a responderem suas perguntas no *chat*, mas as colegas estagiárias que acompanhavam a aula eram fundamentais para a interação da turma. As outras estagiárias conversavam com os estudantes pelo *chat*, assim como pontuando observações adicionais sobre o tema enquanto era discutido. Utilizar esse recurso de uma maneira mais leve foi a chave para que a interação aumentasse. O propósito não era tornar o *chat* um espaço em que os estudantes só falassem o “necessário” ou tirassem as suas dúvidas quanto ao conteúdo, mas que pudessem de fato colocar suas contribuições e questionamentos sem receios.

A junção entre as instigações levantadas pela estagiária-professora, a interação das outras estagiárias do grupo e também os recursos citados acima fizeram com que muitos estudantes se sentissem à vontade para compartilharem seus posicionamentos e dúvidas no decorrer das aulas. Por isso, a cada aula, as interações aumentavam mais. Mesmo que nem todos os alunos fizessem algum tipo de manifestação, e ainda sem descartar o contexto excepcional, foi bastante satisfatória a relação criada entre estagiárias e estudantes nesse tempo.

Dessa maneira, o presente artigo tem por finalidade apresentar e discutir as metodologias utilizadas durante o período de estágio, bem como os recursos que auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo sobre o Realismo e Naturalismo, a fim de que este fosse mais dinâmico e envolvente para os alunos, uma vez que a leitura de obras do século XIX, por possuírem uma escrita considerada mais rebuscada e temporalmente distante, demandam bastante esforço do leitor.

Sendo assim, este documento foi elaborado como uma sistematização do processo de planejamento das atividades para o período de estágio obrigatório. Ele, então, inicia com a abordagem da teoria na qual o planejamento do estágio foi fundamentado, segue com a apresentação da metodologia de elaboração deste artigo. Em seguida, apresenta-se o planejamento feito e os conhecimentos trabalhados no período de docência, assim como uma reflexão crítica sobre os resultados encontrados. Para concluir, há as considerações finais sobre esse período excepcional de docência.

Fundamentação teórica para a prática docente

Para elaboração deste artigo, foi realizada uma revisão sobre a fundamentação teórica do projeto de docência do estágio obrigatório. As referências escolhidas e aqui abordadas permitem uma visão sensível sobre os sujeitos. É importante reiterar que, tanto o artigo quanto o projeto, tiveram como embasamento a vertente histórico-cultural.

Devido à pandemia da Covid-19, foi necessário estabelecer o Ensino Remoto Emergencial, o qual “é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professor e alunos (...) para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (BEHAR, 2020). Por se tratar da disciplina de Língua Portuguesa, a *linguagem* desempenha papel fundamental em seu ensino, sendo um importante *instrumento* para a aprendizagem dos sujeitos, pois, como conceitua Volochínov (2017 [1929], p. 205, grifos do autor): “a palavra é *um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*”.

Considerou-se que a posição do professor não deve ser a daquele que detém todo o conhecimento, mas de um mediador que causa *tensionamentos* entre as *vivências* dos alunos com os conhecimentos e

objetivos culturais presentes no currículo escolar. Compreende-se, então, que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio da interação entre os sujeitos, conforme afirma Bakhtin (2017 [1920]), não se dá apenas em direção única em que o conhecimento parte de um indivíduo e é transmitido ao outro, mas ocorre em uma via de mão dupla da qual nenhum dos dois saem ilesos. No cenário educacional, o professor não deve dispensar as experiências dos alunos, mas colocá-las em xeque para que eles evoluam e sejam capazes de confrontar criticamente as posições que ocupam no mundo, a fim de transformar a sociedade em um lugar justo, livre, respeitando a individualidade dos sujeitos.

Cabe ao professor, enquanto interlocutor mais experiente em sala de aula, fazer a mediação do aluno com os textos que devem ser lidos. Como apontado por Geraldi (1993), a construção de sentido de um texto é realizada no encontro do leitor, como interlocutor ativo, com a materialidade do texto tal qual produzida pelo autor, que, por sua vez, é permeado por suas intenções enquanto um sujeito histórico singular. Dadas as marcações históricas e culturais presentes em qualquer texto, sendo ele um *produto concreto*, que não são percebidas imediatamente por um leitor sem que haja um aporte histórico e de capital cultural, o professor tem a função de mediar essa relação, introduzindo e ensinando aos alunos o que há de mais desenvolvido no conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

As práticas pedagógicas estavam fundamentadas em uma concepção de *língua* que aprimorasse as competências de leitura e escrita para além das características formais dela. Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar é reduzido à forma da *língua* e não à sua função, limitando-se a ensinar a gramática e a analisar formas isoladas, sem contextualizá-las juntamente a algum texto. Entretanto, para analisar um texto e compreender os elementos e fenômenos linguísticos nele agenciados, bem como as estratégias discursivas, é necessário adotar uma análise linguística que permita

entender que a *linguagem*, no texto, organiza-se para atingir um objetivo específico.

A temática selecionada que fundamentou o processo de docência das estagiárias-professoras foi a estética Realista e Naturalista, um período de produção artística marcado por uma série de mudanças nos paradigmas científicos e filosóficos, dadas as mudanças concretas na própria realidade social e cultural. O panorama característico desses movimentos estéticos de descrições e tentativas de aproximações da realidade social foi propício para as estagiárias-professoras estabelecerem uma conexão com a realidade dos alunos e fazê-los apropriarem-se dos conteúdos ministrados.

Para este projeto, considerou-se que a aula de Língua Portuguesa deveria ser guiada por eixos orientadores que levam em conta o *tensionamento* entre diferentes gêneros do discurso *primários* e *secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). A materialidade textual em cada gênero foi um dos objetos de ensino desta disciplina, partindo da análise linguística para que, no processo de aprendizagem, os alunos pudessem apreender os reais usos e agenciamentos da *língua* como ferramenta de mediação sociocultural.

Ao realizar este artigo, considerou-se a realidade material concreta na qual a comunidade escolar e os alunos se encontravam, ou seja, pensou-se em aulas para o segundo ano de um colégio público, com alunos há meses em situação de isolamento social e de aulas remotas. Desse modo, levou-se em consideração o cotidiano dos alunos e problemáticas contemporâneas que pudessem ser introduzidas e trabalhadas em sala de aula, notoriamente, com enfoque no ensino da Língua Portuguesa.

Experiência docente

A partir da análise do tempo de estágio docente, este artigo tem como foco as atividades propostas no período de ensino remoto. No

primeiro momento foi realizada a aplicação de um questionário para os alunos, o qual guiou o planejamento docente em um movimento de *práxis pedagógica*. O tema proposto para os encontros foram os movimentos do Realismo e do Naturalismo no Brasil do século XIX em comparação com as literaturas contemporâneas, uma vez que ambos tratam de questões relevantes para a sociedade atual. Com isso, a fim de contemplar desde a literatura até a dramaturgia, dividiu-se o Realismo e Naturalismo em cinco grandes módulos que foram explorados individual e dialogicamente durante as aulas síncronas e atividades assíncronas. Sendo assim, este artigo trata-se de um recorte que expõe e discute o que foi vivenciado com os estudantes da turma em questão.

Ao se constatar que uma das características da literatura Realista e Naturalista é a tentativa de retratar e descrever a realidade social por meio escrita, buscou-se, na primeira semana, aproximá-los do conteúdo principal por meio de contos da autora Conceição Evaristo retirados do livro *Olhos d'água*, tendo em vista as discussões relevantes da autora e a sua preocupação em denunciar problemas da nossa sociedade, o que é semelhante com a literatura do século XIX e XX "(...) por causa da complexidade da representação da vida humana em seu contexto histórico como totalidade" (PELLEGRINI, 2009, p. 22). Para a atividade assíncrona, pensou-se na importância de realizar uma leitura e debater sobre ela por meio de um fórum na plataforma da disciplina para que eles pudessem disponibilizar um comentário crítico sobre a compreensão obtida durante a leitura, pois como afirma Geraldi (2010, p. 103): "É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve)." Esse era o momento para que eles procurassem pensar em questões que os rodeavam a partir da leitura proposta.

Ao aprofundar sobre o Realismo, houve a realização da contextualização histórica na segunda aula síncrona, assim como a apresentação de pinturas Realistas. As pinturas fizeram com que os

estudantes visualizassem características do movimento em diferentes obras de artistas como Courbet e Millet. A todo momento foi pensado em possíveis interações com os estudantes e de que forma eles poderiam aproveitar mais o conteúdo apresentado e pudessem relacioná-los com a realidade em que viviam. Dessa maneira, a atividade assíncrona relacionada à aula síncrona, foi a produção escrita de uma descrição, inspirada na *hashtag pracegover*, em que os estudantes deveriam descrever uma obra Realista de sua escolha. Essas descrições, posteriormente, foram reunidas junto aos quadros correspondentes e organizadas em um mural no site *padlet*³⁶.

Para a aula focada no Naturalismo, foi planejado o estabelecimento de um panorama histórico a partir da obra *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, símbolo do Naturalismo brasileiro. A obra possui uma descrição interessante dos eventos históricos e conceitos filosóficos e cientificistas que pautaram os acontecimentos do século XIX, como o *Determinismo social*, o *Darwinismo social*, com exemplificação da *frenologia*, assim como o *Racismo* e o *Machismo*, que estruturam essas concepções e se estendem até a contemporaneidade. Por conta disso, a atividade elaborada para a semana foi um “jogo” para relacionar trechos das obras *A falência*, de Júlia Lopes de Almeida, e *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, com a teoria cientificista que fundamentasse a concepção social presente nos trechos. Desse modo, seria possível incentivar a leitura dessas obras ao mesmo tempo que compreenderiam como se dava a pseudociência da época.

A quarta semana foi dedicada à apresentação do movimento Realista a partir das obras *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, ressaltando algumas outras características comuns em ambas as obras, para indicar como os folhetins foram importantes para difundir os textos literários

³⁶ Para visualizá-lo na íntegra, acesse: https://padlet.com/liaschug/pinturas_realistas2C.

da época e como ele foi se modificando de acordo com as tecnologias de cada período, foi exposta uma linha do tempo que ia desde a literatura oral até os serviços de *streaming* bastante utilizados atualmente, o que possibilitou tensionar os *gêneros* já conhecidos pelos alunos, como a novela e as séries de *streamings*, com a produção literária de outros tempos históricos, demonstrando como estes gêneros circula(va)m na sociedade e a importância que têm culturalmente, ou que um dia tiveram. Tal exposição teve como fundamentação a teoria dos *gêneros do discurso* de BAKHTIN (2011 [1952-53]).

Seguindo a mesma ideia de inclusão, a atividade da quarta semana consistia em ler e selecionar um dos contos entre *A cartomante* e *Uns braços*, de Machado de Assis, e *O caso de Ruth*, de Júlia Lopes de Almeida, para que o conto selecionado fosse adaptado em um roteiro de radionovela. Por conseguinte, essa tarefa, por ser mais trabalhosa, poderia ser realizada em grupos de até quatro alunos ou individualmente, a fim de estimular a criatividade e interação entre os alunos (ainda que distantes geograficamente).

Após percorrer o caminho de apresentação e conhecimento do Realismo e Naturalismo em diferentes campos artísticos, a quinta semana teve como tema central a vida e obra do autor Machado de Assis. Foram destacados pontos importantes sobre a sua história, como o seu embranquecimento ao longo dos anos, chegando a ser retratado como uma pessoa branca em um comercial de televisão, além de indicar algumas características comuns em suas narrativas, como a presença de personagens femininas fortes e a denúncia de problemas sociais, a exemplo de episódios de racismo evidenciados, bem como personagens machistas e insignificantes historicamente. Como continuidade à atividade da semana passada, nessa semana os alunos ficaram encarregados da gravação da radionovela, utilizando recursos tecnológicos como gravadores e aplicativos de áudio.

Por último, o sexto encontro foi destinado à revisão total dos conteúdos apresentados pelas estagiárias, a fim de sanar algumas dúvidas que ficaram e verificar se a exposição dos temas foi eficaz, clara e compreensível para os alunos, por meio de perguntas de múltipla escolha que os estudantes responderam em enquetes de quatro opções.

O escritor Machado de Assis, sendo a principal representação do movimento literário em questão no Brasil, teve um maior destaque nas aulas, contudo, houve outros apresentados, autores como Alúcio de Azevedo e Júlia Lopes de Almeida que representam a literatura da época, além dos artistas Gustave Courbet e Jean-François Millet como exemplos nas artes plásticas. Sendo assim, o objetivo geral do projeto era que os estudantes compreendessem os movimentos do Realismo e do Naturalismo não só por meio da apresentação de suas características, mas por meio da leitura e análise de obras selecionadas que marcaram esse período.

Resultados

Como as estagiárias já tinham vivenciado o estágio de maneira presencial no semestre anterior, havia muito receio de como se daria esta nova experiência, a qual se mostrou surpreendente, tendo em vista que a escola é um ambiente importante para o desenvolvimento social, possibilitando às estagiárias refletirem sobre a prática docente e a necessidade de repensarem e se adaptarem por conta das consequências da pandemia causada pela Covid-19.

Na seção acima, destacou-se a importância da realização de um planejamento docente, devidamente embasado nas teorias educacionais que constam nos documentos oficiais, para guiar a prática pedagógica das estagiárias. Logo, considera-se que os resultados aqui relatados se devem ao preparo organizado de todas as aulas e à avaliação constante feita pelas estagiárias sobre o andamento delas,

para que fosse possível aprimorar o uso das ferramentas disponíveis para a interação com os estudantes e cativar a atenção deles. Com o intuito de apresentar o conteúdo sobre o Realismo e Naturalismo de maneira mais acessível, o ambiente virtual (*Moodle*) foi organizado com todos os materiais utilizados nas aulas síncronas e, ainda, materiais audiovisuais e de leitura que permitissem aos alunos interessados encontrar outras informações sobre o tema e, assim, aprofundá-lo.

A turma, em que se deram as observações e a prática docente, foi muito importante para o desenvolvimento do projeto durante as aulas. Ainda que a modalidade de ensino remoto dificulte a interação com os alunos e o período de aulas tenha sido breve, eles tiveram uma participação constante no *chat* e na realização das tarefas, sendo evidente o interesse da turma na atividade da gravação da radionovela, por exemplo. Um questionário feito pelas estagiárias antes de iniciarem o período de docência foi deveras importante para que elas conhecessem minimamente quem eram seus alunos, qual o contexto social deles e o que interessavam em aulas de Língua Portuguesa. Além disso, a participação efetiva das professoras orientadora e regente, sempre dispostas a solucionar dúvidas e a auxiliar no planejamento, possibilitou que as estagiárias se sentissem mais seguras para exercer a docência nesse período.

Para que a interação com os estudantes e a realização das tarefas fosse possível, as estagiárias também contaram com o apoio da professora regente, que reforçava a importância da realização das atividades e oferecia o suporte necessário a eles. Durante as primeiras aulas, os alunos não participavam tão regularmente, respondendo às questões feitas pelas estagiárias apenas após certa insistência. Da mesma forma, a primeira atividade, na qual os alunos deveriam realizar um comentário crítico sobre o conto “O cooper de Cida”, de Conceição Evaristo, foi executada por poucos alunos. As estagiárias consideraram que havia certa “pressão” para que os estudantes usassem o *chat* apenas para responder corretamente ao que fosse pedido pelo

professor, ao invés de ser uma ferramenta de aproximação entre professor-aluno. Além disso, a falta de familiaridade com as estagiárias-professoras também poderia ser um dos motivos pela baixa interação inicial. Porém, após as estagiárias investirem nas estratégias de interação informal pelo *chat* durante as aulas, junto com as enquetes rápidas, os alunos passaram a ser mais participativos e a corresponder aos estímulos oferecidos.

As atividades com maior adesão dos estudantes foram a de descrição de uma obra Realista, esta sendo de livre escolha deles, como se fosse direcionada a pessoas com deficiência visual, e a gravação de uma radionovela baseada em um conto da Literatura Realista. A primeira delas envolveu um trabalho de pesquisa individual e os estudantes pareceram interessados na questão de acessibilidade que envolveu o objetivo da produção textual deles. A adaptação para a radionovela foi um trabalho realizado em grupo e que os estimulou a lerem a literatura selecionada pelas estagiárias. As outras tarefas solicitadas eram de feitio menos complexos, como um *quiz* de relacionar trechos de duas obras Naturalistas com as teorias científicas do período e um caça-palavras final com a revisão de palavras-chaves do conteúdo estudado. Essas últimas foram realizadas pela maioria da turma, mesmo que, em alguns casos, com atraso de uma semana.

Ao final do estágio, foi realizado um questionário avaliativo e autoavaliativo para que as estagiárias tivessem uma devolutiva direta dos alunos sobre o processo de docência em questão. Esse questionário consistia em sete perguntas a respeito das vivências do período de docência das estagiárias e dos estudantes, com o intuito de que os alunos dessem suas impressões, sugestões e críticas a respeito desse período. Onze alunos o responderam, sendo que apenas um não considerou o período de estágio proveitoso, enquanto todos os outros aprovaram e elogiaram a prática docente das estagiárias, assim como a organização do *Moodle*. Além disso, a professora regente da turma

também realizou uma avaliação para que os estudantes pudessem dar uma outra devolutiva sobre o período. Nessa avaliação, mais alunos participaram e, igualmente, elogiaram a interação e as atividades propostas pelas estagiárias.

Considerações finais

O período de estágio de docência é por si só uma experiência desafiadora, tendo em vista que a maior parte dos graduandos que chegam na disciplina não possuem experiências concretas em sala de aula. Dessa maneira, com as estagiárias-professoras não foi muito diferente, pois a única experiência docente havia sido realizada no estágio obrigatório realizado no semestre anterior, porém com alunos, conteúdos e escolas em contextos completamente distintos. Tudo isso contribuiu para a preocupação em manter ao máximo a qualidade do ensino como ocorria em modalidade presencial.

Como as aulas seriam aplicadas em uma turma de Ensino Médio, os conteúdos selecionados tratavam das escolas literárias do Realismo e Naturalismo. Temáticas que possuem o importante papel de despertar curiosidade e ajudar a compreender como a Literatura Brasileira foi construída e se consolidou ao longo dos anos. Assim, o Realismo e Naturalismo têm o papel fundamental nessa história, tendo em vista que a literatura desse período histórico consegue representar com detalhes como era a sociedade da época, seus costumes, moda, problemas e ideologias que seguiam. Entretanto, por se tratarem de escolas literárias com tantas vertentes artísticas e teóricas, o maior desafio foi conseguir transmitir toda a grandiosidade deste contexto literário para os alunos em poucas aulas, além da necessidade de aproximar os estudantes para que eles se interessassem na leitura e na pesquisa sobre as obras e autores.

Por conta do cansaço que o ensino por meio das APNPs proporciona, os usos de *quizzes* e jogos interativos facilitaram o

entendimento do conteúdo, ao mesmo tempo que incentivaram as pesquisas sobre os temas. Além disso, os usos dos *slides* tornaram as aulas mais atrativas, pois as possibilidades de levar imagens dos autores e obras auxiliaram em aproximá-los e, inclusive, proporcionaram discussões enriquecedoras, como o processo de embranquecimento sofrido por Machado de Assis ao longo dos anos e, ainda, o movimento de exclusão que algumas autoras sofre(ra)m por conta de serem mulheres e por sua etnia.

Todas as atividades propostas tinham como objetivo aproximar os alunos da realidade em que vivem, por meio de uma visão mais crítica sobre questões sociais, principalmente tratando sobre a pandemia. Além disso, a produção da radionovela como trabalho final aconteceu por conta da escola literária Realista ter uma forte vertente para a dramaturgia, o que, normalmente, resulta em elaborações de peças teatrais a partir de obras do século XIX. Dessa maneira, devido ao distanciamento causado pela Covid-19, foi necessário adaptar o projeto de um jeito que o envolvimento entre os alunos e as obras literárias fosse mantido, ao mesmo tempo em que eles desenvolvessem seu lado artístico.

Através desse trabalho foi possível aproximar os alunos, ainda que distantes fisicamente, por meio de tecnologias que permitissem a interação e a gravação de chamadas em grupos, ou, para aqueles que preferissem, poderiam fazer sozinhos ou com o auxílio de familiares. A partir disso, o resultado foi bastante frutífero, por se tratar de um trabalho que exigia unicamente a desenvoltura da oralidade dos alunos, sem mostrarem seus rostos na gravação, deixando-os mais à vontade para abusarem da criatividade sem se sentirem expostos.

Por último, por meio do questionário final, foi possível dar voz aos alunos para que eles pudessem apresentar os seus pareceres sobre as aulas ministradas pelas estagiárias, quais foram os momentos mais interessantes, como eles avaliaram a postura docente, entre outros fatores. Esses questionamentos permitiram, ainda, uma autoavaliação

por parte das estagiárias-professoras, pois, dessa forma, elas poderiam compreender o que foi proveitoso e o que ainda precisaria ser revisto. Por meio desse questionário, os alunos consideraram, em sua maioria, que o estágio foi proveitoso e que as estagiárias tiveram um bom planejamento e aplicação das aulas durante os encontros.

Conclui-se que o processo de estágio teve a adaptação adequada, considerando os recursos disponíveis naquele momento. As estagiárias se repensaram para que os encontros pudessem ser proveitosos para ambas as partes. Acredita-se que, com o passar do tempo, surgirão mudanças para o ensino que já é visto como modalidade *híbrida*, isto é, com atividades presenciais e não presenciais. Novas tecnologias surgirão e, por isso, espera-se que tanto os professores quanto os estudantes tenham melhores recursos e capacitações para dar continuidade nesta moderna modalidade de ensino-aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A falência**. São Paulo: Martin Claret, 2019.
- ALMEIDA, Júlia Lopes de. O caso de Ruth. In: **Ânsia eterna**. Ed. Mulheres, Florianópolis: 2013.
- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1992.
- ASSIS, Machado de. Uns braços. In: **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.
- AZEVEDO, Aluísio de. **O cortiço**. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2017 [1920].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1952-53].

BEHAR, Patrícia Alejandra. O ensino remoto presencial e a educação a distância. *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, 6 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 05 maio 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (Santa Catarina) (org.). **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis: CED-UFSC, 2019.

EVARISTO, Conceição. O *cooper* de Cida. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1993.

PELLEGRINI, Tânia. Realismo: a persistência de um mundo hostil. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, n. 14, p. 11-34, 2009.

PELLEGRINI, Tânia. Realismo: postura e método. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.42 n. 4, p. 137-155, dez. 2007.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Currículo Base da Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: [s.n.], 2019.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação - Florianópolis: [s.n.], 2014.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

VOLOCHINOV, Valentin. Que é a linguagem. In: **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

NOTAS DE AUTORIA

Camila Gesser dos Santos é Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora no Colégio Criativo, da Rede privada de ensino AZ de Florianópolis, Santa Catarina.

Contato: milagesser@gmail.com

Juliana Schütz Ferreira é Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora na Rede Municipal de ensino de Nova Trento, Santa Catarina.

Contato: julianaf98@gmail.com

Liandra Lisian Schug é Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora na Rede Municipal de ensino de Nova Trento, Santa Catarina.

Contato: lilisian@hotmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SANTOS, Camila Gesser dos. FERREIRA, Juliana Schütz. SCHUG, Liandra Lisian. Realismo e Naturalismo para o Ensino Médio: Desafios Metodológicos no Estágio de Docência na Modalidade de Ensino Não Presencial no CAP UFSC. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 217-238, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/04/2021

Aprovado em: 16/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

REFLEXÕES SOBRE A “ESCOLA UBÍQUA”: NETNOGRAFIA E ETNOGRAFIA DIGITAL COMO INSTRUMENTOS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZADO NOS AMBIENTES VIRTUAIS

Eduardo Galvani

Resumo: As transformações socioculturais que estamos vivenciando a partir do surgimento e da popularização das tecnologias digitais de comunicação representam um desafio histórico quanto a adaptação de práticas e de comportamentos — desafio este que se manifesta com intensidade no âmbito da Educação. Nesse sentido, este ensaio propõe reflexões sobre como a Netnografia e a Etnografia Digital, como métodos antropológicos para análise de “comunidades virtuais”, podem servir como valiosos instrumentos para auxiliar na busca por respostas sobre as importantes questões que emergem com a popularização da Educação Virtual.

Palavras-chave: Educação Virtual; Netnografia; Etnografia Digital; Ensino-Aprendizado; EaD

Keywords: Virtual Education; Netnography; Digital Ethnography; Teaching-Learning; Distance Learning

O contexto

História é a sequência de mudanças pela qual uma espécie passa enquanto permanece biologicamente estável (PREMACK, D. e PREMACK, A. J., *apud* INGOLD, 2000).

Durante o ano de 2020, o distanciamento físico sugerido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como medida de prevenção e combate à pandemia de Sars-CoV-2 (Covid-19) desencadeou uma série de políticas públicas em quase todas as cidades do mundo para restringir de forma drástica a circulação humana, alterando subitamente (e substancialmente) o estilo de vida das pessoas em praticamente todo o planeta. Uma das consequências disso foi a adoção repentina de tecnologias digitais como meio quase exclusivo de comunicação para a manutenção do convívio social e de algumas atividades produtivas, econômicas e culturais a distância.

Essa nova forma de lidar com “o outro” impôs transformações também nas práticas pedagógicas, afinal as escolas e os centros de ensino como espaços agregadores tornaram-se potenciais focos de transmissão da doença. Uma das soluções para a continuidade dos processos de ensino/aprendizado para os cursos/disciplinas que não prescindem da presença física do professor (ou do uso de laboratórios e de espaços físicos) foi adotar algo semelhante à modalidade EaD (Educação a Distância), fazendo uso das plataformas digitais de comunicação para desenvolver (ou utilizar/adaptar os já existentes) “ambientes virtuais de aprendizado” (AVA).

Entretanto, com essas transformações emergiram debates e questionamentos fundamentais centrados nas diferenças entre a EaD e

o ensino presencial. Conforme sugerido pelos pesquisadores Vera Garcia e Paulo Marcondes Carvalho Júnior em **“Educação a distância (EaD), conceitos e reflexões”**, “A EaD abre à educação novos caminhos e novas oportunidades de acesso e democratização, mas também requer um uso consciente das possibilidades e restrições inerentes aos processos utilizados”. (GARCIA, V. L.; CARVALHO JÚNIOR, P. M., 2014, p. 212).

Sem dúvida, a virtualização dos processos de ensino e aprendizado altera aspectos fundamentais da pedagogia e da didática presencial, impondo restrições e limitando as atuações e os processos de sociabilização que ocorrem na sala (e fora dela, nos intervalos e espaços de convívio das escolas), o que influencia, por exemplo, na forma como os alunos absorvem o “currículo oculto” (conhecimentos que não fazem parte do currículo oficial, mas que são adquiridos durante as relações interpessoais no ambiente escolar). Porém, veremos que, apesar das desvantagens do distanciamento físico entre alunos e professores durante as aulas virtuais, alguns elementos da modalidade EaD parecem positivos para o aprendizado e para a construção do conhecimento. Desse modo, inspirado na minha experiência de estágio supervisionado (a qual ocorreu plenamente na modalidade virtual)², neste breve ensaio busco compreender como a Netnografia e a Etnografia Digital, como métodos da pesquisa antropológica, podem contribuir para ampliar o nosso entendimento sobre essa questão.

Antropologia: do físico ao virtual

A Antropologia, na condição de prática científica moderna, foi organizada como campo de estudos humanos depois da revolução iluminista, no século XVIII, após intensos debates que ajudaram os pesquisadores a demarcar o seu objeto e estruturar os seus métodos.

Tais debates ocorreram diante da necessidade de sistematizar esse conhecimento humano que já vinha sendo produzido há séculos, pois o interesse da humanidade em conhecer a si própria é possivelmente tão antigo quanto a própria humanidade.

Durante essas décadas de desenvolvimento, além de estabelecer a Etnografia como o seu método principal de pesquisa, a Antropologia moderna também elaborou ou adotou inúmeros conceitos e categorias de análise que orientam as suas dinâmicas de construção de conhecimento sobre a condição humana. Um desses conceitos centrais na Antropologia é o de “cultura”, que abrange inúmeras dimensões da vida humana, a saber: “[...] o universo psíquico, os mitos, os costumes e rituais, suas histórias peculiares, a linguagem, valores, crenças, leis, relações de parentesco, política, economia, arte, entre outros.”³

Porém, se durante os milênios de história humana o intercâmbio cultural foi relativamente restrito pelas limitações espaço-temporais — de modo que era possível lastrear com alguma precisão as origens geográficas ou territoriais de um indivíduo ou grupo humano a partir de suas características culturais —, uma interessante questão que emerge com a nova “realidade digital” pós-internet é a da elevação da dinâmica (e, conseqüentemente, da instabilidade) da cultura, que agora se apresenta como um atributo humano com maior potencial de variabilidade e, não necessariamente, vinculado a um lugar ou território geográfico específico. Tal condição impõe aos antropólogos adaptações do seu método etnográfico clássico, de modo que esse instrumento central da análise antropológica considere agora as peculiaridades dessa nova realidade, a qual implica em novas modalidades (e velocidades) de transmissão cultural.

Em “**Netnography Redefined**” (2015), o canadense Robert V. Kozinets avalia como alguns pesquisadores têm lidado com essa questão. O autor explica que se as noções de “coletividade” ou “comunidade” desde o início da disciplina serviram como âncoras para

as pesquisas antropológicas, quando o território torna-se algo indefinido ou inexistente (como em culturas transnacionais, multilocais ou cyberculturas), alguns autores abdicam do conceito de “cultura” e invocam categorias como “etnia”, “nação”, “ocupação” ou “movimento político” para convenientemente classificar tais identidades coletivas.

Ainda assim, Kozinets sugere que, mesmo quando territorializadas, as culturas também são relativamente instáveis — e cita o poeta, romancista e antropólogo neozelandês Michael Jackson (1998) para nos lembrar que:

Aquilo que designamos como “cultura” [...] é simplesmente o repertório de padrões e possibilidades psíquicas que geralmente foram implementados, colocados em primeiro plano ou legitimados em um determinado lugar em um determinado momento. Mas a cultura humana, como a própria consciência, repousa sobre um bloco sombrio e dissolvente de gelo, e essa massa subliminar, habitual, reprimida, não expressa e silenciosa, forma e remodela, estabiliza e desestabiliza as formas visíveis da superfície (KOZINETS, 2015. p. 9-10).

Conforme comentamos anteriormente, o que se observa a partir da emergência da realidade digital é que a desterritorialização (ou virtualização) da cultura promove um aumento exponencial das dinâmicas culturais e uma conseqüente intensificação de sua instabilidade, fenômeno que analisaremos com mais profundidade a partir do próximo tópico. Por ora, algo que também é importante ressaltar diz respeito à atenção de Jackson (1998) para o fato de que as peculiaridades culturais, quando invocadas como territorializadas ou

essencializadas, eventualmente marcam diferenças entre grupos humanos e assim militam contra a própria condição de “humanidade” da qual todos compartilhamos — e isso independe de nossas culturas. Essa reflexão de Jackson (1998) nos remete ainda à citação no início deste texto, a qual sugere que enquanto as culturas são instáveis e variam ao longo do tempo e no espaço — impulsionando a(s) história(s) humana(s) —, as características da constituição biológica da humanidade como espécie animal permanecem estáveis.

Kozinets observa então que, nos contextos teóricos que levam em consideração a “virtualização cultural”, um dos conceitos mais utilizados para classificar grupos humanos em torno de suas manifestações culturais nos ambientes virtuais tem sido o de “comunidades” e que a organização de comunidades na internet se tornou possível a partir do que se convencionou chamar de “internet 2.0” — quando as plataformas on-line de comunicação adquiriram um caráter multidirecional e os usuários passaram de meros “receptores” a “comunicadores” (produtores e publicadores) de conteúdo. E se hoje tais plataformas são eventualmente chamadas de “redes sociais”, “fóruns” ou “mundos virtuais”, o termo “comunidades” é ainda a principal metáfora para defini-las desde que foi utilizada pela socióloga Starr Roxanne Hiltz e pelo cientista da computação Murray Turoff em **The Network Nation: Human Communication via Computer**, livro publicado em 1978 (12 anos antes de Tim Berners-Lee ter inventado a própria internet), no qual os coautores já vislumbravam um mundo “ubíquo” onde as mídias sociais digitais se tornariam “lugar comum” da humanidade.

Para complementar o entendimento de que nos estudos antropológicos dos ambientes virtuais a noção de “comunidade” tem substituído a clássica ideia de “cultura”, Kozinets argumenta ainda que em 1993, quando a internet já revelava amplamente o seu potencial para concretizar as previsões de consolidar-se como “lugar comum” da

humanidade, as principais ferramentas de comunicação multidirecional que ela oferecia eram os “fóruns de comunidades”, geralmente compostos por inúmeros tópicos diferentes, porém organizados por temas centralizadores comuns. Kozinets destaca também que foi nessa época que o pesquisador americano Howard Rheingold (1993, p. 5) deu continuidade à pesquisa de Hiltz e Turoff (1978), então definindo o conceito de “comunidades virtuais” como “agregados sociais que emergem da rede quando uma quantidade suficiente de pessoas promovem discussões longas o suficiente, com sentimentos humanos suficientes para formar redes de relações pessoais no espaço virtual” (1993, p. 5). Para Kozinets, baseado em seus estudos, Rheingold observou que, nas comunidades virtuais, as pessoas “trocaram gentilezas e argumentam, envolvem-se em discursos intelectuais, conduzem comércios, trocam conhecimentos, compartilham apoio emocional, fazem planos, brainstorm, fofocam, contendem, apaixonam-se, encontram e perdem amigos, jogam, flertam, criam arte e muita conversa fiada”. Kozinets conclui então que Rheingold estava certo, pois “as pessoas nesses fóruns realmente parecem desfrutar do apoio e camaradagem que normalmente associamos com comunidades reais, como bairros e grupos religiosos” (KOZINETS, 2015, p. 8).

Dinâmica comunicacional como fator de instabilidade cultural

O espaço virtual é complexo e variado, com sites que vão desde o convívio social ao informativo, sites específicos para fins e interesses específicos, e sites específicos voltados para as necessidades de pessoas específicas e também voltados para determinadas necessidades. Na netnografia, devemos estar cientes dessa paisagem à medida que buscamos combinar nossos interesses de pesquisa com os sites disponíveis.

KOZINETS, 2015, p. 17

Considerando que o “espaço virtual” (ciberespaço) é desenvolvido sobre uma estrutura tecnológica de computadores pessoais interconectados pela internet, uma breve análise da evolução dessa estrutura (que serve de suporte aos ambientes virtuais) nos permite compreender melhor a rapidez do seu aperfeiçoamento e da sua expansão: de acordo com a Lei de Moore, a quantidade de transistores que se pode adicionar a um microchip dobra a cada ano, ou seja, o poder de processamento e de armazenamento de informações dos computadores pessoais aumenta exponencialmente a ponto de ser duplicado a cada ano (ou menos), e, além disso, os avanços da nanotecnologia permitem também que a dimensão física dos dispositivos seja drasticamente reduzida.

Sabemos que a capacidade de acesso e a familiaridade com as tecnologias digitais de comunicação variam conforme as condições sociais, culturais e econômicas dos indivíduos. Entretanto, em algumas décadas, a elevação exponencial de demanda por essas tecnologias tem atraído também investimentos para o setor, gerando rápido avanço tecnológico e aumento da produção em larga escala, o que resulta na redução progressiva de custos, de modo que há alguns anos observamos a constante disseminação e a relativa popularização⁴ dessas tecnologias. Paralelamente a essa dinâmica no setor produtivo das tecnologias digitais, percebemos também na comunicação de mercado (publicidade) e em outros elementos culturais (programas de TV, novelas, filmes, músicas, etc.) um movimento de ampla difusão dessas novas tecnologias, fato que contribui com a propagação e a pregnância de um novo “estilo de vida digital” nas representações sociais e culturais. Um indicativo disso é que, nos dias atuais, dificilmente conseguimos assistir a um conteúdo audiovisual contemporâneo sem que nele apareça alguém empunhando ou usando um *smartphone*, *tablet* ou computador pessoal, por exemplo.

As próprias plataformas de comunicação digital utilizam com frequência em suas interfaces ilustrações com figuras humanas em contexto de uso dos recursos digitais que elas oferecem — um “esforço cibernético” para humanizar cada vez mais esses recursos tecnológicos. Se pensamos em como aquelas clássicas (e já tão difundidas em nosso imaginário) pinturas rupestres que apresentam homens pré-históricos caçando são capazes de representar um padrão comportamental que simboliza a condição “humana” daquele período pré-histórico, entendemos que a forma e a intensidade com que esse movimento cultural contemporâneo se manifesta diante dos nossos olhos têm promovido não apenas uma constante humanização dessas tecnologias digitais de comunicação, mas a integração dramática delas aos nossos cotidianos, de modo que a amplitude dessas representações imagéticas estabelecem também uma significativa influência sobre aquela que consideramos a condição humana contemporânea.

Percebemos assim que, em poucas décadas de existência, o espaço virtual expandiu e tornou-se parte substancial da nossa condição, acessível também através de *softwares* e *hardwares* em formatos bastante práticos e de fácil usabilidade: relógios de pulso, *smartphones*, *tablets*, óculos e outros produtos ou utensílios eletrônicos de uso cotidiano, operados por interfaces que reconhecem os gestos do usuário, comandos de voz, toques na tela e outras modalidades de interação. Esses dispositivos e a “internet das coisas” representam uma tendência de aproximação cada vez maior entre os “espaços virtuais” e o mundo físico, intensificando o fenômeno ubíquo de conexão e interação entre as dimensões física e virtual da cultura humana.

Contudo, um fenômeno que sucede essas transformações tecnológicas parece central para os estudos humanos na era pós-internet: a amplificação e a diversificação das relações sociais e culturais influenciadas pelo entrelaçamento dos ambientes físico e virtual podem

produzir profundas transformações subjetivas nos indivíduos humanos — transformações estas que podem refletir também na sua constituição física, expressões corporais e manifestações culturais, conforme sugere o antropólogo italiano Massimo Canevacci em **Ubiquidade etnográfica: original fake, codex expandido, sujeito transurbano, manequim performática** (2013).

Ao estudar as relações existentes entre os fenômenos sociais influenciados por essa constante hibridização dos ambientes físico e virtual e as transformações humanas que ocorrem em virtude dessa nova realidade, Canevacci apresenta elementos teóricos que possibilitam visualizar uma mutação evolutiva do conceito de “indivíduo”, o qual, amparado na potencialidade comunicacional e na fluidez informacional e identitária que o sincretismo dos ambientes físico e digital possibilita às suas relações espaço-temporais, desenvolve seu *ethos* (cultura) baseado em uma dinâmica própria de interconexões e de transitoriedades valorativas, reais ou imaginárias, que o conduzem então à condição de “multivíduo”.

A “manequim performática” (constante no título do seu texto) serve como metáfora do “multivíduo” no sentido de que ela representa seu caráter multifacetado (ou como ele se apresenta de forma diferente em cada situação) e sua capacidade de transformar-se rapidamente com as “modas” (que mudam com as estações), mudança invocada pelo “multivíduo” não apenas com relação às suas vestimentas ou adereços, mas também à sua cultura, aos valores éticos e morais, ao comportamento, às “maneiras” — que na concepção bourdiesiana também pareciam mais facilmente vinculadas a um determinado território ou contexto geográfico-cultural.

Assim, ao sugerir que “o sujeito da experiência etnográfica ubíqua é multivíduo”, Canevacci (2013) demonstra ainda que essa nova realidade torna-se mais assimilável quando se situa, comparativamente, o fenômeno da reprodutibilidade técnica de uma obra de arte —

conforme proposto por Walter Benjamin (1935) — nos períodos da modernidade industrial e na contemporaneidade pós-internet: se antes da internet a imanência da aura de uma obra de arte estava associada apenas e diretamente ao tempo-espaço autênticos de sua criação, a tecnologia digital permite o deslocamento dessa noção conceitual de aura, pois uma obra autêntica criada em ambiente digital pode então ser materializada de forma idêntica e simultânea (ou em tempos diferentes) em lugares distintos de sua criação — e o mesmo pode ocorrer com qualquer outro elemento cultural.

Ubíqua é a potencialidade da fantasia que conjuga espaços públicos e tecnologia. [...] O campo se dilatou, se estendeu numa simultaneidade diaspórica, digital e multivíduo, na qual é cada vez mais imanente a ubiquidade material/imaterial. Tal experiência não significa desmaterialização das relações interpessoais; atesta uma complexa rede psico-corpórea, conexões óticas e manuais, seguramente cerebrais e imaginárias que deslocam também da aparente imobilidade a experiência do sujeito. [...] O conceito de multivíduo se manifesta plenamente em tais conexões ubíquas (CANEVACCI, 2013, p. 17).

A teoria de Canevacci demonstra assim que, nessa nova realidade, o “referente sociológico” deixa de ser o indivíduo, ou uma massa de indivíduos com tendências comportamentais semelhantes entre si (e, portanto, mais facilmente identificáveis em função de uma cosmologia ou “morfologia cultural” comum), para tornar-se então o “multivíduo”, sujeito culturalmente mais dinâmico, independente e “descolado”⁵ de territórios físicos e de realidades coletivas — portanto, de hábitos e de comportamentos menos presumíveis.

Percebemos assim que, nessa nova realidade híbrida e mais dinâmica —permeada pelo espaço virtual e por suas tecnologias de comunicação —, a cultura, sendo um dos objetos centrais da Antropologia (tanto na sua dimensão coletiva quanto na sua dimensão individual), adquire mais fluidez e instabilidade. Compreendemos também como as tecnologias digitais de comunicação são capazes de criar, moldar e institucionalizar novos estilos de pensamento e comportamento, influenciando a nossa forma de nos engajarmos no mundo material. Um dos grandes desafios impostos à Netnografia e à Etnografia Digital, na condição de métodos de análise antropológica adaptados a essa nova realidade, é justamente nos ajudar a compreender e explicar esses novos fenômenos e dinamismos socioculturais.

Sobre Netnografia e Etnografia Digital

A notável facilidade (e a discrição) com que as informações transitam através do espaço virtual pelo interior das sociedades (e mesmo entre sociedades distintas) nos faz pensar sobre a importância de o pesquisador estar apto a identificar a presença, as liminaridades e também a origem de determinadas influências culturais *a priori* estranhas àquele grupo, comunidade ou sociedade pesquisada, para que possa, então, considerar com mais propriedade em sua análise a pregnância e os efeitos dessas influências no contexto e tema pesquisados.

Assim, a hibridez e a ubiquidade entre o mundo físico e o espaço virtual estimularam a adaptação e a criação de métodos e técnicas antropológicas específicas que contribuem para a compreensão das novas categorias, fenômenos e relações humanas que podem emergir com essa nova realidade: a Netnografia e a Etnografia Digital são metodologias específicas para a investigação das relações humanas nos

ambientes virtuais, especialmente nos contextos em que ocorrem manifestações coletivas de apropriação e de expressão cultural: portais, sites, blogs, redes sociais digitais e ambientes virtuais de aprendizado, por exemplo.

Entretanto, existem algumas distinções básicas entre essas metodologias, conforme explica o sociólogo italiano Alessandro Caliendo em *“The difference between Netnography and Digital Ethnography”* (2014), a Netnografia é uma adaptação dos métodos tradicionais da pesquisa etnográfica presencial “não virtual” e tem foco no estudo dos fenômenos humanos em ambientes digitais para análise das relações e manifestações socioculturais nas comunidades virtuais. Assim, ao investigar os fluxos informacionais e a dinâmica sociocultural dos “internautas” motivados por fatores políticos, econômicos ou apenas por interesse e afinidade cultural, a Netnografia assume os sujeitos e suas ações como elementos centrais da análise. A Etnografia Digital, por sua vez, é um método bem novo, desenvolvido especificamente para o ambiente digital e que se orienta no conceito de tecnogênese para produzir um conhecimento fundamentado também em teorias sobre o desenvolvimento dos recursos tecnológicos e das plataformas digitais, o que nos ajuda a compreender a constituição e a evolução dos próprios contextos, “territórios” ou “paisagens” virtuais, a própria construção do espaço virtual a partir das manifestações culturais e das principais influências históricas de suas transformações.

Considerando ainda que a Antropologia se utiliza de conceitos da Geografia, como “paisagem” para representar “uma unidade visível” e “território” para se referir a um determinado “espaço ocupado”, a Etnografia Digital como método antropológico é capaz de auxiliar no mapeamento e na visualização não apenas dos sujeitos e de suas ações/relações, mas das paisagens e dos territórios que estes ocupam, ou seja, da estrutura sobre a qual essas ações/relações se manifestam

— na compreensão das suas origens, das suas formas atuais, dos seus sentidos de desenvolvimento e também das suas dinâmicas de funcionamento e transformação: os territórios, ambientes e “paisagens virtuais” transformam-se rapidamente.

Neste sentido, em “*Rethinking Digital Anthropology*” (2012), o antropólogo estadunidense Tom Boellstorff desenvolve uma teoria que nos permite compreender melhor a importância dessas novas técnicas (ou modalidades) de pesquisa como formas de transformar a prática antropológica para possibilitar abordagens e análises mais consistentes da realidade cultural humana na era pós-internet.

Em seu texto, Boellstorff questiona a aparente insuficiência de abordagens, metodologias e teorias clássicas da Antropologia para analisar adequadamente as dinâmicas culturais das comunidades humanas nos espaços virtuais. O autor sugere que o principal motivo dessa insuficiência estaria no foco e na metodologia das análises, as quais, baseadas essencialmente em princípios arqueológicos (a arqueologia como técnica da pesquisa antropológica) que enfatizam a cultura material dessas sociedades, impossibilitam uma avaliação qualitativa adequada de aspectos valorativos mais imediatos, dinâmicos e fundamentais de natureza social, cultural e simbólica atualmente observáveis, em especial através das manifestações sociais e culturais que “flutuam” nos ambientes virtuais e, principalmente, nas *fronteiras* entre os espaços físicos e virtuais.

Boellstorff sugere então que, nas pesquisas que envolvem o espaço virtual, os pesquisadores adotem um modelo teórico de realidade social em que as dimensões física e virtual da vida sejam consideradas como diluídas, agregadas e interdependentes (a tecnogênese como princípio básico dessa interdependência); que a antropologia digital possa desenvolver as suas pesquisas e teorias a partir de modelos teóricos e de metodologias em que essas fronteiras

teóricas não sejam, portanto, definidas pelo investigador com base em meras distinções tecnológicas.

Assim, Boellstorff faz uma crítica a alguns dos primeiros estudos de antropologia digital que, ao utilizarem dicotomias como “real-virtual”, por exemplo (considerando assim o virtual como algo não real), preconizaram equivocadamente uma ilusória separação entre as dimensões física e virtual da vida. Essa equivocada noção de antagonismo entre o físico e o virtual criou e disseminou ainda uma suposta narrativa teleológica de três fases: *separação original*, *aproximação* e *união* entre físico e virtual. Boellstorff destaca ainda que tal antagonismo foi eventualmente expressado também em termos como “real” e “artificial”, atribuindo assim um falso sentido de inautenticidade à dimensão virtual da vida.

The virtual is as profane as the physical, as both are constituted 'digitally' in their mutual relationship. [...] The idea that the online and offline could fuse makes as much sense as a semiotics whose followers would anticipate the collapsing of the gap between sign and referent, imagining a day when words would be the same thing as that which they denote. [...] This language of fusion undermines the project of digital anthropology; it is an eschatological narrative, invoking an end times when the virtual will cease to be. This recalls how some scholars of the online seem unable to stop referring to the physical as the 'real', even though such inaccurate phrasing implies that the online is unreal, delegitimizing their field of study and ignoring how the virtual is immanent to the human. The persistence of such misrepresentations underscores the urgent need for rethinking digital anthropology. [...] Clearly, we

need a range of conceptual resources to theorize traffic across constitutive gaps (BOELLSTORFF, 2012, p. 41-42).

Com base nessas considerações, percebemos que Boellstorff sugere a atribuição de uma ênfase teórica e metodológica justamente nessas “fronteiras” entre o físico e o virtual, para que, ao compreender a inerência de tais dimensões, a Antropologia desenvolva recursos conceituais e analíticos através dos quais seja possível interpretar as formas, a intensidade, os sentidos e outras possíveis características dos elementos e intercâmbios sociais e culturais que emergem da correspondência imediata entre as dimensões física e virtual. Um possível caminho para tentar mapear essas *fronteiras* pela via cultural (evitando assim a via das meras distinções tecnológicas, seguindo a sugestão de Boellstorff) pode emergir justamente de estudos acerca da profusão da “realidade virtual” sobre a dimensão física da vida (que ocorre através da publicidade e de outros elementos culturais) da qual comentamos antes. Tal profusão parece promover de forma cada vez mais intensa uma mediação simbólica entre as dimensões física e virtual da vida humana. É válido considerar que esse entrelaçamento entre físico e virtual é reforçado por ocorrer também no sentido oposto: quando a dimensão física da vida é transportada para a dimensão virtual. Um exemplo disso é o “skeuomorfismo”, tendência do Design na qual as interfaces das plataformas digitais simulam texturas e formas de elementos bem como objetos físicos (botões digitais com aparência de plástico, madeira ou metal, por exemplo).

Outro aspecto interessante de ambas as modalidades de abordagem (Netnografia e Etnografia Digital) é o fato de que pesquisas realizadas no espaço virtual possibilitam a superação imediata do antigo problema metodológico da interferência do pesquisador no ambiente a ser estudado, pois algumas plataformas digitais permitem a

“invisibilidade” ou neutralidade total do pesquisador, de modo que a sua presença pode ser imperceptível aos outros membros de uma determinada comunidade virtual, evitando, desse modo, qualquer tipo de interferência social, comportamental ou cultural, indesejáveis nas dinâmicas do ambiente pesquisado.

Considerações

Vislumbramos como alguns aspectos da era pós-internet estimularam mudanças sociais e culturais, e, conseqüentemente, adaptações nos principais métodos da pesquisa antropológica. Ao considerar análises de alguns autores sobre o assunto, pudemos compreender melhor algumas importantes questões que emergem com a “realidade digital” e como elas pautam tais adaptações que visam possibilitar à disciplina antropológica acompanhar de modo adequado as principais transformações socioculturais decorrentes dessa realidade: a ubiquidade entre cultura material e cultura imaterial, a intensificação exponencial das dinâmicas culturais, o multivudualismo e o deslocamento da aparente imobilidade da experiência do sujeito, por exemplo.

Compreendemos que essa adaptação da disciplina inclui desde mudanças na percepção do pesquisador sobre os temas e contextos a serem estudados, além da adaptação de conceitos clássicos — que ocasionou a prevalência da noção de “comunidade” sobre a de “cultura”, por exemplo —, e até a elaboração de novos conceitos que possibilitam explicar com mais clareza os novos fenômenos observados. Avaliamos também algumas das principais diferenças entre Netnografia e Etnografia Digital, ampliando assim o nosso entendimento sobre qual dessas metodologias pode ser mais indicada para cada tipo de estudo que se pretenda desenvolver. Tendo em vista que a prática docente se configura como uma *práxis* social (o professor-pesquisador, que alia a

prática do ensino à da pesquisa) (PIMENTA, S.; LIMA, M. S, 2004, p. 40-41), tais metodologias parecem adequadas (e talvez necessárias) para fundamentar a atuação do docente como pesquisador no contexto do ensino virtual.

Apropriar-se de premissas e de pressupostos desses métodos de pesquisa para tentar compreender as diferenças entre o ensino a distância (EaD) e o ensino presencial nos permite elaborar algumas considerações específicas: sabemos que a internet, como fonte inesgotável de informações, possibilita a prática da extensão do aprendizado, pois permite ao aluno (mesmo na modalidade de ensino presencial) estender a sua pesquisa/aprendizado nesse vasto ambiente virtual informacional. Assim, a “virtualização” das aulas pode estimular o aluno a desenvolver o hábito de estudar a partir da sua própria casa através dos ambientes virtuais, facilitando essa extensão ao estruturar ao longo do tempo as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial desse aluno. Essa prática, se antes era mais moderada ou até uma exceção, pode então ser intensificada e consolidada como um hábito adquirido, uma atividade mais constante e consistente, e, considerando os princípios da “curva de aprendizado” (tempo de dedicação x nível de proficiência), mais eficiente ao longo do tempo.

Sabemos também que, no ensino presencial, as relações aluno-professor são tradicionalmente mais orientadas pelo conteúdo das disciplinas do que por assuntos gerais ou pessoais. Na modalidade EaD, com a notória possibilidade de distração ou omissão por parte dos alunos (que podem desligar as suas câmeras e se ausentar das aulas sem que ninguém saiba), é possível estabelecer regras e critérios básicos (como manter a câmera ligada, por exemplo) para confirmar a presença nas aulas e estimular o seu engajamento como estudantes.

Desse modo, o “efeito panóptico” das salas virtuais pode fazer com que também as relações aluno-aluno durante as aulas tendam a orientar-se mais pelo conteúdo apresentado, uma vez que as suas

manifestações no espaço virtual são amplificadas no sentido de que qualquer expressão, comentário ou mesmo “conversas paralelas” no *chat* da sala virtual tornam-se imediatamente fixadas (eventualmente gravadas) e acessíveis a todos os participantes da aula. Esse aspecto pode assim influenciar na postura e no comportamento dos alunos, bem como na maneira e na intensidade com que se envolvem com o conteúdo da aula ou disciplina em questão.

Além disso, considerando que a estrutura de uma sala virtual se baseia no padrão de outras comunidades virtuais da internet (fóruns, redes sociais, grupos virtuais...), a noção de “comunidade” que se forma também em torno da turma/disciplina pode estimular o engajamento⁶ e uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas, por intensificar o seu senso de pertencimento àquela comunidade, àquele novo “território virtual” da escola. Enquanto no ensino presencial o ambiente de uma única sala física serve de estrutura/suporte para diversas (ou todas) disciplinas de uma mesma turma, direcionando assim o senso de pertencimento do aluno ao conjunto de alunos em si e ao “território físico” da sala que ocupam juntos, no ensino digital o fato de cada disciplina ter agora uma “sala virtual” exclusiva pode fazer com que a atenção e o senso de pertencimento dos alunos sejam direcionados ainda mais para a turma como comunidade que se mantém unida em torno do conteúdo/disciplina em questão. E ainda, por possibilitar a transmissão dos conteúdos de forma assíncrona (com aulas gravadas em áudio ou vídeo, por exemplo), o ensino virtual pode também contribuir para aumentar o engajamento dos alunos nos estudos por permitir a eles certa liberdade na escolha do local e momento que cada um considere mais adequado para isso.

Conforme comentei na introdução deste ensaio, minhas percepções e análises aqui expostas são inspiradas em referências teóricas, mas também na minha prática como professor estagiário na

modalidade virtual e sobre a qual considero pertinente descrever alguns aspectos a seguir.

Em primeiro lugar, considero interessante destacar que as turmas nas quais participei como professor estagiário (ambas do 9º ano do ensino médio) eram originalmente turmas presenciais, ou seja, seus alunos vieram de uma experiência de aulas presenciais de anos seguidos, e que, em virtude das consequências da pandemia de Covid-19, foram então adaptadas para a modalidade virtual em caráter de urgência. O estágio foi realizado no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC) ao longo de dois semestres (durante o último semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021), período no qual o Brasil enfrentou a pior fase da pandemia até aquele momento.

Assim, com a experiência do estágio, algumas das questões que avalio neste ensaio puderam ser observadas de forma empírica, como o fato de que, apesar de as minhas regências terem ocorrido conforme previstas nos meus planos de aula (especialmente em relação ao tempo estipulado para apresentação de cada tópico), as intervenções/participações dos alunos ocorreram com menor frequência do que nas aulas anteriores regidas pelos meus colegas de estágio. Esse fato evocou duas hipóteses: será que isso aconteceu porque os alunos estavam muito interessados e atentos ao conteúdo? Ou porque estavam pouco interessados e distraídos? Como não havia normas sobre a obrigatoriedade de os alunos manterem as suas câmeras ligadas durante as aulas (o contexto inusitado impossibilitou a adoção de tal regra porque muitos alunos não tinham ainda dispositivos adequados ou conexão à internet com velocidade suficiente para que pudessem transmitir seus vídeos), esse fato me fez compreender então a dificuldade de avaliar a postura e o engajamento dos alunos em tempo real. Por consequência, identifiquei assim a importância fundamental de que, especialmente para determinadas faixas etárias, os alunos estejam presentes nas aulas virtuais com as suas câmeras

ligadas (o que não substitui a presença física, mas certamente ameniza bastante os efeitos da virtualidade).

Também pude observar algumas peculiaridades com relação às atividades avaliativas: para realizar as correções e devolutivas das avaliações, apesar da relativa dificuldade de individualizar o procedimento (conforme relatei no parágrafo anterior, a modalidade do ensino virtual, especialmente sem câmera, reduz a nossa capacidade de identificar nos alunos alguns aspectos individuais, como a atenção durante a aula, por exemplo), busquei então aplicar o princípio da “avaliação compreensiva”. Ou seja, ao mesmo tempo que estabeleci critérios objetivos para atribuição das notas em relação ao que era esperado como resposta em cada questão, tentei identificar e considerar o nível de desenvolvimento de cada aluno através de algumas características relacionadas às suas capacidades de escrita (domínio da gramática e ortografia), domínio das técnicas e tecnologias para pesquisa (como procederam para elaborar os quadros de imagens solicitados em uma das questões, por exemplo) e aspectos cognitivos (identificados especialmente no uso da lógica em sua argumentação durante a construção do discurso).

Ainda sobre as avaliações, que permitem qualificar os alunos e os próprios processos de ensino/aprendizado, pensando na abordagem compreensiva (que considera as individualidades e as diferenças socioculturais dos alunos), é possível que sejam amplamente adaptadas para a modalidade EaD, utilizando, por exemplo, recursos de formulários ou questionários on-line (configurados para coletar as respostas em períodos predeterminados e limitados), além de vídeo ou áudio (para avaliações orais, menos suscetíveis à “cola”), individuais ou em grupos — que favorecem o automonitoramento/controle da participação dos alunos pelos próprios integrantes de cada grupo.

Fato também relevante observado na experiência do ensino virtual foi que a redução da capacidade performática do professor (a qual fica então limitada ao enquadramento da sua câmera) pressupõe mais cuidado e atenção na escolha e na preparação do material didático, que pode conter maior quantidade de recursos audiovisuais para compensar a ausência da lousa/quadro. Além disso, há necessidade de adaptar a performance (linguagem corporal) ao formato do vídeo, de modo que seja capaz de continuar promovendo as rupturas ou alterações no ritmo de exposição do conteúdo para garantir maior atenção e participação dos alunos, e para garantir também a possibilidade de verificar em tempo real se o conteúdo está sendo apreendido por eles.

Outro aspecto interessante de avaliar é que, ao mesmo tempo que a modalidade EaD afasta fisicamente os alunos, se considerarmos que os participantes das aulas virtuais eventualmente transmitem os seus vídeos onde aparecem inseridos no contexto de seus próprios lares, esse fato pode estimular uma mudança em suas percepções sobre as relações entre individualidade e coletividade, contribuindo para repensarem as suas concepções sobre as fronteiras entre o público e o privado ao “trazerem” rotineiramente para “dentro de suas casas” (mesmo que apenas de forma restrita ao enquadramento ou área visível captada pelo vídeo) a sua turma inteira e o próprio professor.

Quanto aos desafios do professor como orientador do processo de construção de conhecimento diante do vasto campo de possibilidades que a internet representa no que diz respeito ao acesso a conteúdos aleatórios (ou mesmo “nocivos”), da maior horizontalidade na estrutura formal das turmas virtuais (em que a figura do professor não se apresenta em pé e na frente da turma) e a despeito também da eventual diferença de familiaridade ou afinidade com as plataformas digitais (pelo princípio da tecnogênese, os alunos tendem, de um modo geral, a dominar mais as novas tecnologias do que seus professores),

podemos avaliar que o professor ainda assim permanece como autoridade mediadora no processo de construção de conhecimento dos alunos, pois é ele quem domina e traz o conteúdo curricular que orienta e, literalmente, justifica a existência daquela comunidade (a turma). E ainda, do mesmo modo que ocorre no ensino presencial, na modalidade EaD é o professor quem avalia os alunos, tendo notório poder de decisão sobre eles. Além disso, a autoridade formal institucional do professor se reflete também por meio de recursos visuais das próprias interfaces das plataformas digitais (salas virtuais), que classificam e evidenciam o professor como moderador da turma.

A “escola ubíqua” mantém assim a sua força institucional, pois ela permanece com suas funções sociais — que, além do ensino, compreendem a responsabilidade de validar e a autoridade para certificar o conhecimento adquirido por seus alunos. Essa nova realidade pode fazer com que o valor institucional da escola seja agora definido com base ainda maior no seu conteúdo do que na sua forma (espaço físico/aparência), na medida em que sua real capacidade de promover o ensino/aprendizado agora tende a se sobrepor com maior ênfase àquilo que a sua estrutura representa em termos arquitetônicos. Nesse sentido, podemos pensar que o espaço (ou território) da escola se dissolveu, mas também podemos interpretar a virtualização da escola como um fenômeno potencializador de fragmentação e expansão desse mesmo espaço/território, tendo em vista que a escola agora, mais do que nunca, por meio da sua ubiquidade, possibilitada pelas plataformas digitais, pode atuar com maior intensidade e frequência dentro das próprias casas dos alunos — ou, literalmente, em qualquer lugar.

Desse modo, se considerarmos que o papel da “escola ubíqua” também deve transcender o caráter “conteudista”, adotando métodos pedagógicos e didáticos compreensivos e inclusivos que sejam capazes de também contribuir com o processo de construção da cidadania⁷

entre os alunos, percebemos que, ao agir como moderadora e estabelecer as bases éticas e morais que regulam as relações pedagógicas que ocorrem em seu espaço ou “território virtual”, a instituição de ensino continua atuando como mediadora e orientadora não apenas dessas relações pedagógicas, mas a influência dessa moderação/orientação pode se estender para as demais relações interpessoais que constituem a vida social do aluno — que agora se estrutura também através dos ambientes virtuais. Assim, mesmo atuando na modalidade virtual, a escola pode reafirmar o seu papel na emancipação dos sujeitos, no combate às injustiças e desigualdades sociais e, conseqüentemente, na formação de cidadãos.

Assim, ao vislumbrar esse cenário em que as tecnologias digitais assumem um papel essencial na educação, fica evidente a missão fundamental do Estado de assegurar a equidade no ensino por meio do provimento de tais tecnologias, mediante a formulação de políticas públicas que possam garantir o direito de acesso a dispositivos (computadores, *tablets*, *smartphones*, etc.), serviços (conexão à internet) e também ao conhecimento sobre plataformas digitais (cursos preparatórios) que permitam aos alunos (e professores) de diferentes origens culturais e condições socioeconômicas terem a mesma qualidade de experiência nas aulas virtuais.

Por fim, a imensa variedade de plataformas e linguagens digitais disponíveis sugere também uma diversidade de possibilidades de configuração das aulas virtuais, que podem ser adaptadas a diferentes contextos e situações. Portanto, ao considerar as distinções entre Netnografia e Etnografia Digital e que as turmas escolares são ambientes de grande amplitude em termos de diversidade sociocultural, percebemos que a Etnografia Digital talvez seja o método mais adequado para analisar as relações ensino/aprendizado na modalidade EaD, pois remete a abordagens e conceitos que consideram com maior ênfase a “tecnogênese”, a influência dos meios de acesso e do domínio

das estruturas, linguagens e tecnologias digitais/virtuais nas relações e experiências pedagógicas tanto de alunos quanto de professores.

Notas

2: As reflexões contidas neste artigo foram sistematizadas no âmbito das discussões que se deram na disciplina “Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I”, oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do professor Antonio Alberto Brunetta.

3: Resumo do conceito de “cultura” na visão antropológica, conforme disponível na Wikipedia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Antropologia>). Para compreender melhor o conceito antropológico de “cultura”, recomendo as seguintes leituras: “Cultura com Aspas”, da antropóloga brasileira Manuela Carneiro da Cunha; “Cultura na visão dos antropólogos”, do antropólogo sul-africano Adam Kuper; “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente”, do antropólogo palestino Edward Said; e “A Invenção da Cultura”, do antropólogo estadunidense Roy Wagner.

4: Sobre a “relativa popularização” das tecnologias de comunicação digital, tentei exemplificar como ela ocorre de um modo geral, mas sem dúvida é fundamental considerar os relatórios socioeconômicos que demonstram a real situação dessa popularização ante as desigualdades sociais de cada contexto em questão, pois sabemos que em muitos lugares essa popularização é mesmo bastante relativa e ainda existe a necessidade de construção de políticas públicas de inclusão digital para promover a democratização cada vez maior de acesso a elas.

5: Em “Uma categoria do espírito humano: a noção de Pessoa, a noção do ‘Eu’”, o antropólogo Marcel Mauss investiga como as características gerais (identitárias e comportamentais) de um indivíduo são geralmente associadas ao seu clã e território de origem (o local e o coletivo aos quais o indivíduo

“pertence”).

6: Aumentar o engajamento dos alunos no ensino virtual tem sido uma preocupação constante dos profissionais da Educação. Um exemplo interessante de metodologia que se propõe a isso é a *Eight*, desenvolvida pelos professores Andréia Almeida Mendes (UFMG) e Ricardo Ramos Fragelli (UnB). A metodologia é baseada em aprendizagem ativa e colaborativa por meio de plataformas digitais e recebeu o Prêmio Top Educacional Professor Mário Palmério no ano de 2021 (https://www.researchgate.net/publication/339057091_EIGHT_UM_PERCURSO_DE_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA).

7: É importante enfatizar que o conceito de “cidadania” adotado aqui compreende o ideal de cidadania em sua plenitude, conforme propõe Newton Duarte em “Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista” (2009).

Referências

- BOELLSTORFF, Tom. Rethinking Digital Anthropology. *In*: HORST, Heather A.; MILLER, Daniel. **Digital Anthropology**. Berg Publishers, 2012.
- CALIANDRO, Alessandro. **The difference between Netnography and Digital Ethnography**. Amalfi Coast, Italy: Centro Studi Etnografia Digitale, 2014.
- CANEVACCI, M. Ubiquidade etnográfica: original fake, codex expandido, sujeito transurbano, manequim performática. **Visualidades**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2013. DOI 10.5216/vis.v10i2.26548. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/26548>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- GARCIA, V. L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 48, n. 3, p.

209-213, 2015. DOI 10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104295>. Acesso em: 15 out. 2020.

HILTZ, S. R.; TUROFF, M. **The network nation**: human communication via computer. New York: Addison-Wesley, 1978.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2002.

KOZINETS, Robert V. **Netnography**: redefined. 2nd ed. Sage Publications, 2015.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação).

PREMACK, D.; PREMACK, A. J. Why animals have neither culture nor history *In*: INGOLD, T. (ed.). **Companion encyclopedia of anthropology**: humanity, culture and social life. London: Routledge, 1994. p. 350-365.

NOTAS DE AUTORIA

Eduardo Galvani é Graduado em Ciências Sociais pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: edugalvani@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

GALVANI, Eduardo. Reflexões sobre a escola ubíqua: netnografia e etnografia digital como instrumentos para a compreensão dos processos de ensino/aprendizado nos ambientes virtuais. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 267-266, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 19/03/2021

Aprovado em: 13/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

GUSTAVO'S MEMOIRS

Gustavo Bernardo Rodrigues
Nádia Karina Ruhmke-Ramos

RESUMO: Com o início de 2020 e a descoberta do novo vírus conhecido como "Covid 19", grande parte da população mundial teve que iniciar o chamado "isolamento social" que afetou totalmente a vida das pessoas. "AUTORE's memoirs" é um texto que mostra como o isolamento influenciou a vida de um jovem de 17 anos que aprendeu a se reinventar ao longo do último ano.

PALAVRAS-CHAVE: Quarentena; Inteligência Emocional; Aprendizagem

ABSTRACT: With the beginning of 2020, and the discovery of the new virus known as "covid 19", a large part of the world population had to start the so-called "social isolation" that totally affected people's lives. "AUTORE's memoirs" is a text that shows how it has influenced the life of a 17-year-old young man who learned how to reinvent himself throughout the last year.

KEYWORDS: Quarantine; Emotional Intelligence; Learning

Throughout life you grow up and realize that you have to become better to conquer new opportunities. I knew that, even though I did not know how to do it, I thought I was good at performing tasks. In spite of that, when you decide to leave your “comfort zone” you see how much you have to do to keep growing, and maybe you are very far from where you want to go. So, it’s time to let go of your ego and hear who has already gotten there. That’s why I started studying about how to improve myself as soon as the quarantine began.

Six months later, my teacher and I started writing a text about the new experiences I had been having on quarantine. But we stopped it when the summer vacation began. When we came back to resume the writing, I realized that I had changed a lot during this break. For this reason, we decided to organize the text in two parts: in the first, when everything started in the beginning of 2020; and in the second, one year later in quarantine.

Here, it is me telling the story in the middle of 2020

I thought that it would be the year of my life: I would learn a lot of things, meet so many people... On the other hand, on the second day of January, we almost had the “third world war” when Trump killed the general Qassim Suleimani (the second strongest person in Iran).

... There, I figured the year would be very hard. To make things worse, it was discovered a disease called *covid-19*. It started killing people from Wuhan, China. Over time, the virus was brought to Brazil by people that were infected, and more or less 1 month later, in March, the quarantine began.

I confess, I really liked to stay home for 2 weeks because I could play my games during this time, and sleep all I wanted. My parents were back to work after two weeks, and now they are wearing masks. We have to use alcohol to clean the goods we buy. Also, all the places

started asking people to wash their hands or use hand sanitizer, and wear masks. And I was still staying in my house, just playing my games. However, if you do the same thing all the time, it becomes boring. My school classes haven't resumed yet, hence I did not have a routine, and I was getting crazy. When I lost a match I was playing, I'd get really angry, and I had to stop. My mother recommended me to leave the house at least to get some sun, since it was the only thing I could do. And, the quarantine has been extended until further notice.

So, it was in those moments when I was under the sun that I started to think about stuff I had never thought about before. Things that should be normal at my age, and I was not doing - like having more responsibility or understanding the consequences of my actions.

By Searching on how to improve myself, I found out a lot of new things, such as new topics to study that I did not know I liked. One of the first things I did was meditation, it helped me to clear the ideas and become more focused and less anxious. At that time, I came across the topic of "body language" as well. By studying it, I've learned a lot of things about it, and improved some social skills. But I knew I was forgetting something, then, talking with my friend from school, I realized that the missing topic was "Emotional Intelligence".

Basically, emotional intelligence is the capacity/ability to recognize your own emotions, you can't control them, yet you can learn how to deal with them. It means learning how to deal with the stimuli. Along with those things/learnings, I started meeting my English teacher online to have conversations in English.

She told me that when she realized the classes wouldn't resume anytime soon, she decided she needed to do something because she didn't like to stay away from the classroom. Then, she got in contact with students (including me) so we could talk for a certain amount of time about what was going on in our lives. We would meet once a week. During that time, the teacher and I could practice English. That

experience was really important to her, because her students and her could keep practicing English and discuss some aspects that were relevant to each student in the particular context.

Six months later...

A lot of changes happened in the last six months.

Let's start by the beginning. The pandemic has not finished yet, and we keep staying in the house. However, I'm always trying to keep learning other things since we have more time. The way I thought of the pandemic before has changed a lot. Now, I know how it impacts my life.

On the first line of the text I said "I thought that it would be the year of my life", and maybe it was. I wouldn't exchange anything for what I've learned. I've managed to see that this year could provide me the time to learn more complex things. Also, I could share that knowledge with my English teacher and explain more about it during the meetings with her throughout the year. I was most interested in reading and learning new things.

In addition to the daily life things, we would talk about my new findings. For this reason, we made a deal: I would read as much as I could and then, I would report to her the news things I would have found out every week. Every day that I talked with her, I had to study more things, and try to explain them in English. So, it was a big challenge to study in Portuguese and report in English.

When I was researching about personal development, I found a concept called *Emotional Intelligence* (Daniel Goleman, 2020). The main idea is to deal with our own emotions. It has some tenets, such self-awareness, self-management and empathy, for example.

Empathy (which means understanding another person's feelings) is a concept really easy to grasp. Nevertheless, it is hard to put into practice. The concept is more complex than just "feeling the other

person's feelings", it also involves having a conversation without judgment³⁷, for example.

I thought that I could not practice empathy because I'm on quarantine, which means I can not meet other people. But talking with my teacher, she made me think about it: Can't I develop empathy just because I'm on quarantine? Well, I didn't understand what she was trying to say at first. Thus, I started thinking of an easy example to help it make sense, then I came across my school.

For example: My teachers from some subjects wouldn't like to know if I muted their classes³⁸ to go do something else. At least, I wouldn't want that to happen to me. What can I do to practice empathy in this context? I think it's a good idea to unmute my microphone, to send messages on the public chat and maybe turn on the camera.

Discussing emotional intelligence is a very enriching topic. And when I started telling her about empathy, she remembered that one of her groups of students was having some issues regarding this topic as they had been disrespectful to some teachers and colleagues.

Based on what I told her about what I knew on the topic, she talked with her colleague (the other English teacher teaching at the same grade) and they decided to develop a small project on identifying the differences between the concepts of sympathy and empathy in order to challenge their behavior.

She said that that experience was quite meaningful because by meeting me (and the other students) every week, she could have the

³⁷ For further information check <https://youtu.be/1Ewvgu369Jw> to learn more about the concepts of sympathy and empathy, for example. Accessed on April 28th, 2021.

³⁸ We have been having online classes since July 2020. On these classes (synchronous activity), we participate in a webconference with the teacher and can interact with them by typing on the public chat, private chat, using the microphone and even turning on our cameras.

opportunity to exchange knowledge and learn from each other. That kind of knowledge would contribute to both her daily life and in her professional life as well.

Final thoughts

Those weekly meetings were really important for me because I had a friend to talk to. Even though we were a few kilometers away, by using my cellphone and doing a video call, it helped me keep going, and keep happy with my own me. And of course, It helped me practice my English.

Maybe, it's funny to think that I was 16 years old, just a boy living my life, and overnight everything is changed. I haven't seen my friends for over 1 year now. I can not leave my house because I can be infected, but I'm still here.

I haven't given up, I will not give up. This quarantine has shown me that the more difficult things get, the more I have to grow and keep going. And if I stop, probably no one is gonna do something for me.

Here is something I've learned over that last year: I'm just in the beginning of the journey and that is nice, because the more I learn, the smarter I get.

References

GOLDEMAN, Daniel. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 2020.

NOTAS DE AUTORIA

Gustavo Bernardo Rodrigues é estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: gurodrigues.b@gmail.com

Nádia Karina Ruhmke-Ramos é Professora de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: nadiakrramos@gmail.com

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

RODRIGUES, Gustavo Bernardo et RUHMKE-RAMOS, Nádia. Gustavo's memoir. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 267-274, 2021.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 28/04/2021

Aprovado em: 24/05/2021

Publicado em: 15/07/2021

sobre tudo

[POEMA SEM TÍTULO]

Luis Miguel Munhoz Sousa

Leonardo da Silva

You want to know who am I?
Welp, guess I can try,
Get ready then, cause' here we go,
Here's everything you got to know:
I'm a boy, who lives a normal life,
Always filled with some strife,
Trying to make the best of my time,
Not to end up like a mime,
Stuck in a prison with no walls,
Completely isolated with no palls,
Making some light in this void,
I don't want to live unemployed,
And when things start to go wrong,
I'll just sing my song:

Who are you to change my style,

Who are you to take my smile,
Who are you to tell me what to do,
I am someone who will stare into the abyss if I have
to.

There is a darkness that awaits,
I'm not the one that dictates,
When it will come and try to take me whole,
But I'll fight to maintain control,
I don't know why but I have this feeling,
That I should attach a noose to the ceiling,
But I know those thoughts are the dark,
They revolve around me like a shark,
If things don't go well,
I'll look into a mirror and yell:

Who are you to change my style,
Who are you to take my smile,
Who are you to tell me what to do,
I am someone who will stare into the abyss if I have
to.

I hide myself in the books I read,
And make my bed my own stead,
In my heart I have a burning passion,
But not for something as common as fashion,
I seek the knowledge that makes the world move,
I'm someone who always tries to improve,
Mistakes are made and it isn't rare,
There will always be time to repair,
Even when depression strikes,

I can just turn on the lights,
And when someone tries to take me down,
I'll make them the clown.
I'll give em' a suggestion,
Then make them answer my question:

Who are you to change my style,
Who are you to take my smile,
Who are you to tell me what to do,
I am someone who will stare into the abyss if I have
to.

So, there it is, who I really am,
Maybe this is enough to pass the exam.

NOTAS DE AUTORIA

Luis Miguel Munhoz Sousa é estudante do Curso Técnico de Telecomunicações Integrado ao Ensino Médio do IFSC de São José. Contato: luismiguel@arcanjo.com.br

Leonardo da Silva é Professor de Língua Inglesa da Unidade Curricular de Inglês III, IFSC de de São José, durante o ano de 2020. Contato: leosilva3@gmail.com

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

SOUSA, Luis Miguel Munhoz et SILVA, Leonardo da. Poema [sem título]. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 275-278, 2021.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 27/04/2021

Aprovado em: 21/05/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

LEITORES EM REVIS(I)TA: MEMÓRIAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO/2021

George França

Resumo: Este texto apresenta, brevemente, as memórias de leitura produzidas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Colégio de Aplicação da UFSC em 2021. A produção desse gênero textual é presente há anos no currículo da disciplina no CA/UFSC, e consiste em um depoimento importante sobre a constituição de sujeitos leitores com suas experiências de leitura na escola e fora dela.

Palavras-chave: Memórias de leitura; Ensino de Literatura; Ensino Médio

“A biblioteca de cada um revela um bocado sobre seu dono”. Com essa citação de Anne Fadiman, em 2004, a professora Ana Maria Sabino apresentava a publicação de duas memórias de leitura de estudantes do 1º ano do Ensino Médio nas páginas do volume 4 da revista **Sobre Tudo** (à época impressa e com as capas padrão nas cores

verde e vermelho, que o Colégio de Aplicação emprestou da bandeira de Santa Catarina). Ana desenvolveu um longo trabalho com memórias de leitura - elas foram o tema de sua Dissertação de Mestrado, defendida em 2003, em que tratava da formação como leitores de estudantes do Colégio de Aplicação, do Instituto Estadual de Educação e do Colégio Autonomia, três escolas, duas públicas (federal e estadual, respectivamente) e uma privada do município de Florianópolis.

A ideia de que os estudantes precisam construir significados para suas leituras, de que Ana Sabino fala ao comentar a publicação dos textos que duas estudantes produziram em 2003, não restou abandonada na escola em que trabalhou até se aposentar. O momento escolhido para essa produção não foi escolhido por acaso: o primeiro ano do Ensino Médio marca a entrada em um nível educacional que é concluído por menos da metade da população brasileira - dado certamente agravado pela pandemia do COVID-19 que ora vivemos, que levou um número ainda não contabilizado de jovens a abandonarem a escola, diante das demandas de sobrevivência familiar ou da falta de equipamentos e rede para o ensino dito “remoto”. Essa passagem vem acompanhada de uma mudança de relação com o status da leitura e do objeto literário no currículo da disciplina de Português. Ao longo do Ensino Fundamental, a leitura não apenas se vincula à tentativa de formação de um sujeito que goste de ler - portanto, procurando conciliar desejos, anseios e certa formação de base - como também ao trabalho com certos gêneros textuais curricularizados, ou ainda, com as temáticas ditas transversais (onde aparecem os famigerados “paradidáticos”, sempre tão artificializados). No Ensino Médio, surge no currículo a chamada historiografia literária brasileira, tributária da tradição das antologias, mas também, de certo conceito pedagógico de “formação” que acabou conformando o desenho mais padronizado de currículos, livros didáticos e cursos de formação de professores. Haverá ainda o que comentar sobre as gerações formadas

por um Ensino Médio cujo caráter propedêutico e cujo currículo mínimo foram limados por reformas autocráticas como as impostas pela Lei nº 13.415/2017 (a chamada “Deforma do Ensino Médio”) e pela instituição da Base Nacional Comum Curricular.

Noves fora, o que se passa é que o trabalho com memórias de leitura foi mantido como uma forma de fazer o estudante se revisitar ao entrar no Ensino Médio, entender o que o formou como sujeito leitor na escola e fora dela - e também, na literatura e fora dela, noutras tantas escrituras - ou ainda, apontar as razões pelas quais não se vê como um sujeito leitor, embora tenha atravessado tantos anos de escolarização. Quando cheguei ao Colégio de Aplicação (curiosamente, na vaga que fora de Ana Sabino), encontrei as professoras Nara Caetano Rodrigues e Tânia Maria Cassel Trott, hoje também aposentadas, as quais, quando trabalhavam nos primeiros anos, sempre desenvolviam essa atividade. Assimilei-a também ao meu trabalho, nos anos em que estive nessa série, fazendo adaptações à proposta, como motivá-los a falar de quadrinhos, de fanfics, de mangás e de outros gêneros que hoje estão em suas esferas de leitores.

Atualmente, o 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC tem 100 estudantes matriculados. A maioria deles frequenta o CA desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Os textos a seguir são uma amostra de um grupo que iniciou seus estudos por volta de 2012, em sua grande maioria no próprio Colégio de Aplicação. Outros chegaram depois, vindos de outras escolas da cidade, públicas ou privadas, através do sorteio, forma de ingresso institucionalizada no CA/UFSC. Alguns dados se repetem e merecem atenção do leitor que os percorrerá: o papel da família, na contação de histórias e contato com o objeto livro antes da escola; o destaque que dão ao projeto “Roda de histórias”, então coordenado pela professora Liliane Alves de Lima (dos Anos Iniciais), e à literatura oral, em sua formação nos Anos Iniciais; as leituras indicadas e mediadas pela escola ao longo dos Anos

Finals, em especial na disciplina de Português, que adota a prática da realização de aulas de leitura semanais, em que se alternam livros indicados e escolhas livres para os estudantes.

Muitos estudantes dizem não se ver como leitores, até mesmo os que aparentam ter hábitos de leitura relativamente regulares, mesmo que para cumprir compromissos escolares. É certo que a leitura de livros de literatura compete no cotidiano de adolescentes com muitas outras formas de entretenimento, com outras leituras (de mensagens de redes sociais a materiais escolares de diferentes disciplinas) e com as demandas da vida cotidiana, ainda mais atribuladas em tempos pandêmicos. No entanto, é no exercício de reflexão sobre a memória que muitas vezes descobrem a importância de certos saberes que lhes parecem esquecidos, ou ainda, que conseguem perceber o que os constitui como sujeitos, quais são seus desejos e que importância o ato de ler ocupa em suas vidas. Nesse sentido, os textos que seguem são depoimentos de trajetórias diferentes dos que lemos em 2004 nesta revista. São estudantes diferentes entre si, que poderiam ser analisados em torno das várias intersecções de que se compõem, mas não é este o escopo deste texto; desejo apenas apresentá-los para que falem de si, por si. Ao acompanhar como se constituíram e como se percebem, temos pistas de quais são os percursos que, na escola ou fora dela, desenham contornos de sua percepção de mundo, de sujeito, de leitura, de alteridade, de vida. São adolescentes singulares, porém de uma outra geração, com outras preocupações e num país que não mais se configura como o do futuro, mas o do futuro negado, ou impossível.

Referências

FADIMAN, Annie. *Ex libris*: Confissões de uma leitora comum. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

SABINO, Ana Maria. **Tanta coisa guardada...**: Memórias de leituras. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Curso de Pós-Graduação em Literatura/UFSC, 2003.

_____. No primeiro trimestre de 2003... **Sobre Tudo**. v. 4, n. 1, 2004, p. 72.

Fascínio por Histórias



Mariana Gomm Lima

2021

FASCÍNIO POR HISTÓRIAS

Mariana Jann Luna

*Já vivi mil vidas e amei mil amores. Percorri mundos
distantes e vi o fim dos tempos. Porque leio.*

George R. R. Martin

O prelúdio de um encanto: descobrindo o mundo literário

Ler e ouvir histórias sempre foi muito importante para mim. Minha trajetória como leitora começou quando eu ainda era pequena, lembrá-la é muito bom. Recordo que entre meus dois e sete anos de idade costumava ouvir histórias todos os dias antes de dormir. Meu pai, e de vez em quando minha mãe, liam histórias de livros infantis para mim e meu irmão. Os livros que continham diversos contos curtos eram perfeitos para a ocasião. Alguns contos chegaram a ser lidos mais de uma vez, a ponto de eu já saber a história antes de ser lida. Um dos livros que costumavam ser lidos era intitulado “Volta ao mundo em 52 histórias”, organizado por Neil Philip e publicado em 2008. Eu adorava seus contos, pois como o próprio título referencia, eram de diferentes lugares do mundo, sendo um dos meus preferidos “A raposa manca”, da República Tcheca. Acredito que por ser uma criança curiosa na época essas histórias traziam um encanto especial. Outros dois livros de contos que fizeram parte do primeiro estágio da minha infância foram “Histórias africanas para contar e recontar” e “Histórias encantadoras para 365 dias”. O primeiro contém uma coletânea de sete histórias africanas sobre animais; já o segundo engloba 365 contos breves (um para cada dia do ano). Além de contos lidos, também era comum meus pais inventarem histórias para mim, histórias insanas com personagens

que possuíam nomes esquisitos que eu adorava. Esses momentos de leitura foram muito importantes para mim, o início e impulso para me interessar pelos livros e histórias que hoje gosto tanto.

Quando comecei a aprender a ler e escrever, passei a não só ouvir histórias mas também lê-las em voz alta frequentemente, a pedido do meu pai, que me corrigia. Recordo-me de ir ao quarto dos meus pais no fim do dia e ler aqueles livrinhos curtos e engraçados, ouvindo frequentemente um “lê mais devagar”, “respeita a pontuação”. As principais coleções lidas nesse período foram as dos livros “Pérola no parque” e “Go girl!”, tendo como autoras Wendy Harmer e Vicki Steggall, respectivamente. A primeira coleção citada trata das aventuras de uma fadinha chamada Pérola protegendo o parque no qual morava, o que na época parecia muito emocionante; a segunda coleção contém histórias de meninas novas, principalmente no ambiente escolar. Ainda possuo e guardo com carinho inúmeros dos livros dessas coleções, que me ajudaram muito a praticar a leitura em voz alta.

Há outra coleção de livros que não posso deixar de citar: “Rangers, ordem dos arqueiros”, escrito por John Flanagan em 2004. No natal de 2012, meu irmão, com dez anos na época, foi presenteado por minha tia com o livro “Rangers, ordem dos arqueiros: Ruínas de Gorlan - livro 1”. Mesmo sendo um presente destinado somente ao meu irmão, ele, meu pai e eu começamos a ler o livro juntos, na chácara do meu avô. A coleção era bem maior do que eu estava acostumada na época, sendo uma aventura medieval infanto-juvenil que conta a história da vida de Will, um aprendiz de arqueiro. Geralmente a liamos antes de dormir, alternando a leitura em voz alta entre nós três. No início, por ter sete anos eu mal conseguia ler uma ou duas páginas por capítulo, mas à medida que a coleção progredia, minhas habilidades de leitura progrediam junto. Ao longo de cinco anos lemos juntos oito dos onze livros da coleção, intercalando com outras leituras individuais.

Essa coleção de livros significa muito para mim, pois me acompanhou durante todos os anos iniciais da escola e me introduziu a uma esfera da literatura que não era a infantil. Suponho que é por conta dessa coleção de livros que tenho tanto interesse por livros, filmes e séries que se desenvolvem em contextos medievais.

Como se ler em voz alta não bastasse, quando eu tinha oito ou nove anos meu pai começou a solicitar que eu lesse livros e lhe entregasse resumos escritos para ele corrigir. Nessa idade eu era muito ativa, fazia aulas de ballet, natação e desenho, porém ainda estava descobrindo como ler por conta própria. Os prazos eram de um ou dois meses por livro, que podiam ser de minha escolha. Naturalmente, os resumos que eu produzia continham vários erros, e embora a ideia de ter essa tarefa não me agradasse muito, a realizei continuamente até finalizar o quinto ano da escola. Alguns dos livros que li com o propósito dos resumos foram “Pipi meialonga”, escrito por Astrid Lindgreen e a “A bolsa amarela”, escrito por Lygia Bojunga, que ganhei de presente dos meus pais em meu aniversário de dez anos. Não recordo de todos os livros que li para os resumos, mas acredito que os que mais marcaram essa fase foram os sete livros da coleção principal de “Deltora Quest”, escritos por Emily Rodda. Tenho uma memória vívida de todo dia ler um pouquinho e fazer minhas anotações rabiscadas e quase ilegíveis de lápis, que depois serviriam para constituir os resumos.

Escola: ambiente de ascensão

Quando eu estava nos anos iniciais da escola, a prática de leitura era realizada pela “Roda de história”, na qual todos os alunos se sentavam em almofadas no chão e os professores contavam animadamente algumas historinhas. Relembro do excesso de entonação que os professores usavam enquanto liam; hoje sei que fazem isso para prender a atenção das crianças, muitas vezes inquietas.

Fico surpresa como consigo lembrar de “Yapo”, a música que era cantada antes dos professores começarem a ler. Esse momento, que na época era tão banal e cotidiano, se tornou uma lembrança nostálgica e pouco lembrada. Gostava bastante desses momentos, que hoje parecem tão distantes.

A biblioteca da escola foi sempre um referencial de leitura para mim. Nos primeiros anos do colégio a visitávamos com frequência nas aulas, o que foi ficando mais raro ao passar dos anos. Nos anos iniciais frequentávamos o espaço infantil da biblioteca, lembro de nessa fase olhar para o espaço dos livros “de gente grande” com suas altas prateleiras e tomar consciência de que de fato eu realmente era uma criança. Foi em uma das mesinhas de cadeira vermelha da biblioteca que li um dos livros que foram mais marcantes para mim: “O diário de Anne Frank”. Eu o li por conta própria enquanto estava no sétimo ano da escola. Normalmente nesse período da vida os adolescentes passam o recreio com amigos e namoradinhos, mas a partir do Fundamental Dois sempre fui mais introvertida. Costumava passar o recreio inteiro na biblioteca do colégio, lendo. Geralmente leio livros ficcionais, então “O diário de Anne Frank” foi um livro que me tirou da zona de conforto, me fez refletir sobre a vida real. Me envolvi muito com a história de Anne, saber que foi ela mesma que escreveu e que os acontecimentos do livro foram reais intensificou muito a potencialidade do livro para mim. Posteriormente, mas ainda no sétimo ano, a versão em quadrinhos do livro foi trabalhada como leitura obrigatória, mas em minha opinião os quadrinhos não transmitiram a intensidade e modificaram um pouco o livro.

Durante os anos finais do Ensino Fundamental foram solicitadas pela escola diversas leituras obrigatórias. Lembro de ter lido “O menino no espelho”, escrito por Fernando Sabino, e “Capitães da areia”, escrito por Jorge Amado, além de vários outros títulos. Havia aulas nas quais o tempo era destinado para a leitura de tais livros, eu tentava os ler nestes

momentos, mas nunca gostei, sempre preferi ler na tranquilidade de casa. Costumo encarar as leituras escolares como tarefas, pois não se trata somente de ler os livros, mas também de fazer provas, trabalhos e textos sobre eles, tendo prazos para entrega e notas com que se preocupar. Na maioria das vezes costumo continuar lendo livros de minha escolha simultaneamente, acredito que justamente por não querer misturar o lazer com as tarefas.

Houve dois livros lidos para a escola que em específico me marcaram como experiências de leitura muito boa, eles foram “A menina que roubava livros” (escrito por Markus Zusak em 2005) e “Feliz ano velho” (escrito por Marcelo Rubens Paiva em 1982), lidos no oitavo e nono ano, respectivamente. Em relação a ambos os livros citados foi solicitada a trabalhosa tarefa de realizar diários de leitura. Recordo-me de passar horas debruçada na escrivaninha escrevendo os diários, tentando compilar e expressar todas as coisas que estava achando dos livros em somente algumas páginas.

Branhendo a estante: uma jornada de busca própria ✨

No Natal de 2016 ganhei do meu tio um vale presente de uma livraria e com ele comprei um livro chamado “A pirâmide vermelha”, escrito por Rick Riordan em 2010. Comecei a lê-lo nas férias de 2017 e inicialmente não me interessei tanto. Porém, após ler alguns capítulos do livro fiquei totalmente fascinada pela história, que trata de dois irmãos que descobrem ter ligação com os deuses da mitologia egípcia. Desde então, criei o hábito de ler toda a noite antes de dormir e não parei de ler livros por diversão até os dias de hoje. Assim que terminei “A pirâmide vermelha” li os outros dois livros da coleção, intitulados “Trono de fogo” e “A sombra da serpente”. Estava tão obcecada pela história que não queria me separar dela de jeito nenhum, então logo

após ler o último livro da coleção a recomencei e li tudo novamente. Nessa época, cheguei até a imitar comportamentos de uma personagem deste livro, chamada “Sadie”.

A partir do estímulo que foi ler “A pirâmide vermelha” minha experiência literária não mais se dividiu em fases, meu gosto por ler continuou e se manteve estável. Em meu aniversário de doze anos, meu pai me presenteou com um livro chamado “A Rainha Vermelha”, publicado em 2015. Quando o ganhei estava em um clube perto de minha casa, chamado Elase, e como tinha tempo livre comecei a lê-lo imediatamente, descobrindo que se tratava de uma fantasia com cenário distópico muito interessante. Este foi o primeiro livro que li depois de ler a coleção de “A pirâmide vermelha”. Por ainda estar muito ligada com seus personagens, aconteceu uma coisa engraçada: como comecei a gostar muito de “A rainha vermelha” me senti muito culpada, com o sentimento de estar traindo os personagens de “A pirâmide vermelha” por estar gostando de outros personagens que não eles.

Ao continuar a leitura dos outros cinco livros da coleção de “A rainha vermelha”, me envolvi imensamente com seu enredo e comecei a seguir a autora do livro, Victoria Aveyard, no Instagram. Com isso, descobri que ela viria ao Brasil em 11 de agosto de 2018, para participar de um evento chamado “Bial do Livro”, em São Paulo. Coincidentemente, era o mesmo dia do aniversário de meu pai. Surpreendeu-me muito ele aceitar me levar, foi uma curta viagem muito divertida. Ver a autora pessoalmente foi uma experiência incrível e, além disso, ir a um grande evento com inúmeras pessoas que gostavam das mesmas coisas que eu (livros) foi um acontecimento que nunca vou esquecer. Enquanto estava no evento adquiri vários outros livros que preencheram a estante do meu quarto, livros que hoje fazem parte dos meus favoritos, como a coleção “Rastros de sangue”, escrita por Kerri Maniscalco. Gostei tanto da experiência que em 2019 fui novamente à Bial, desta vez ocorrendo no Rio de Janeiro.

Após ler “A Rainha Vermelha”, conheci uma das minhas autoras preferidas, chamada Sarah J. Mass. Comecei o primeiro livro dela ainda aos doze anos, bisbilhotando pela internet em um site sem saber do que se tratava. Após ler os primeiros capítulos já me interessei e adquiri o livro físico, chamado “Trono de vidro”, lançado em 2012. Novamente, me fascinei com o livro e continuei a coleção, que atualmente é composta de oito livros contando os extras. A cada livro da coleção a escrita da autora ficava melhor e a história mais complexa, o que me fez realmente adorar o mundo fictício criado, os personagens e o enredo, que conta principalmente a história de uma jovem chamada Aelin. Lembro de certo dia no período em que eu estava lendo o segundo livro dessa coleção, intitulado “Coroa da meia-noite”, ir ler antes de dormir como de costume, e, de repente, perceber que já estava amanhecendo. Essa foi a primeira das poucas vezes que virei a noite lendo.

Conhecendo “Trono de vidro”, resolvi buscar por mais livros da mesma autora. Descobri que ela escreveu outra coleção, na qual o primeiro livro é intitulado “Corte de rosas e espinhos”, lançado em 2015. Como esperado, novamente me encantei com o enredo e finalizei todos os livros da coleção que foram lançados até o momento. Com o tempo naturalmente passei a querer ler algo mais audacioso, com escrita mais séria e menos infantil, então acredito que os livros escritos por Sarah me chamaram tanta atenção pois a maioria é classificada como fantasia jovem-adulta, e não infantojuvenil. O segundo e terceiro livro da coleção (“Corte de névoa e fúria” e “Corte de asas e ruínas”) chegaram a ganhar o prêmio “Goodreads Choice Awards de Melhor Fantasia e Ficção Científica Young Adult” em 2016 e 2017, respectivamente. As coleções escritas por Sarah tiveram um grande papel em meu gosto por livros de fantasia, que é atualmente meu gênero literário preferido.

Entre a leitura das coleções comentadas, li diversas outras coleções e livros avulsos, entre eles livros com os quais não me envolvi

tanto assim como livros que me divertiram muito. Alguns livros que não poderia deixar de citar são “As crônicas de gelo e fogo”, escritas por George R. R. Martin, assim como alguns livros de romance de época (como “Orgulho e Preconceito” e “Persuasão”, escritos por Jane Austen). Desde que comecei a me envolver com livros e coleções específicas, criei um sentimento de ciúme sobre cada uma. Sempre adorei falar dos livros que gosto, mas se alguém comenta comigo sobre algum personagem que sou apegada, fico estranhamente com ciúme, como se ninguém pudesse gostar mais de certo personagem do que eu. Preferiria não me sentir assim, mas é difícil de evitar.

Ler traz emoção a minha vida, que é na maioria das vezes monótona. Mesmo que os personagens sejam fictícios, parece que sinto o que eles sentem, vivo o que eles vivem, e isso é incrível. Espero nunca parar de ler e me encantar com novas e surpreendentes histórias, porque ler faz parte de mim, me faz completa.



O Efeito De Ler



O EFEITO DE LER

Valentine May Machado

*Se todos soubessem o peso das palavras,
dariam mais valor ao silêncio.*

Masashi Kishimoto

O espectador

Relembrar é um processo complicado, você tem que ir resgatando no seu banco de memórias as suas lembranças, sejam elas boas ou ruins. É quase como voltar no tempo, ser espectador das suas memórias. Não consigo me lembrar da maior parte das situações que eu vivi desde que eu nasci até uns 7 anos, principalmente em relação a leitura. Depois de fechar os olhos e ficar escutando música por alguns minutos, fui me lembrando das sensações de ver as letras e imaginar um universo gigante, dos acontecimentos e talvez significados que esses universos tem para mim. Até perguntei para a minha mãe se tinha algum livro que eu gostava quando era menor, descobri coisas engraçadas e outras que nem imaginava serem possíveis.

Eu sempre tive aqueles livros com imagens de animais, o nome do animal e uma característica, o livro também tinha textura. Foi só com a ajuda da minha mãe que veio em minha mente um livro de plástico que eu ficava folhando enquanto tomava banho, eu devia gostar tanto que lia até no banho.

Quando aprendi a ler percebi o quanto era algo empolgante poder ver as palavras e compreender o que cada uma significa. Na escola, quando estava nos Anos Iniciais, sempre tinha uma aula que íamos até a biblioteca para pegar um livro e ler, foi assim que conheci “Bat Pat- O tesouro do cemitério”, escrito por Roberto Pavanello. O

morcego sempre tinha uma história misteriosa para contar e a da sombra que ele viu vagando pelo cemitério sempre foi a que mais me chamou atenção.

O legal de ler “Bat Pat” é que sempre tinham outras crianças que liam também, era um livro bem disputado na biblioteca da escola. Sempre tinha uns grupinhos, alguns liam “Bat Pat”, outros “Charlie e Lola” e o pessoal que lia “Diário de um banana”, do autor Jeff Kinney, nunca entendi (até hoje não entendo) o que tinha de tão legal nesse livro, eu sempre achei chato. Também tinha a contação de histórias, alguns alunos contavam as histórias e os outros escutavam. Umas eu gostava e outras eu ficava meio entediada, inclusive tinha um momento que a gente cantava uma música, o nome era Yapo da dupla musical Palavra Cantada.

Aos poucos eu fui deixando de ler, os professores começaram a sugerir livros e eu comecei a ver a leitura como algo obrigatório e chato. Até que eu vi um livro em uma livraria, quando eu tinha aproximadamente nove anos, cujo o nome é “Franny K. Stein” (autores, Jim Benton e Craig Robert Carey) Franny é uma cientista maluca. Como gosto de cientistas e de experimentos, rapidamente me apaixonei pelo livro, tenho cinco livros da coleção.

São tão poucas lembranças para um período tão longo. O curioso é que nesse tempo eu desejava que o tempo passasse rápido. Agora tenho vontade de voltar no tempo e implorar para eu aproveitar melhor. Usar toda a minha criatividade nas histórias que eu, meu primo e meu irmão criávamos e depois fingíamos que estávamos nelas e o mais importante, nunca desistir dessa criatividade magnífica que eu tinha para criar histórias. Agora só consigo lembrar das histórias e da gente correndo pela casa como se estivéssemos em outro mundo, virei o espectador das nossas criações.

Companhia

Ao passar dos anos eu fui parando de ler. Ler por “obrigação” não era e nunca foi algo que eu gostava, apesar de entender que de certa forma era necessário e importante. Em um momento eu cheguei à conclusão que leitura era para pessoas inteligentes, como não me considero uma pessoa inteligente sentia que isso não era para mim. A leitura parecia ficar cada vez mais distante e impossível de alcançar. Pode se dizer que eu coloquei o leitor em um pedestal.

Até que eu vi um vídeo, não me lembro de quem era, mas a pessoa falou que quando estava dando aula perguntou aos alunos se eles gostavam de ler a maioria respondeu rapidamente “não” e então ela percebeu que os alunos só consideravam o livro como leitura, mas, para conversar online eles viviam lendo, para ver uma série, filme, anime ou até mesmo um desenho legendando, eles estavam lendo. E o principal, as pessoas não consideravam quadrinhos ou livros de fantasia como leitura, já que não era algo “inteligente”, que traria “grandes reflexões” e “conhecimentos”.

Foi então que eu percebi que eu lia muito e principalmente que eu gostava de ler. Nesse momento eu quebrei a barreira que eu mesma tinha construído. Fui voltando a ler livros de ficção e comecei a ler os mangás de “Naruto”, já que eu finalmente tinha percebido que ler não te faz alguém mais ou menos inteligente. Obviamente nem tudo é um mar de flores, quando eu falava que gostava de livros de ficção, a pessoa dizia que eu deveria ler livros de verdade. Dessa vez eu consegui ignorar a frase e continuar lendo eu já tinha me apegado aos personagens fictícios, isso é um caminho sem volta.

Adoro livros que fogem da realidade, principalmente aqueles que fazem isso de uma forma que muitos julgam como exageradas. Eu pedido uma indicação de livro para a moça da livraria, jurava que não ia gostar do livro que ela escolheu, mas, cheguei à conclusão que a moça

conhecia o meu gosto para livros. “Felizmente, o Leite” do Neil Gaiman (li em 2018), é um desses livros incríveis que ignoram alguns pontos da realidade, uma história sobre o pai que precisa ir comprar leite no mercado. Até hoje eu não entendo como Neil Gaiman conseguiu criar uma história tão maluca e engraçada a partir de uma garrafa de leite e todos os lugares por onde esse leite passou até chegar em você, com toda certeza é um dos meus livros favoritos.

Como adoro uma indicação de alguém que tem um gosto semelhante ao meu, em 2017 fui influenciado por um amigo a ver “Naruto” (de Masashi Kishimoto). Comecei a ver o anime e depois fui lendo mangá, tenho alguns físicos, outros eu li online. Podemos dizer que eu me apaixonei pela história por conta do Naruto, ele é um garoto que perdeu os pais no dia que nasceu, Minato e Kushina (pai e mãe de Naruto) estavam lutando para proteger a vila da folha contra a Raposa de Nove caudas. Eles acabaram se sacrificando para salvar Naruto e Minato selou metade da raposa nele mesmo e outra parte em Naruto. Por conta disso, desde pequeno Naruto viveu isolado, não tinha amigos e as pessoas da vila sempre saíam de perto dele por conta do ocorrido.

Apesar de tudo, ele nunca desistiu, tinha um sonho e sempre se dedicou para conseguir realizá-lo, foi justamente essa determinação, essa vontade de nunca desistir que me fez amar Naruto. Eu tenho um carinho especial por alguns personagens quando eu via ou lia os mangás, eu sentia que sempre tinha companhia. Quando eles sorriam, eu sorria, parecia que toda a energia positiva deles vinha para mim. Acho as personagens femininas incríveis, mas, infelizmente, elas são injustiçadas no mangá e no anime em alguns momentos. De qualquer forma, também tenho um carinho imenso por elas.

A partir desse momento a minha relação com a leitura começou a mudar e se tornou uma relação de afeto, de companheirismo. As histórias me deixavam feliz, me distraíam e ao mesmo tempo me

causavam reflexões, principalmente as frases de alguns personagens de Naruto.

Um ano conturbado e eu em busca de representatividade

Período de quarentena, estava no tédio e com as tarefas da escola em dia, resolvi voltar a ler mais livros. Eu necessitava terminar “Me chame pelo seu nome”, era quase uma questão de vida ou morte, acho que o André Aciman não liga para o psicológico dos seus leitores. O livro é lindo, deslumbrante, em todos os sentidos possíveis, parece que você está vivendo junto com eles. A gente passa mais da metade do livro vendo o quanto o amor do Oliver e do Elio é lindo e a outra parte do livro eu fiquei imaginando uma Itália tão linda que me dá vontade de viajar para lá. Como se não bastasse, o filme também é incrível, uma excelente adaptação. No final a gente chora muito, muito mesmo, mesmo lendo o segundo livro ainda não superei.

Sempre tive vontade de ler “Viagem ao centro da Terra”, do Júlio Verne. Já tinha visto o filme então eu sabia que tudo começa com um cientista (Otto Lidenbrock) que encontra um manuscrito escrito em códigos. Ele e seu sobrinho (Axel) decifram os códigos e descobrem que se você descer a cratera do vulcão Sneffels antes do início de julho você chega no centro da Terra como já era de se esperar, eles chegam no centro da Terra. Como já era de se imaginar, eu me apaixonei pelo livro, acho genial a explicação sobre como funciona a vida no centro da Terra. A parte que eles falam sobre as rochas e minérios que vão aparecendo no túnel, o livro consegui me fazer ver beleza até em rochas e obviamente às vezes eu esqueço que é só um livro.

Vi um vídeo de um booktuber que eu gosto falando sobre uma história que logo de início despertou a minha curiosidade e o meu interesse, era “Bruxa Akata”, escrito por Nnedi Okorafor. O livro conta a história de Sunny, uma menina de 12 anos, albina, que morra na

Nigéria, mas nasceu nos Estados Unidos. Em um momento, Sunny descobre que é uma pessoa Leopardo, um ser mágico. Então esse livro vai nos inserir em uma Nigéria mágica com Sunny e outras três crianças que também têm poderes mágicos.

É o famoso clichê que a Sunny e seus amigos têm o poder para solucionar o problema que estava ocorrendo na cidade, só que o livro deixa de ser clichê quando a gente percebe que é protagonizado por uma personagem albina e as pessoas que convivem com ela, tanto seus amigos quanto seus pais e pessoas que vão aparecendo no decorrer do livro, são todas negras. Em alguns momentos eu me perdi na história, mas, ao mesmo tempo, é ótimo ficar perdido nesse livro, tudo fica melhor, o universo do livro é sensacional e cada página que eu passava eram mais descobertas sobre esse mundo e cada vez mais eu me apaixonava pela Chichi, ela é maravilhosa. Quando chegou na luta contra o vilão da história eu me decepcionei um pouquinho, mas continuo falando que o livro é incrível.

Estava à procura de um livro que me representasse, um livro que me mostrasse mais uma vez que o que eu sinto é normal. Queria me sentir válida, foi aí que eu encontrei uma obra de arte escrita por Elayne Baeta, “O amor não é óbvio”. O livro é narrado por Íris, que estava em seu último ano na escola. Ela ama ver novela com uma senhora que é sua vizinha e um dia ela começa a investigar uma garota que estava se relacionando com a ex-namorada de Cadu, o menino que Íris gostava. Como era de se esperar, aos poucos Íris vai se apaixonando por Édra, a garota que ela investigava.

Esse livro é muito especial para mim. Eu amo muito a Édra e a Íris, acho que se sentir representado em um livro é algo muito importante, “O amor não é óbvio” me fez me sentir representada. Ver a Édra e a Íris juntas foi muito importante para a minha autoaceitação. Apesar da gente saber o quanto isso é normal, sempre tem uns

momentos que nos desafiam... Quando eu li o livro eu me senti aliviada, era o que eu estava precisando ler.

Teve um momento específico do livro que me marcou profundamente, a formatura da escola. A Édra foi para a formatura de terno, como a Íris sabia que uma garota da sala iria fazer piadinha com isso ela enviou e-mails para todas as suas colegas de turma e todas elas foram de terno para a formatura, assim elas iriam acompanhar a Édra. Eu lembro que quando eu li essa parte os meus olhos brilharam, é uma parte muito fofa e com um grande significado para mim.

Hoje em dia leio até fanfic, amo as adaptações que as pessoas fazem das séries e animes, eu posso revisitar os universos que tanto amo e ao mesmo tempo vejo outras possibilidades para uma única história. Também gosto das fanfics que focam em algum casal que eu gosto, pode ser canônico ou não. 2020 foi o ano que eu mais li livros em toda a minha vida, foi uma experiência muito boa. Agora eu tenho livros que me representam e eu finalmente consigo dizer que eu amo ler.



A arte de folhear as
cores

Celestino 1B

A ARTE DE FOLHEAR AS CORES

Celestino Vieira

Todos os livros possuem alma. A alma de quem o escreveu, e a alma dos que leram, viveram e sonharam com ele.

A Sombra do Vento, de Carlos Ruiz Zafón

Pelas nuvens de tinta colorida ou As cores concretas

“Eu quero encontrar as borboletas”

Big Bang, Fxxk it.

Fazer coisas novas pela primeira vez sempre é comemorado, são acontecimentos que há sempre alguém do nosso lado aplaudindo as nossas conquistas. Até mesmo as pequenas coisas como escovar os dentes sozinho ou descascar uma batata (mesmo que você tenha se cortado e descascado super mal, pelo menos um “Muito bem!!!” você irá ouvir).

Eu consigo lembrar do primeiro filme que assisti no cinema: A Lenda dos Guardiões. Nem me lembro mais qual era a história do filme, mas lembro-me de ser uma criança magrela sentada na poltrona felpuda enquanto comia pipoca doce, atenta ao filme.

Mas eu não consigo lembrar a primeira vez que eu li um livro ou da primeira palavra que eu tenha lido sozinho. Talvez porque as coisas que você aprende a longo prazo acabam não tendo um momento específico que você consiga realizar. Uma hora você abre um livro e percebe: “Nossa!!! Eu sei ler!”.

A infância também marca a gente. Nos hábitos, na forma como nos expressamos, nos nossos gostos e coisas do tipo. Grande parte dessa influência é da família e da escola. Minha mãe é engenheira

cartógrafa e sempre gostou de desenhar, e sempre desenhou muito bem, coisa que me fez ter um pezinho nas artes plásticas e gostar de me expressar através dos desenhos coloridos da infância. Inicialmente uma casa, um cavalo, uma flor e uma árvore, com o tempo esses desenhos foram ficando mais complexos e deixaram de usar essas cores berrantes, esses tons de amarelo colorido, o vermelho bem escarlate, o verde bem brilhante e o azul bem intenso. Meus desenhos foram abrindo portas para o cinza, os diferentes tons de cinza, tons de ocre, tons de rosa, de roxo e de laranja. Não gostava mais de representar casas e lagos, queria representar as pessoas, o que elas faziam, o que elas comiam, o que elas brincavam. Aos poucos comecei a desenhar quadrinhos infantis, inspirados na Mafalda, na Turma da Mônica e no Hagar. Nunca fui muito fã de super-heróis, achava eles sem sentido, já que não existiam grandes vilões no mundo real, não precisaria de grandes heróis com superpoderes e coisas parecidas.

Também não gostava dos desenhos da Barbie, eu não tinha paciência para assistir, gostava mesmo era de assistir programas que falavam sobre cavalos selvagens e hipopótamos assassinos. Esses programas fizeram com que eu criasse uma grande ligação com os animais de forma geral, e acho que essa relação se intensificou quando tivemos que doar o meu gatinho (chamado de Carlinhos), coisa que me deixou bem triste porque eu amava o felino.

Quando perdemos algo que realmente gostamos temos a tendência a dar mais valor àquilo, e foi talvez o que tenha intensificado a minha vontade de ter um pet. Mas a minha família, naquela época eu, minha mãe, meu padrasto e um bebê com alguns meses morando em um apartamento não teríamos condições de ter um animal daqueles. E foi assim que compramos um peixe. Um beta macho, bem azul, chamado de Azulão (eu tinha uma criatividade muito grande para nomes). Semanas depois ele morreu de hipotermia.

Nessa época eu já me interessava mais por livros, gostava de ser um irmão responsável que contasse histórias infantis para o bebê risonho. Colocava ele no meu colo e abria os livrinhos de bichinhos e ia lendo-os para ele.

Outra coisa que talvez tenha me deixado com um “gostinho de quero mais” em relação aos livros é o fato do meu padrasto escrever alguns. Lembro de uma entrevista que ele fez no apartamento, onde eu fiquei observando escondido atrás da porta ele respondendo as perguntas sobre o novo lançamento dele.

Me deu uma vontade muito grande de ler os livros dele, embora os livros dele não eram para uma criança de 7/8 anos de idade. Mas eu li mesmo assim. Não entendi nada e fiquei triste. Ele me consolou e disse que iria escrever um poema para mim que eu pudesse entender. Na semana seguinte ele apareceu com um quadrinho emoldurado com os seguinte dizeres:

Hora do Céu

A menina do tic-tac
olhou no relógio do céu
para saber em qual hora
as estrelas todas em roda
cobririam a lua de mel.

O quadrinho está pendurado em cima da minha cama até hoje.

A monocromacia dos livros ou as cores imaginárias.

*Na manhã seguinte o violinista toca amarelo e
o poeta escreve violino.*

Na mesma época eu comecei a aprender a tocar violino, porque minha mãe considerava muito importante eu aprender a tocar um instrumento e me concentrar nisso, me entrosar com a música e melhorar a minha concentração (não sei se ajudou muito, mas pelo menos eu sei tocar violino).

Lembro de uma noite sair com o meu pai para jantar e levar o meu violino junto e começar a tocar no meio da praça de alimentação do shopping, sem ter o mínimo de vergonha, errando muitas notas, dançando com o instrumento, com a postura toda torta. Hoje em dia eu nem consigo tocar para os meus amigos que eu já me sujo todo e fico tremendo.

Minha relação com o meu pai era um tanto conturbada, minha primeira lembrança com ele foi justamente nessa noite que eu paguei aquele mico. Meus pais são separados e não se falam, eles meio que “se odeiam”. Mas enfim, eu não me lembro do meu pai antes dos 8 anos de idade. Ele mora em outro estado e nos vemos...1 vez por ano?

Nessas vezes que nos víamos eu ia a Porto Alegre passar duas semanas com ele. E toda noite ele me contava histórias das aventuras de Tibicuera, um menino indígena. Personagens como Tupã, Lua e Jatobá eram os meus preferidos para me embalar nas noites abafadas da capital do Porto colorido. Eu gostava de imaginar os personagens, associando eles com a minha família (meu pai é uma mistura de negro e indígena) e ficando feliz ao entender que meus antepassados foram essenciais para a historia do Brasil e muitas descobertas, mesmo que algumas sejam apenas histórias inventadas por ele. Anos depois descobri que Érico Veríssimo havia escrito esse livro sobre o menino indígena chamado Tibicuera.

Comecei a devorar livros, muitos livros. Principalmente os infanto-juvenis como Moby Dick, Dom Quixote e outros clássicos de

leitura que envolvessem personagens incríveis, mistérios e aventuras boas, sem deixar de ter uma pitada de romance. Particularmente gostava de livros que envolvessem detetives como Sherlock Holmes, Maigret e o sinistro Dupin. Livros que envolvessem o mar e aventuras marítimas também, e aqui tivemos uma febre de Julio Verne e clássicos marítimos antigos.

Mas não pense que eu não devorava autores brasileiros. Luiz Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Caio Riter, Clarice Lispector, Jorge Amado, João Cabral de Melo Neto, Rachel de Queiroz e muitos outros, cujas paredes de minha casa são totalmente preenchidas por livros deles.

Eu não assistia filmes, nem séries, nem desenhos, passava o dia todo lendo no meu tempo livre. Só pensar que eu conseguia entrar dentro das histórias, entender as angústias de outras pessoas, viver outras coisas que eu não conseguiria fazer fora do papel era algo tão incrível e mágico. Ser marcado por livros e lembrar deles é algo tão lindo, uma sensação boa de nostalgia...

Um livro que eu li e me marcou muito foi “ Beleza Negra, a autobiografia de um cavalo” . Juro que não é livro de louco, mas é realmente um cavalo narrando a sua vida. E o livro é incrível, uma visão de um cavalo sobre a própria vida, os pensamentos, as relações do animal com os humanos... Mesmo que seja ficção, é tão incrível.

Desde pequeno gostei de imaginar as coisas, preferia os livros do que os filmes, as histórias faladas do que as desenhadas. Meu padrasto disse uma vez para mim que isso era importante, porque a minha geração anda com dificuldade de descrever ambientes, objetos e sensações, preferido mostrar isso através de fotos ou algum diagnóstico na internet.

No ano de 2014 minha mãe recebeu uma proposta para fazer o pós-doc em Portugal, só que o ano letivo em Portugal começa em setembro, e eu tinha acabado de terminar o terceiro ano, iria entrar no

final do quarto lá (iríamos viajar em fevereiro do ano seguinte) então meu padrasto pegou o cronograma de ensino do quarto/quinto ano e começou a me ensinar. Em 3 meses eu aprendi todos os tempos verbais, acentuação e outras regras de ortografia que eu nem sabia que existiam.

Chegando em Portugal eu entrei no terceiro ano de novo (emoji de palhaço), mas pelo menos eu tinha aprendido bastante coisa e a minha adaptação foi mais fácil. A experiência fora do país foi fundamental para eu saber quem eu sou atualmente, e conhecer novas pessoas e adquirir conhecimentos de outros lugares. No final do ano eu voltei para o Brasil.

Os livros sempre se mostraram presentes na minha vida, a letra escura contra o papel branco, os personagens que iam se mostrando ao longo do enredo. Aqueles símbolos estranhos contêm um poder de você criar um mundo todo seu, com os seus vilões, seus personagens, cenários, mundos, leis, contextos. Você é basicamente um deus, naquele universo você faz o que quiser. Parece até loucura, não?

As cores dançantes ou os tons de herói

*De onde o seu sangue vem é onde é o seu lugar
Eu já vi o brilho ficar mais apagado
Eu não vou passar a minha vida sendo apenas uma cor*
Michael Jackson, Black or White

Minha relação com a literatura mudou bastante desde que eu me tornei um adolescente. O que isso significa? Que eu comecei a ter outros interesses, a buscar novas fontes de ficção. Algumas séries diferentes que tinham histórias mais reais, filmes baseados em livros que me faziam pensar mais, assuntos polêmicos, militância. Eu estava

descobrir o mundo real, e que ele não era povoado pelo Harry Potter e nem por cachalotes brancas assassinas.

As minhas relações tinham mudado, meus amigos tinham mudado e seus interesses também. Comecei a me questionar mais sobre quem eu era, do que eu acreditava e o que eu queria para o meu futuro.

Outra coisa que ocorreu nessa época foi a minha ligação mais intensa com a música. Conheci artistas novos e aprendi músicas novas, saindo do ninho de meus pais e começando a desenvolver um gosto próprio. A mesma coisa com estilo de filme, série e até mesmo pessoas.

Comecei a me interessar muito por cinema, pesquisar sobre o assunto, prestar atenção nos pequenos detalhes, reassistir as cenas, prestar atenção na sonoplastia, na fotografia, nas cores, nos ângulos, no enredo, nas expressões... Eu queria ser diretor. Criar o filme, ver ele nascendo e crescendo, ver sua história se desenvolver. Participar do seu processo de criação e ver ele ser concluído. Querer contar a minha história e a de outras pessoas.

Acredito que a Literatura foi essencial para eu chegar em quem eu sou hoje, saber com confiança o que eu sou e assumir isso para o mundo. Ter as coisas em mente e querer realizá-las, se imaginar em uma aventura e cumprir todos os desafios. Ainda sou jovem, tenho bastante caminho para percorrer até lá, mas fico feliz por eu saber ser eu e também que há um mundo lá fora, e por mais terrível que ele seja quero fazer diferença, não ser apenas mais uma pessoa juntando-se a todas as outras.

Eu tanto gosto de bancar o herói diferenciado, mas no fim acabo esquecendo que não vivo dentro desse mundo de ficção, mas sonhar nunca é algo ruim, não é mesmo?

L I T E R Á R I A S

E

Nome: Kauã Leonardo

M

Turma: 1ºA

B

R

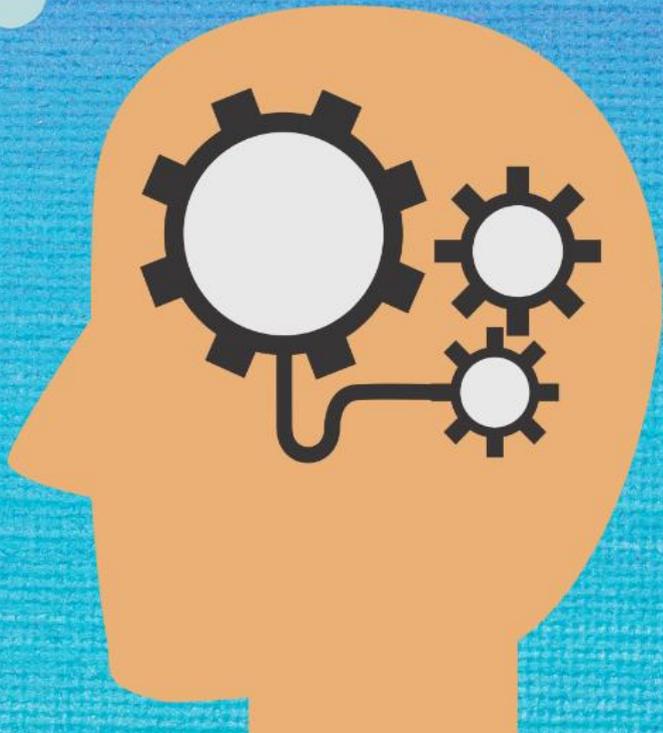
A

N

Ç

A

S



LEMBRANÇAS LITERÁRIAS

Kauã Leonardo Souto da Luz

De luar, Libra

Em nome de Deus, me dê alguma alternativa plena

Dois lados da mesma moeda, do mesmo poema

Que pena, que pena

Xamã, Neo Beats, Libra

Big Bang

Parece claro, mas vou começar esse texto do começo, do início da minha vida. O meu primeiro contato com a leitura eu acredito que foi na creche, quando mesmo sem entender o que as pessoas falavam eu já estava lá, absorvendo uma história que eu nem lembraria e provavelmente era sobre uma princesa que foi salva por um príncipe, ou Chapeuzinho Vermelho e alguns clássicos da literatura infantil. Afora a famosa música do alfabeto, que deve ser conhecida por grande parte dos brasileiros. Mas além desse contato no jardim-de-infância, eu me recordo das leituras feitas pela minha mãe. Ela sempre lia um livro chamado “A bíblia dos meninos” (Carolyn Larsen), e que se não me engano são 365 histórias religiosas para serem contadas a cada dia do ano. Foi um dos poucos contatos que eu tive com o catolicismo e religião em geral.

Sem contar as revistas e jornais que as vezes eu pegava em lugares como o dentista para me distrair. Na maioria das ocasiões o conteúdo era maçante, mas é o que eu tinha para se divertir no momento e geralmente eu via apenas as imagens ou resolvia palavras cruzadas com meu pai. A relação da maior parte das pessoas da minha família com a leitura não é muito boa, e digo isso pois nunca vi ou

escutei falar de tios ou tias que gostassem de ler, exceto minha mãe que de vez em quando gosta de ler uns livros, e minha prima que tem apenas oito anos e já devora vários livros. Só não sei quem ela puxou, mas espero que continue assim.

O meu primeiro contato com uma obra por escolha própria foi na escola, em meus primeiros anos escolares, quando a professora nos dava a oportunidade de ir na biblioteca e escolher livros para levar para casa. Normalmente eu escolhia os que retratassem curiosidades sobre o mundo, ou algum exemplar que envolvesse ficção científica e histórias sobrenaturais, sempre me interessei por esse conteúdo. Tanto que o primeiro livro que eu ganhei foi o “Óvnis, eles estão entre nós”(On Line Editora, Curiosidades On Line Editora e Astronomia On Line Editorafala), que fala sobre supostos casos de alienígenas em nosso planeta, um pouco sobre as teorias e etc. Recordo-me também das rodas de história que tínhamos no ensino fundamental, eram momentos muito bons, pois não era apenas um professor lendo, vivíamos um momento bem organizado, com um cenário e etc. E eu até gostava dos textos e viajava bastante no mundo da imaginação.

Já teve a vez que tive a oportunidade de conhecer a autora do livro “Sou lobo, sim. Mau? Nem pensar! ” (Maria de Lourdes Krieger). Que foi no colégio nos entregar o livro, contar a história e autografá-lo, achei bem interessante a visita, apesar de não memorar muito do momento. Mas me recordo da parte em que fala sobre os lobos e nos mostra o lado bom sobre este animal, e lembra que eles não são os vilões que mostram na maioria dos casos. E é claro, tive os momentos em que peguei livros que estavam na moda, como Diário de um Banana de Jeff Kinney por exemplo, que conta a história de um adolescente que não é muito popular, tem brigas com o irmão diariamente e etc. Nessa época eu estava entre o 5º e 6º ano, um momento em que eu queria sempre estar andando com os “populares” e ser um também, uma fase que todo mundo devia pular, a de tentar se encaixar em um padrão.

Caindo na realidade

*Ai, amor
Eu tenho tanto pra falar
Você conhece o meu navegar
Uma parte de mim tem medo e outra parte quer ficar
Eu sou pro que der e vier
E se for pra ser, seja o que Deus quiser*
Coringa, João

Cheguei no Ensino Fundamental, o tempo em que foi o meu auge literário, foi nele em que eu li as melhores obras da minha carreira literária. Vamos ao início da história. No começo do sétimo ano, quando recém tinham voltado as aulas, uma professora substituta entrou no colégio. No primórdio de seus ensinamentos, a relação da nossa turma com ela era muito ruim, mas em questão minha nunca tive nada de pessoal, eu até gostava bastante dela e o que ensinava. Mas foi seu planejamento acadêmico que fez com que eu mudasse completamente a minha relação com livros. Ela nos apresentou diversos exemplares para começarmos a ler, e uma das primeiras vezes que fez isso ela fez a inclusão de ficção científica, com o “O Orfanato da Srta. Peregrine Para Crianças Peculiares” (Ransom Riggs), do qual gostei bastante por me fazer mudar algumas opiniões sobre a leitura, como o fato de antes eu achar que nunca leria algo muito grande na minha vida.

Mas foi depois de um tempo, tive que fazer outra escolha e comecei a ler Romeu e Julieta, um dos clássicos shakespearianos. Quando eu peguei esse modelo em minhas mãos não acreditei que seria algo legal de se folhear, e só por ter o nome Shakespeare relacionado, eu já pensei em algo velho, complicado e difícil de compreender. E foi aí que me surpreendi, pois quando o terminei, além de perceber que estava chocado com o fim trágico de sua história, eu me peguei com saudades de lê-lo, tanto que tive que dar duas lidas nele.

Eu nunca tinha sentido isso por um livro antes, fiquei impressionado. Acredito que ele foi uma porta para começar a experimentar outros textos dramáticos e diferentes que as vezes visualmente eu não leria ou nem tentaria abrir uma página. Ao decorrer do ano eu fiz uma peça sobre o drama e foi bem divertido, gostei muito da experiência de ter que fazer um roteiro em cima disso.

Uma nova leitura marcante que conheci no Ensino Fundamental, mas um ano depois, foi quando estava no oitavo ano se não me engano, e por indicação de outro professor lemos “Capitães da Areia” de Jorge Amado. Por vista e lendo a sinopse do livro eu já me familiarizei com ele e achei que seria uma boa folheada, me surpreendi novamente. Pois além de ser um bom livro, eu quis ter uma experiência nova de leitura, que era ler e escutar um audiolivro do mesmo, e eu adorei a experiência, pois parecia que eu estava dentro dele, conseguia imaginar os meninos correndo na praia, os trovões de Ogum e etc. Foi um livro bem marcante que lembro até hoje da sua história e das minhas imaginações quando eu o lia.

Nesse mesmo ano um livro bem relevante que li foi “Quarto de Despejo”, escrito por Carolina de Jesus. O texto em si eu gostei como um todo, e por mais contraditório que seja eu não gostei da parte de ser um diário, pois apesar de ter bastante conteúdo interessante, às vezes tinha uma sequência de história muito maçante por ser bem constante e repetitivo. Mas no fim da leitura eu fiquei bem reflexivo sobre diversas questões da vida. Não quero ser dramático mas acredito que ele me mudou como pessoa, para melhor, e isso aconteceu nem que foi um por cento, mas foi alguma coisa.

Lemos também de “O menino no espelho” (Fernando Sabino). Admirei bastante o surrealismo desse livro e achei sensacional a relação que ele faz entre adulto/criança. E apesar de algumas dificuldades, teve momentos que eu até sentia inveja de Fernando, o personagem principal que foi substituído por o seu reflexo no espelho. Porque às

vezes a gente só quer uma outra pessoa igual a nós para nos substituir em um dia cansativo ou estressante e, ao mesmo tempo eu penso que isso não seria bom, pois tem momentos que independentemente de ser bons ou ruins, eles são cruciais para fazer a gente ser quem somos.

Sem você, nada é possível

*Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder*
Tempo perdido, Legião Urbana

Chegamos então ao remate dessa jornada. Gostaria de encerrar falando de um último livro bem reflexivo. O diário de Anne Frank, que por ser um diário é de sua própria autoria. O relato nos conta a história e a rotina de uma jovem de 15 anos que vive escondida de nazistas na segunda guerra mundial em um cômodo atrás de um guarda-roupa, junto com sua família e alguns amigos. Mas infelizmente faleceu em um campo de concentração de Bergen-Belsen. Percebo hoje em dia que Anne e nós nesse momento estamos vivenciando um confinamento, e claro que não estamos vivendo o mesmo que ela, nem perto disso.

Mas eu penso na questão de que a nossa casa se transformou em escola, lugar de lazer, às vezes cinema etc. Assim como Frank vivia, tendo amores, estudando, tudo dentro de casa. Podemos perceber também como isso é difícil, temos que conciliar tudo em um só ambiente. Eles viviam basicamente um Big Brother Brasil, mas sem querer estar lá. Precisava ter uma cabeça muito forte para não surtar dentro daquele ambiente, tendo que conviver com personalidades diferentes e o medo de ser descoberta a qualquer momento.

Gostaria de fazer uma reflexão aqui, como seria se não tivéssemos os livros, sem o poder de escrever e registrar momentos ou criá-los? O que seria de Jorge Amado sem os capitães, e da Anne sem poder se expressar em seu diário, ou melhor, o que seria de nós leitores sem poder ler textos incríveis ou conhecer mistérios da vida ou de nossos antepassados? E isso é muito doido, poder adquirir qualquer conhecimento com tinta e papel. Eu acredito que eles às vezes podem ser um refúgio para quem está cansado da nossa realidade, pois basta você abrir um pedaço de escrito para entrar no universo que você quiser. E um mundo que eu entrei e me diverti bastante foi quando li A ilha misteriosa de Júlio Verne, que conta a história de um grupo de amigos que descobrem uma ilha e lá eles vivem diversas aventuras com uma biodiversidade bem diferente da nossa realidade.

Encerro então dizendo que na minha vida, se eu não tivesse lido nenhum livro provavelmente não seria a pessoa que sou hoje, e não viveria muitos momentos felizes, como minha mãe lendo para mim, ou os momentos com meus colegas e professores no ensino inicial, além dele ser importante para a alfabetização.

End.

*¿Que no mundo nos
fascina?*



O QUE NO MUNDO NOS FASCINA?

Bianca Luz Magalhães

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.*

Metamorfose ambulante, Raul Seixas

A dependência literária vivida por todos

*Não tenho medo do escuro, mas
deixe as luzes acesas.*

Tempo perdido, Legião Urbana

A leitura sempre esteve presente na vida de todos nós, mas quando nos questionam sobre nossas memórias literárias, logo buscamos títulos e histórias de livros perdidos em nossos subconscientes. Nós reduzimos histórias aos livros, mas elas não se limitam a isso. Nossas vivências são histórias, músicas são histórias, pequenos textos online são histórias, uma simples troca de mensagens conta uma história.

Quando ainda somos muito pequenos, dependemos de outras pessoas para ter experiências com a leitura, e as minhas começaram cedo. Meus pais quase todas as noites liam livros infantis para mim antes de dormir, como “A chapeuzinho vermelho”, “A princesa e o sapo” e outros clássicos que buscavam ensinar valores para as crianças de uma forma suave.

Como minha família é católica, desde pequena eu frequentei igrejas e tive muito contato com a religião. Durante minha infância meu livro preferido era “Bíblia para crianças”, o qual venho guardando até hoje. Acredito que nessa época meus pais tenham lido esse livro para

mim mais de 10 vezes, sempre gostei muito dos desenhos contidos nele e das histórias. Eu criava meus próprios significados para o que aquelas páginas continham, por isso gostava tanto.

Um dos meus livros infantis preferidos, que conheço desde pequena e adoro a lição que ele passa, é “O patinho feio” de Hans Christian Andersen, porque ele nos ensina que quando nos sentimos deslocados em relação a lugares ou até mesmo pessoas, não é porque somos errados, e sim porque estamos no lugar errado, onde não nos encaixamos, não nos identificamos com as pessoas, ou até porque essas pessoas não nos deixam ser quem somos, querem que nos espelhem nelas, para assim sermos aceitos em seu “grupo”. Mas isso faz com que percamos nossa essência e conseqüentemente percamos a nós mesmos. No entanto, no livro, o patinho feio acaba achando um lugar ao qual pertence e é acolhido, mas na vida real nem todos acham o seu lugar.

Meu estilo musical preferido enquanto pequena, até hoje de certa forma, é o sertanejo. Eu e minha família sempre gostamos de cantar e brincávamos de karaokê em algumas noites, músicas como “Evidências”, “Página de amigos”, da dupla Chitãozinho e Xororó, e “Pássaro de fogo” da Paula Fernandes, eram cantadas com frequência. Mas a minha música preferida, que não podia faltar nas noites de karaokê era “Chuva” da dupla João Bosco e Vinícius, não sei exatamente por que gostava tanto dessa música, mas até hoje, sempre que canto, fico animada.

Somos muito influenciados pelos gostos, tanto musicais quanto literários, das pessoas com quem convivemos, principalmente na infância, e assim acabamos tendo os mesmos gostos que nossos familiares.

Para além da porta de casa

*O final do conto é triste enquanto o mal não vai embora,
o bicho papão existe, não ouse brincar lá fora.*

Canção infantil, MC Cesar

Com cinco anos, iniciou-se uma nova fase em minha vida. Eu entrei no Osvaldo Machado, uma escola que fica perto da minha casa, onde meu irmão e minha irmã já estudavam. Acredito que a partir disso minhas leituras se intensificaram, por conta das rodas de leituras realizadas uma vez por semana na biblioteca da escola. Desde o primeiro ano, os professores sempre nos incentivaram muito em relação à leitura.

Uma das músicas que certamente marcaram a minha infância foi “Aquarela”, do Toquinho. A primeira vez que ouvi e assisti ao clipe foi na sala de aula da Prof. Célia. Ainda não tinha uma sala de vídeo na escola, nós usávamos uma TV de tubo presa em um suporte de ferro grandão de rodinhas que um dos professores levava de uma sala para outra, sempre com certa dificuldade por conta das rampas rachadas e rodinhas ruins. Depois de colocar a TV na sala, assistimos o clipe e fizemos a atividade de tentar desenhar um guarda-chuva com dois riscos, assim como falava na música, quando eu fiz a atividade não consegui ver um guarda-chuva no desenho.

Só aprendi a ler no segundo ano da escola, e foram as brincadeiras de escolinha em casa, onde minha irmã era a professora, juntamente com a escola de verdade, que me fizeram aprender. Tenho certeza de que se não fosse pela minha irmã eu teria demorado mais, isso porque sempre fui um tanto quanto preguiçosa, e as brincadeiras deixavam o aprendizado mais leve.

Depois que aprendi a ler, comecei a gostar mais de ir à biblioteca. Ela era dividida por estantes e sessões. A dos livros infantis ficava ao lado da estante de livros juvenis, e não era permitido que as crianças

pegassem os livros dessa estante, mas tomados pela curiosidade acabávamos sempre pegando os livros juvenis escondidos das professoras para ler um pouquinho.

Um dos livros infantis que me deixava com medo é “Barba Azul”, um conto de Charles Perrault. Acho ele até um pouco pesado para ser um conto infantil, mas algumas adaptações suavizam a história. Sempre que me lembro desse livro, penso que até hoje coisas assim acontecem com muitas mulheres. Claro, estamos em tempos diferentes do qual se passa a história real, mas até hoje mulheres são maltratadas, muitas vezes são até assassinadas, por seus companheiros e ex-companheiros. Ainda tenho medo dessa história, porque eu sei que ela deixou de ser apenas uma história e se tornou a realidade de muitas mulheres.

Nessa época, os meus livros preferidos eram os gibis da Turma da Monica, porque eu gostava bastante do desenho animado, e porque minha irmã sempre leu esses livros, o que acabou fazendo com que eu criasse uma certa curiosidade em relação a eles. Além disso, gibis são mais fáceis de ler, então sempre terminava rápido. As outras crianças da escola sempre pegavam livros maiores, com histórias diferentes, mas eu não lia tão rápido quanto elas, por isso sempre escolhia livros que sabia que conseguiria terminar a tempo, nesse caso, os gibis. Acredito ter lido todos os da Turma da Mônica que tinham na biblioteca.

Na sexta série, meu último ano no Osvaldo Machado, lemos nas aulas de Língua Portuguesa, dirigidas pela professora Elivânia, o livro “O botão grená” de Luana Von Linsingen e Rosana Rios. Achei muito legal a iniciativa dela de trazer um livro que falasse da nossa própria cidade. Desse jeito, ao ler o livro fomos associando os locais que já conhecíamos com os da história narrada. Ao terminarmos de ler o livro, fizemos um passeio escolar até Santo Antônio de Lisboa, no norte da ilha de Florianópolis, local onde se passavam as principais partes da história. No passeio foi como se toda a história estivesse acontecendo bem na minha frente, por isso sempre me lembro desse livro.

Em 2017, ainda no sexto ano, comecei a ouvir músicas de rap, principalmente da 1kilo, um conjunto de rappers brasileiros que gravam músicas sobre amor, política, discriminação e suas vivências. Sempre gostei das músicas porque falavam de assuntos que eu não costumava ouvir e porque me apresentavam realidades diferentes da minha.

Novas oportunidades

Eu vejo o futuro repetir o passado.

O tempo não para, Cazuzu

Em 2018 eu mudei de escola, comecei a estudar no Colégio de Aplicação, o que acarretou uma mudança geral na minha vida. Minha rotina se alterou por completo. Eu, que sempre estudei de manhã, tive que começar a estudar de tarde e me adaptar a isso. No começo foi difícil, eu tinha bastante medo, porque achava que seria muito mais puxado do que no meu antigo colégio e também porque nessa escola existe a possibilidade de repetir de ano, mas logo eu fui me adaptando e vi que não era esse pesadelo todo que eu imaginava. Foi tudo uma questão de ajustes, que no final deram certo.

Eu nunca gostei muito de ler. Sempre gostei mais de filmes e músicas, lia os livros necessários para escola, mas nada muito além disso. Em 2018, isso mudou, as opções de livros se expandiram, a biblioteca do Aplicação era maior e tinha mais livros que me chamavam a atenção.

Comecei a ler livros como “Cidades de papel” e “O teorema Katherine”, ambos do John Green. Gostei bastante desses dois livros dele, mas nesse mesmo ano comecei a ler “A culpa é das estrelas”, um dos livros mais conhecidos dele, e não cheguei nem a terminar, não sei exatamente o porquê, mas a história não me prendeu. Outro livro dele que não cheguei a terminar foi “Quem é você Alasca?”, porque me contaram o que iria acontecer, e depois disso perdi a vontade.

Li dois livros sobre diferentes experiências na Segunda Guerra Mundial, sendo eles, “O diário de Anne Frank HQ” e “O menino do pijama listrado” de John Boyne. Uma das obras traz uma visão da Segunda Guerra Mundial de dentro de um esconderijo e a outra traz uma visão geral do período, e das atrocidades vividas por muitos dentro de um campo de concentração. Não vou me aprofundar nas histórias, e sim no que elas deixaram em mim. Como em ambos os livros são contadas histórias de crianças, eu acabava comparando a vida deles com a minha, e pensando no quanto eu reclamo de coisas tolas e sem importância, enquanto muitos passaram, e passam, por situações pavorosas sem nem ao menos poderem reclamar.

Outro livro que me trouxe reflexões desse feito foi “Capitães da Areia”, escrito por Jorge Amado, no qual é narrada a história de um grupo de meninos que vivem nas ruas de Salvador que precisam roubar para sobreviver. Histórias como essas se repetem até hoje, e eu me pergunto o porquê disso. Pessoas com condições de ajudar passam por muitas crianças nas ruas e não fazem nada para melhorar sua situação, porque a ignorância e o egocentrismo delas são maiores do que sua empatia. E não apenas as pessoas individualmente devem ser responsabilizadas por esse abandono, o Estado deveria tomar providências para reverter às situações de pobreza as quais crianças são submetidas em nosso país. A preocupação em mudar as circunstâncias atuais devem partir de quem nos governa, nos diferentes níveis.

O fim do que mal começou

Histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória.

Dias de luta, dias de glória, Charlie Brow Jr.

No tempo em que vivemos, tempo de pandemia, os dias de luta vêm sendo extensos e constantes. Travamos uma luta contra o Covid-

19, a qual ainda não chegou ao fim, e os dias de glória não estão perto de chegar. Ao ficarmos reclusos em nossas casas, começamos a usar mais ainda as redes sociais, e acredito que essa seja a forma mais “leve” que tenho de contato com a leitura.

No Instagram gosto de seguir páginas sobre diferentes assuntos, mas queria falar da página de uma mulher em específico, @pollyoliveirareal, que tenta nos mostrar a verdade por traz do mundo das redes sociais, onde nos é vendida uma ideia de perfeição inatingível, através de produtos e imagens enganosas. A Polly, uma mulher de verdade, nos mostra que acabamos nos espelhando em pessoas falsas, que apresentam corpos que não são os seus de verdade, porque desde pequenos nos foi imposta a ideia de que temos que ser perfeitos e nos encaixarmos nos padrões de beleza, que sempre acabam mudam. Essas pessoas falsas, ao invés de quebrarem os padrões e mostrarem seus verdadeiros corpos com orgulho do que são, decidem contribuir para a criação e perpetuação desses mesmos valores, fazendo com que outras pessoas se sintam inseguras ao se compararem com corpos irreais.

Nos tempos de pandemia, ler tem se tornado uma das minhas distrações preferidas. Gosto de sentar na varanda, colocar uma música calma, como “Por onde andei” do Nando Reis, sentir o vento, que às vezes leva as páginas fazendo com que eu me perca, e olhar a vista nos intervalos entre uma página e outra. Momentos como esses me proporcionam um pouco de paz em um mundo cheio de caos.

Ultimamente eu venho tendo mais vontade de ler e creio que essa vontade irá aumentar com o passar dos anos. Em minha visão ler, sejam livros, notícias, revistas, músicas, textos etc., é um ato que contribui muito para a formação de um indivíduo, porque a leitura amplia nossos horizontes e nos faz sair de nossas bolhas.

MINHA SEGUNDA E MELHOR REALIDADE

Vitória Alonso Florentino

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede.

Carlos Drummond de Andrade

O que me compõe como leitora

As pessoas veem estrelas de maneira diferentes. Para aqueles que viajam, as estrelas são guias.

O pequeno príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry,

Filha de um farmacêutico com uma assistente social, a leitura sempre esteve muito presente em minha vida, os retratos da minha primeira infância contam um pouco a minha relação com a literatura. Momentos registrados daquela época, ainda em câmeras digitais, mostram que desde o meu início a literatura andou junto com a minha evolução.

O meu primeiro livro, eu ganhei com alguns meses de vida apenas, eram livrinhos de plástico almofadados, daqueles impermeáveis e interativos, com ilustrações grandes e cores vibrantes que apesar de não conseguir entender o que estava necessariamente escrito, mesmo assim eu gostava muito de olhá-lo e explicar o que eu achava que estava escrito para minha mãe.

Quando os livrinhos de plásticos já não eram tão atrativos, minha mãe começou a ler todos os dias pequenas livretas de contos encantados para mim, algumas dessas histórias eu ainda consigo me lembrar, na época eu com certeza não dei muita importância, mas esses

foram os meus primeiros livros de papel, e até hoje eu consigo sentir a sua textura porosa nas pontas dos meus dedos.

Conforme o tempo passava, a leitura nunca me abandonou, minha mãe e meu pai sempre trouxeram as letras e a leitura como uma brincadeira, fazendo com que eu, inconscientemente, começasse a tomar conhecimento de algumas letras e seus sons, antes mesmo de entrar na pré-escola. Aos meus três anos de idade, ingressei no NDI (Núcleo de Desenvolvimento Infantil) onde os livros e alfabetos era companhia cotidiana, em todas as partes (paredes, chão e até no teto) havia contato com as letras. Foi lá que fui incentivada a contar histórias, já que todas as semanas nos sentávamos em roda para ler livrinhos e cantar cantigas, mas confesso que não me lembro muito disso, porém volta e meia encontro umas fotos perdidas de mim nessas rodas.

Mesmo já indo para a creche, a minha família não parou de me incentivar com a leitura, e foi com uns quatro aninhos que meu pai me presenteou com seus gibis velhos da Turma da Mônica e eu me encantei tanto com aquele estilo de literatura, que podia ler e reler várias vezes as mesmas revistinhas. Até hoje, guardo um carinho muito grande pelas histórias em quadrinhos, pois eu tenho uma enorme memória afetiva com as lembranças que eu carrego com eles, além de que eu sabia que estava lendo as mesmas historinhas que meu pai lia na minha idade, ele revivia seus tempos de garoto ao me acompanhar na leitura.

Com seis anos, entrei para o Colégio de Aplicação, e junto com a minha matrícula, tive acesso ao lugar em que mais frequentaria na escola, a biblioteca. Lembro-me vagarosamente dos meus primeiros anos na escola, recordo que as professoras nos levavam em filas para a biblioteca, onde ao chegarmos tínhamos que permanecer na salinha pequena para escolher o livro que cada um leria na semana. Foi naquela mesma época que entrei para o grupo de contação de histórias, no qual todas as semanas, cada integrante escolhia uma história, decorava-a e a contava para o resto dos colegas na roda de histórias.

Quando estava no quarto ano do ensino fundamental, não conseguia mais achar algum livro que realmente me interessasse naquela salinha da biblioteca, a cada dia que passava eu queria mais e mais explorar o outro lado com os livros de gente grande, quando pedi pela primeira vez, a minha professora disse que eu não daria conta de ler livros tão grandes, mas isso só me deixou com mais vontade de tentar.

Lembro do dia em que instalaram uma máquina de empréstimos automáticos que permitia certa autonomia para pegar os livros, não precisávamos passar pela bibliotecária para pegá-los, nem para devolve-los, apenas cadastrávamos e os deixávamos em uma mesinha. Empolgadíssima, fui testar a máquina pela primeira vez, fiquei curiosa com os livros que alguns alunos maiores estavam devolvendo, e decidi olhar os títulos, um dos que me chamou muita atenção foi o livro “Querido Diário Otário” do autor Jim Bantom; obviamente peguei emprestado (na minha cabeça às escondidas) para ler-lo em casa. Pensando nisso hoje, acredito que essa minha primeira “leitura de gente grande” foi uma grande influência para meu gosto atual de leitura, até hoje em dia eu prefiro livros escritos em primeira pessoa ou diários ficcionais, porque me sinto muito mais acolhida por livros assim, é como se você fosse um confidente daquele personagem, e fica sabendo da história pelo ponto de vista dele.

Assim como todo mundo, todos os anos eu faço aniversário, e na minha festa de 10 anos de idade, no meio de todos os presentes, um livro entre os brinquedos me chamou a atenção, era o Best-Seller “Fazendo Meu Filme” da autora Paula Pimenta, de início eu não percebi, mas esse foi o primeiro romance que me pertencia, só que mesmo assim não me interessei pelo livro, e por um longo tempo ele ficou parado na estante, até que minha mãe decidiu ler-lo, e se apaixonou pela história; gostou tanto que comprou toda a coleção e terminou todos os livros em menos de uma semana.

Vendo como minha mãe gostou do livro, fiquei muito curiosa com a história, sempre ouvi o ditado que “a curiosidade matou o gato”, mas nesse caso, a curiosidade me possibilitou ler umas das melhores coleções de livros da minha vida, gostei tanto do jeito que a Paula escreve que fui buscar outros títulos de autoria dela, como a coleção “Minha Vida Fora de Série” (que ainda a autora não acabou) e a série “Princesas” que são espécies de releituras das histórias das princesas da Disney. A Paula é uma escritora muito boa, o jeito como ela me cativa com a sua escrita faz com que eu termine seus livros em horas, por isso ela é minha escritora brasileira favorita.

Pelos olhos de uma adolescente

*Muitos homens iniciaram uma nova era na sua vida
a partir da leitura de um livro.*

Henry David Thoreau

Depois de ter uma experiência tão incrível com um livro que minha mãe me indicou, passei a valorizar muito mais a opinião dela para o que eu deveria ler, e por muito tempo ela indicava os livros e eu prontamente os lia, autores como Agatha Christie e Ken Follett eram as indicações dela. No entanto, um belo dia ela sugeriu o livro “Quarenta Dias” de Maria Valéria Rezende o primeiro livro que eu não gostei. Apesar de não simpatizar com a leitura desde os primeiros capítulos, eu me forcei a terminá-lo para ter certeza de que realmente não havia gostado da história, e realmente foi um livro que não conseguiu me cativar, com uma história confusa e sem um final definido esse livro com toda certeza esta na lista dos que eu menos gostei.

Mas uma experiência ruim não enterrou todas as experiências boas que eu tinha tido com a leitura, por isso não deixei de gostar de ler, e a cada vez mais a minha paixão pelos livros foi crescendo,

aumentou tanto que já não cabia dentro de mim, foi então que eu decidi criar um *instagram* de resenhas, @pelos_olhos_de_uma_adolescente, onde depois de ler um livro, tirava uma foto da capa e escrevia um texto na legenda da foto na qual descrevia a história do livro, o que eu achava dele e até mesmo dava uma nota. O projeto não durou muito tempo, mas ele foi muito importante para meu crescimento tanto como leitora quanto como escritora.

Junto a tudo isso, as leituras escolares continuavam a serem cobradas, por isso, era muito comum eu ler dois ou mais livros ao mesmo tempo, então enquanto eu lia “As renações de Narzinho” do Monteiro Lobato eu estava terminando a coleção “Poderosa, diário de uma garota que tinha o mundo nas mãos” de Sérgio Klein, muitos amigos achavam que era muita coisa, mas a leitura nunca foi um fardo pesado para mim, já que sempre interpretei como o meu momento de entrar em outra realidade para desfrutar de cada pedacinho da vida dos personagens e esquecer um pouco meus problemas reais (problemas que naquela época pareciam tão grandes, mas que hoje percebo o quão insignificante eles eram).

Toda a minha base como leitora me proporcionou uma boa interpretação textual, e com a prática acabei desenvolvendo uma capacidade de ler e entender as coisas sem muito esforço, por isso sempre terminei livros antes dos prazos que os professores passavam para finalizar, ainda mais se o livro me cativava, como aconteceu com os livros “Capitães da Areia” de Jorge Amado e “Feliz Ano Velho” do Marcelo Rubens Paiva, que com certeza foram uns dos melhores livros de leitura obrigatória que tivemos que ler.

Ainda falando sobre o Colégio de Aplicação, eu sempre tive muita admiração pela minha escola, porque além da maioria dos livros que eu tive acesso pertencerem a Biblioteca Setorial do Colégio de Aplicação, a minha trajetória como leitora foi muito bem guiada por todos os

professores incríveis que sempre me incentivaram a ler, escrever, e a seguir em frente.

Tempos de mudanças

*El futuro no es una página em blanco
es una fe de erratas.*

Viento de exilio, de Mario Benedetti

Atualmente, em época de pandemia e de transformação, as minhas leituras também passaram por mudanças, passei a ler muito menos livros de romances, não só pela biblioteca estar fechada nesse longo período, mas também pelas matérias escolares estarem exigindo um diferente tipo de leitura dos alunos, um exemplo disso é a matéria de Iniciação Científica que tive no nono ano em 2020, a qual exigiu de mim muita leitura de artigos científicos, textos complexos e obras que já não me levavam a viajar para outras realidades, mas sim, refletir sobre a que vivemos.

Ao tentar numerar e nomear todas as obras que eu já li para fazer este trabalho, peguei-me em uma enorme nostalgia, as memórias afetivas que tenho com cada livro que eu já li são surreais. Na realidade, percebo que sempre estive rodeada de literatura, e por isso, foi um desafio e tanto escolher e lembrar aquelas que eu gostaria de trazer para esse texto. Comédias, romances, terror, aventuras, investigações, dentre muitos outros gêneros que são feitos para mexer com nossos sentimentos, realmente comigo, fizeram efeito, afinal, a literatura na minha vida é algo tão grande e tão importante, que gosto de pensar que ela é a realidade que eu pude escolher para meu refúgio.

Apesar de hoje em dia o acesso aos livros ser muito mais simples, através de Kindles ou até mesmo livros em PDFs, sinto-me tão distante da literatura como nunca estive antes, não porque o meu apreço aos livros diminuiu ou porque deixei de gostar de ler, mas sim porque a cada

etapa vejo que estou cada vez mais atarefada e sem tempo para esses momentos de lazer que antes eram tão comuns. Percebo que o processo de amadurecimento traz consigo muitas responsabilidades as quais devemos cumprir e muitas vezes deixamos de lado outras coisas que também gostaríamos de fazer, mas que não são prioridades naquele momento.

Este trabalho me fez perceber o quanto eu evolui em relação as minhas leituras, relembrar tudo aquilo que já li e/ou vivi foi uma experiência muito gratificante, percebo que na correria do dia a dia, muitas vezes esquecemo-nos de muitas lembranças que compõe nosso ser, e acredito que tomar consciência delas nos fortalece como pessoa em evolução.

VÁLVULA DE ESCAPE

Mariana Seemann Borges

Os livros... Eles me ajudaram a não perder totalmente a cabeça.
Liberta-me, de Tahereh Mafi

Para sempre juntas

Desde que nascemos somos guiados por uma linha de expectativas. Sempre ouvimos que não é certo seguir por outro caminho além daquele. O mundo é perigoso e nós não iremos conseguir voltar e achar o caminho correto. Siga a linha traçada pelos outros.

Desde pequena eu fui apresentada a um mundo de fantasias onde tudo podia ser resolvido com amor e amizade. Era incrível ouvir a minha irmã lendo aqueles livros e imaginar todos os cenários e possibilidades. Eu enxergava aquilo como uma válvula de escape que podia ser aberta sempre que as páginas eram folheadas. O circo não era nada comparado com a magia exibida pelos livros.

Lembro que minha primeira leitura foi de uma placa de um curso da faculdade: *moda*; fiquei quase cinco minutos fazendo o barulho de cada letra, juntando cada uma aos poucos, e então saiu. Fui bajulada a semana inteira, chegou até os ouvidos da minha professora, umas das primeiras crianças a lerem no primeiro ano, foi a experiência mais próxima de ser uma celebridade que já cheguei.

Os quadrinhos sobre proteção ambiental que ganhava do meu pai foram meus guias nessa aventura. Eu folheava as páginas mais pelos desenhos das onças e tatus mas acabava lendo uma ou outra frase. Eu não era muito fã de ler, gostava mesmo era de ouvir e assistir filmes, por exemplo sentada como uma coruja curiosa, eu era uma verdadeira

amante de histórias - mas já a leitura cansava meus olhos rápido demais.

Depois de um tempo eu perdi o interesse por ouvir as histórias, não gostava mais de pegar em nenhum livro após descobrir que podia repetir meu filme favorito só colocando o DVD e uma caixinha preta e apertando um botão. Aquilo havia se tornado a nova mágica que enchia a minha cabeça de possibilidades e ocupava meu tempo livre.

Geralmente a reviravolta é no final

*Ninguém é verdadeiramente honesto.
Mesmo se não mentirmos para os outros,
mentimos para nós mesmos.*

Lendário, de Stephanie Garber

Eu fiquei muito tempo me aventurando entre filmes e brincadeiras em campos de grama e dentro do mar. A leitura era a última coisa que passava pela minha cabeça naquela época - eu fui a típica criança que era fã de quadrinhos somente por causa dos desenhos e fui para uma criança que ouvia a palavra livro e já estava chorando e reclamando pelo resto do dia. Caso curioso de uma criança que queria se achar diferente entre o quarto e quinto ano.

Naquele meio tempo, eu só me aproximava dos livros quando era uma atividade obrigatória da escola ou quando eu fingia me interessar por um, na esperança de ter algum desenho ali no meio. Passar por essa transição de livros com muitas cores e figuras para livros cheios de parágrafos sem fim, divididos por capítulos, é uma mudança difícil para qualquer pessoa que ficou anos sem abrir um único livro por vontade própria.

A última série de livros infantis que me lembro de ter lido foi os da Fada Pérola. Essa série apresentava uma protagonista que a cada

livro tinha um pequeno problema para ser resolvido. O meu preferido era a Pérola e a Fada das Cerejeiras, porque entre todos os outros, esse possuía os desenhos mais bonitos e bem feitos.

O meu primeiro passo para a literatura juvenil foi o livro do Pequeno Príncipe, que li no sexto ano. Eu o havia lido anteriormente na escola no formato infantil, cheio de desenhos com uma escrita simples, mas o livro que eu encontrei na prateleira da minha casa não possuía desenhos ou aquela escrita com a qual eu estava acostumada, era algo novo.

Eu demorei para ler aquele livro, mas demorei mesmo. A escrita era diferente, eu não sabia o significado da maioria das palavras, geralmente acabava lendo na frente do computador para pesquisar o que significava cada uma das palavras, para enfim, conseguir entender pelo menos um parágrafo. Sem contar as descrições das cenas, era uma dificuldade maior ainda. O que diabos era um parapeito? O que significava sentir a brisa do amanhã? Qual era a diferença de um sorriso normal e de um sorriso doce? Por que eles escreviam daquela forma estranha que ninguém entendia?

Como os livros foram de “pulei saltitante entre as pedras” para “apressei meus passos enquanto desviava de todas as pedras no caminho”?

Quando o mel é bom a abelha sempre volta

Volte para casa. Volte para casa e grite comigo. Volte para casa e brigue comigo. Volte e quebre meu coração, se assim desejar.

Apenas volte para casa.

A rainha do nada, de Holly Black

O sétimo ano passou como um clarão, eu só consigo nomear esse ano com uma única palavra. Lembrança. Eu havia feito amizade com

uma pessoa que era apaixonada por leitura, ela tinha uma estante inteira cheia de livros e conseguia contar a história de cada um deles, se lembrando de cada detalhe. Era estranho ela saber cada personagem e cada história única entre tantos livros - mal sabia eu que me tornaria essa pessoa mais pra frente. Eu não entendia como aquele amor por livros funcionava. Enquanto para mim eram apenas palavras, para ela, era um mundo totalmente diferente no qual se apaixonava ao ponto de chorar pela morte de algum personagem.

Ela havia ficado meses insistindo que eu lesse *O Canto mais escuro da Floresta*, dizia ser a minha cara, que eu iria me apaixonar e que poderia me emprestar o livro caso necessário, e assim foi feito. Eu não demorei muito para terminar o livro. Em duas semanas eu tinha lido todas as páginas, não parava de falar o quanto eu amava a protagonista e como tudo era tão bem feito que eu precisava de mais. Então, fui apresentada para *Silber: o primeiro livro dos sonhos*, uma trilogia alemã - por sinal, até hoje eu espero traduzirem os outros dois livros para o português - o livro era pequeno comparado ao anterior, já que é estilo de bolso, mas a história dele era tão fascinante como a outra, por fim fui induzida a ler *O menino que desenhava monstros* e naquele momento, tive a certeza que eu sou apaixonada por leitura.

Esses três livros foram a minha porta de entrada para um mundo de fantasias misturado com o sobrenatural. Eu me sentia em êxtase por toda aquela magia, principalmente por estar há tanto tempo sem ter contato com isso. Cheguei a me sentir estranha, no entanto, eu havia achado aquela válvula de escape novamente, só que dessa vez, eu era quem contava as histórias para as outras pessoas.

A luz pode ser encontrada até mesmo no mais escuro inferno.

Corte de Asas e Ruína, de Sarah J Maas

AMBIVALÊNCIA COM AS PALAVRAS

João Pedro Burnier Jacinto

Ler é sonhar pela mão de outrem.

Ler mal e por alto é libertarmo-nos da mão que nos conduz.

Fernando Pessoa

Uma infância fugaz

Um gigantesco emaranhado de lã, é isto que me aparece quando penso em como foi minha vida e rotina há alguns poucos anos, muitas memórias vagas, “*flashes*” e lembranças tudo muito bem misturado e bagunçado, vou tentar organizá-lo.

O Cebolinha, aquele da Turma da Monica, sempre esteve marcado na minha vida, grande parte disso se deve ao fato de ele ter ilustrado meu bolo de três anos. A festa do meu terceiro aniversário é a minha primeira memória mais ou menos estruturada, tudo anterior a isso são apenas “*flashes*”. Ao perguntar para minha mãe o porquê de o personagem de Mauricio de Sousa estar presente no meu bolo de aniversário, ela contou-me que costumava ler histórias da Turma da Mônica para mim e que o Cebolinha era meu personagem favorito, apesar de não poder confirmar isto por mim mesmo.

Os gibis sempre foram algo presente em minha vida, minha mãe costumava assinar uma revista que, a cada mês enviava um pacote com quatro revistinhas para minha casa: Tio Patinhas, meu preferido, Pato Donald, com várias histórias engraçadas, Mickey, que ocasionalmente conseguia ler algo que eu gostasse e Zé Carioca, que nunca li, nem tive interesse.

Outro tipo de literatura presente nesta época, foram os famosos contos de fada, que creio que todos já ouviram, como a história da Chapeuzinho Vermelho, dos três porquinhos ou do Pinóquio. Basicamente essa foi minha vida de leitor na pré-escola.

O tortuoso caminho

Um dos grandes diferenciais do Colégio de Aplicação da UFSC é a existência de uma biblioteca própria dentro das dependências da escola, por isso, nos primeiros anos do ensino fundamental costumávamos ir pelo menos uma vez por semana, gostava destas situações, pois, além de nos distrairmos e sairmos do tema principal da aula, conseguíamos exercitar um pouco a leitura, ainda que, nenhum fosse tão interessante.

Com meus oito para nove anos, ao chegarmos no terceiro ano, as matérias foram divididas em: Matemática, Português e Ciências, como resultado, quando íamos a biblioteca, com a professora de Português, o que pelo que me lembro era a cada duas semanas, sempre tínhamos que reservar um livro, levá-lo para casa, ler o mesmo e fazer uma ficha de leitura, algo que não gosto nem um pouco de fazer, pois não sou bom em fazer resumos e não gosto de ler por obrigação, apesar de entender a importância deste pontapé inicial. Algo que ajudava bastante neste ponto era que, de vez em quando, tínhamos leitura livre, quase sempre escolhia “Diário de um Banana” ou “Capitão Cueca”, dois livros que gostava, sendo o primeiro deles um dos livros que lembro que gostei de ler até o fim durante esta época.

Um dos livros que lembro de ter lido neste período foi “O Pequeno Príncipe”, durante o 5º ano, pra ser sincero não me recordo de muita coisa da história, além de um príncipe viver em um outro planeta com uma rosa e, um dia cair na Terra, por isso, gostaria de reler eventualmente, ou por conta própria ou por causa de algo escolar.

Segundo minhas memórias, ficamos neste esquema de fazer ficha técnica de livro até o fim do 5º ano, pois, me lembro que, no sexto comecei a ler “Reinações de Narizinho”, um livro de Monteiro Lobato, que se passa dentro do universo do Sítio do Picapau Amarelo. Ao virar um sextanista, durante algumas aulas de Língua Portuguesa, começamos a frequentar o Laboratório de Linguagens e lá foi onde li este livro, não lemos ele inteiro, mas foi interessante mesmo assim, novamente lembro-me de poucos eventos da história, porém o que nunca saiu da minha cabeça são os personagens principais, seus nomes e, o momento em que um besouro e um príncipe de um reino aquático, estão caminhando juntos sobre a ponta do nariz de Narizinho.

Provavelmente li mais algum livro até o fim do sexto ano, porém nada muito marcante para mim.

O crescente convívio com as letras

O sétimo ano, um ano de várias mudanças e do começo de um amadurecimento, também foi, para mim, um dos anos mais difíceis da escola, pois, além de começarmos a estudar mais profundamente somente uma língua estrangeira, várias das atividades propostas durante o ano foram bem mais complexas do que o normal e a matéria de Língua Portuguesa, se não foi a que mais causou este impacto, está pelo menos no pódio, no entanto, ele também foi um dos mais divertidos da minha carreira escolar. Durante o ano de 2018, li diversos interessantes, alguns famosos, outro por puro acaso do destino e um por indicação da escola.

Minha primeira leitura durante aquele ano foi “A Equipe do Olho Aberto”, um livro que contava um pouco da vida de alguns estudantes de Brasília e, pelo que me recordo participavam do grêmio estudantil do colégio onde estudavam, a leitura em si não teve nada demais, porém, o que achei bem divertido na época foi encenar uma parte do

livro junto com um colega, não sei se performamos bem em termos técnicos, mas conseguimos atingir a nota máxima e com certeza me marcou bastante. Durante julho deste mesmo ano, recebi uma das piores notícias que um aluno gostaria de receber, trabalho para as férias. Escolher um livro, ler e fazer um resumo, com mais algumas exigências, não gostei nem um pouco daquilo, porém não tinha o que fazer. Durante as férias, li o tal livro, escolhi um chamado “Raptado” de *R. L. Stevenson*, escolhi-o, pois, a sinopse me interessou, o livro não quebrou minhas expectativas e conseguiu me surpreender, gostei dele, então o trabalho chato não ficou mais tão chato. Já mais para o final do ano, em outubro mais ou menos, se me lembro bem, a professora pediu que lêssemos um dos três livros de Shakespeare indicados por ela, pois faríamos uma peça de teatro, infelizmente faltei as aulas daquela semana, então acabei ficando no grupo que leria “Otelo” e encenaria o mesmo, para resumir, foi, de longe, as piores semanas da minha vida dentro e fora da escola, apesar do livro não ser nem um pouco ruim, a incomodação com os integrantes da peça e a escrita do roteiro, que acabou caindo quase toda sobre o meu colo, foram as piores partes, porém deixemos isto de lado. Outro livro que lembro de termos lido uma parte foi “O Diário de Anne Frank” na sua versão em quadrinhos, a história de Anne é realmente bem pesada, mas, se você for uma pessoa mais resiliente quanto a isso, recomendo a leitura.

No oitavo ano lemos livros legais, se comparados com os outros que a escola costuma indicar, foram eles: “O Menino do Pijama Listrado”, “O Menino no Espelho” e “Capitães da Areia”. Quando penso hoje em dia em como foi a leitura da obra de Jorge Amado, autor do último livro citado, penso que evolui bastante como leitor após ter lido-o, porque, além de ter sido a maior obra que tinha lido até a época, o livro aborda diversas questões importantes como violência, que é aparente quando um dos personagens principais acaba indo para o bando de Lampião, o Rei do Cangaço. A história da vida dos meninos

que formavam uma gangue e viviam nas docas de Salvador, me marcou muito pois, após lermos, tivemos que, em grupos, fazer um podcast de mais de vinte minutos debatendo sobre as questões que o livro traz, discutimos sobre o que aconteceria se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), existisse na época, já que ele garante direito à ensino e escola, saúde, entre várias outras coisas, algo que não vemos acontecendo na história, já que ela se passa nos anos 30 e o ECA só foi criado em 1990.

2020, meu nono ano e o começo de uma pandemia global. No início do ano passado, comecei a ler “Feliz Ano Velho” do Marcelo Rubens Paiva, a mando do professor, porém com o começo da quarentena, tivemos nossa leitura interrompida por alguns meses, quando voltamos, com o ensino EAD, reatamos ela, pra ser sincero, só fui começar a achar o livro suportável depois da página oitenta e, gostar do mesmo, somente depois de cento e cinquenta e poucas páginas, o livro é uma autobiografia, então penso que as opiniões acerca dele podem variar bastante.

O começo de uma pequena jornada

A saga Harry Potter, o que dizer sobre estes livros, o que começou somente como uma leitura para fazer um trabalho, com a minha pessoa com uma expectativa média se transformou no maior sentimento de saudade que sinto no momento, saudade da história, dos momentos, dos personagens e, principalmente do sentimento de estar descobrindo algo incrível pouco a pouco, investindo meu tempo sem remorso nessa jornada, parte disso porque, como tinha que ler o livro para fazer um vídeo para a escola mesmo, não me sentia culpado de estar gastando meu tempo em algo prazeroso ao invés de estar fazendo algo “mais produtivo”. Li o primeiro livro, de pouco mais de 220 páginas em três dias, um tempo recorde pra mim, que normalmente,

após 20 páginas já estava cansado. Não sei se é o jeito como a autora escreve a história, mas adorei o livro e, como já tinha o box dele em casa há algum tempo, comecei a ler os outros. Todos foram maravilhosos, mas se eu fosse escolher um para reler agora, com certeza seria “Harry Potter e a Ordem da Fênix”. O quinto livro da série, com suas setecentas e poucas páginas, começa durante as férias de Harry na casa dos Dursley, que foi protegida por incontáveis feitiços somente para protegê-lo de Voldemort, que tinha renascido no final do quarto ano de Harry em Hogwarts. Após o incidente de Potter e seu primo com os dementadores, o protagonista é levado à base secreta da nova Ordem da Fênix, sediada no Largo Grimmauld nº 12, que anteriormente era a casa dos Blacks. Durante este ano a vida de Harry começa a virar uma loucura, seja por temer por sua vida, já que Tom Riddle está à solta, ou por ter que aturar Malfoy, Snape e principalmente Dolores Umbridge, uma das bruxas mais desprezíveis da história, em Hogwarts. O livro te traz diversos sentimentos, seja alegria, raiva ou tristeza, a última sendo bem presente no fim do livro, já que (alerta de spoiler!!!) Sirius Black morre, confesso que nessa hora caíram alguns ciscos nos meus olhos. Pelo que lembro o livro termina no começo das férias depois do quinto ano de Potter.

Após ler toda a saga em pouco mais de um mês, estava sedento por mais, mais do universo de Harry Potter, porém, como não existe, tive que partir pra outros, pedi de natal “O Hobbit” e a trilogia do “Senhor dos Anéis”, duas obras escritas por *J. R. R. Tolkien*, até hoje, só li “O Hobbit”, é um bom livro, recomendo para quem gosta de fantasia, porém ainda estava com vontade de ler, então decidi comprar “O Iluminado”, um dos clássicos de *Stephen King*, novamente, é um bom livro de mistério, suspense e com um pouco de terror, mas não era o que eu queria. Neste momento, minha busca por um outro livro como Harry Potter deu uma freada, ainda pretendo ler “O Senhor dos Anéis”, porém mais para frente, pois estou um pouco cansado da escrita super

detalhada de *Tolkien*, por isso gostaria de por causa aulas de leitura, voltar com toda aquela vontade de ler, seja a história da vida de Frodo ou algum outro livro indicado pelo professor.

Nunca comentei, porém, de outubro do ano passado pra cá, comecei a acompanhar mangás que normalmente saem semanalmente, curto o estilo de história deles, porque normalmente ela tem algo a mais por trás da trama principal, ou pelo menos, algo mais inovador do que o que geralmente encontro em livros de fantasia. Desde história de pessoas que reencarnam em outro mundo, a de outra que voltou no tempo e pode “recomeçar sua vida”, ou também de artistas marciais que tem o anseio de se tornar o número 1 no “murim”, como é chamado o mundo no qual geralmente se passam essas histórias.

Após passar vários anos tentando descobrir algum livro que me satisfizesse completamente, consegui achá-lo no Harry Potter, então, com base nisso pergunto: e você? Achou seu livro sem defeitos? Se ainda não, não se preocupe, um dia você acha; enquanto isso, preste atenção ao que lê, talvez os detalhes estejam lhe escapando e, é neles que as surpresas se escondem, quando o achar, seja por meio de uma história única, uma saga ou um autor, aproveite-o, pois essa vai ser a primeira vez que um livro vai entrar profundamente na sua vida.

NOTAS DE AUTORIA

George França é Doutor em Literatura pela UFSC. Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: franca.george@ufsc.br

Mariana Jann Luna é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Valentine May Machado é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Celestino Vieira é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Kauã Leonardo Souto da Luz é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Bianca Luz Magalhães é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Vitória Alonso Florentino é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Mariana Seemann Borges é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

João Pedro Burnier Jacinto é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

FRANÇA, George et alii. Leitores em revis(i)ta: memórias de leitura de estudantes do 1º ano do ensino médio/2021. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 279-346, 2021.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para

assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 11/05/2021

Aprovado em: 08/07/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

O SONO DA QUESTÃO

Tobias Nunnes

O artista é dono da cor?

A babá é a versão de uma mãe que é escolhida?

O fotógrafo tem a visão que não morre?

Ser menino e menina ao mesmo tempo é o mesmo que viajar?

Todas as perguntas tinham um por que e questionavam o ser, o querer e o parecer.

Quem constrói a vontade é a cabeça?

Sentimento é neurônio com narrativa?

Pode a memória ser escritora de romances e histórias?

O afeto é o fisioterapeuta do abraço?

O que eu quero ser vai decidir se eu vou ser mudo ou tagarela?

As perguntas que eram, queriam e não tinham mais vontade de só parecer não sossegavam. Queriam mais. Elas tinham aulas ininterruptas com a interrogação. Não tinham hora certa e se tumultuavam.

A aparência, invejosa e prima da imaginação, uma senhora que em alguns dias aparecia muito gorda, noutros muito minguada, desnutrida, metida, aparecia sem ser convidada e gostava de confundir.

A aula das perguntas ganhou fama, até que a interrogação, indisposta decidiu não mais comparecer. Estava cansada e sobrecarregada. Suspendeu as aulas sem avisar.

A dúvida ficou sem par.

A exclamação, folgada, preferiu ficar deitada a ter que ficar de pé e pensar.

As reticências tomaram a frente para acalmar todo mundo, evitar mais bagunça e pedir paciência para esperar não sei o quê.

Não sei o quê, um senhor que elas mal sabiam quem era, mas por quem sempre esperavam.

- Paciência na espera da volta da interrogação! – Disse o ponto final saltitante que não queria dar fim nem às ideias, muito menos à interrogação. Estava feliz e esperançoso, e por isso inquieto. Parado era como ser o fim. Ele não queria ser o fim, e insistia em pular todo feliz para não acabar com nada.

- Ninguém vai acabar! – Gritou imponente a folha branca de papel, acompanhada do bloco de notas e da tela de computador, sorridentes logo atrás.

- Venham todas, a interrogação está ali. – Disse a caneta espevitada para as letras e perguntas, que perdidas na ausência da interrogação, não sabiam se organizar nem para formar uma frase que dirá para conversar.

A dúvida, moça reservada e maldosa que mesmo sem par, ria escondida. Ela adora brincar de escrever com pensamento e cansar a interrogação.

O sono incomodado com o barulho apagou a luz. Todos se juntaram num abraço, se acalmaram e no silêncio dormiram com a interrogação, que já descansava imperturbável ao lado da amiga imaginação.

Talvez o sonho não se ausente nem esteja de férias.

NOTAS DE AUTORIA

Tobias Nunnes é Bacharel em Biblioteconomia pela UDESC e em Artes Cênicas pela UFSC. Mestre e Doutorando na PGET/UFSC. Escritor, revisor de textos e dramaturgo.

Contato: tobiasnunnes@msn.com

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

NUNNES, Tobias. O sono da questão. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 347-350, 2021.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 26/03/2021

Aprovado em: 17/05/2021

Publicado em: 15/07/2021

sobre tudo

JORNADA

Vander Baptista

O tempo que se tem
A distância a ser vencida
Os recursos alcançados
O trajeto escolhido
O andar da carruagem
O trote dos cavalos
O tocar do condutor;
Eis que a jornada se desdobra.

O tabuleiro preparado
A partida que começa
Movimentos calculados
O ataque indecifrável
A defesa que escuda
A vontade de ir adiante
A destreza do enxadrista;
Eis o jogo que transcorre.

Quebra-cabeça espalhado
A montagem necessária
A tarefa assumida
A palavra empenhada
As peças sobre a mesa
O enigma dos encaixes
O esmero do montador;
Eis a paisagem que se forma.

Linhas que se cruzam
Paralelas que se vão
O conjunto que se erige
Engrenagens que operam
Diferencial do movimento
Transmissão de pensamentos
A sincronia do sistema;
Eis a força da união.

A alvorada todo dia
Anuncia o trabalho
O solo preparado
O canteiro que germina
Erva daninha que se entranha
A enxada afiada
O suor do lavrador;
Eis, então, a colheita que resulta.

E aquele tempo que se tem sempre um dia
acaba:
À distância percorrida
Ao jogo que fizemos
À paisagem que montamos
Às condições da engrenagem
E ao estoque no celeiro
A sentença impreterível!
E eis o tempo infinito que prossegue...

NOTAS DE AUTORIA

Vander Baptista é Graduando do Centro de Ciências Biológicas da UFSC.
Contato: vander.baptista@ufsc.br

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

NUNNES, Tobias. Jornada. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 351-354, 2021.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30/04/2021

Aprovado em: 24/05/2021

Publicado em: 20/07/2021

sobre tudo

MICROANÁLISE ANTROPOLÓGICA DE UM TEMPLO-DA-SAPIÊNCIA

Otávio da Silva Custódio

Em uma Ilha próxima a um continente, em um recanto ao sul do mundo, estabeleceu-se um povo de características talassocráticas. Os descendentes daquele povo, juntamente a nativos e a outros povos intercontinentais, prosperaram ao passo que foram dominando a Ilha. Após certo tempo, em cada porção dessa, surgiram variadas tribos, algumas detentoras de dialetos não tão interpretáveis para a maioria das outras tribos insulares.

Enquanto a classe dos *Sotluda* sai à caça de onças e à pesca de garoupas, seus descendentes encaminham-se para outro lugar. A pé ou em suas *bicis*, desviando de bólidos metálicos, ou mesmo, montados nos grandes busões ou peruas, tais descendentes finalmente chegam aos seus destinos, os denominados Tempos-da-Sapiência. Tais templos funcionam como um dos primeiros locais onde, no desenvolvimento intelectual dos jovens, esses serão impelidos a desenvolverem e a confrontarem suas diferentes visões de vida.

Um desses templos, localizado na região *CSFU*, é denominado de *Colapli*. O *Colapli* é um dos templos mais reconhecidos da Ilha. Possui uma grande extensão, sendo detentor de repartições e mais

repartições, campos e mais campos, sacerdotes e mais sacerdotes. Além disso, em seu interior, há fontes por onde jorra água para beber, superfícies e material para escrita, antros contendo material de leitura e acesso à chamada “Rede de Computadores”. Também, notam-se espaços com modelos experimentais para atividades práticas, espaços de ablução e de excreção e, ainda, espaços ocupados por sacerdotes especialistas em coordenar a saúde diretiva, econômica e psico-medicinal do templo.

Em determinadas repartições, que são espécies de nichos encravados na estrutura do *Colapli*, agrupamentos de jovens precisam ser conduzidos pelos mais importantes sacerdotes do templo, os Mestres-do-Saber. Esses últimos, mesmo não sendo devidamente reconhecidos pela sua Pátria-mãe, possuem um notório papel na busca por uma sociedade crítica e democrática, exercendo a difícil tarefa de transformar o eu-interior de seus jovens aprendizes. Quase diariamente, tais mestres enfrentam o dilema de quais assuntos seus estudantes devem, ou, merecem saber.

Em uma dessas repartições, a qual ocupa numa ordem numérica a oitava posição e numa ordem alfabética a terceira letra do alfabeto, encontram-se jovens que estão em uma difícil fase de seus desenvolvimentos. Tais jovens possuem capacidades, energias, curiosidades e, o mais importante, conhecimentos próprios já formados. Nessa fase de suas vidas, eles são convidados a conhecer e pensar sobre: do que é feito e como funcionam seus organismos, como conseguem captar e utilizar o ar que respiram, de onde provêm suas reservas energéticas e como funcionam as “trilhas” que carregam a cor vermelha no interior de seus corpos. Além disso, são também convidados a refletir sobre como conseguem se proteger de ameaças diminutas, como conseguem excretar suas impurezas, como podem (ou não) gerar novos descendentes, e, como conseguem sentir e interagir com o ambiente que os cerca.

Para além desses conteúdos, uma das maiores problemáticas enfrentadas pelos Mestre-do-Saber-em-Ciências, não somente do *Colapli*, é a de como movimentar, nessa área do conhecimento que é um recorte da complexidade da natureza, as concepções alternativas de seus jovens, para além da compartimentalização de seus saberes. Como propor discussões problematizadoras sobre Ciência? Como fazer os jovens perceberem seus papéis como protagonistas da sociedade em que vivem?

Talvez, tais mestres possam partir de propostas de ensino-aprendizagem com base em situações vividas por comunidades internas e externas ao templo, trabalhando os conhecimentos científicos através de seus aspectos sociais, políticos e ambientais. Talvez, possam solicitar aos seus jovens aprendizes alguma ação, como a elaboração e a organização de apresentações, dinâmicas e materiais. Talvez, possam realizar experimentos, com os estudantes propondo hipóteses, discutindo-as e tentando explicar algum fenômeno. Talvez, possam questionar e dialogar sobre a importância de determinado assunto para os indivíduos e para a sociedade. Talvez, ao proporem a participação ativa de seus estudantes, pode-se suscitar suas ações em processos de tomada de decisão de forma consciente e negociada, em assuntos que envolvam Ciência e qualidade de vida.

NOTAS DE AUTORIA

Otávio da Silva Custódio é Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, na linha de pesquisa de Formação de Professores. Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UFSC. Faz parte do Grupo de Pesquisa Casulo, atuante em ensino, pesquisa e extensão na área de Educação em Ciências e Biologia.

Contato: otavio.dsc@gmail.com

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

CUSTÓDIO, Otávio da Silva. Microanálise antropológica de um templo-da-sapiência. **Sobre Tudo**, v. 12, n. 1, p. 355-358, 2021.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 29/04/2021

Aprovado em: 17/05/2021

Publicado em: 20/07/2021

