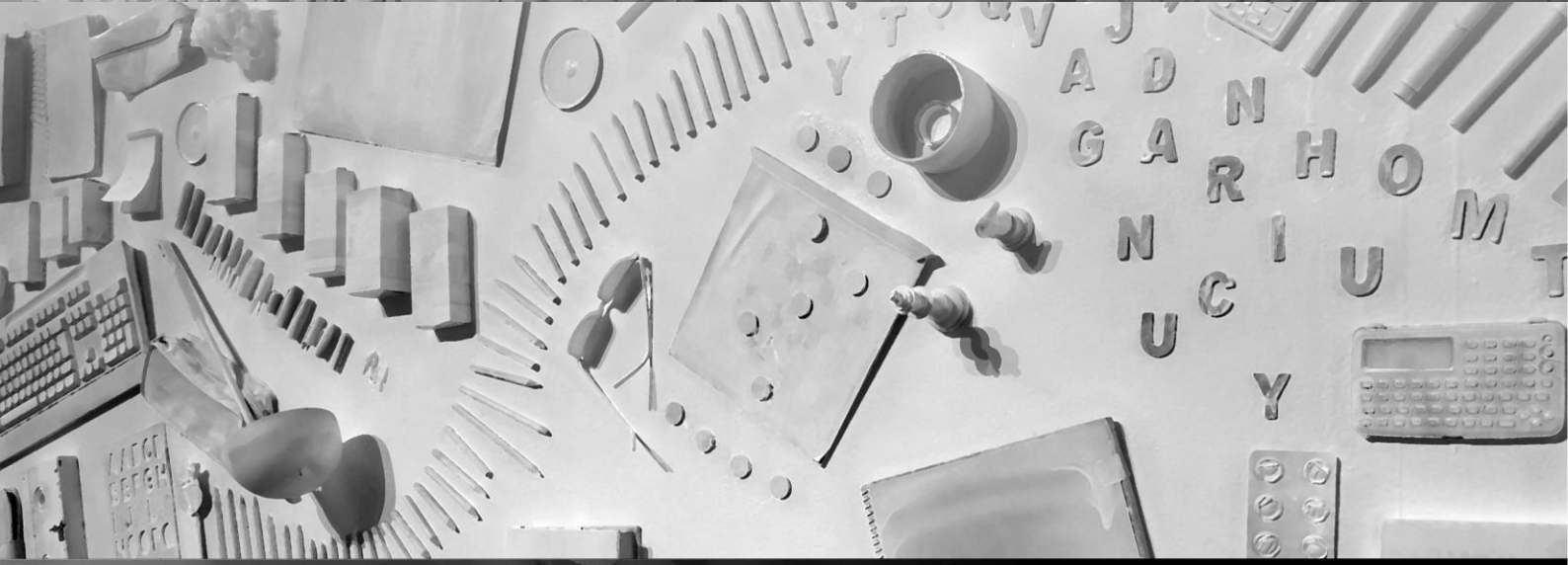


cadernos para o PROFESSOR

Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

ISSN 1678-5304



cadernos para o PROFESSOR

Ano XXVI Nº 38 - 2019

Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXVI - nº 38. Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2019
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

PREFEITURA JF Secretaria de Educação

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Antônio Almas

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

GERENTES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil
Ana Lucia Adriana Costa e Lopes

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental
Marcos Paulo Moreira

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Fábia Condé Della Garza

Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Tânia Franklin Pedroso de Azevedo

Departamento de Ensino Fundamental
Gisela Maria Ventura Pinto

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo - SE/PJF
Andréia Alvim Bellotti Feital - Col. Apl. João XXIII / UFJF
Silvia Regina Benigno Silveira - Faculdade Metodista Granbery
Queila Adriana de Alcântara - Fac. Metodista Granbery
Tânia Guedes Magalhães - UFJF

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio
Edinéia Castilho

DESIGN GRÁFICO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Edinéia Castilho

SUMÁRIO

05 O ENSINO DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ORAL E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
Luis Carlos de Oliveira / Luciana Pícoli

21 PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Wanessa Moreira de Oliveira / Ediclea Mascarenhas Fernandes

37 O ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA E ORALIDADE QUILOMBOLA
Cássio Michel dos Santos Caramargo / Ricardo Costa de Sousa

56 MARIA DEGOLADA: IMAGINÁRIO POPULAR E AS POSSIBILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA
Gislaine Angeli

72 PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE ARTE: UM ESTUDO COMPARADO
Érica Franco de Oliveira

89 O PAPEL DO LEITOR/ESPECTADOR NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTOS DA CULTURA REMIX
Suzy da Costa Rocha

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

MENSAGEM AO LEITOR

A Secretaria de Educação de Juiz de Fora disponibiliza a 38ª edição da *Revista Cadernos para o Professor* e nesta edição, abrimos espaço a contribuições diversas que portam o ensejo de produzir ciência e aprimorar o conhecimento para o ensino.

A Sociolinguística trouxe consigo a importância de concebermos as línguas como heterogêneas, como atividades sociais, nascendo assim a importância de refletirmos sobre o seu papel na sala de aula. O primeiro artigo da revista aborda o ensino de português na perspectiva da sociolinguística.

A Formação Continuada é o tema do segundo artigo que apresenta um recorte de pesquisa que objetivou fomentar a construção de conhecimentos sobre educação inclusiva no contexto da educação profissional e tecnológica.

Memória, oralidade e imaginário popular são abordados como possibilidades no ensino de História nos dois artigos seguintes *O ensino de História: memória e oralidade quilombola* e *Maria Degolada: imaginário popular e as possibilidades de ensino de História.*

Uma análise da Proposta Curricular de Arte da rede municipal de Juiz de Fora e a Base Nacional Comum Curricular é apresentada no artigo seguinte, evidenciando algumas semelhanças e diferenças em relação aos pressupostos teóricos legais dos documentos, às concepções e à organização do ensino de Arte.

Finalizando essa edição o tema é o leitor e a Cultura Remix, apresentados no artigo O *papel do leitor/espectador na construção de sentido de textos da cultura remix.* O trabalho busca compreender qual é o papel do leitor na construção de sentido dos textos que fazem parte dessa cultura.

Agradecemos a todos os autores por sua contribuição e esperamos que esta edição da revista possibilite a reflexão, a discussão e a troca de experiência, visando à construção de uma educação de qualidade.

Boa leitura!

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

O ENSINO DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: PRÁTICAS DE LETRAMENTO ORAL E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luís Carlos de Oliveira [1]
Luana Pícoli [2]

RESUMO

Este artigo trata de uma discussão ainda muito incipiente nos espaços escolares: o trabalho com os gêneros orais formais relacionados a aspectos da variação linguística, segundo o que sugere a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004). Segundo essas abordagens, o presente texto procura descrever uma pesquisa-ação desenvolvida no ano de 2017 em uma turma de 7° ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Paraíba do Sul (RJ), a partir de discussões e reflexões sobre a crença equivocada de que existe uma "língua certa" e uma "língua errada". Em razão disso, proporcionou-se aos alunos a percepção de que existem variações quanto ao uso real da língua e de que estas precisam ser respeitadas, compreendidas e valorizadas. Tendo como base essa perspectiva, percebemos que é possível que alunos falantes de variedades urbanas sejam capazes de realizar suas escolhas linguísticas, segundo os contextos sociointeracionais adequados.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Práticas de Letramento; Gêneros textuais orais.

ABSTRACT

This article seeks to deal with a still very incipient discussion in school spaces: work with formal oral genres and their relationship with aspects related to linguistic variation, according to Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004). According to these approaches, the present text seeks to describe an action research developed in 2017 in a 7th grade elementary school class in a state public school in the city of Paraíba do Sul (RJ), based on discussions and reflections About the mistaken belief that there is a "right language" and a "wrong language." In view of this, we seek to provide students with the perception that there are variations on the actual use of the language and that these need to be respected, understood and valued. Based on this perspective, we realize that it is possible that pupils who speak of rural varieties are able to make their linguistic choices, according to the appropriate sociointerational contexts.

Keywords: Educational Sociolinguistics; Practices of Literature; Oral textual genres.

---

[1] Professor da Faculdade Metodista Granbery, no curso de graduação em Pedagogia e nos cursos de Pós-graduação (*Lato senso*) em Alfabetização e Letramento e Gestão Educacional. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).
[2] Professora da Rede Municipal de Ensino de Paraíba do Sul (RJ). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Metodista Granbery.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

INTRODUÇÃO

A tentativa de desconstruir, junto a alunos falantes de uma variedade linguística desprestigiada socialmente, a visão equivocada de que não existe um modo certo e outro considerado errado de falar o português torna-se um dos pontos importantes deste estudo e, consequentemente, fomenta a reflexão de alunos em idade escolar de refletir a língua que usam, de compreendê-la em suas diversas manifestações e de respeitar as suas variações. Para isso, torna-se fundamental favorecer a consciência de que, em se tratando de uma língua viva, o que ocorre é a adequação linguística.

Diversos apontamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa foram trazidos à tona por estudiosos e pesquisadores da área, como a negligência do professor ao trabalhar a oralidade em sala de aula sem que se levasse em conta o contexto sociodiscursivo (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012); a não abordagem da variação linguística na escola e o conceito equivocado e da existência de uma língua certa em oposição a uma língua errada (BAGNO, 2007). Além desses pontos, o tratamento superficial dos gêneros textuais, sem desenvolver práticas efetivas de letramentos, ou seja, sem dar ao texto uma função social e real (MARCUSCHI, 2008) também constitui um procedimento negativo identificado no ensino de língua materna. Tais questões motivaram esta pesquisa, a qual se fundamenta na seguinte questão: De que forma é possível aprimorar a competência comunicativa de alunos falantes da variedade rurbana, favorecendo-lhes a percepção de que existem variações quanto ao uso real da língua, tanto em situações sociodiscursivas informais e espontâneas quanto em eventos de letramento que exijam maior grau de monitoramento?

Para esse desafio, consideramos como objetivo central desenvolver um trabalho com o gênero textual Entrevista Oral vinculado a práticas de letramentos para que, assim, os alunos ampliem sua competência comunicativa e se conscientizem do respeito à diversidade de usos da língua. E é nessa perspectiva que buscamos descrever um trabalho de caráter exploratório que possa assinalar alternativas e apontar novos caminhos de tratar a oralidade e a variação linguística nas aulas de língua portuguesa.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

A Sociolinguística educacional e sua importância para o ensino de língua portuguesa

Cotidianamente, o que se percebe nas práticas escolares vigentes, na maioria das aulas de língua portuguesa, são exposições de conteúdos gramaticais baseadas nas orientações das gramáticas normativas, tradicionais, concentradas na valorização de conceitos, na transmissão normativa de regras sintáticas, na memorização de nomenclaturas e dos elementos próprios que compõem as classes morfológicas, na equivocada (BEZERRA e REINALDO, 2013) abordagem da gramática contextualizada, na concepção socialmente arraigada e negativa de que existe uma forma certa e outra considerada errada de falar. Tendo em vista essa abordagem predominantemente metalinguística, sem que se considere a língua em natural estado de metamorfose, as referências relacionadas à análise linguística e aos conhecimentos relativos à heterogeneidade da língua são ignoradas.

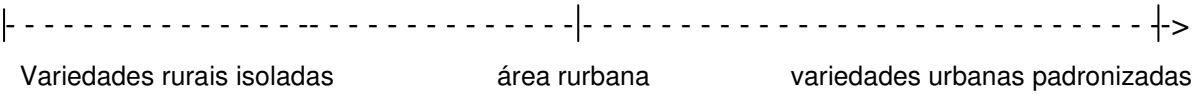
Em vista disso, cabe aos professores criarem situações em que os alunos tenham a possibilidade de refletirem sobre os usos reais do idioma e, principalmente, que tomem consciência da variação como fenômeno inerente à língua. Para isso, ao trabalhar a questão da variação e da mudança linguística, principalmente ao referir-se à norma culta, o professor deve atentar-se para o tratamento dado à linguagem em sala de aula, de modo a não desvalorizar a variedade linguística trazida pelo aluno. Portanto, é essencial que o docente mostre que há mais de uma maneira de se dizer uma mesma coisa e que desfaça, assim, essa visão equivocada de que existe uma maneira certa e outra errada de se falar (FARACO, 2008).

Uma abordagem de ensino da língua que considera alguns aspectos definidos pela Sociolinguística Educacional, parte de três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004): contínuo da urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. Segundo a especialista, o contínuo de urbanização assinala que, em uma das pontas da linha imaginária, temos os falares da zona rural e, na outra ponta, estão os falares urbanos, que são aqueles que sofrem mais influência da língua padronizada, com a colaboração da escola. E, bem

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

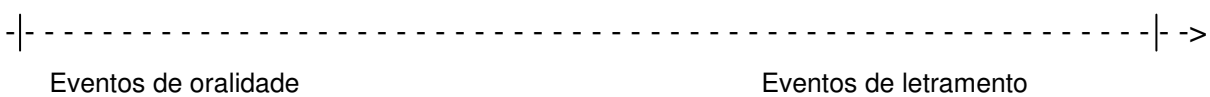
no meio do contínuo, temos os falares "rurbanos"[3], ou seja, os usuários da língua portuguesa do Brasil, originários da zona rural e que se instalaram em pequenos e médios municípios brasileiros, ou ainda, que foram residir nas periferias das grandes cidades e que, por isso, têm sua linguagem influenciada pelos falares urbanos.

Contínuo de urbanização:



Já no contínuo de oralidade-letramento, encontramos, em uma das extremidades, eventos que não são influenciados diretamente pela língua escrita, ou seja, que não têm apoio no texto escrito, como por exemplo, uma conversa descontraída com um amigo em um evento de oralidade. Já na outra extremidade desse contínuo, são observados os eventos de letramento que se apoiam na estrutura e nas variedades linguísticas mais formais, próprias da maioria dos textos escritos, como a palestra, o debate regrado, o seminário. Cabe salientar que não há uma barreira rígida entre tais eventos (oralidade e letramento), visto que, em um evento de oralidade, por exemplo, podem aparecer eventos de letramento e vice-versa.

Contínuo de oralidade-letramento



No último contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004), o de monitoração estilística, são recorrentes tanto as interações espontâneas quanto aquelas que são muito planejadas pelo falante. No campo esquerdo da linha imaginária que representa esse contínuo, encontram-se as situações menos monitoradas, ou seja, aquelas situações sociocomunicativas que não exigem muita atenção do falante quanto à linguagem utilizada. É possível observarmos que, na outra ponta, há as

[3] Bortoni-Ricardo (2004) aponta, para as variedades da língua portuguesa do Brasil, uma análise que sinaliza a ocorrência das variedades rurbanas, cujos falantes trazem consigo um histórico linguístico que mescla características das variedades rurais e das variedades urbanas, haja vista o processo de migração dos brasileiros do campo para a cidade em meados do século XX.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

situações de uso da língua consideradas mais monitoradas, uma vez que comportam eventos sociais que exigem, por parte do falante, maior planejamento e atenção ao utilizar a língua portuguesa. Esse monitoramento linguístico depende de três fatores: o ambiente, o interlocutor e o tema que constituem o processo interacional.

Contínuo de monitoração estilística:

|- - - -

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Sobre a supremacia da escrita em sala de aula, Marcuschi; Dionísio (2005) destacam:

> Tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como a língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia. […] Não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p.15).

Por vezes, quando as atividades fundamentadas na modalidade oral acontecem, não passam de uma simples oralização do texto escrito, seja na leitura em voz alta de um gênero textual, na exposição da opinião a respeito do que se leu ou no reconhecimento de seu assunto central.

Nesse sentido, é fato que a oralidade tem lugar menos prestigiado no contexto escolar, no que tange especificamente ao ensino dessa modalidade e dos gêneros orais, principalmente daqueles considerados mais monitorados (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012). Diante disso, há a necessidade de desenvolver nas salas de aula atividades com os gêneros textuais orais de modo a promover não somente a reflexão sobre a fala e suas variações, como também ampliar o repertório comunicativo dos alunos, levando-os a adequarem seu discurso aos contextos discursivos apresentados, visando principalmente combater o preconceito linguístico e explorar a questão da variação linguística de modo crítico e reflexivo.

A fim de atender a essa possibilidade de extrapolar o conservador e ainda equivocado tratamento da oralidade na escola, Cavalcante e Teixeira (2007, p.91) sugerem a comparação “[...] do mesmo gênero em domínios discursivos distintos”. Segundo as autoras, é relevante que os alunos percebam que um mesmo gênero textual pode ser utilizado em diferentes locais de circulação e que isso influencia sua natureza e finalidade, a exemplo: debate em sala de aula e debate televisivo. Simular a prática de determinados gêneros orais na escola permite enxergá-los e analisá-los como eventos presentes no dia a dia, fugindo da mera identificação de modelos pouco ou nada contextualizados. Também nessa perspectiva, é possível proporcionar aos alunos uma reflexão mais prática a respeito do uso adequado de cada variedade linguística quando relacionada a cada gênero textual,

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

consequentemente, a cada evento de letramento (CAVALCANTE e TEIXEIRA, 2007).

É fundamental, portanto, que se reconheça a escola como o lugar em que o trabalho com a oralidade deva ser efetivamente realizado, para que se possa ampliar a competência comunicativa dos alunos. Por isso, é necessário considerar as mais diversas instâncias sociais a que o falante estiver inserido e também o contexto mais adequado ao uso da fala, além do repertório linguístico que o aluno traz de seu meio social privado para a sala de aula. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004, p.74) ressalta que:

> As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74)

Tendo consciência da importância do trabalho com a oralidade, é preciso inserir os alunos em práticas letradas orais mais formais, associando às reflexões propostas pela Sociolinguística Educacional ao trabalhar gêneros textuais como debate regrado, exposição oral, mesa redonda, seminário, palestra, entrevista oral etc., de forma a favorecer que o sujeito possa escolher, dentre o repertório linguístico disponível, a variedade mais adequada para cada gênero textual oral.

Partindo do pressuposto de que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em um contexto social” (SOARES, 1998, p.72), será possível relacionar este conceito a práticas sociocomunicativas reais e implementá-las na escola a fim de ampliar o universo linguístico e comunicativo dos alunos.

Devido ao fato de muitas crianças e adolescentes, em idade escolar, serem falantes da variedade rurbana, o trabalho com a variação linguística na escola assume um significado muito importante para que estes alunos possam ampliar sua competência comunicativa. Nesse sentido, as instituições de ensino são

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

responsáveis por munir seu alunado de recursos linguísticos suficientes para que possam transitar nas mais diversas situações comunicativas, adequando sua linguagem ao seu interlocutor e ao tema proposto nestas interações.

A abordagem dada aos letramentos em todos os segmentos da educação básica precisa ser conhecida, discutida e desenvolvida com o propósito de tornarem críticos os cidadãos que são formados na escola brasileira. Segundo Rojo (2009, p. 107), um dos principais objetivos da escola é "[...] possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática".

Em vista disso, o trabalho com gêneros textuais colaborará para a reflexão sobre o processo de variação linguística e de sua aplicação pertinente a situações em que a oralidade se torne essencial.

O tratamento da oralidade e da variação linguística em sala de aula: uma proposta de intervenção

A fim de abordar mais detidamente o tratamento da oralidade e dos aspectos relacionados à variação linguística, foi desenvolvida, em uma escola da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, localizada no município de Paraíba do Sul, uma sequência de atividades planejadas e que atendessem à proposta curricular da instituição. Por se tratar de uma escola mais distante do centro da cidade, esta acolhe muitos alunos oriundos da zona rural. A instituição atende 464 discentes e esse público é proveniente de famílias de classe social menos prestigiada economicamente, em sua maioria, trabalhadores ligados à agricultura e à pecuária.

A demanda da escola atende turmas de alunos do 6° ano do ensino fundamental ao 3° ano do ensino médio e, por ser muito distante do centro de Paraíba do Sul, as aulas são ministradas somente nos turnos da manhã e da tarde.

As atividades aqui descritas foram desenvolvidas no ano de 2017, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 7° ano do ensino fundamental, composta por dezessete alunos, com idades entre 12 e 13 anos, cujo nível de letramento cultural formal ainda é bem baixo. O acesso desses alunos à internet é escasso. Por se tratar de um lugar bem afastado do centro da cidade, o sinal de internet praticamente é inexistente. Boa parte dos discentes tem acesso à rede por meio do

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

aparelho celular, quando saem da zona rural em direção à escola, porém visitam apenas sites de relacionamentos e jogos online. A maioria dos alunos não possui nenhum acesso ao cinema e boa parte deles nunca foi ao teatro. Vale ressaltar que o hábito de leitura por fruição, de livros literários, de ficção, aventura, suspense dificilmente faz parte da rotina desse público e, apesar de a escola desenvolver projetos que incentivam o hábito de ler, não existe interesse por uma parcela considerável dos alunos[4].

Com o objetivo de verificar como os alunos pensam a fala e de que modo a relacionam aos diferentes graus de monitoramento, foram apresentadas à turma três entrevistas pautadas na modalidade oral. As entrevistas selecionadas foram destacadas por apresentarem contextos sociodiscursivos, temas, propostas e modos de comportar e de usar o português de formas distintas. A primeira entrevista exibida foi realizada pelo jornal EPTV[5], com o candidato à prefeitura de Ribeirão Preto, SP, Fernando Chiarelli, no ano de 2012; a segunda entrevista foi dada por MC Gui ao programa "Agora é tarde", com Rafinha Bastos, no canal televiso SBT; já a última entrevista foi concedida pelo ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso à jornalista Marília Gabriela, no programa "De frente com Gabi", exibido pelo SBT, no ano de 2010.

Dentre os objetivos de seleção dessas três entrevistas se destaca na necessidade de que os alunos pudessem valorizar as variedades linguísticas locais, populares, próprias da cultura vernacular, nem sempre aceitas pela escola, e associá-las a outras variedades consideradas prestigiadas, como destaca Rojo (2009, p. 115):

> Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de críticas. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115):

[4] Todas as informações aqui apresentadas foram coletadas pela professora regente ao longo de seu contato com o público-alvo desse estudo, por meio de gravações em áudio e de anotações realizadas em campo. Tais registros tornam-se necessários para que seja possível avaliar os elementos que interferem direta ou indiretamente nos resultados deste estudo.

[5] A EPTV é uma emissora televisiva afiliada às Organizações Globo, com cobertura no interior de São Paulo (Campinas e São José do Rio Preto) e Sul de Minas gerais.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Esta última entrevista foi selecionada com o objetivo de assinalar para os alunos algumas características próprias de variedades linguísticas mais formais, de falas mais monitoradas, a fim de que eles pudessem identificar suas marcas ao longo de sua exibição.

As entrevistas foram apresentadas uma de cada vez e, durante o intervalo entre elas, foram exibidas, em Datashow, algumas questões relacionadas à linguagem utilizada pelos entrevistados e pelos entrevistadores e sobre a constituição do gênero textual Entrevista Oral.

Após a exibição da primeira entrevista, os alunos fizeram as seguintes observações, tendo em vista a mediação da professora que provocou, aos poucos, a reflexão dos alunos sobre o seu conteúdo e a respeito de como a língua é empregada em sua diversidade de usos:

> Professora: O que vocês acharam dessa entrevista?
> Lucas[6]: Engraçada, ele fica brigando!
> Carla: Faz o nome do pai e tudo! (Aluno riu)
> Professora: Qual é o assunto da entrevista?
> Pedro: Política, ele queria ser prefeito.
> Sara: O assunto foi a eleição.
> Rebeca: Fala sobre Ribeirão Preto.
> Professora: Isso mesmo! Ele era candidato à prefeitura de Ribeirão Preto e a sua função ali era falar sobre seus projetos.
> Lucas: Ele não tem condição de ganhar não!
> [...]
> Professora: Quem assiste a esse tipo de gênero, a entrevista?
> Thalita: Nossos pais, para votar.
> Edgar: As pessoas que moram em Ribeirão também, né professora?

É possível observar, a partir da vinheta acima transcrita, que os alunos identificaram o assunto abordado na entrevista e que conseguem abstrair informações importantes sobre esse gênero, como, por exemplo, o tipo de leitor/expectador referente a esse gênero textual, dado o contexto em que foi apresentado.

O excerto abaixo nos mostra claramente que os alunos assumiram a consciência de que há variação na pronúncia do fonema /r/, retroflexo, e de que existem variedades regionais próprias do dialeto de cada falante do português do

[6] Optamos, este artigo, por dar nomes fictícios aos alunos que colaboraram com a pesquisa, a fim de respeitar o sigilo e garantir a identidade e a integridade dos colaboradores.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Brasil. Acima de tudo, observamos que os alunos perceberam que essa característica não é sinônimo de erro ou de atraso cultural. Constatamos, nesse excerto, que fica evidente a consciência dos alunos sobre os processos que definem e marcam a heterogeneidade da língua:

> Sara: Ele puxa o "r". (O aluno estava se referindo ao R retroflexo)
> Professora: Onde ele faz isso? Me dê um exemplo.
> Thalita: *Covardia*, *corrupção* e *mardita*. Ele força o "r" e até troca "l" por "r".
> Professora: E por ele puxar o "r", tá errado?
> Alice: Ele deve ser da roça.
> Gabriela: É, na roça eles falam assim. É normal.
> Professor: A consoante R mais acentuada é característica de alguns falares. Pode ser dos habitantes da zona rural sim, mas também é uma característica da linguagem das pessoas que moram em algumas regiões do estado de São Paulo. Lá eles falam *porta* (r mais "puxado") e aqui vocês puxam o "s". Por exemplo, lá em Minas eu falo *casca* e vocês aqui falam *caxca*, com o "s" bem puxado.
> Professora: Vocês não me responderam, puxar o "r" é errado?
> Alunos: Não.
> Professora: Por quê?
> Davi: Porque é da fala dele, ele é de São Paulo.

Na próxima passagem, referente ainda à entrevista com o candidato à prefeitura de Ribeirão Preto, os discentes observaram que a variedade linguística empregada pelo entrevistado não foi plenamente adequada ao contexto interacional, nem o comportamento foi pertinente ao evento proposto, provavelmente, pelo conteúdo das questões que lhe foram feitas. Para os alunos, não houve monitoramento adequado da fala por parte do entrevistado, segundo o evento de letramento vigente – gênero Entrevista Oral, em programa de TV –, uma vez que este não soube aplicar com adequação sua linguagem e seu modo de expressar diante dos entrevistadores (contínuo de monitoramento, BORTONI-RICARDO, 2004). Ao longo dessa interação, os alunos associaram o vocabulário empregado pelo entrevistado ao comportamento dele diante de uma entrevista televisiva, inclusive quanto ao não respeito aos turnos de fala de quem participa desse evento. Apesar disso, os alunos identificaram algumas características de linguagem formal, próprias de variedades mais prestigiadas, como o uso de um vocabulário mais elaborado, específico desse contexto de letramento.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

As análises apontadas pelos discentes contribuem para a compreensão sobre o funcionamento do português em situações mais formais. Eles já conseguem relacionar o monitoramento da linguagem em eventos de letramento mais formais ao comportamento adequado dos participantes que estão inseridos nesses eventos:

> Professora: Vocês acham que a linguagem utilizada pelo entrevistado foi adequada ao contexto?
> Alice: Não, ele é muito mal-educado.
> Davi: Ele respondeu os entrevistadores muito mal.
> Pedro: Ele tava muito nervoso, fez até o nome do pai… (Risos).
> Aluno: Ele foi muito grosso, deu "fora" neles.
> Clara: Ele ofendeu os repórteres.
> Professora: Então, vocês acham que, para uma entrevista, ele deveria ser mais educado?
> Samuel: Claro, ele não pode ficar xingando os outros.
> Helena: Ele fala certo, mas ele fica respondendo com falta de educação.
> Professora: Como vocês acham que deveria ser a linguagem utilizada nessa entrevista então?
> Samuel: Ele tinha que ser mais educado.
> Lucas: Ele não espera os "carinha" perguntar.
> Thalita: Ele não podia xingar, passa na televisão.
> Alice: Ele tinha que ser mais formal, só teve uma vez que ele foi.
> Professora: Quando?
> Davi: Quando ele usa "vossa excelência".
> Mateus: Usa "senhor" também, professora!
> Professora: Muito bem! Isso é uma característica da linguagem formal. Vocês identificaram alguma gíria?
> Carlos: Não!
> Professora: Então, vocês acham que a linguagem utilizada foi formal ou informal?
> Ana: Era para ser formal, mas ele não deixou! (risos).

A partir da análise de uma entrevista com o cantor de funk MC Gui, observa-se que os alunos se identificam com o entrevistado a partir da variedade linguística utilizada pelo entrevistador e pelo entrevistado. Eles identificaram a variedade linguística de seu grupo social, principalmente no que concerne à faixa etária em que se encontram (12/13 anos), pois se trata de uma linguagem mais informal, por vezes predominante em programas televisivos populares e em letras de música com os quais têm contato, como o funk, o rap e o sertanejo universitário.

Podemos, também, verificar que os alunos foram capazes de perceber que, em determinadas situações, as gírias podem ser usadas, principalmente quando são adequadas ao contexto discursivo e interacional dos falantes. Nesse modelo, em

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

que há maior espontaneidade tanto por parte do uso da linguagem quanto pelo estilo de se comportar, os entrevistados estão predispostos a sentirem-se mais à vontade diante da entrevista oral. Foi possível verificar a habilidade dos alunos de identificarem mais espontaneidade nessa interação e a adequação da variedade linguística, considerando os interlocutores e o modelo de programa proposto:

> Professora: O que vocês acharam dessa entrevista?
> Mateus: Muito legal!
> Sara: Mais divertida!
> Professora: Vocês conhecem esse programa?
> Helena: Conheço, ele passa de madrugada.
> Professora: Quem geralmente assiste a esse tipo de programa?
> Gabriela: "Nóis", os adolescente.
> Professora: E qual é o assunto dessa entrevista?
> Carlos: Funk.
> Professora: Mas é só funk?
> Nathalia: Não, ele fala do irmão dele que morreu.
> Davi: Da festa de aniversário, das música…
> Professora: O que vocês perceberam sobre a linguagem?
> Aluno: Ele sim, fala muita gíria.
> Professora: Quais gírias ele fala, quero exemplos.
> Ana: Mano, pô…
> Mateus: Fica tranquilo.
> Ana: Cara…
> Samuel: O cara que entrevista também fala "da hora"...
> Professora: Então quer dizer que o entrevistador também usa gírias?
> Pedro: Usa, ele é maneiro!
> Professor: O que vocês perceberam a respeito da linguagem utilizada?
> Laura: Essa entrevista é informal.
> Professora: Por que?
> Laura: Porque ele faz brincadeiras.
> Pedro: Coloca humor.
> Ana: E usa muita gíria!

Já a partir da entrevista exibida com Fernando Henrique Cardoso e cuja vinheta segue, os alunos demonstraram reconhecer o gênero Entrevista Oral. Contudo, admitem que a entrevista em questão é "Muito chata", pelo fato de eles não usarem a variedade linguística dos interlocutores participantes da entrevista em seu cotidiano. Também, a identificação do assunto (política, economia, Brasil) e a relação que fazem com o perfil do leitor/espectador (mais velhos, que gostam de política) induzem os alunos a não se familiarizarem com o modelo de entrevista a que assistiram, como constatamos a partir deste trecho:

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Professora: O que vocês acharam da entrevista?
Sabrina: Muito chata.
Lucas: A gente não entende nada.
Pedro: Deu até sono!
Professora: Qual era o assunto da entrevista?
Ana: Política.
Davi: Fala sobre o Brasil.
Alice: Economia.
Laura: Fala de negros também.
Professor: Quem geralmente assistia esse tipo de entrevista?
Lucas: Ninguém, porque é muito chata.
Carlos: Quem gosta de política.
Ana: Os mais velhos.
Professor: O que vocês perceberam a respeito da linguagem utilizada?
Rebeca: Muito chata.
Thalita: A mais formal de todas.
Professora: Por quê?
Mateus: Porque ele fala tudo certinho!

Essas mesmas características podem ser identificadas na próxima transcrição, em que os alunos apontam que o grau de escolaridade e a posição social do falante interferem nas escolhas linguísticas, especialmente quando relacionadas ao evento de letramento em que a situação se desenvolveu. Ao observarem o perfil do entrevistado, os alunos reconheceram que existem outras variedades de uso do português para além daquela que eles empregam no dia a dia:

Gisele: Ele tem que falar bem mesmo, porque para ele ser presidente da república, ele tem que ter estudado.
Professora: Vocês acham que só quem estuda fala assim?
Gisele: Claro! Ele estudou, né!
Clara: Ah...ele não usa gíria nem uma vez.
Samuel: Ele é muito sério, nem ri.
Rebeca: Ri sim, uma vez.
Professora: Vocês acham que a linguagem utilizada foi adequada ao contexto?
Davi: Foi sim, muito formal.
Carlos: Ele fala coisas da política.
Professora: O quê, por exemplo?
Ana: Lei da ficha limpa.
Alice: Ele fala umas palavras chiques, difícil, igual “raramente”, “taxativa”.

Na vinheta acima, os alunos demonstraram consciência quanto aos processos de variação e de mudança linguística no português do Brasil. Como pudemos observar nessa última transcrição, os estudantes conseguiram identificar

características de variedades mais sofisticadas (urbanas e formais) e também de variedades informais (mais espontâneas). Assim, foram capazes de distinguir uma linguagem monitorada de outra não monitorada, segundo os contextos em que as interações transcorreram (BORTONI-RICARDO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja de fato uma educação linguística na escola, é preciso que os professores sejam sensíveis ao ensino, que considerem a bagagem cultural dos alunos, respeitando-a, para que não se sintam inferiorizados quanto ao seu dialeto. Para isso, é papel da escola expandir o conhecimento trazido pelos alunos, ampliando sua competência linguística e comunicativa, tanto nas modalidades orais quanto na escrita, segundo afirma Bortoni-Ricardo (2005, p.15): “A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”.

O trabalho com a reflexão sociolinguística tem deixado clara a possibilidade de se construir em sala de aula, com os discentes, uma consciência sobre a variação linguística, porém ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa variação não seja tratada de maneira preconceituosa, principalmente no que se refere ao tratamento dos gêneros textuais orais, informais ou formais.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Mais. Nós Cheguemu na escola, e agora?: **Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa,** vol. 2. Brasília, 1998.

CAVALCANTI, Marianne C. B.; TEIXEIRA, Cristina T. V. Gêneros orais na escola. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.); **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa. **Revista Linguagem aplicada às profissões**. Volume 16, nº1, 2012.

DIONISIO, Ângela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita; **"Fala e Escrita**". Recife: CEEL. P. 13-30, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

YOUTUBE. **Jornal EPTV Fernando Chiarelli.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rBBza0vaMKk>. Acesso em: abril de 2015.

_____. **Entrevistado de Hoje: MC Gui.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZPU-bIditgI. Acesso em: abril de 2015.

_____. **De Frente com Gabi** - Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T39mh33U7D0. Acesso em: abril de 2015.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Wanessa Moreira de Oliveira[1]
Ediclea Mascarenhas Fernandes[2]

RESUMO

O presente trabalho, que tem como lócus de investigação o IF Sudeste MG, constitui parte integrante de um estudo maior que resultou na dissertação de mestrado intitulada: "Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção" (2017), do Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Esse recorte de pesquisa objetivou fomentar a construção de conhecimentos sobre educação inclusiva no contexto da educação profissional e tecnológica, e compreender as percepções e perspectivas dos educadores sobre o tema, através de realização de um curso de formação continuada em educação inclusiva. O estudo ampara-se nas garantias legais de atendimento escolar aos discentes público-alvo da educação especial, que requerem, entre outras ações, a capacitação dos educadores para o trabalho inclusivo. A pesquisa foi realizada utilizando como base a pesquisa qualitativa, contando com a participação de vinte e dois servidores da instituição pesquisada. O trabalho de campo se deu através do planejamento e execução de um curso de formação continuada em educação inclusiva, e dos registros, através de aplicação de questionário, de avaliação do curso e autoavaliação dos participantes sobre suas concepções e perspectivas com relação ao tema trabalhado. Para tratamento dos dados coletados optou-se pela análise de conteúdo. Foram evidenciadas pela pesquisa mudanças significativas nas concepções dos participantes após a formação continuada sobre a educação inclusiva, resultando no favorecimento da formação de novo contexto, mais propício para reflexões sobre as ações inclusivas na e para a realidade institucional.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Inclusiva; Formação Continuada.

ABSTRACT

This paper focuses its research at the Southeast Minas Gerais Federal Institute, though it is part of a broader investigation which resulted in the dissertation "Inclusive Actions with in the scope of Southeast Minas Gerais Federal Institute: a process under construction" (2017) to the Professional Master Program in Diversity and

[1]Vinculação institucional: IF Sudeste MG. Assistente Social, Especialista em Políticas Públicas e Gestão Social e Mestre em Diversidade e Inclusão.
[2]Vinculação institucional: UERJ. Psicóloga, Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Ciências na Área de Saúde da Criança e da Mulher.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Inclusion of the Fluminense Federal University. The aimis to promote knowledge construction concerning inclusive education in the context of professional and technological education as well as to understand the perceptions and perspectives of educator son the subject through a Continuing Education course in inclusive education. The study relieson legal Guarantee esto the target public of special education which requires specific teacher's training and other pedagogical actors in volved. The research was developed according to the qualitative research methods, and was basedon twenty-two interviews with civil servants of the Southeast Minas Gerais Federal Institute. The field work was carried out through the planning, implementation and registers of a Continuing Education course in inclusive education, and through a survey conducted to assess the course it self and participants' considerations over the the meand approaches used. The data was studied through content analysis methodology. The research out comes high lighted significant changes in the participants conceptions after the Continued Education experience, which favors the emergence of a more contributive context to reflections on the inclusive actions and the institutional reality.

Keywords: Professional and Technological Education; Inclusive Education; Continuing Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui parte integrante de uma pesquisa maior, que resultou na dissertação de mestrado intitulada: "Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção" (2017), do Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Esse recorte do processo investigativo do trabalho dissertativo, que teve como *lócus* de estudo o IF Sudeste MG, tem como objetivo fomentar a construção de conhecimentos sobre educação inclusiva no contexto da educação profissional e tecnológica, e compreender as percepções e perspectivas dos educadores sobre o tema, através de realização de um curso de formação continuada em educação inclusiva.

Assim, propôs-se uma formação continuada em educação inclusiva, aos profissionais que atuam diretamente como suporte da educação especial, compartilhando conhecimentos produzidos na própria instituição e na universidade.

A proposta do curso teve como principal objetivo possibilitar aos participantes maior sensibilização, conhecimento e análise mais aprofundada sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, de modo a estarem mais preparados para o exercício da reflexão crítica da/para prática profissional e institucional.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

O esforço empreendido neste estudo se qualifica pela importância que o mesmo representa na formação de educadores para o delineamento de possibilidades para a construção/execução de uma política inclusiva na educação profissional e tecnológica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola regular/comum vem reafirmando a educação para a diversidade, conforme preconiza a política educacional, mas ela ainda reproduz a lógica de outros tempos, repetindo um contexto histórico-social que "avalia, segrega, exclui e decide de forma meritocrática quem na realidade terá acesso à educação" (FERNANDES e ORRICO, 2012, p. 14).

Apesar do reconhecimento da educação como "direito de todos", observa-se a ocorrência de uma centralização e focalização das políticas educacionais e inclusivas na educação básica, como resultante das estratégias de controle social por parte dos organismos internacionais de financiamento (PLETSCH, 2014).

O investimento governamental mais incisivo e direcionado para a educação básica, com o objetivo de alcançar elevados números de alfabetização e escolarização básica da população e responder às avaliações internacionais, fica evidente por uma série de programas que foram criados pelo governo federal para o desenvolvimento de práticas inclusivas nessas escolas municipais e estaduais.

Todavia, não se verifica tal investimento para a educação profissional e tecnológica. Ainda que os Institutos Federais também sejam responsáveis pela oferta de educação básica, não participam de todos os programas direcionados para este nível de ensino, como por exemplo: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Escola Acessível, o Programa Transporte Escolar Acessível, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, entre outros (MEC, 2014, 2016).

Neste cenário, a Rede EPCT, que abrange o ensino desde a formação inicial até a pós-graduação (BRASIL, 1996) e que tem passado por impressionante expansão nos últimos anos (BRASIL, 2010) se depara com um grande desafio: se organizar política e financeiramente, para ofertar educação de qualidade a todos os

estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade, atuando na perspectiva da educação inclusiva.

A Rede EPCT se constitui como espaço singular para acolhimento e atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996), visto que tem compromisso com uma educação emancipatória, defende como alguns de seus princípios norteadores, a promoção da equidade e da justiça social (BRASIL, 2010), primando pela difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos que favoreçam o desenvolvimento da sociedade.

Todavia, não se pode perder de vista que "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças" (MANTOAN, 2006, p. 16).

Neste aspecto Glat e Pletsch (2012, p. 30) observaram que apesar dos avanços alcançados nas políticas públicas de educação especial, muitas pesquisas realizadas no país evidenciam várias dificuldades de concretização dessas políticas nas práticas escolares, com destaque para a falta de formação/capacitação dos docentes para o trabalho inclusivo.

Mesmo porque, como bem colocam Jesus, Almeida e Sobrinho (2005, p.1), não dá para pensar em novas propostas de práticas educacionais, se não reconhecermos a necessidade de promover a capacitação dos educadores, ou seja, "se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores."

Nesse sentido, faz-se necessário atender às garantias conquistadas no âmbito da educação especial no decorrer dos últimos anos, que foram, recentemente, condensadas na Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre elas a inserção do tema diversidade e educação inclusiva na formação continuada de educadores em geral (BRASIL, 2015).

METODOLOGIA DO TRABALHO

Os procedimentos adotados neste estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, conforme pareceres nº. 1.501.169 e nº 1.840.288.

Para realização do trabalho investigativo, optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa para direcionamento das ações, visto que os objetivos delineados para o presente estudo envolvem a compreensão e o compartilhamento de saberes e práticas de uma dada realidade social, uma realidade particular e específica que dificilmente poderia se traduzir em indicadores numéricos (MINAYO, 2015).

Assim, foi planejado um curso de formação continuada a ser oferecido a servidores/educadores da instituição pesquisada que tivessem alguma relação com o atendimento aos discentes, público-alvo da educação especial. E para a definição desse público, a pesquisadora contou com o apoio da gestão institucional que, compreendendo a importância da proposta, se empenhou em consentir e apoiar a participação dos servidores.

Conforme descrito no Quadro 1, participaram do curso vinte e dois servidores de diferentes áreas de atuação, representando sete campi do IF Sudeste MG.

Quadro 1 - Descrição dos participantes do curso de formação continuada em educação inclusiva.

Identificação	**Descrição dos participantes**	***Campus* de lotação**
P1	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P2	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P3	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P4	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Reitoria
P5	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Muriaé
R1	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no *campus* de	Manhuaçu

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

	origem.	
P6	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
P7	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
C 3	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE[9]	Rio Pomba
P8	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
P 9	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Rio Pomba
R2	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no *campus* de origem.	Santos Dumont
P10	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Santos Dumont
P11	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Santos Dumont
P12	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	São João del Rei
R3	Servidor(a) nomeado pelo gestor como representante das ações inclusivas no *campus* de origem.	São João del Rei
C 4	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE	Barbacena
P 13	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Barbacena
P14	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Juiz de Fora
P15	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Juiz de Fora
P16	Participante, servidor(a) atuante junto a gestão do ensino e no apoio da educação especial e inclusiva.	Juiz de Fora
C 5	Servidor(a) coordenador(a) do NAPNE	Juiz de Fora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

[9] NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

O curso foi realizado no mês de junho de 2016, em espaço físico disponibilizado pela instituição pesquisada, o IF Sudeste MG, assim como através de uma comunidade virtual, espaço virtual criado e disponibilizado pela instituição pesquisada, com acesso restrito aos participantes do curso.

Destaca-se que essa formação teve caráter teórico e prático, construindo conhecimentos a partir das condições reais da instituição, refletindo diretamente sobre as ações dos profissionais/participantes.

Utilizou-se o questionário, como instrumento de coleta de dados, já que, segundo Gil (1989, p. 24), trata-se de uma "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

Nesse sentido, a aplicação do questionário em forma de autoavaliação aos participantes pretendeu captar suas percepções e perspectivas a partir da formação continuada, com relação ao tema trabalhado e discussões empreendidas no curso.

Os dados coletados a partir dos questionários foram analisados, numa perspectiva crítico-dialética, com base nos referencias adotados neste estudo e utilizando o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

Para proceder à análise, os dados coletados foram organizados por categorias temáticas, a partir da reflexão sobre os conteúdos das falas dos sujeitos, relacionado aos objetivos da pesquisa e ao referencial adotado.

> A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras (CHIZZOTTI, 2006, p. 113).

A partir da exploração do material, foi realizada a análise, distribuindo os fragmentos do texto, das falas dos sujeitos e dos registros, por classificação previamente definida. Na sequência, foram realizadas inferências, identificando núcleos de sentidos em cada classificação, sempre realizando diálogo entre estes e os pressupostos iniciais apresentados no estudo.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O delineamento da pesquisa, conforme apresentado a seguir no Quadro 2, foi se configurando ao longo da pesquisa, com a definição de categorias e subcategorias a partir da análise dos registros dos participantes e inferências sobre os mesmos.

Quadro 2 - Esboço da pesquisa

Objetivos	Fontes de análise	Categorias temáticas	Subcategorias
Promover formação continuada sobre práticas inclusivas, aos profissionais que atuam diretamente como suporte da educação especial, compartilhando conhecimentos produzidos na própria instituição e na universidade.	Construção do curso de formação e registro de notas sobre discussões e aplicação de questionários aos participantes.	Avaliação	Novas compreensões.
			Perspectivas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O curso foi organizado contemplando os temas mais amplos relacionados à educação especial e inclusiva, conforme exposto no Quadro 3. Foi realizado em três encontros presenciais com duração de oito horas cada, e através da interação à distância após cada encontro, utilizando a comunidade virtual do curso.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Quadro 3 - Organização do curso de formação continuada em práticas inclusivas na educação.

Encontro	Temas Trabalhados
1º (Re)pensando (pré)conceitos	Palestra de introdução e apresentação inicial do tema; Dinâmicas de reflexão e sensibilização; Caracterização do público-alvo da educação especial; Disponibilização de materiais trabalhados e complementares e realização de discussões através da comunidade virtual.
2º Reflexões atuais a partir do resgate histórico da educação especial e políticas públicas	Perspectiva Histórica da Educação Especial e implicações com as condições atuais; Evolução das Políticas Públicas numa perspectiva histórica; Reflexão crítica dos processos políticos que são pano de fundo das políticas públicas em educação especial; Política de inclusão na rede de educação profissional e tecnológica; Disponibilização de materiais trabalhados e complementares e realização de discussões através da comunidade virtual.
3º Desmistificando questões de acessibilidade	Acessibilidade na escola, com enfoque na acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem; Adaptações curriculares (tipos e exemplos); Reflexões sobre terminalidade e certificação; Disponibilização de materiais trabalhados e complementares e realização de discussões através da comunidade virtual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao final de cada encontro foi solicitada, aos participantes, uma atividade prática, uma tarefa para ser desenvolvida entre um encontro presencial e outro, que era relembrada na comunidade virtual do curso. Essas tarefas eram relativas a levantamentos sobre ações, práticas e recursos para inclusão, existentes nos seus próprios *campi* ou nas comunidades do entorno.

O objetivo era que, através da realização desses levantamentos, os participantes pudessem conhecer algumas ações de inclusão da sua própria instituição ou da comunidade do entorno que por ventura não conhecessem, e, a partir daí, pudessem fazer uma análise crítica, avaliar as ações identificadas e até vislumbrar novas possibilidades de trabalho e parceiras.

Após a realização do curso de formação continuada, propôs-se aos participantes avaliar sua repercussão, pensar um pouco sobre as contribuições que a ação proporcionou e sobre as perspectivas criadas a partir das construções coletivas vivenciadas.

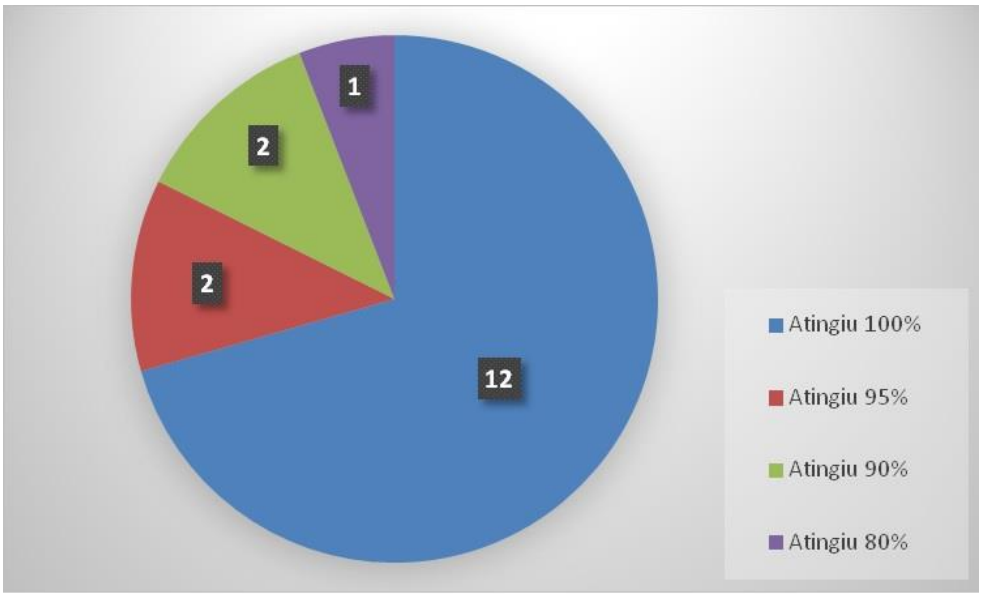
ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Assim, foram realizadas duas avaliações do curso de formação, através de aplicação de questionário: uma avaliação objetiva, solicitada pela instituição pesquisada, e uma autoavaliação dos participantes, proposta pela pesquisadora, instrutora do curso. Apenas dezessete participantes preencheram os instrumentos de avaliação propostos.

A avaliação objetiva apresentou critérios de verificação de qualidade do curso, da instrutora/multiplicadora e das condições e serviços ofertados.

Desta avaliação destaca-se que, segundo os participantes, o curso atingiu seus objetivos em mais de 80%. A grande maioria dos participantes abordados, doze entre os dezessete, indicou que os objetivos do curso foram totalmente atendidos, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Avaliação dos participantes sobre cumprimento dos objetivos do curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ainda nesta avaliação, destacaram-se as observações adicionais inseridas em quatro formulários, que indicavam a necessidade de realização de mais cursos como este, com maior frequência, seja em cada *campus*, seja de fluxo contínuo, seja com subtemas mais específicos e com direcionamento a outros profissionais que atuam na instituição.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

As análises destes formulários indicaram que o curso foi positivo e agregou conhecimento para os participantes e, além disso, ficou evidente que a instituição carece de investimento em formação continuada para seus servidores, sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

Fato que vem ao encontro da previsão da necessidade de capacitação dos servidores que atuam no ensino regular para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas classes regulares de ensino, já prevista na Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que caracterizou a educação especial como modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Partindo para a análise dos conteúdos descritos nas autoavaliações, uma primeira questão que chamou a atenção foi um pensamento em forma de expectativa declarado por quatro participantes, de que o curso de formação continuada apresentaria respostas e soluções para todos os problemas de inclusão por eles vivenciados na prática profissional, conforme demonstram alguns registros:

> No início do curso eu pensava que o curso apresentaria soluções para as situações relacionadas a educação inclusiva nos campi, especialmente para casos mais complexos (Autoavaliação, P13).
> No início do curso eu pensava que a educação inclusiva tem sua importância, mas ainda enfrenta muitas barreiras e que aqui teríamos a solução para nossos problemas [..] (Autoavaliação, P9).
> No início do curso eu pensava que iria encontrar respostas para as dificuldades do campus em relação a educação inclusiva (Autoavaliação, C3).

Destaca-se, ainda nesta análise, que um dos participantes que manifestou tal pensamento, C3, é coordenador de um NAPNE. Nesse sentido, acredita-se que o pensamento de C3, assim como dos demais, pode ser, em grande parte, explicada pela falta de conhecimento sobre o assunto, falta de capacitação, que resultou na criação de uma expectativa não condizente com a realidade.

No entanto, o curso de formação realizado possibilitou aos participantes uma melhor compreensão do tema, o que, sem dúvida, refletirá em suas práticas. Essa nova compreensão ficou evidente na fala dos mesmos cursistas:

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

> Hoje sei que não existe receita pronta, é no dia a dia e com as dificuldades é que vamos aprendendo e adaptando à nossa realidade [...] (Autoavaliação, P9).
>
> Hoje eu sei que estamos construindo e buscando informações juntos, pois, as dúvidas ainda permanecem. Educação inclusiva é um aprendizado diário com toda equipe escolar envolvida no sistema de ensino/aprendizagem (Autoavaliação, C3).

Considerando ainda o que os participantes declararam pensar antes do curso, foi possível observar também que alguns participantes achavam que apenas eles enfrentavam dificuldades no processo de inclusão e desconheciam que a realidade da inclusão educacional estava presente em vários *campi* da instituição, o que se confirma nos registros abaixo:

> No início do curso eu pensava que as dificuldades/desafios que vivencio em minha prática profissional eram muito específicas. Me sentia desafiada e com pouca instrumentalização para esse enfrentamento. Hoje sei que muitos profissionais, assim como eu, estão lutando pela inclusão em seus campi e as especificidades das ações inclusivas se aproximam em muitos pontos [...]. Hoje me sinto mais preparada, e menos solitária, para enfrentar os desafios de construir coletivamente práticas, procedimentos e atitudes mais inclusivas, flexíveis (Autoavaliação, C5).
>
> No início do curso, eu pensava que para haver a inclusão na educação muitas barreiras seriam difíceis de serem vencidas e que esta realidade não estava tão próxima da nossa instituição [...]. Hoje sei que com o envolvimento de todos que atuam no processo de ensino-aprendizagem podemos, sim, proporcionar vários recursos para estes alunos, através do compartilhamento de experiências, da busca de conhecimentos específicos e do real acolhimento destes alunos (Autoavaliação, P11).

Foi possível apreender pelos registros dos participantes em suas autoavaliações que, após a realização do curso, eles passaram a se sentir mais seguros, a partir do conhecimento das fragilidades e potencialidades dos outros *campi,* e, além disso, passaram a concluir que é necessário que haja troca de experiências constantes entre os *campi* para que possam se fortalecer em suas estratégias e que é imprescindível a construção de um trabalho coletivo.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

A troca de experiências entre os *campi* pareceu ter inspirado um sentimento de solidariedade entre os diversos profissionais participantes da formação.

Outros participantes relataram que acreditavam que trabalhar na perspectiva inclusiva era algo muito difícil e complexo, entretanto após a formação passaram a vislumbrar possibilidades:

> No início do curso eu pensava que praticar inclusão era extremamente difícil. Hoje eu sei que é difícil, mas possível, e que o primeiro passo é estar aberto a inclusão e continuar estudando para avançar cada vez mais no objetivo de não deixar ninguém para trás (Autoavaliação, P9).

> No início do curso eu pensava que para a efetivação da educação inclusiva fosse necessário um trabalho mais complexo tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de gestão. Hoje eu sei que a educação inclusiva vai se efetivando a partir de ações menos complexas, a partir de posturas inovadoras e de quebra de paradigmas (Autoavaliação, P2).

Essas declarações registradas pelos participantes, através do exercício de autorreflexão, revelaram que o curso de formação continuada provocou mudanças de concepções e abertura a outras possibilidades de trabalho.

Na sequência, quando convidados a repensar sobre a organização e prática de educação inclusiva em seus respectivos campi, a manifestação indicando que alguma coisa tem que ser feita foi praticamente unânime. Algumas ações e/ou mudanças foram indicadas como necessárias, como o envolvimento de mais profissionais e dos docentes no trabalho inclusivo, o apoio e fortalecimento do trabalho do NAPNE, a sensibilização e quebra de barreiras atitudinais, entre outros:

> Penso que é necessária uma equipe multidisciplinar atuante nas questões de adaptação de currículo, pois a equipe do NAPNE é pequena, com a colaboração apenas de apenas um pedagogo [...] (Autoavaliação, P7).

> Há muito o que fazer, pois o trabalho do NAPNE dificultado. A coordenação local se esforça muito, no entanto, há pouca colaboração. Além disso, as pessoas da comunidade local ainda não perceberam a importância de promoverem a inclusão independente de sua função e/ou contato com o "problema" (Autoavaliação, C4).

> Precisamos avançar muito mais, quebrar barreiras e conseguir maior adesão, dedicação e sensibilização dos docentes, pois temos uma grande resistência deles (Autoavaliação, P9).

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

> Temos muito a melhorar, principalmente quanto ao envolvimento do corpo docente e da conscientização de todos os servidores [...]. Os desafios surgirão e nunca estaremos totalmente preparados para receber todos os tipos de alunos [...] (Autoavaliação, P11).
>
> Será um desafio pessoal e coletivo, pois ainda existe muita barreira atitudinal que dificulta sua materialização [...] (Autoavaliação, P10).

Todavia, sobressaem, como ações necessárias para melhoria da organização e da prática da educação inclusiva, as ponderações sobre a necessidade de se organizar e construir diretrizes para o trabalho de forma coletiva e o comprometimento para com as ações, como se pode apreender de alguns trechos selecionados:

> É urgente e necessária a formação de um grupo de trabalho para pensar e formular diretrizes para o atendimento especializado (Autoavaliação, R3).
>
> Precisamos nos organizar mais e melhor, construir um trabalho acerca do tema com os demais servidores e alunos de modo a colocar por terra certos estigmas que pairam sobre ele e sobre o próprio núcleo de atendimento (Autoavaliação, P8).
>
> Penso que há muito que aprender, mas estamos no caminho certo. Precisamos envolver toda instituição neste processo de grande complexidade (Autoavaliação, C3).
>
> Somente um trabalho colaborativo e em equipe podemos construir condições individualizadas que possam de fato fazer a inclusão do indivíduo (Autoavaliação, P3).

As perspectivas e possibilidades para inclusão expostas pelos participantes da pesquisa evidenciam a necessidade de uma mudança na estrutura e dinâmica escolar, que vai ao encontro das ações apresentadas por Glat e Pletsch (2012). Segundo as autoras, tais mudanças são indispensáveis para a reestruturação escolar para uma proposta inclusiva, através da "viabilização de matrículas, ações afirmativas e linhas de financiamento para obras de acessibilidade, aquisição de material didático adaptado e formação de recursos humanos" (GLAT e PLETSCH, 2012, p. 144).

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da formação continuada constituiu ação positiva e próspera, que desmistificou questões relacionadas à educação inclusiva, abriu possibilidades de trabalho na instituição e despertou nos participantes o interesse em discutir o processo de inclusão e atendimento aos discentes públicos-alvo da educação especial para proposição de melhorias.

Nesse sentido, a reflexão sobre as práticas institucionais e a autorreflexão de suas próprias práticas, a partir da compreensão de todo processo histórico e atual da educação especial e inclusiva, possibilitou aos participantes do processo de pesquisa repensar as ações inclusivas na e para a realidade institucional.

A formação continuada acabou por favorecer a existência de novo contexto, oportuno à discussão e construção de propostas de ações inclusivas para o ambiente escolar estudado.

Não obstante, é sabido que as possibilidades de pesquisa, no *lócus* estudado, não se esgotam no presente trabalho, assim como são muitas as ações necessárias para tornar a instituição mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora setenta, 1977. 225 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com _docman&view= download&alias =6691-if-concepcaoediretrizes &category_ slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 145p.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social.**2 ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012. 160p.

GIL, Antônio Carlos**. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989. 206 p.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.**2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p.

JESUS, Denise Meyrelles; ALMEIDA, Mariangela Lima; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar.In: **XXVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.**28., 2005, Petrópolis. Anais. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2ed. São Paulo: Moderna, 2006. 63p.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão.**Programas e Ações.** 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes> Acesso em: 10 nov. 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2016. Disponível em:<http://redefederal. mec.gov. br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 18 dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 108 p.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG**: um processo em construção. Niterói-RJ, 2017, 188f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296p.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

O ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA E ORALIDADE QUILOMBOLA

Cássio Michel dos Santos Camargo[1]
Ricardo Costa de Sousa[2]

RESUMO

O presente artigo discute a memória e oralidade quilombola e as imposições para o ensino de História. Com esse tema, procura-se situar o ensino de História em um escopo mais amplo e pensar os relatos orais de mestres Griôs como documentos de memórias de Comunidades Quilombolas. Tal empreendimento se dá em virtude da invisibilidade de tais relatos em aulas de História. Desse modo, a intenção reside em provocar nos professores de História a percepção da relevância desse material como um aporte que evidencia histórias de vida, de luta e de manutenção das tradições a partir da memória coletiva de mestres Griôs. Antes, porém, tem-se como ponto de partida, primeiro, estabelecer relações entre a Educação Antirracista e o ensino de História; e, segundo, assinalar os relatos orais de mestres Griôs como documentos para o ensino de História. O referencial adotado se situa no campo do ensino de História em interseção com a História da Educação. Em termos metodológicos, foram utilizados relatos orais produzidos durante a realização do Projeto ALMA (2009-2010), em Alcântara, MA. Além disso, realizou-se uma imersão bibliográfica a fim de analisar o tema proposto e de encaminhar possibilidades de uso desse documento no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Memória Coletiva; Educação Escolar Quilombola.

RESUMEN

Este artículo discute la memoria quilombola y la oralidad y las imposiciones para la enseñanza de la historia. Con este tema, buscamos situar la enseñanza de la historia en un ámbito más amplio y considerar los relatos orales de los maestros de Griós como documentos de recuerdos de las comunidades de Quilombola. Tal empresa se debe a la invisibilidad de tales cuentas en las clases de historia. La intención es provocar en los profesores de historia la percepción de la relevancia de este material como una contribución que muestra historias de vida, lucha y mantenimiento de tradiciones de la memoria colectiva de los maestros de Griô. Primero, sin embargo, el punto de partida es primero establecer relaciones entre la educación antirracista y la enseñanza de la historia; y, segundo, marcar los relatos orales de los maestros de Griô como documentos para la enseñanza de la historia. El marco adoptado está en el campo de la enseñanza de la historia en intersección

[1]Doutorando em Educação (UFRGS). E-mail cassiomichel@yahoo.com.br Mestre em Educação (UFRGS); Esp. em Ensino de História e Geografia (UFRGS); Historiador (IPA)
[2]Doutorando em Educação (UFRGS). E-mail: ricardo_lut@hotmail.com Mestre em educação (UFRGS); Esp. Em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFMA)Pedagogo (FEST)

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

con la historia de la educación. En términos metodológicos, se produjeron informes orales durante el Proyecto ALMA (2009-2010), en Alcântara, MA. Además, se realizó una inmersión bibliográfica para analizar el tema propuesto y referir las posibilidades de utilizar este documento en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia; Memoria colectiva; Educación Escolar Quilombola.

INTRODUÇÃO

Este texto aborda o ensino de História e pensa os relatos orais de mestres Griôs como documentos de memórias de Comunidades Quilombolas que podem comparecer em aulas de História. O presente recorte aponta a urgência de realização de pesquisas acadêmicas sobre o uso das temáticas memória e oralidade quilombola no ensino de História para implementar uma Educação Antirracista. Nesse sentido, o texto estabelece interseção entre a História da Educação e o Ensino de História. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivos: estabelecer relações entre a Educação Antirracista e o ensino de História como norteadoras do currículo escolar e situar os relatos orais de mestres Griôs como documentos que podem ser problematizados e utilizados no ensino de História.

A intenção, então, residiu em tomar registros orais de um mestre Griô – produzidos por meio de entrevistas realizadas durante a condução do Projeto ALMA (2009-2010)[3] – como documentos e estabelecer relações com o ensino de História, entendido como um campo de possibilidades para práticas educativas. Os excertos expostos neste texto não constituem uma narrativa linear, mas evocam questões que são essenciais para pensar e garantir a manutenção da memória da História Afro-brasileira, em especial a memória quilombola, no que diz respeito à História do continente africano.

Dessa forma, é necessário sensibilizar professores e professoras para reconhecerem as histórias de comunidades a partir dos mestres Griôs, sujeitos que,

[3] Os pesquisadores se detiveram em registrar as experiências e percepções que não eram visíveis nos documentos criados e produzidos pelo Estado. Logo, essa ausência denota a necessidade de trabalho empírico para a construção de documentos. O campo empírico a que se remete este trabalho se circunscreve ao município de Alcântara, MA, onde se realizou o Projeto ALMA: (Re)escrevendo as Histórias de Comunidades Quilombolas em Alcântara – MA, que está vinculado à UFMA.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

normalmente, permaneceram invisíveis na documentação histórica[4] Os temas recorrentes, conforme consta nos documentos produzidos e arquivados pelo Projeto ALMA, indicam que as principais pautas dos mestres Griôs estão vinculadas à escravidão, libertação, terra e, ao pertencimento étnico.

Educação Antirracista e o ensino de História

No cenário atual, o debate sobre as vinculações entre Educação Antirracista e o ensino de História é uma realidade incontornável. Contudo, cabe informar que se compreende o ensino de História como uma prática social e se considera o currículo escolar como local de disputas, no qual há uma guerra de narrativas.

O ensino de História, nesse contexto, pode ser pensado e representado como responsável pela construção de memórias sociais. Para Stephanou, "é importante acrescentar que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, pois envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas particulares de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo" (1998, p. 3). Tais sensibilidades podem ser aplicadas aos temas que emergem da Lei Federal 10.639/2010, pois seus objetivos e desejos estão imbricados nas práticas do ensino de História. As práticas relacionadas ao ensino de História remontam, constroem e impõem representações sobre o passado, estabelecendo e construindo "novas velhas" formas de memória, que estão atravessadas por Guerras de Narrativas, ligadas às concepções colocadas ao ensino de História (como disciplina e condição de ensino) como um dever de ensino, compreendido como memória digna de lembrança e de ensino.

O perigo dessas compreensões se encontra nas demandas construídas pela efemeridade do contemporâneo e suas necessidades imediatas de legitimação. Uma legitimação imediata é risco, porque não constrói pontes duradouras. Por isso, é importante entender que as narrativas históricas estão em disputa. Para Laville (1999), cada comunidade quer seu manual, sua narrativa histórica própria. Nesse

[4] Em pesquisas realizadas junto a um *site* de revistas qualificadas, foi possível identificar que pouco se explorou, no campo do ensino de História, o tema aqui proposto. Também foi possível compreender a pouca atenção dada a relatos históricos de mestres Griôs documentados e arquivados em diferentes locais.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

sentido, registra que, quando não é possível prepará-lo com agilidade, são utilizados velhos livros, ultrapassados do ponto de vista historiográfico. A voz dos mestres Griôs está nessa condição de manual, mas não um manual ultrapassado, posto que é um discurso que busca voz, necessária em um momento de ataque às comunidades originárias.

As disputas vivenciadas são denominadas por Laville (1999) como Guerras de Narrativas, que possuem as suas origens associadas a um momento passado, no qual os Estados Nacionais desejavam formatar e disseminar uma identidade cívica através da produção da narrativa da História e do seu ensino. Contudo, no momento da criação originária dessas narrativas, o poder político estava concentrado nas mãos de determinados grupos sociais, que podiam disputar espaço na composição das identidades e das memórias. Em contrapartida, grupos socialmente majoritários, mas com pouca representação política, foram excluídos dessas produções. Com o advento da democracia que floresceu no mundo ocidental, como paradigma, no início da primeira metade do século XX, houve a imposição de novas necessidades, alterando as formas de exercício de poder sobre essas narrativas. Tal alteração abriu espaço para as memórias das comunidades quilombolas. Nesse contexto, os debates sobre o ensino de História, quando ocorrem, estão relacionados, ainda, a problemas originários da produção da História Factual, que questiona a presença ou ausência de determinado fato no currículo.

O debate das temáticas inerentes à História Local e do Cotidiano, como as memórias quilombolas, traz a possibilidade de repensar as formas e maneiras de fazer e ensinar a História do Brasil, que é dada como concisa, apesar de ser composta por retalhos de múltiplas narrativas. Os desejos e deveres memoriais já assumidos pela História, como área de conhecimento, tocam o seu ensino com suas características e singularidades. E, por isso, transbordam da teoria para a prática educativa, assim como da prática social vivencia pela população negra para a teoria em processo de construção na academia[5] . Entretanto, a Educação pautada nas temáticas étnicas e raciais não nasceu no Brasil, sua origem é europeia.

[5] Para saber mais sobre a chegada da população negra brasileira às universidades, consultar: GUIMARÂES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003, p. 247-268. Como também o texto: PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educ. rev.*, vol.31, nº.2, Belo Horizonte, abr./jun, 2015.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Essencialmente, o tema do racismo ganhou espaço no debate público a partir dos traumas deixados pela Segunda Guerra Mundial. Com isso, a Europa assumiu o dever democrático de combater o legado deixado pelos discursos raciais promulgados pelos regimes totalitários.

Na tentativa de instaurar o debate sobre a Educação Antirracista, em 1960, a UNESCO estabeleceu que ninguém deveria ser discriminado e ter acesso negado à educação devido a questões ligadas às definições de raça. Esse princípio calcou o combate a ações discriminatórias, que usavam como justificativa a cor, a etnia ou a confissão religiosa. Em 2001, organizou-se a III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban – África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Ela teve como objetivos centrais: a) diagnosticar as formas de racismo, de discriminação e de intolerância (racial, de gênero, étnica, religiosa e contra migrantes) que ocorrem no mundo; b) reconhecer suas vítimas; c) estabelecer medidas de prevenção e combate ao racismo; e d) criar com os governos vínculo de comprometimento para a arrecadação de recursos para superação do racismo através da promoção da igualdade racial (ONU, 2001).

A Declaração de Durban trouxe a certeza de que o caminho para superar o racismo, a xenofobia e a discriminação racial é a Educação. A conferência, em seus escritos, demonstra uma preocupação com a herança africana, sendo o reconhecimento dessa herança um dos vários passos necessários para combater o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata (ONU, 2001). As diretrizes estabelecidas pela Declaração de Durban têm como objetivo a elaboração de políticas de combate ao racismo através de leis. Isso fica evidente no parágrafo 80, quando assinala que “o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas, econômicas e sociais” (ONU, 2001, p.26), constituem mecanismos legais de combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata.

A conferência citada no parágrafo anterior foi a responsável pelo fechamento de um ciclo de debates sobre racismo e preconceito racial com o estabelecimento de novos compromissos para o combate à discriminação racial, como fica explícito no trecho citado. Nessa conferência, os consignatários assumiram o dever de realizar retratação e reparação com os grupos explorados e dominados por atos

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

discriminatórios e segregacionistas. A sua declaração estabelece também que a Educação é uma das formas de combate ao racismo e à xenofobia e encoraja os seus signatários a fazerem algo frente às mazelas causadas pelo racismo.

O presente caso suscita a seguinte questão: Como o Brasil poderia se organizar para cumprir tal compromisso? No Brasil, a Conferência de Durban teve como principal consequência a elaboração e a organização de um projeto de Educação Antirracista, que começou com a aceitação da dívida histórica com a população de origem africana, já que a Declaração também estipula uma função reparadora (ONU, 2001).

Para os anos que se seguiram à Conferência de Durban, o governo brasileiro promulgou as leis federais 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008. A primeira reconheceu a dívida histórica com as populações afro-brasileiras, juntamente com a necessidade de implementação do Ensino da História Africana e da Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2013); a segunda debate a questão da contribuição histórica indígena.

A Educação Antirracista está inscrita na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, Parágrafo IV, em que há a menção do objetivo fundamental da Carta Magna que é “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Desse modo, a Declaração de Durban, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 10.639/2003, a qual trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, são importantes documentos de comprometimento social para uma proposta efetiva de uma Educação Antirracista.

Somam-se a esses documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Apesar de ter sido alvo de disputas, no que concerne à temática racial, na versão final da ABNCC, esse tema é abordado de forma mais tímida. Ressaltamos que a promulgação da Lei 10.639/2003 contempla diretamente uma solicitação presente no Plano de Ação de Durban, especificamente no que diz respeito à demanda para os Estados promoverem a plena e a exata inclusão da História e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional.

Assim, se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 estipulou novos deveres para o ensino de História ao delegar a obrigação de estudos e discussões

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

sobre as etnias formadoras da nação; por outro, o ensino de História se tornou uma possibilidade de reescrever a História por um viés dirigido para uma Educação Antirracista que ganha força com a Lei nº 10.639/2003, especialmente no âmbito da disciplina História. Conforme Silva (2010, p. 16), "a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um 'recorte' temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente". Nesse sentido, o autor exemplifica que a História e o currículo escolar não são meros conjuntos neutros de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados.

Pollack (1989) assegura que o ensino de História, ao desenterrar memórias subterrâneas da nação, como prática não só educativa, mas social, tem por objetivo destacar a participação política e cultural de grupos que foram, ao longo do tempo, renegados pela historiografia dominante. Esse processo afetou várias memórias que estavam em um "descanso forçado". Foi preciso, assim, pensar o esforço histórico e o contexto mundial, que possibilitou uma abertura geral para esses debates, na tentativa de combater as diferentes formas de discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao procurarem subsidiar a prática educativa dos professores de História, oportuniza a construção de uma identidade do ser negro que não esteja apenas vinculada às raízes do escravismo. O documento demanda reparações e "medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais" sofridos durante regime escravista" (BRASIL, 2013, p.11).

O Ensino de História elegeu uma perspectiva eurocêntrica, baseada na hierarquização das relações sociais e das raças, desvinculando-se da diversidade construtora da nação. Como alternativa surge a obrigatoriedade do currículo que exige o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que propõe um novo projeto para o ensino de História, centrado na diversidade cultural brasileira, o que inclui conhecimentos sobre a História dos quilombos.

A construção da narrativa nacional brasileira perpassa um processo de composição que não pode ser desvinculado de aspectos culturais de vários povos formadores da matriz étnica brasileira. Isso porque a temática étnico-racial está presente em diversos campos da realidade histórico-social do país e, segundo Munanga (2010, p. 47), "nunca se falou tanto da diversidade e da identidade como

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

no atual quadro do desenvolvimento mundial dominado pela globalização da economia, das técnicas e dos meios de comunicação".

Abordar a identidade étnica é entender que ela se constrói no cotidiano do ser humano e, no espaço escolar, não é diferente. O trabalho com temas como identidade se torna necessário, pois precisam ser debatidos no espaço escolar, assim como na disciplina História. Essa disciplina oportuniza atividades diversas, como visitações a núcleos arqueológicos, museus entre outros, entendidos como espaços potentes para/na construção de conhecimento.

Nesse contexto, emergem para o ensino de História inúmeras demandas, especialmente em temas que se dirigem para a educação das populações negras e quilombolas. Caimi (2001) sugere que a ascensão desses temas é promovida por uma transição paradigmática que afetou diretamente o ensino de História e rompeu com a História dos grandes ídolos e heróis, no sentido de se desprender do dever de constituir uma identidade nacional homogênea para, então, construir a ideia de nação multiétnica e com uma cultura heterogênea.

Caimi evidencia "a falência do projeto que visava à construção e à manutenção da identidade nacional sob o domínio de uma única memória historiográfica a ser transmitida pelo ensino escolar" (2001, p. 192). Para dar conta dessa falência, a autora indica a necessidade de um novo projeto para a disciplina História, o qual converse com a ascensão do tema da diversidade, centrado no debate de identidades construídas por uma diversidade de vozes, centrado no trabalho com a História Local e Regional (CAIMI, 2001). Este projeto assume o desafio proposto por Caimi que destaca a importância da memória constituída pela oralidade, o que faz lembrar das Histórias Locais, conhecidas através de mestres Griôs, que são lideranças negras. A respeito do ensino da História Local, cabe suscitar uma reflexão contínua sobre a importância desses mestres como personalidades negras que muito podem colaborar na construção e na sistematização dos currículos escolares, juntamente com a comunidade local.

Assim, a História Local possibilita compreender o caso específico de uma comunidade quilombola. Ou seja, o texto, ao se referir a um espaço particular, serve de inspiração para formar um conteúdo de caráter global para e na construção de conceitos sobre as ações humanas. Conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para a Educação Básica, a escolha dos conteúdos que tratam

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

das problemáticas locais, regionais, nacionais e mundiais, nas quais as crianças e as escolas estão inseridas, não pode perder de vista as questões que dimensionam essas realidades (BRASIL, 1997, p. 43).

Ainda sobre o currículo de História, ressaltamos a presença da temática do Ensino de História na BNCC. Tal documento estabelece, em suas primeiras páginas, o dever das instituições escolares de planejar atividades que abordem as temáticas dos estudos raciais, em adequação com a Lei federal 10.639, de 2003, e com a Lei federal 11.645, de 2008, na perspectiva da equidade. Essa proposta procura romper e reverter a exclusão de grupos marginalizados e impor um sistema curricular unificado em um país que possui uma grande diversidade continental e disputas raciais equivalentes a essa grandeza[15] (BRASIL, 2018).

Quanto às temáticas ligadas à memória dos afro-brasileiros no ensino de História, a BNCC sugere a "valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena", presente na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008. Essas leis ganham "realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações [marginalizadas] ao longo de sua duração" (BRASIL, 2018). No documento referido, ao tratar do ensino de História, não comparecem diretamente questões inerentes às comunidades quilombolas. Essa temática tem sua abordagem delegada ao ensino de Geografia, nos anos iniciais (no 4º ano) do Ensino Fundamental.

Conforme esse documento é importante que "os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades". Tal conhecimento possibilita que os alunos "diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens" e as relações entre elas (BRASIL, 2018).

No documento oficial, é possível perceber a imposição de um currículo que apresenta dissonâncias no que diz respeito às abordagens inerentes ao ensino de História e, principalmente, às temáticas relacionadas à Lei federal 10.639/2003. A principal crítica refere-se à presença das temáticas inerentes às memórias afro-

[6] A própria BNCC ressalta a diversidade cultural, afirmando "a existência de mais 250 línguas no país" desconhecidas "por grande parte da população brasileira" (BRASIL, 2018, p.70).

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

brasileiras. A presença dessas temáticas nos anos iniciais apresenta-se como um mero complemento, no qual a História do continente africano é citada, mas sempre em uma condição relacional ao continente europeu. A BNCC traz ainda resquícios de uma condição historiadora fortemente eurocêntrica, que exclui de boa parte do debate as memórias ligadas à História da população afro-brasileira e sua relação com a História da África. A História da África e a História Afro-brasileira deveria ser uma temática contínua no currículo, entretanto, sua presença contundente só ocorre no oitavo e no nono ano do Ensino Fundamental e nos anos subsequentes do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Em especial, destacamos a ausência do debate sobre a memória local de comunidades negras e de sua História dentro dos temas do ensino de História.

A memória é uma construção do coletivo que, segundo Halbwachs (1990, p. 81), é "uma corrente de pensamento contínuo que nada tem de artificial, já que retém do passado somente o que está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém". Logo, a memória não se encontra acabada nem livre dos conflitos e das disputas, ela se estabelece pela dualidade da lembrança e do esquecimento. Por isso, o ensino de História pode e deve contribuir com o processo de partilha de memórias. Desse modo, os PCNs sugerem que se busquem novos materiais, tais como relatos orais, músicas, filmes, jornais, imagens, objetos e outros, que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico e escolar (BRASIL, 1997). Essa materialidade é elemento de ligação com seu local de origem, que, no presente texto, são as comunidades quilombolas. Nesse contexto, a memória é um elemento constitutivo da identidade em suas esferas individual e coletiva.

Relatos orais: documentos potentes para o ensino de História

O subtítulo anunciado visa circunscrever a relevância de pesquisas históricas, em especial de documentos produzidos a partir de relatos orais de mestres Griôs. Como exemplos, temos os relatos orais documentados e arquivados pelo Projeto ALMA, que podem inspirar professores de História. Antes, porém, cabe destacar duas definições que, mesmo apressadas, apontam entendimentos do termo Griô. Tais conceitos, apresentados por Silva (2013) e Suso (2009), apontam

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

possibilidades para compreender a redefinição do termo no Brasil, ou melhor, as referências que se mantêm ao logo do tempo.

Para Silva (2013, p.3), "os Griôs são uma espécie de historiadores africanos ou contadores de histórias de vilarejo". Ainda para o autor, essa é, sem dúvida, uma definição parcial e, talvez injusta, isso porque entende que a amplitude do termo transcende a essas poucas palavras. De acordo com Silva (2013, p.4), inúmeras foram as funções sociais empreendidas pelo Griô, pois atuou "como genealogista, conselheiro, guerreiro ou testemunha, [por] recontar a História, servir de porta-voz, representar o governante como diplomata, mediar conflitos, interpretar e traduzir [...], tocar instrumentos, compor canções e melodias, cantar louvores, ensinar os estudantes".

Silva (2013) afirma que as funções sociais de mestres Griô são mais extensas do que se pode pensar. Dessa forma, ao se referir ao papel do Griô na África Ocidental, desde o século XII até o XX, Suso (2009, p. 9) assegura que o "griô é um historiador oral e um músico". Segundo ele, "os griôs eram respeitados conselheiros nas cortes dos reis". E, sobre isso, complementa que "todo rei queria que um griô recitasse a história do seu reino, e que a transmitisse de pai para filho. A história não era escrita – tudo era memorizado, e recitado ou cantado texto" (SUSO, 2009, p. 9).

Compreende-se que, diferentemente do que se convencionou ser um testemunho legitimo do colonizador, o registro escrito[16], o Griô é respeitado pelo seu saber, um saber mnemônico em que suas palavras são o suficiente. São saberes que expressam conhecimentos do passado, presente e futuro de um povo. A presença de um Griô é reverenciada e respeitada, pois é ele quem guarda a tradição. Isso porque, segundo os excertos citados de Silva (2013) e Suso (2009), a recorrência do termo "conselheiro" que conta "história" é frequente. Nesse sentido, a vinda de um Griô a uma aldeia é registrada com muita alegria, pois "todos querem saber sobre a história da própria família. O griô canta sobre os ancestrais da aldeia,

[7] Conforme consta no texto *A Tradição Viva*, escrito por Hampaté Bâ (2010, p. 167), "nas nações modernas, julgou que povos sem escrita eram povos sem cultura". Tal conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, como também a partir de pesquisas científicas, que foram relevantes, porque colocaram em evidência os conflitos entre a cultura escrita, do colonizador, e das tradições orais de Griôs. Contudo, põem em relevo a fala como função de manutenção das tradições e da identidade cultural e ancestral da África.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

sobre reis e guerras entre os reis, e também sobre amigos e vizinhos vivos" (SUSO, 2009, p. 10).

O conceito apresentado por Silva (2013) e, em especial, por Suso (2009), a respeito de um Griô da África Ocidental é elucidativo para pensar sobre as compreensões de mestres Griôs no Brasil, em Comunidades Quilombolas[8] No Brasil, diferentemente das áfricas, os Griôs são lideranças que transcendem às funções apresentadas por Suso (2009). O mestre Griô de comunidades quilombolas se desvincula, mas não totalmente, dos conceitos africanos do termo Griô, principalmente no que se refere a histórias associadas ao entretenimento. Tal construção de sentido acontece pela relevância de levar ao conhecimento da comunidade questões vinculadas a situações mais concretas. Isso significa demonstrar um compromisso, sobretudo, com o real. Dessa forma, as histórias contadas abordam principalmente a luta dos quilombolas pela terra.

Nessa perspectiva, a História Local contribui para compreender o contexto social de um município, no caso desta investigação, Alcântara, no Maranhão. Nesse município, na década de 1980, comunidades quilombolas foram deslocadas compulsoriamente para fora de suas terras para viabilizar a construção do Centro de Lançamento de Alcântara[9] . A partir de então, formas de resistência são contadas por esses mestres. São histórias que dão atenção especial ao direito à terra, aos lugares e aos objetos de memórias contadas pelos mais velhos (SOUSA, 2014).

Ao tratar dos mestres Griôs nesse espaço, tomamos aqui a referência de Bosi (1994, p. 60), quando ele diz que "nelas [nas pessoas idosas] é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas". Assim, entende-se que as pessoas mais velhas acompanharam as mudanças ocorridas em seu município, a exemplo, do deslocamento compulsório de várias famílias quilombolas para outras áreas em Alcântara. Nesse sentido, pode-se depreender que o relato oral de mestres Griôs, "guardadores" da memória coletiva, tomado como documento por professores da Educação Básica, possibilita aos estudantes um contato maior com o tempo pretérito. Principalmente, porque os temas recorrentes pautados pelos

8 Dada a extensão, bem como o foco deste artigo, não tratamos do griottismo africano, e sim das reconfigurações desse termo no Brasil.
9 Base de lançamento de foguetes em Alcântara, MA.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

mestres Griôs estão vinculados à escravidão, à libertação, à terra e, principalmente, ao pertencimento étnico.

Dessa forma, com relação ao pertencimento étnico e local, torna-se indispensável para esta discussão o entendimento de que, nas décadas finais do período escravista, os quilombos maranhenses foram chamados de reduto de pretos, terras de pretos e mocambos, não diferente do que ocorreu em outros estados brasileiros. A Fundação Cultural Palmares, a Constituição Federal e outros órgãos utilizam a nomenclatura “Comunidades Remanescentes de Quilombos”, pois, como sabemos, os conceitos e os termos se reconfiguram e se ressignificam.

O termo quilombo, para Munanga (1996, p. 60), significa “uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem”. O termo quilombo, apontado pelo autor, exprime o que são os quilombos. Contudo, estabelece uma estreita relação com a terra. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a terra “representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual” (BRASIL, 2013, p. 419). Nesse sentido, a terra está relacionada à ancestralidade, ao pertencimento étnico e, principalmente, aos lugares e objetos de memória.

Em seu Art. 68, a Constituição Federal de 1988 registra que, “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Todavia, é importante destacar que o processo de democratização fundiária no Brasil é lento e precário, de modo que um expressivo número de comunidades remanescentes de quilombo ainda aguarda sua certificação. Essa dificuldade é proveniente de conflitos de interesses econômicos e científicos, a exemplo da ampliação do Centro de Lançamento de Alcântara (SOUSA, 2014). Fatos como esse demonstram a violência que as comunidades enfrentam quando lutam pelo direito e reconhecimento de terras históricas.

Nos estudos de Nunes (2007), é possível acompanhar o entendimento de que os territórios quilombolas, para além do que os documentos da historiografia oficial registram, ocorreram de diferentes maneiras: ocupação de antigas propriedades senhoriais abandonadas ou doadas, “compras” sem documentação oficial ou, até mesmo, “de boca”, como é o caso da Comunidade Itamatatiua, no município de

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Alcântara, MA, em que uma fazenda foi doada por padres a escravos livres (SOUSA, 2014). Com relação à comunidade referida, nos documentos produzidos pelo Projeto ALMA, consta o relato de um mestre Griô, de 98 anos, completos em 2010. No registro da fala do mestre Griô presente no arquivo do Projeto ALMA, é possível observar a narrativa que é produzida para contar o nome dado à Comunidade, atualmente, chamada de Itamatatiua, topônimo dado em referência ao peixe. O mestre Griô relata que o nome "é por causa do peixe". Em seguida, narra que, em Tamatá, havia muito peixe. Segundo o depoente, existiram épocas em que os peixes pareciam estar dentro de um tanque, possibilitando apanhar uma variedade deles (PROJETO ALMA, 2010).

Dada a nomeação da fazenda, de acordo com o mestre Griô, ela mudou para Itamatatiu. O documento relata que "de fazenda mudou pra Tamatatiua, até hoje, mas muita gente ainda diz: 'eu vou lá na Fazenda', muita gente dos mais velhos ainda fala" (PROJETO ALMA, 2010). Esses excertos documentais, produzidos por meio de entrevistas, indicam a potência da História Oral, pois, ao serem transformadas em documentos, possibilitam aos professores do município tomar os relatos dos mestres Griôs como fontes de conhecimentos capazes de facilitar o contato de crianças e adolescentes com histórias de vida de seus antepassados, como também com histórias de luta no tempo presente. Significa dizer que os quilombos são espaços onde se ensina e se aprende, espaços de preservação de saberes e de conhecimentos, assim como representam as ressignificações da memória coletiva, expressas na fala do mestre Griô referido acima[10].

A oralidade possibilita, segundo discutem Haerter, Nunes e Cunha (2013, p. 276), "o narrar histórias, o ensinar os mais novos e o aprender com os mais velhos, prática que a historiografia oficial e a educação formal tradicionalmente negaram como forma possível de conhecimento". Nesse sentido, para Bosi (1994), a memória "é um cabedal infinito", em que recordações afloram a cada nova pergunta.

Em outro trecho de sua entrevista, o mestre Griô, mencionado anteriormente, fala a respeito da situação do negro na fazenda de Tamata, segundo ele: "a princesa

[10] Cabe registrar que, mesmo se referindo a um único documento, as comunidades quilombolas partilham as falas desses mestres. Isso revela o compromisso histórico e social com suas comunidades na manutenção de tradições. Logo, nesse caso, as leituras dos documentos produzidos pelo projeto ALMA ofereceu condições de afirmar que a memória coletiva se refle no relato de um mestre Griô, aqui, em particular.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Isabel libertou os *preto*, libertou os escravos da escravatura, *prencesa Isabé*, que eles *tava* dizendo que foi a primeira mulher a governar o *Brasi*" (PROJETO ALMA, 2010). Nessa narrativa, o depoente é incisivo em enfatizar: "Oh! Vocês *teve* uma mulher que governou o Brasil, princesa Isabel". Antes, porém, o depoente lembra que o preto "*panhava* na *custela* que a *vistimenta* que *os era tá* de riscado e saco que era vestido" (PROJETO ALMA, 2010). Esse relato é um testemunho dos processos inerentes à abolição da escravatura. Para esse mestre Griô, a terra representa, para os remanescentes de quilombos, não só o direito de um território para viver, mas também um território que é permeado de histórias, de lutas, de resistências, de afirmação identitária, em que os saberes culturais ultrapassam os tempos e as gerações.

A construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta, sejam elas políticas e econômicas, sejam sociais, faz parte da noção de pertencimento e de laços grupais construídos pelos quilombolas (BRASIL, 2013, p. 417). Assim, valorizar os relatos orais presentes em documentos de mestres Griôs é entender as relações que os quilombolas estabelecem com suas histórias, lutas e pertencimentos. Nessa perspectiva, as histórias de vida expressam saberes, pois voltar a atenção para a palavra falada é buscar a manutenção das tradições, pois, segundo Bâ, "a memória é o depositário da cultura" (2010).

Reconhecer as comunidades quilombolas como territórios negros, de luta e de resistência, a partir dos mestres Griôs é confrontar o passado e o presente cotidianamente. É, na verdade, valorizar essas histórias de modo que não sejam invisibilizadas na prática educativa. Os professores e as professoras, especialmente aqueles/as que trabalham com o ensino de História, têm o desafio de implementar uma educação escolar que discuta o legado memorial quilombola, a partir de referências diversas, incluindo o que a História omitiu e ainda omite sobre os saberes orais presentes na memória coletiva de mestres Griôs e registradas em arquivos, como o do projeto ALMA.

Cabe aqui registrar que o projeto ALMA foi propulsor de vários debates com diversos membros de organismos da sociedade civil para discutir a construção do Plano Municipal de Educação de Alcântara, MA. Essa participação reverberou discussões em torno da Educação Escolar Quilombola, uma modalidade de educação que compreende as escolas inseridas em território quilombola ou atende

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

alunos que são oriundos dela, de modo a acompanhar o processo de implementação das metas traçadas. As discussões foram significativas para pensar um projeto político e pedagógico para as escolas, que, de fato, fosse construído com e para os quilombolas, oportunizando contemplar as contribuições de mestres Griôs.

Desse modo, a mobilização da equipe diretiva escolar e da comunidade é um grande passo que deve ser dado para ter-se uma Educação de qualidade que considere a realidade e as particularidades das comunidades quilombolas, pois essa modalidade de ensino não pode ser pensada somente levando em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais no Brasil (BRASIL, 2013, p. 415).

Conforme consta em documentos oficiais, essa modalidade deve seguir uma proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, tornando-se importante reconhecer os saberes culturais presentes na memória coletiva de mestres Griôs. A esse respeito, a memória coletiva recria valores e restabelece pontes que possibilitam renovar as lembranças (BARROS, 2009, p. 47). Assim, é importante que memória seja cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois “um povo sem memória é como um povo sem história” (MUNANGA, 2010, p.50). A memória coletiva de mestres Griôs está ancorada nas tradições, nas experiências de vida e no sentimento de pertença à comunidade, a partir das palavras ditas e não ditas e pelas sutilezas do jeito de ser e de se comunicar. Ademais, em sua essência, tais memórias são um elemento educativo da comunidade originária e no espaço escolar ganham potência como documento a ser problematizado nas aulas de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discute a memória e oralidade quilombola e as imposições necessárias para o ensino de História voltado para a formação democrática e para a construção de uma identidade brasileira múltipla e plural. Tal empreendimento, apresentado, não objetiva ser um receituário, mas propõem reflexões sobre a potencialidade do uso dos relatos orais de mestres Griôs de comunidades quilombolas como documentos importantes para a prática educativa em História.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

A pesquisa desejou expor a urgência da discussão da temática no campo da pesquisa de História da Educação e do ensino de História, de modo a assegurar a implementação de uma Educação antirracista, que não fique reduzida apenas a um projeto futuro e aos documentos oficiais representados pelas leis étnicas e raciais.

A História Oral, enquanto metodologia, a partir de entrevistas com mestres Griôs, registradas em documentos arquivados pelo projeto ALMA, possibilitou compreender os relatos orais como potência para discussão e diálogo no ensino de História. Portanto, a partir das referências aqui utilizadas, entendemos a narrativa de experiências de vida, inscritas e circunscritas em uma temporalidade da vida, como importantes elementos da História nacional, mas que ainda é pouco explorada pela História em condição de ensino.

O texto mostra que os saberes e os conhecimentos presentes na memória de mestres Griôs apontam um compromisso com as histórias de luta e resistência de comunidades quilombolas. Resistências e lutas pela terra e pela dignidade de ser e estar no mundo. Nesse sentido, dialogar com os saberes e conhecimentos da comunidade quilombola presentes na memória coletiva de mestres Griôs é, na verdade, promover a inserção de histórias de luta e resistência da população negra e quilombola no currículo escolar, conforme instituem os documentos aqui apresentados.

Por fim, cabe registrar que a implementação da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade educativa, apoiada sobre saberes de mestre Griôs, documentados e salvaguardados em diferentes arquivos, é um caminho para se pensar diferentes possibilidades de atividades educativas, bem como os desafios que se colocam no ensino de História.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção**. História e memória – Uma relação na confluência entre tempo e espaço**. *Revista MOUSEION*. Canoas, RS. v. 3, n. 5, jan/jul, 2009.

BÂ, Amadou Hampaté, A. **Tradição Viva. In: *História geral da África***. I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. Capitulo 8, p. 167. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf> acesso em: 03 de agosto de 2019.

BOSI, Ecléa. ***Memória e sociedade*: lembranças de velhos**. São Paulo: CIA das Letras, 1994.

BRASIL**, Constituição da *República Federativa do Brasil***. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

_____.**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____.**Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil** (1980- 1998). Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

CUNHA, Deise T.R; HAERT, Leandro; NUNES, Georgina H.L. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica, através da presença da história da África e afro-brasileira. **Revista da EST**. Identidade. São Leopoldo, v.18 n. 3, ed. esp. dez. 2013.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

KUNDA. Jali. **Griôs da África Ocidental e arredores**. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2009.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. In: O negro na contemporaneidade e suas demandas. **Cadernos PENESB.** n.º 10. jun. de 2010.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo. n. 28, dez/fev, 1996.

NUNES, Georgina Helena Lima. Comunidades remanescentes de quilombos: marcas negras de resistência de norte a sul do Brasil. **Caderno de literatura**. Porto Alegre, dez, 2007.

ONU. **/// Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban** – África do Sul de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

PROJETO ALMA. **Origem do nome da Comunidade Quilombola Itamatatiua no município de Alcântara, MA.** Depoimento de mestres Griôs. Documento produzido pelo projeto de pesquisa e extensão ALMA – UFMA, 2010.

SILVA, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. **Nau Literária**. Porto Alegre. vol. 09, n. 02, 2013.

SOUSA, Ricardo Costa de. **História da educação da população negra no município de Alcântara.** Porto Alegre: UFRGS, 2014, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

STEPHANOU, M. Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer *e interpretar.* **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 18, n. 36, p.15-38.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

MARIA DEGOLADA: IMAGINÁRIO POPULAR E AS POSSIBILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA

Gislaine Angeli[1]

RESUMO

O presente trabalho trata da abordagem do imaginário popular existente nas histórias da cidade como possibilidade de ensino de história, com foco no caso de Maria Francelina Trenes, conhecida como Maria Degolada, na cidade de Porto Alegre. Propõe a utilização das histórias locais como estratégia de ensino, para isso são apresentados posicionamentos sobre ensino de história local e atividades relacionadas com a documentação existente, buscando as melhores possibilidades de ensinar os conceitos históricos aos alunos, tão importantes para a compreensão histórica da sociedade. Conclui que a utilização de documentos em sala de aula proporciona ao estudo da história não uma busca pela veracidade no conteúdo, mas, sim, de entendimento do aluno de que a história é uma construção de quem dela se apropria para a análise.

Palavras-chave: Imaginário popular; Ensino de história; Maria Francelina Trenes; Maria Degolada

RESUMEN

El presente trabajo trata del imaginario popular existente en las historias de la ciudad como posibilidad de enseñanza de historia, con foco en el caso de Maria Francelina Trenes, conocida como Maria Degolada, en la ciudad de Porto Alegre. Propone la utilización de las historias locales como estrategia de enseñanza, para eso se presentan posicionamientos sobre enseñanza de historia local y actividades relacionadas con la documentación existente buscando las mejores posibilidades de enseñar los conceptos históricos a los alumnos, tan importantes para la comprensión histórica de la sociedad. Concluye que la utilización de documentos en clase proporciona al estudio de la historia no una búsqueda por la veracidad del contenido, sino la comprensión por parte del alumno de que la historia es una construcción de quien de ella se apropia para análisis.

Palabras-clave: Imaginario popular; Enseñanza de historia; Maria Francelina Trenes; Maria Degolada.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduada em História pela Faculdade Porto-Alegrense (2010). E-mail: gisa.angeli@gmail.com

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

INTRODUÇÃO

Maria Francelina Trenes, conhecida como Maria Degolada, teve sua história registrada nos jornais e autos policiais da cidade de Porto Alegre no ano de 1899, quando, em um piquenique no Morro do Hospício, atual Vila Maria da Conceição, foi brutalmente assassinada pelo seu amásio, Bruno Bicudo, conforme os laudos, por ciúmes. A forma do crime, a degola, foi noticiada em vários jornais da cidade pela crueldade. Porém, o mais impressionante dessa história não está na brutalidade do ato, ou no seu desfecho nos laudos policiais, mas, sim, na construção do mito da Maria Degolada no morro no qual ocorreu o crime. Dentro do imaginário popular dos moradores da Vila Maria da Conceição, Maria Francelina é uma santa que vaga pelas ruas da vila, concedendo milagres e vingando-se de policiais que por lá passam (ARQUIVO, 1994). O caso Crime de Maria Francelina na construção da Vila Maria da Conceição demonstra a criação de uma identidade local por via da oralidade, tendo na construção imaginativa de seus habitantes uma interferência no real, atribuindo significados ao local.

Para o ensino da história, a utilização das histórias locais pode ser entendida como estratégia de ensino, pois a compreensão da impossibilidade de estudar todo o conteúdo de história faz com que o professor busque as melhores possibilidades de ensinar os conceitos históricos aos seus alunos, tão importantes para a compreensão histórica da sociedade. Mais importante que os conteúdos selecionados para o ensino são o desenvolvimento de habilidades e o entendimento dos conceitos históricos. Conforme Pereira (2008, p. 120): “O acúmulo de conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo”.

Para este trabalho, busco as possibilidades de ensino de história pelo imaginário popular contido na história local de Maria Francelina Trenes. Será analisada, pelos documentos existentes, a construção de atividades que contemplem o ensino dos conceitos utilizando como conteúdo esse mito tão conhecido da cidade de Porto Alegre.

Na organização deste trabalho estão expostos os conceitos-chave utilizados para o estudo do imaginário popular e o foco de estudo, as cidades, como primeiro passo a identificar a historicidade do assunto.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Após, analisam-se as possibilidades de ensino de história sobre o imaginário popular, levando em consideração a função do ensino público brasileiro e as finalidades do ensino de história para a construção do cidadão. Ao final, propõem-se algumas atividades para o ensino de história, utilizando o caso crime de Maria Francelina Trenes, buscando uma construção e identificação histórica do caso por parte dos alunos.

A CIDADE E SUAS RELAÇÕES

Utilizar as cidades como objeto de pesquisa não é algo recente na historiografia. A história das cidades, organizada de forma cronológica, atrelada a alguma lenda, crescimento físico e econômico, numa perspectiva de evolução, sempre foi feita pelas correntes tradicionais e, muitas vezes, encomendada por representantes públicos. As cidades contêm nomes, dados e alguns fatos curiosos, com um passado e presente definidos por um desenvolvimento apenas ascensional. Porém, o homem e suas relações cotidianas nesse espaço, como objeto de estudo, é algo recente. As cidades vistas pelo viés das ações humanas em interação no seu espaço podem ser analisadas pelo campo da Nova História Cultural. A partir dos conceitos dessa perspectiva teórica, podemos estudar a cidade com foco nas relações sociais e suas construções nessa realidade, criando representações da mesma em cada tempo histórico estudado.

O primeiro conceito a ser considerado, dada a sua importância, é o de representação. As representações são construções feitas a partir do real dando sentido ao mundo, estão presentes nos discursos e nas imagens criados pelos indivíduos ou grupos fazendo os homens viverem por elas e nelas. Conforme Pesavento (2003):

> As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2003, p. 39)

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

As representações trabalham com substituição das ausências reais. De forma sensível, através das construções coletivas e individuais, cria-se uma presença sensível sobre a realidade, uma representação desejada e que tenha significado para quem é representado: “A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.” (PESAVENTO, 2003, p. 40).

O objetivo da Nova História Cultural é “[...] decifrar a realidade do passado por meio de suas representações tentando chegar nos discursos e imagens pelos quais os homens se expressam no mundo. ” (PESAVENTO, 2003, p. 41), identificando “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. ” (CHARTIER, 1990, p. 16 e 17).

As construções feitas a partir do real são criações sociais e históricas que carregam uma simbologia, internalizando-se no inconsciente coletivo, e se apresentam como natural, mantendo uma coesão no discurso. A simbologia criada diz muito mais sobre a construção social da realidade do que sobre a realidade em si. Conforme Kerber (2004, p. 64): “A sua força [a da representação] não está na comprovação científica como verdade, mas na capacidade de mobilização.”.

Outro conceito-chave da Nova História Cultural que vai ao encontro do conceito de representação é o de imaginário. Conforme Pesavento (2003, p. 43), o imaginário é entendido como “[...] um sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo [...]”, ou seja, a partir do imaginário coletivo, da construção dos discursos, de ritos, práticas e materialidades se criam as representações do mundo: “O imaginário alimenta o homem e fá-lo agir. ” (LE GOFF, 1994, p. 16).

O imaginário é uma construção do real feita pelo coletivo em um determinado tempo histórico. A partir das construções feitas pelo imaginário, conseguimos visualizar as representações sociais e, com isso, analisar o discurso de determinados períodos, “[...] o imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real [...] ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo coesão ou o conflito. ” (PESAVENTO, 2003, p. 43).

Os conceitos de representação e imaginário, no caso deste trabalho, estão atrelados aos estudos das cidades. Ao analisar a criação do mito pelos moradores e

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

sua consequente representação na comunidade da Vila Maria da Conceição, conhecida por todos, estamos falando de relações e construções sociais urbanas que têm uma simbologia significativa para aquele bairro, por isso importante para a análise do tema.

A cidade pode ser apresentada de três maneiras: pela materialidade das suas construções arquitetônicas e outros materiais no espaço, sendo explícitos aos olhos de qualquer observador, ao contrário do meio rural em que o meio ambiente se mantém não sendo perceptível a mudanças humanas; pela sociabilidade dos indivíduos que nela habitam e que se relacionam e se movimentam nesse espaço, seja, por exemplo, nas ruas, no trabalho, nas festas; e, também, na representação e na significação desse espaço como um lugar de identidade que é perceptível pelas leituras feitas sobre ele pelas pessoas, individual e coletivamente, por meio das artes, a cidade como um fenômeno cultural criada pela escrita, pelas imagens, pinturas, pela mitologia, entre outras formas, conforme Pesavento (2007), grifo do autor), a cidade sensível:

> A cidade é objeto da produção de imagens e discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e as representam. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo *viver urbano* e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, 2007, p. 14)

A cidade, por sua organização, é visível aos olhos e carrega interpretações e perpetuações da história, criando um *status*. Pelo viés da Nova História Cultural, podemos percebê-la pelas construções sociais de discursos, imagens e práticas que fazem dela uma criação do imaginário urbano, que procura dar sentido ao real. Conforme Kerber (2004, p. 65): “Não sendo a cidade ou os espaços urbanos construções apenas concretas, mas também imaginárias, frequentemente recorre-se a mitos e heróis para explicar a origem e, consequentemente, a identidade destes.”

A cidade imaginada, pela narrativa coletiva ou individual, reorganiza-se para a cidade idealizada e, por sua heterogeneidade, essa cidade idealizada se torna multicultural, podendo ter diferentes versões, conforme o significado que ela tenha para o indivíduo: “Não há uma ideia verdadeira de cidade, pois toda imagem urbana

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

está carregada de emoções e visões de mundo. Isso a torna inevitavelmente plural." (NOGUEIRA, 1998, p. 115).

Apesar de sua materialidade arquitetônica e sociabilidade aparente, as transformações no espaço da cidade são constantes. As relações humanas com o meio transformam os locais, não só fisicamente, mas nas suas significações que se alteram ao longo do tempo. Ao entender isso, a Nova História Cultural, quando utiliza outras ferramentas de pesquisa para análise, tem um leque de possibilidades muito maior que outras teorias.

As artes representadas na literatura, nas peças de teatro, no cinema, nas pinturas, entre outras formas de expressão, e os discursos, como os jornalísticos, as resenhas e as crônicas, podem ser utilizados para uma análise da sociedade, pois são criações dos indivíduos sobre a cidade que podem dizer muito sobre a organização e o pensamento das sociedades passadas.

Para a construção deste trabalho serão utilizadas duas fontes históricas com o objetivo de analisar o imaginário e o planejamento/metodologia de aula. A primeira fonte serão os jornais da época, que serão explorados para verificar a representação que o caso teve, levando em consideração o ideário da época do crime. Para isso, utilizo o trabalho de Cláudia Mauch *Ordem pública e moralidade: imprensa e policiamento urbano em Porto Alegre na década de 1890* (2004), que analisa a imprensa da cidade de Porto Alegre na década de 1890 e sua relação com o ideário burguês de saneamento moral da cidade e nos coloca que: "O jornal é eficaz [na representação de uma época] porque 'trabalha com e cria consensos', repetindo e reiterando idéias e imagens que acabam por transformar em pressupostos de uma época." (MAUCH, 2004, p. 61). O jornal é eficaz como fonte por ser uma representação significativa de uma época e que auxilia na construção e investigação do tema em sala de aula.

A outra fonte utilizada é a oral, baseada nos textos de Alessender Kerber (2004), Sandra Pesavento (2008) e do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (1994), que utilizam depoimentos de moradores da Vila Maria da Conceição para a análise da construção imaginária do mito na comunidade. Propõe-se utilizar a fonte para o estudo de caso da Maria Francelina em sala de aula, enriquecendo e valorizando as relações humanas. Sobre o uso de fonte oral, no seu texto *História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais* Mauricio Selau (2004)

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

coloca que a oralidade está intimamente ligada à memória do indivíduo, que, por consequência, está relacionada a uma construção social:

> A memória, apesar de parecer algo estritamente individual, tem por suporte um grupo social, com o qual a mesma é compartilhada, sem realizar uma ruptura entre o passado e o presente porque só retém do passado aquilo que ainda é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Mas ao mesmo tempo em que essa memória é seletiva e mantida por um determinado grupo, ela também é uma construção, na medida em que está sujeita a flutuações, transformações e mudanças constantes, mediadas pelo presente em que o grupo vive, de modo que a memória é também uma construção do passado e está aberta e em constante evolução. (SELAU, 2004, p. 221).

A utilização de fonte oral no trabalho vai ao encontro do conceito de imaginário, pois ambos utilizam construção e afetividade coletiva para existir, sendo importante na análise do caso e consequente estudo dentro de sala de aula.

As fontes selecionadas para análise da construção do imaginário do caso crime de Maria Francelina estão intimamente ligadas à corrente teórica estudada, pois a utilização delas não cabe para buscar apenas uma verdade sobre o caso, ou desvendar o mito, mas, sim, perceber as construções e as ações humanas nas construções identitárias e históricas da cidade, valorizando os atores históricos envolvidos.

O local onde aconteceu o crime ainda está identificado pelos moradores. No bairro Partenon, na Av. Bento Gonçalves, ainda se vê o Hospício São Pedro, já existente na época do assassinato cujo local, hoje a Vila Maria da Conceição, era conhecido como “morro do hospício” devido à proximidade com o hospital. Subindo a Rua Barão do Amazonas, uma grande subida, vai ficando visível como uma pintura a cidade de Porto Alegre com seus arranha-céus. A vista de cima do morro mostra o distanciamento do asfalto, da cidade ideal. Lá em cima, já saindo da rua principal, entre ruelas e becos, precisamente na rua Irmã Eli, está o túmulo de Maria Francelina; simples, porém conservado e limpo, com muitas placas em sua homenagem pelas graças alcançadas, pelos anos de morte e de valorização de sua representação para a cidade de Porto Alegre. Pessoas comuns, entidades, governo, todos os que se sentem representados pela sua figura estão lá, fazendo sua homenagem a Maria em diversas décadas: 1940, 1950, 1960, 1980, 2000. Todos

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

estão lá, mostrando a força do imaginário urbano para a identidade de uma sociedade.

HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

O imaginário urbano é uma construção coletiva que pretende dar sentido ao real. No caso deste trabalho, será analisado um dos mitos urbanos da história da cidade de Porto Alegre e da região metropolitana, o caso crime de Maria Francelina Trenes, mais conhecida como Maria Degolada.

A ideia de utilizar o imaginário popular, como impulsionador de atividades escolares para o ensino de história, é possível quando se tem a ciência das finalidades da escola pública, levando em consideração o ensino baseado na aquisição de habilidades e competências. Neste capítulo, apresentam-se justificativas legais e teóricas para o ensino dos conceitos históricos pela via do imaginário popular.

A finalidade do ensino brasileiro está em desenvolver capacidades nos jovens para o exercício do trabalho e da cidadania como autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão das transformações sociais, entre outras estipuladas nas orientações curriculares feitas pelo governo federal e asseguradas pelos Planos Políticos Pedagógicos, de cada instituição de ensino. Segundo Bezerra (2003, p. 37), quando fala sobre a lei de diretrizes e bases:

> Portanto, os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competência e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade. (BEZERRA, 2003, p. 37)

Então cabe ressaltar que o papel do professor é, antes de ser transmissor do conteúdo de história, fazer o aluno criar habilidades e competências, tendo um olhar histórico sobre o mundo ao seu redor. Isso passa pela compreensão dos conceitos históricos:

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

> A dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. (PEREIRA, 2008, p. 120).

A importância dos conceitos históricos está na sua construção através dos tempos, pela prática dos historiadores, constituindo-se como uma "lógica da História" (BEZERRA, 2003, p. 41). Independentemente de ideologia, concepção histórica ou organização metodológica do professor, não há como trabalhar história sem utilizar os conceitos básicos norteadores da disciplina, exemplo: processo histórico, sujeito histórico, tempo e memória. Hoje se propõe uma articulação entre os conceitos históricos e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos da educação básica.

Os conteúdos de história, dada a consciência da impossibilidade de trabalhar toda a história, devem ser selecionados pelo professor, que irá elegê-los pelas necessidades das atividades desenvolvidas e do processo de ensino/ aprendizagem. Antes de eleger grandes figuras ou pontos centrais de cada tempo histórico, forma utilizada outrora pelas escolas, as atividades selecionadas devem sempre levar os alunos a situações-problema que deverão ser solucionadas por eles, fazendo-os desenvolver habilidades e formação histórica pelos conceitos. Conforme Bezerra (2003, p. 41):

> A preocupação não é com a quantidade dos conteúdos a serem apresentados, ou com as lacunas de conteúdo de História que ficariam por ser preenchidas, de acordo com a lista de assuntos que tradicionalmente fazem parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. O que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta.

No caso deste trabalho, é proposto o ensino dos conceitos históricos utilizando como conteúdo o imaginário popular contido nas histórias locais, como o de Maria Francelina para a cidade de Porto Alegre.

Utilizar a história local para a aprendizagem da história, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2007, p. 190), "[...] pode ser vista como uma estratégia de ensino.". Trata-se de uma forma de construção de conhecimento histórico atrelado às vivências culturais do aluno, suas aproximações afetivas com o espaço, diretamente vinculadas à vida cotidiana.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

> Como estratégias de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos de conhecimento histórico, a partir dos recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. [...] produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História. (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Os trabalhos com História Local possibilita gerar atividades e atitudes investigativas de história, pela possibilidade de trabalho com materiais locais e de fácil acesso para os alunos:

> Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas diferenciadas da construção de narrativas da história da cidade, apreendidas sob forma de depoimentos orais, documentos escritos ou iconográficos, os alunos podem se reapropriar deles, de maneira qualitativamente nova, recriando- os a partir de suas próprias experiências. (SCHMIDT, 2007, p. 195).

Então, quando é proposto um estudo com conteúdo de História Local, a variedade de possibilidades de construção pelas ferramentas disponíveis e pela aproximação afetiva do assunto sobre os alunos garante uma qualidade nos objetivos de apropriação e entendimento dos saberes históricos.

A utilização de documentos como ferramenta de ensino não deve servir para comprovação do conteúdo apresentado, como era pensando tradicionalmente, e, sim, para compreender a construção do saber histórico como algo criado, interpretado e descrito de várias formas. Conforme Nilton Pereira (2008, p. 116):

> [...] o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação de identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido. (PEREIRA, 2008, p. 116)

No caso Crime de Maria Francelina ficam evidentes algumas ferramentas para a construção do saber histórico, como as fontes documentais do caso e pela figura simbólica que representa não só para a Vila Maria da Conceição, mas para toda a cidade de Porto Alegre.

Utilizando essas ferramentas já expostas neste trabalho em atividades a serem propostas para os alunos, pode-se desenvolver algumas habilidades

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

necessárias para a formação do cidadão e utiliza-se de conceitos históricos importantes para um entendimento do aluno do mundo ao seu redor.

MARIA DEGOLADA E SUAS POSSIBILIDADES

Conforme já explicitado, esses materiais são riquíssimos para a elaboração de atividades investigativas e questionadoras em história com os alunos.

A seguir, seguem exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas para os alunos com o conteúdo do caso Crime de Maria Francelina Trenes utilizando documentos. As atividades foram elaboradas para alunos do 1º ano do ensino médio e podem ser elaboradas como projeto de ensino, pois ocupam um tempo de criação e elaboração por parte dos alunos de, no mínimo, um trimestre.

Projeto de trabalho

Objetivo: Identificar as semelhanças e as diferenças em variados documentos históricos; organizar e construir as memórias existentes sobre o caso; interpretar as visões pessoais dos indivíduos e do coletivo sobre a história.

Habilidades: Compreender a diversidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais; atuar sobre os processos de construção da memória social; exercitar o conhecimento autônomo e crítico; sentir-se um sujeito responsável pela construção da História.

Conceitos: Construção Histórica, Memória e Representação.

Descrição da Atividade: Será proposta aos alunos a construção de um documentário sobre o crime e santificação da Maria Degolada, com os documentos que envolvem o caso e sua percepção sobre eles. Eles elencariam, sobre os documentos levantados, quais seriam importantes, depoimentos de pessoas de seu convívio sobre o assunto e outros materiais artísticos existentes sobre o caso. Os alunos se organizariam nas atividades de produção e montagem do documentário, entregando à professora um roteiro de trabalho com todos os alunos envolvidos em cada grupo. Essa atividade será conjunta a uma saída de campo ao Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul e Museu

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

de Comunicação Hipólito José da Costa, todos localizados na cidade de Porto Alegre, para pesquisa dos alunos sobre os documentos existentes.

Material: Documentos oficiais da polícia e jornais da época do crime e do século XX, depoimentos de familiares e outros, câmera digital e computador. Exemplos de documentos:

Documento um:

A SEMANA PASSADA – A semana terminou com sangue- O soldado Brum, do 1º regimento da brigada militar, por questões de ciúme, apunhalou sua amazia, que imediatamente deixou de existir.
A imprensa comentou o facto, chamou de monstro o autor ao crime, pediu para que cahisse sobre o assassino todo o peso da lei e disse ainda monstruosidades que não me lembro agora.
Eu, porém, lastimo sinceramente o desgraçado!...
Matou por ciúme!... É quanto basta para comover-me inteiramente, para sensibilizar me o coração.
O homem em tais cinrcumstancias não é um miserável assassino, não é um bandido covarde, è simplesmente um desgraçado.
Só quem nunca sentiu um amor veemente, forte, uma destas paixões, que nos transportam às regiões celestes ou aos barathros infernaes, não comprehenderá como è impossível conter-se um homem sem educação social, creado a mercê de seus instinctos e sua índole, quando se vê escarnecido, ludibriado pela mulher que ama.
O homem de sociedade e o "habitués" das tabernas têm ambos coração accessivel à dor, ao remorso, ao amar.
Existe, porém, diferença no modo porque eles interpretam estes sentimentos e dahi nasce a força moral que um emprega para conter os impulsos e o outro não poderá empregar.
O homem forte, de educação social, e repudiado pela mulher amada, faz por esquece-la e esconde no intimo do peito este amor que envergonha.
O homem forte, sem educação, não sabe conter-se, não pode sufocar a voz do coração, e louco, desvairado, qual um tigre, commette crimes monstruosos, horrendos sob uma exitação nervosa indiscriptivel.
Brum é um desgraçado. Zezinho

Fonte: (ARQUIVO, 1994, p. 63).

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Documento dois:

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
[armas] Nº.....
Delegacia de Policia da 2ª circunscripção de Porto Alegre, 16 de novembro de 1899
Snr. Dr. Juiz Distrital do crime
D.S. Interrogue-se o indiciado, na forma da lei.
P. Alegre, 22 de nov. de 1899
Aurelio Junior
Com este a vossa presença o soldado do 1º regimento de cavalaria da brigada militar do Estado de nome Bruno Soares Bicudo preso á minha ordem em flagrante delicto de morte na pessoa de sua amazia Maria Trenes.
O facto criminoso deu-se no dia 12 do corrente anno, no arraial do Parthenon, trez quadras distantes do quartel do destacamento das bananeiras, nas proximidades do Hospício S. Pedro. Tendo ido, n´esse dia, domingo, o criminoso e mais trez soldados do mesmo destacamento, em companhia de suas respectivas amazias comer um churrasco no referido logar, aconteceu que, por uma scena de cíumes, Bruno Bicudo, se enraivece e pretextando uma agressão da victima, Maria Trenes, se lançasse sobre ella degolando-a brutalmente, com um profundo [fl. 5] golpe de faca no pescoço que começando na região lateral esquerda se dirige e termina na região lateral direita, acarretando a secção de todos os vasos importantes.
Junto os autos de prisão em flagrante e do corpo de delicto.

O delegado
J. Ulysses de carvalho [fl. 5v]

Fonte: (ARQUIVO, 1994, p. 23).

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Documento 3[21]:

Ilustração 1 - História em Quadrinhos publicada no jornal Última Hora



Fonte: PESAVENTO, 2008, p.448.

As possibilidades de ensino são muito variadas. Cabe ao professor selecionar e promover com seus alunos a construção do conhecimento histórico não como algo maçante e conteudista, mostrando a história como algo simplesmente acabado, mas como uma construção do indivíduo e do coletivo sobre ela, que se modifica e tem várias facetas. Essa seria a maior contribuição do ensino para a vida dos alunos.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado tem como proposta apresentar possibilidades de ensino de história utilizando-se do imaginário popular existente nas histórias das cidades para o ensino de conceitos históricos e habilidades.

A partir dos estudos da Nova História Cultural é possível estudar a construção das representações culturais dos indivíduos e dos grupos sobre sua realidade. O enfoque dessa vertente teórica é analisar como são feitas as diferentes construções da história no tempo pelos indivíduos dando sentido ao seu espaço de convívio.

[2]Toda a história em quadrinhos pode ser acessada em http://imageshack.us/g/ 156/968 773 5 4 jpg/.

A utilização das cidades para o estudo do imaginário popular é algo intrínseco. No caso analisado neste trabalho, Maria Francelina Trenes, mais conhecida como Maria Degolada, é um símbolo para a cidade de Porto Alegre, na sua construção através dos tempos e da representação que o caso tem para a cidade e para os moradores da Vila Maria da Conceição na qual aconteceu o crime, e até hoje se cultua sua imagem de santa.

Para o ensino de história, o caso de Maria Francelina possibilita o estudo da história como construção e investigação, pela vertente teórica analisada que estuda os componentes culturais como possibilidade de entender as sociedades passadas e suas construções identitárias e pela utilização de documentos em sala de aula.

A utilização de documentos em sala de aula proporciona ao estudo da história não uma busca pela veracidade no conteúdo, mas, sim, de entendimento do aluno de que a história é uma construção de quem dela se apropria para a análise. Isso não quer dizer que se pretende formar na escola pequenos historiadores investigadores, mas sim de dar condições para esse aluno aprender a criar seus questionamentos e suas próprias interpretações sobre a história do seu meio e da sua sociedade, oportunizando-o de criar sua consciência histórica e de se sentir como sujeito histórico que tem importância na construção social atual.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO Público do Estado do Rio Grande do Sul. **MARIA DEGOLADA: mito ou realidade?** Porto Alegre: EST, 1994.

BEZERRA, Holien Gonçalves. ENSINO DE HISTÓRIA: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 37 a 48.

CHARTIER, Roger. **A HISTÓRIA CULTURAL: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **HISTÓRIA, TEMPO PRESENTE E HISTÓRIA ORAL**. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/topoi5a13.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

GOOGLE maps. 2013. Disponível em: < https://maps.google.com/maps?hl=pt-BR&tab=ml > Acesso em: 25 mar. 2013.

KERBER, Alessander. **O MITO DE MARIA DEGOLADA: estudo sobre as representações de um espaço da cidade de Porto Alegre**. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/biblos/article/view/412>. Acesso em: 06 nov. 2012. LE GOFF, Jacques. O IMAGINÁRIO MEDIEVAL. Lisboa: Stampa, 1994.

MAUCH, Cláudia. **ORDEM PÚBLICA E MORALIDADE:** imprensa e policiamento urbano em Porto Alegre na década de 1890. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

PESAVENTO, Sandra. CIDADES VISÍVEIS, CIDADES SENSÍVEIS, CIDADES IMAGINÁRIAS. **Rev. Bras. Hist.** vol.27 nº.53, p. 11-23, jun 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. **OS SETE PECADOS DA CAPITAL**. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 345- 364.

_____. **HISTÓRIA & HISTÓRIA CULTURAL**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

_____. **LUGARES MALDITOS***:* a cidade do "outro" no Sul brasileiro.(Porto Alegre, passagem do século XIX ao século XX) Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. **MEMÓRIA PORTO ALEGRE***: espaços e vivências. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 1991.*

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O QUE PODE O ENSINO DE HISTÓRIA? Sobre o uso das fontes na sala de aula.** Disponível em: <https://www.repositorioceme.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31560/000697736.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 de mar. 2013.

SCHMITD, Maria Auxiliadora. **O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.** In: MONTEIRO, Ana Monteiro; Gasparello, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). ENSINO DE HISTÓRIA: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SELAU. Mauricio da Silva. HISTÓRIA ORAL: Uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Rev. Esboços: histórias em contextos globais**. V.11 nº.11, p. 217-228. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/486. Acesso em: 28 de mar. 2013.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

PROPOSTA CURRICULAR DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE ARTE: UM ESTUDO COMPARADO

Érica Franco de Oliveira[1]

RESUMO

O artigo apresenta como objeto de pesquisa a análise, à luz dos estudos comparados, de dois documentos curriculares: a Proposta Curricular de Arte da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e a Base Nacional Comum Curricular. A análise inicial evidenciou algumas semelhanças e diferenças em relação aos pressupostos teóricos e legais dos documentos, às concepções e à organização do ensino de Arte. Existem diferenças relacionadas ao tratamento dado às linguagens artísticas que impõem importantes desafios à adequação da Proposta Curricular do município à BNCC, mas, por outro lado, há congruências que possibilitam maior diálogo entre os documentos. Sobretudo espera-se que essas análises iniciais possam auxiliar no aprofundamento das discussões e da adequação do currículo de Arte da rede municipal à BNCC.

Palavras-chave: Proposta Curricular de Arte de Juiz de Fora; Base Nacional Comum Curricular; estudos comparados.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar un objeto de investigación que tiene como objetivo analizar, a la luz de los estudios comparativos, de los documentos curriculares: la Propuesta de Arte Curricular del sistema escolar municipal de Juiz de Fora y la Base Curricular Nacional Común. El análisis inicial mostró algunas similitudes y diferencias en relación con los supuestos teóricos y legales de los documentos, las concepciones y la organización de la enseñanza del arte. Existen diferencias relacionadas con el tratamiento dado a los lenguajes artísticos que plantean desafíos importantes para la adecuación de la Propuesta Curricular del municipio al BNCC, pero, por otro lado, existen congruencias que permiten un mayor diálogo entre los documentos. Sobre todo, se espera que estos análisis iniciales puedan ayudar a profundizar las discusiones y adaptar el currículo municipal de arte al BNCC.

Palabras clave: Propuesta de plan de estudios de arte de Juiz de Fora; Base de Currículo Nacional Común; estudios comparativos.

[1] Mestranda em Educação – PPGE/UFJF- Coordenadora da rede municipal de Juiz de Fora /MG

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Introdução

Esse artigo pretende dar início a um estudo comparado entre a Proposta Curricular de Arte (PCA) da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental do componente curricular Arte. A Base foi publicada pelo governo federal no ano de 2017 e demandou que os sistemas de ensino e as instituições escolares adéquem seus currículos às competências e habilidades selecionadas para as diferentes etapas da Educação Básica. Estados, municípios e escolas terão até o final de 2019 para adaptarem seus currículos à BNCC para que a partir de 2020 as escolas desenvolvam seus trabalhos baseadas nesses novos documentos.

Sabendo que muitos sistemas de ensino e escolas já possuem seus próprios currículos, é fundamental que haja uma adequação desses documentos à BNCC e não uma substituição irrefletida da Base Nacional sem considerar as especificidades regionais e locais. Desse modo, como a rede municipal de ensino de Juiz de Fora já possui propostas curriculares para as diferentes áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e ainda para a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, deve-se proceder a uma análise desses documentos e uma comparação com a BNCC a fim de adaptar os currículos já existentes às exigências do Ministério da Educação (MEC).

Sendo assim, apresentar-se-á uma análise inicial da PCA e da BNCC, para, em seguida, comparar alguns aspectos dos documentos, objetivando auxiliar no aprofundamento das discussões sobre a adequação à BNCC pelas escolas municipais de Juiz de Fora. Para tanto, o aporte teórico metodológico desse estudo inicial inclui a pesquisa bibliográfica e documental, a partir de uma aproximação com a técnica dos estudos comparados. Para Silva (2016, p. 213), o estudo comparado tem a capacidade de

> [...] instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa. (SILVA, 2016, p. 213)

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Desse modo, pretende-se utilizar esse instrumento para identificar e analisar as semelhanças e as diferenças entre os dois documentos curriculares. De acordo com Silva (2016, p. 214), os documentos curriculares podem valer-se como objetos e fontes.

> Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas e no modo como estes devem ser recebidos. [...] Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam, de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial; e, de outro, diferenciam-se de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, com base em uma rede de intertextualidades que se alimenta da política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas. (SILVA, 2016, p. 214)

Tanto a PCA de Juiz de Fora como a BNCC partem de concepções de educação, de currículo e de ensino de Arte selecionadas pelos sujeitos que participaram da elaboração desses documentos em determinado contexto. Nesse processo, possivelmente, houve disputa entre as vozes que ajudaram a elaborar os currículos e foram feitas seleções dos conhecimentos tidos como mais importantes para serem ensinados em Arte no Ensino Fundamental.

Conforme apontado no documento do Ministério da Educação Indagações sobre currículo (2008):

> Os currículos são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.[...]os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. (BRASIL, 2008, p. 9)

Portanto, a PCA de Juiz de Fora foi construída em um dado contexto e traz as marcas desse espaço e tempo, assim como a BNCC. No entanto, os referidos documentos ao entrarem em contato poderão gerar uma reformulação no documento da rede municipal, pois o primeiro será recontextualizado e esse novo currículo ao ser ressignificado pelos professores de Arte também sofrerá nova

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

recontextualização. Decorre desse processo a vivacidade e a dinamicidade do currículo escolar. Para Lopes e Macedo (2011, p. 106), a recontextualização, cunhada por Basil Bernstein na década de 1980, propõe entender as mudanças discursivas, as reinterpretações sofridas pelos textos nos diferentes contextos nos quais circulam.

Independente das concepções que subjazem as seleções dos conhecimentos em Arte da PCA de Juiz de Fora e da BNCC, é fato que esses conhecimentos constituem direitos de aprender dos alunos da Educação Básica e como tal precisam ser viabilizados e garantidos. Para Moreira e Candau (2008, p. 21) o conhecimento escolar "é um dos elementos centrais do currículo e sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país". Os autores ressaltam a importância de que sejam selecionados conhecimentos relevantes e significativos para compor o currículo e que os professores conheçam bem essa escolha e trabalhem esses conhecimentos. Por conhecimentos relevantes deve-se entender segundo Moreira e Candau (2008, p. 21), aqueles que levem os alunos a compreenderem a própria realidade, ampliem o universo cultural dos estudantes e proporcionem agir conscientemente sobre o mundo buscando promover mudanças na realidade.

Nesse sentido, torna-se relevante contrapor a PCA e a BNCC, a fim de verificar as escolhas que foram feitas nos dois documentos, para que se possa refletir tanto sobre os conhecimentos considerados importantes quanto sobre as possibilidades do ensino de Arte na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

A Proposta Curricular de Arte da Rede Municipal

Entre os anos de 2010 e 2012, a Secretaria de Educação (SE) da rede municipal de Juiz de Fora promoveu discussões e seminários a fim de elaborar propostas curriculares para as diferentes etapas, modalidades e áreas de conhecimento da Educação Básica. Participaram desse processo professores, coordenadores pedagógicos e equipe pedagógica da Secretaria de Educação, bem como profissionais convidados da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desse modo, a PCA foi elaborada coletivamente e publicada em 2012 tornando-se um

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

documento de referência para o ensino de Arte nas escolas municipais de Juiz de Fora.

A PCA da rede municipal de Juiz de Fora teve como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997, 1998, 2006), a PCA da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2005) e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Artes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2007) (JUIZ DE FORA, 2012).

O documento busca oferecer diretrizes orientadoras para o ensino de Arte nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora e indica que esse deve sustentar-se "nos códigos das linguagens e suas interlocuções, na diversidade, na interdisciplinaridade, na diferença, nas relações entre cognição e sensibilidade, em fazeres e saberes próprios da Arte" (JUIZ DE FORA, 2012, p. 8). Além disso, o ensino de Arte deve considerar princípios mais democráticos, apoiados no multiculturalismo, nas diferentes crenças e saberes – incluindo as novas tecnologias –, nas questões sociais, étnicas e de gênero. De acordo com a PCA, a prática pedagógica em Arte precisa aliar teoria e prática "a partir de reflexões contemporâneas no campo da Arte-Educação" (JUIZ DE FORA, 2012, p. 9).

Além desses pressupostos gerais, a Proposta detém-se ao espaço apropriado ao ensino de Arte indicando que as "salas-ambiente" são mais adequadas às ações pedagógicas em Arte, pois estas são "dinâmicas" e "multifuncionais" (JUIZ DE FORA, 2012, p.9). Nesse ínterim, o documento toca na necessidade de investimento não só para a adaptação do espaço destinado ao ensino de Arte como também na importância da formação do professor de Arte (p.10, 39) e na apropriação e aquisição de recursos didáticos essenciais para as aulas de Arte (p.10).

Segundo a PCA (JUIZ DE FORA, 2012, p.9-10), os objetivos gerais do ensino de Arte são:

> [...] reconhecer a **Arte como área de conhecimento**; estudar os fundamentos das linguagens, códigos e tecnologias aplicadas às artes; promover experiências significativas através do **conhecer**, **fazer**, **apreciar** e **criticar** em Arte; dar acesso às mais diversas manifestações artísticas e culturais; valorizar a produção: de artistas mulheres e homens, do passado e do presente, local, nacional e internacional. (PCA, 2012, p.9-10)

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Os chamados eixos norteadores – o fazer, o conhecer, o apreciar e o criticar – além de aparecerem nos objetivos gerais da Proposta, são citados como critérios de seleção das proposições para o ensino de Arte (JUIZ DE FORA, 2012, p.10). Embora os quatro eixos apareçam nesses dois momentos na PCA, o documento não apresenta uma conceituação de cada um deles, o que pressupõe que o professor já conheça as bases teórico-metodológicas sobre as quais a Proposta se sustenta.

A PCA apresenta proposições para o ensino de Arte para cada linguagem artística – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e orienta que o professor de Arte da rede municipal de Juiz de Fora deve ministrar aulas da linguagem artística para a qual possui formação, explicitando e garantindo no documento a aplicação de uma luta histórica dos professores de Arte brasileiros. Conforme o documento, o professor deverá selecionar criteriosamente proposições e definir elementos básicos para o ensino de Arte, devendo ampliar e complexificar os conhecimentos deles decorrentes. Para essa escolha, os docentes devem considerar o aluno enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, autor, produtor e reprodutor de conhecimento; as comunidades; os recursos disponíveis; "a relevância social e cultural dos referenciais artísticos utilizados"; a diversidade das manifestações artísticas (locais, regionais, nacionais, internacionais, de artistas mulheres e homens, atuais ou do passado, multiétnicas e multiculturais); e a possibilidade de desenvolver "o fazer, o apreciar, o conhecer e o criticar"; (JUIZ DE FORA, 2012, p. 10-11).

Para cada linguagem artística, a Proposta apresenta exemplos de proposições artísticas que poderão ser utilizadas, aspectos do ensino de Arte que poderão ser desenvolvidos e sugestões de proposições para cada um desses aspectos. O documento apresenta ainda um tópico dedicado a orientar a avaliação no ensino de Arte indicando que esta deve ser formativa, processual, adequada aos objetivos e habilidades que se pretendeu desenvolver e às estratégias utilizadas, e ainda, valendo-se de diferentes instrumentos avaliativos.

Nessa breve síntese da PCA é possível perceber que os pressupostos e as orientações apresentadas para o ensino de Arte alinham-se com pesquisas e estudos contemporâneos sobre o campo da Arte-educação. Ao propor como eixos de aprendizagem o fazer, apreciar, conhecer e criticar, a PCA indica basear-se na Abordagem Triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. A

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Abordagem Triangular pressupõe o fazer, o ler e o contextualizar como ações imbricadas umas às outras e às metodologias e proposições escolhidas para o ensino de Arte. De acordo com Rizzi e Silva (2017, p. 222),

> [...] há nas ações fazer, ler e contextualizar a presença de cada uma delas (com uma nuance de ênfase entre elas) e em cada área do saber que concorre para a construção de conhecimento em artes e culturas visuais a presença das outras áreas (variando em concentração).

A Base Nacional Comum Curricular

Antes de analisar o componente curricular Arte na BNCC, a parte geral do documento precisou ser perscrutada na tentativa de compreender as concepções nas quais a Base se fundamenta.

A BNCC é vinculada à promessa de melhoria da educação nacional. Na apresentação da 4ª e última versão do documento, o então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva anuncia que "a BNCC é uma peça central" para "a aprendizagem de qualidade" no Brasil (BRASIL, 2018, p. 5). Cabe aqui questionar se o estabelecimento de uma base curricular para o país deve ser a principal ação para a melhoria da qualidade da educação, especialmente, se considerarmos o tamanho do Brasil e as especificidades de cada região e localidade. Existem questões estruturais, referentes às condições materiais das escolas e à formação e valorização dos professores, que precisam caminhar lado a lado com a discussão curricular.

Segundo o Ministro, o documento foi produzido "por especialistas de todas as áreas do conhecimento", sendo "completo e contemporâneo" atendendo as demandas do aluno de nosso tempo, "preparando-o para o futuro" (BRASIL, 2018, p. 5). Essa colocação leva à necessidade de refletirmos sobre quem são os alunos desse tempo, quais as suas necessidades, quais conhecimentos são fundamentais para a sua formação e o que significa prepará-los para o futuro.

Entretanto, o Ministro pondera que somente a BNCC não alterará a desigualdade educacional do País, mas é fundamental, pois influenciará os currículos, "[...] a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais [...]" (BRASIL,

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

2018, p. 5). Ao mesmo tempo em que a relação entre a BNCC e as demais políticas educacionais intenciona contribuir para certa coesão entre o que é ensinado nos diferentes sistemas de ensino e escolas brasileiras, essa vinculação poderá induzir que o foco do ensino se volte para a melhoria dos resultados nas avaliações externas, deixando outras aprendizagens fundamentais de fora (DOURADO e OLIVEIRA, 2018, p.40). Sendo assim, os sistemas de ensino, as escolas e os professores precisam ser cuidadosos ao elaborarem ou reverem seus currículos adequando-os à Base, atentando-se para as demandas próprias de suas comunidades e suas diversas culturas.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que não eram obrigatórios, a BNCC tem caráter normativo e, por isso estabelece as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas no decorrer da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

As dez competências gerais que deverão ser aprendidas pelos alunos ao longo da Educação Básica envolvem: os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; a investigação científica, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para resolver problemas; a fruição e a participação em diversas produções artísticas e culturais; o uso de diferentes linguagens (verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais) para expressão e entendimento recíproco; a compreensão, o uso e a criação das tecnologias digitais de maneira crítica, reflexiva, significativa e ética; a compreensão do mundo do trabalho para fazer escolhas relacionadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida. E ainda: a argumentação baseada em informações confiáveis visando promover os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo consciente; o autoconhecimento e o autocuidado físico e emocional; a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; a ação pessoal e coletiva autônoma, responsável, flexível, resiliente e determinada (BRASIL, 2018). O documento define competência “como conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8).

A BNCC afirma comprometer-se com a educação integral entendendo-a como um processo de ensino e aprendizagem que considere as necessidades e os interesses dos alunos e “os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018,

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

p.14). A Base preconiza ainda romper com a fragmentação disciplinar do conhecimento, empregá-lo na "vida real" e valorizar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e na elaboração de seu "projeto de vida" (BRASIL, 2017, p.15). Pautados nos princípios que orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a BNCC e os currículos "reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (BRASIL, 2018, p.16).

Sendo assim, as redes de ensino e as instituições escolares para exercerem seus papéis de complementaridade e visando garantir as aprendizagens essenciais da Educação Básica, deverão adequar a BNCC ao contexto local mediante o desenvolvimento de ações como: a contextualização dos conteúdos, tornando-os significativos; a organização interdisciplinar dos componentes curriculares; a adoção de metodologias e estratégias dinâmicas, interativas, significativas, diversificadas e que motivem os alunos; a utilização de procedimentos de avaliação formativa; seleção e produção de recursos didáticos e tecnológicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem; criação de materiais de orientação para os professores e manutenção de processos de formação contínua dos professores, bem como sobre gestão pedagógica e curricular (BRASIL, 2018). Nesse sentido, caberá à Secretaria de Educação de Juiz de Fora fazer uso das Propostas Curriculares do município, reiniciando um processo de estudo e elaboração de um novo currículo em interface com a BNCC.

A Arte na BNCC

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento

> Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área [...]. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização. (BRASIL, 2018, p. 28)

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Cada componente curricular apresenta as habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que são organizados em unidades temáticas.

O componente curricular Arte, segundo o documento, "está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro", além da unidade temática Artes Integradas. Essas linguagens "envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades" são formas de expressão da aprendizagem em Arte. Esse componente curricular permite "a interação crítica" com o mundo, "o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania". Além disso, o ensino de Arte deve possibilitar "a experiência e a vivência artísticas como prática social" propiciando que os alunos sejam "protagonistas e criadores" (BRASIL, 2018, p.193).

A BNCC orienta que o processo de produção artística seja tão importante quanto o produto e possa ser compartilhado no decorrer do ano. É durante o processo que os alunos "criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal" (BRASIL, 2018, p.193). A proposta da BNCC é que as linguagens artísticas articulem "seis dimensões do conhecimento", que podem ser entendidas como "linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola": criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. O documento apresenta breve explicação sobre cada uma dessas dimensões.

Após discorrer sobre as quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro), a BNCC orienta que haja um diálogo entre essas linguagens, assim como com a literatura e com formas estéticas híbridas, como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2018, p.196). Essa rede de interlocução, conforme a Base (2018, p.196), pode ocorrer a partir de "atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas". O documento informa que cada uma das quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro – compõe uma unidade temática que possui objetos de conhecimento e habilidades relacionadas às seis dimensões do conhecimento.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Além disso, a BNCC apresenta outra unidade temática denominada Artes Integradas que visa explorar "as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2018, p.197). Sobre essa integração entre as linguagens artísticas reside - o que vem sendo considerado por uma parcela de pesquisadores do campo - um possível retrocesso ao ensino de Arte no Brasil. Segundo este grupo, até então as diferentes linguagens artísticas vinham sendo gradualmente tratadas como disciplinas separadas, sendo ministradas por professores com formação específica em cada uma delas. Com a proposta de integração entre as linguagens artísticas, corre-se o risco de um retrocesso à atuação do professor de arte polivalente, isto é, aquele ou aquela que deve trabalhar com todas as linguagens, ainda que possua formação em apenas uma delas. Caso o entendimento sobre "relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas" seja analisado, não sob a ótica das manobras híbridas, mas pela ideia de obrigatoriedade como foi na antiga Educação Artística.

Posteriormente, são apresentadas as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: "explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais" de diversos lugares, tempos e povos; "compreender as relações entre as linguagens de Arte e suas práticas integradas"; "conhecer distintas matrizes estéticas e culturais", principalmente as brasileiras, recriando-as; "experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividades e a imaginação"; "mobilizar recursos tecnológicos" para registrar, pesquisar e criar arte; "estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo"; "problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais"; "desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo"; e "valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial" (BRASIL, 2018, p.197).

Na sequência são apresentadas as habilidades, separadamente para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, organizadas em objetos de conhecimento, que deverão ser desenvolvidas em cada unidade temática – Artes visuais, Dança, Música, Teatro, Artes integradas. Cabe destacar que a Arte, diferente dos demais componentes curriculares, por apresentar as habilidades separadas por segmento (anos iniciais e anos finais) possibilita maior mobilidade e abertura na (re)elaboração dos currículos dos sistemas de ensino e escolas.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

A PCA e a BNCC: comparações iniciais

A BNCC não apresenta referencial bibliográfico, apresenta os marcos legais que a fundamentam - a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) - diferentemente da Proposta Curricular – Arte que explicita seus referenciais bibliográficos.

Ainda que passível de críticas, o esforço por um processo de construção democrático da PCA do município de Juiz de Fora e da BNCC é evidenciado nos documentos. Em ambos os casos, houve chamamento para a participação de professores, técnicos pedagógicos, pesquisadores da área e outros participantes para o processo de elaboração curricular. No entanto, no processo de elaboração da BNCC, que passou por quatro versões desde o ano de 2015 até sua publicação final em 2018, alguns pesquisadores defendem que as contribuições apareceram até a 2ª versão do documento, tendo a 3ª e a 4ª versões sofrido significativas alterações (BITTENCOURT, 2017; DESTRO, 2019).

Sendo assim, foi diante de diversos, ainda que não explicitados, referenciais bibliográficos e metodologias de construção dos documentos, através dos distintos atores participantes da elaboração, que tanto a PCA quanto a BNCC foram produzidas. Logo, os documentos analisados expressam ressonâncias dessas diferentes vozes.

A primeira diferença entre a PCA e a BNCC refere-se ao tratamento da Arte enquanto área de conhecimento ou componente curricular. Na PCA, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Arte é considerada uma área específica de conhecimento e esse reconhecimento aparece como objetivo geral do ensino de Arte, enquanto na BNCC, a Arte passa a ser tratada como um componente curricular que, juntamente à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física, compõem a área de Linguagens que possui competências específicas, comuns aos componentes curriculares que a integram.

Tanto a PCA quanto a BNCC informam que o ensino de Arte está centrado nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A PCA indica proposições de trabalho para cada linguagem artística sem dividir por série ou nível

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

de ensino e destaca que “o/a profissional precisa conduzir suas ações docentes segundo sua formação” (JUIZ DE FORA, 2012, p.13), o que aponta a não obrigatoriedade de que o professor trabalhe as quatro linguagens artísticas. Na BNCC, as linguagens artísticas são também denominadas de unidades temáticas e aparecem juntas no quadro que elenca os respectivos objetos de conhecimento e habilidades relacionadas a cada uma delas por nível de ensino, acrescidas da unidade temática Artes Integradas. Nesse sentido, caberá à SE de Juiz de Fora organizar as habilidades normatizadas pela BNCC considerando os princípios norteadores da Arte na rede municipal.

No que concerne aos fundamentos para o ensino de Arte é possível perceber algumas congruências nos documentos, ambos destacam a importância de considerar os interesses e as necessidades dos alunos, bem como considerá-los autores e criadores; a sensibilidade relacionada à cognição; o estudo dos fundamentos das linguagens, códigos e tecnologias aplicadas às artes; e a valorização da diversidade cultural e artística local, nacional e internacional. Embora os dois documentos orientem valorizar a diversidade cultural e artística, a PCA explicita que se deve valorizar a produção artística de mulheres e de homens, chamando atenção para a questão de gênero. Esse diferencial é relevante, pois os artistas homens, historicamente, têm mais espaço para suas produções em exposições e museus, o que cria a necessidade de dar destaque às produções artísticas das mulheres em diferentes espaços. Por outro lado, a BNCC amplia e detalha os pressupostos sobre os quais o ensino de Arte deve sustentar-se, quando, por exemplo, orienta que “a aprendizagem de Arte deve alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social” ou que deve propiciar “um diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue” ou ao afirmar que “os processos de criação” precisam ser tão importantes quanto os “produtos” e a necessidade de “compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos” (BRASIL, 2018, p.193).

Cabe destacar que tanto a PCA da rede municipal de Juiz de Fora quanto a BNCC de Arte incorporam princípios da Arte-educação vinculados à Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa no final da década de 1980. Na Abordagem Triangular o ensino de Arte deve articular-se tendo como pressupostos o fazer, o ler e o contextualizar, enquanto a PCA indica como eixos de aprendizagem

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

o fazer, o apreciar, o conhecer e o criticar e a BNCC aponta como dimensões do conhecimento a estesia, a criação, a reflexão, a fruição, a crítica e a expressão. Ainda no que concerne às dimensões do conhecimento, a BNCC além de citá-las, explicam resumidamente esses conceitos. Já a PCA orienta que o ensino de Arte deverá "promover experiências significativas" através dos quatro eixos de aprendizagem, sem conceituar cada um deles.

Além disso, a PCA tem um caráter mais aberto ao apresentar-se enquanto uma proposta curricular, que sugere proposições e conhecimentos gerais para o ensino de Arte, sem apontar em qual ou quais anos (séries) tais proposições e conhecimentos deverão ser trabalhados. De outro modo, a BNCC apresenta as habilidades organizadas por objetos de conhecimento que deverão ser desenvolvidas em cada nível do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais.

Cabe ainda mencionar outro aspecto observado, que diz respeito a algumas questões que aparecem na PCA e que na BNCC são silenciadas. A PCA orienta como deve ser a avaliação no ensino de Arte, qual o cenário da formação inicial dos professores de Arte na rede municipal de ensino e a importância do investimento na formação continuada dos docentes, no espaço da sala de aula (sala-ambiente) e nos recursos didáticos. A BNCC não discorre sobre a avaliação em Arte, tão pouco sobre a formação inicial e continuada docente, também não fala sobre o espaço e os recursos didáticos necessários a esse ensino.

Considerações Preliminares

A análise e o cotejamento da PCA (2012) e da BNCC de Arte (2018), a partir dos estudos comparados iniciais, possibilitou perceber algumas semelhanças e diferenças entre esses documentos. Cabe esclarecer que nesse artigo a análise dos documentos curriculares restringiu-se aos pressupostos gerais para o ensino de Arte, não procedendo à análise das proposições da PCA e das habilidades da BNCC de cada linguagem artística.

Há uma semelhança incontestável, as linguagens artísticas – Dança, Música, Artes Visuais e Teatro – estão contempladas em ambos, porém estão organizadas de maneiras diferentes nos documentos, bem como houve a inserção da unidade temática Artes Integradas na BNCC.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Outros aspectos divergentes, que ainda suscitam indagações, é a consideração da Arte como área do conhecimento reconhecida pela PCA e a Arte passando a compor a área de Linguagens na BNCC como um componente curricular junto à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Conforme Destro (2019, p.121) "a linguagem torna-se o elo integrador desses componentes, favorecendo o discurso da interdisciplinaridade". Mas será que a ideia de agrupar as áreas de conhecimento as integrará contribuindo para romper com a lógica de fragmentação das disciplinas escolares? Para autores como Gontijo citada por Destro (2019, p.123) "a pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a disciplinarização/especialização dos conhecimentos continue em detrimento de uma visão de totalidade do conhecimento". O fato de a BNCC apresentar as habilidades correspondentes a cada componente curricular separadamente contribuirá para a garantia do espaço de cada disciplina escolar ou reforçará a fragmentação entre os componentes curriculares não favorecendo a almejada integração entre elas?

Em relação aos princípios e pressupostos gerais para o ensino de Arte existem congruências entre a BNCC e a PCA, ambas se pautam na democracia, na justiça social, no respeito às diferenças, na valorização das diversas manifestações artísticas e culturais de diferentes espaços e tempos, no reconhecimento do aluno como autor e produtor, do uso das novas tecnologias, dentre outros aspectos. Apesar dessas aproximações, a BNCC organiza-se em torno da ideia de competências, entendidas como habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, distanciando-se da PCA que apresenta proposições a serem trabalhadas com os alunos.

Conforme apontam Lopes e Macedo (2011, p. 54), a ideia de competência não é nova na elaboração de propostas curriculares tanto no Brasil quanto em outros países, e em sua raiz pode-se perceber influências da "racionalidade tyleriana" ao relacionar rigorosamente a qualidade do currículo à avaliação do desempenho dos alunos. No entanto, as autoras alertam que a esses resquícios da racionalidade de Tyler, à ideia de competência apresentada nos currículos atualmente, somam-se outras influências como a noção cognitivo-construtivista baseada na ideia de esquema de Piaget (LOPES e MACEDO, 2011, p. 55) e os estudos de Phillipe Perrenoud que as relacionam às "características gerais da ação

humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar e até viver" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 57). As competências como aparecem atualmente nas políticas curriculares buscam formar "trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição", conforme apontam Lopes e Macedo (2011, p. 57). Diante do exposto pergunta-se: é possível afirmar que a ideia de competência presente nas políticas curriculares atuais, tal como compreendem Lopes e Macedo, corresponde à ideia de competência expressa na BNCC? Em caso afirmativo, que implicações essa ideia de competência trará para a Educação Básica brasileira e para o ensino de Arte?

A PCA não utiliza a ideia de competência, apresentando objetivos gerais para o seu ensino, eixos de aprendizagem, exemplos de proposições e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos com os alunos.

Estas e outras questões ainda exigem investigação, com a devida apropriação de concepções que poderão alicerçar o processo de entendimento das novas demandas para a Educação Básica. Ao apresentar as primeiras análises, espera-se aprofundar o entendimento sobre ambos os documentos, e na fricção entre eles, ampliar a elaboração das consonâncias e divergências existentes. A expectativa é de que a pesquisa possa clarear tais nuances e auxiliar, posteriormente, os debates e a reelaboração da PCA em interface com a BNCC.

Referências

BITTENCOURT, J. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. XIII EDUCERE. 2017. (Congresso). Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 abr. 2019

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Arte**, 2012.

DESTRO, D. de S. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:<http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15391> Acesso em 23 mai. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior.** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

RIZZI, M. C. de S. L.; SILVA, M. da. **Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo.** Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p.220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71934/43524> Acesso em: 08 mai. 2019.

SILVA, F. de C. T. **Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016. Disponível em:
< www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf > Acesso em: 02 mai. 2019.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

O PAPEL DO LEITOR/ESPECTADOR NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTOS DA CULTURA REMIX

Suzy da Costa Rocha[1]

RESUMO

Este trabalho busca compreender qual é o papel do leitor na construção de sentido dos textos que fazem parte da Cultura Remix. Para isso, estabeleceu-se uma breve discussão sobre a Cultura Remix e os produtos oriundos dela. Além disso, também foi preciso compreender melhor o que já se havia discutido sobre o papel do leitor, não necessariamente na leitura de textos literários, mas de textos de diversas esferas, para transpor tais reflexões para os gêneros da Cultura Remix. Por fim, dois exemplos de gêneros pertencentes a essa cultura foram brevemente analisados sob a perspectiva do leitor, buscando compreender como a construção de sentido seria desenvolvida por eles. A partir disso tudo, este texto deixa também reflexões sobre o papel da escola no desenvolvimento das habilidades de compreensão e leitura.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Cultura Remix.

ABSTRACT

This paperwork seeks to understand the role of the reader in the construction of meaning of the texts that are part of the Remix Culture. To this end, a brief discussion was built about the Remix Culture and its products. Besides that, it was also necessary to better understand what had already been discussed about the reader's role, not only in the reading of literary texts, but in the most diverse texts, aiming to apply such reflections to the genres or remix culture. Finally, two examples of genres belonging to this culture were briefly analyzed from the reader's perspective, seeking to understand how the construction would be developed by them. Thus, this paperwork also leaves ideas about the role of the school in the development of reading and comprehension skills.

Keywords: reading; education; remix culture.

[1] Mestranda em Linguística Aplicada, graduada em Licenciatura em Letras. Vinculação Institucional: IEL - Unicamp

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

INTRODUÇÃO

O papel do leitor no processo de construção de sentido dos textos é questionado desde o século passado. Autores de perspectivas diferentes, como Chartier (1999), Eco (2003) e Marchuschi (2011) já olhavam para esse sujeito como mais do que um mero receptor de mensagens. Bakhtin (2003) questionava a maneira como os atos de comunicação se dão em relação ao papel dos interlocutores, pois, para o autor russo:

> O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Mas foi com a ascensão das tecnologias digitais que a fronteira entre autor e leitor ficou ainda mais imperceptível, pois tais ferramentas possibilitaram que, além de interferir nos textos a partir da posição de leitor, o sujeito pudesse também desenvolver ações antes vistas como exclusivas do autor. Com isso, sugiram termos para dar conta dessa nova função, como é o caso de “lautor”, cunhado por Rojo (2013) a partir de Chartier, e de “produsuário”, termo usado por Bruns (2008) para se referir especificamente aos sujeitos em relação aos conteúdos digitais.

Assim, enquanto o leitor de um texto literário impresso tem o poder de construir o sentido expresso por aquele texto a partir de suas interpretações, vivências e até de sua relação com o ato de leitura, o leitor de textos digitais também tem o poder de se apropriar destes para modificá-los ou mesmo criar algo novo a partir deles. É perceptível, então, uma evolução do leitor (que atualmente passa a ser também espectador, já que muitos textos digitais envolvem outras semioses além do texto verbal): primeiro visto como mero receptor de mensagens fixas e construídas exclusivamente pelo autor; depois reconhecido como uma espécie de leitor ativo, que ainda é receptor, mas faz uma recepção responsiva; por fim, visto como coautor, interferindo não somente na produção de sentido dos textos lidos, mas também criando novos textos a partir dos primeiros.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Atualmente, há um grande esforço dentro da Linguística Aplicada em compreender o último tipo de leitor, ou melhor, em compreender o "lautor" ou "produsuário". Com isso, há diversos autores que se voltam especificamente para produções que são originárias de uma subversão do papel do leitor comum do século XX, como é o caso de Almeida (2018), Sachs (2012), Rocha (em andamento), entre outros. Mas, neste texto, nosso olhar vai se direcionar ao leitor dessas produções, voltando-se para aqueles usuários que consomem conteúdos que foram produzidos por pessoas como eles, não por autores renomados ou por grandes agências de entretenimento.

Para ficar mais claro, vamos pensar em etapas. Primeiro, temos o autor/produtor que, por mais que possa se inspirar em outras obras, busca criar um conteúdo original. Esse conteúdo original vai ser consumido por leitores/espectadores que podem se apropriar dele para criar novos conteúdos, que chamaremos de remixes ou mashups, e nesse momento temos os "produsuários". Por fim, os conteúdos remixados serão lidos ou assistidos por outros leitores/espectadores, que terão que desempenhar um papel diferente daqueles primeiros (que leram os textos originais).

A partir disso, ficam alguns questionamentos sobre esses últimos leitores/espectadores. Afinal, qual o papel destes na criação de sentido dos conteúdos que eles consomem? O contexto no qual cada leitor está inserido tem a mesma influência em sua leitura do que teria se ele estivesse lendo obras originais? E quais conteúdos prévios eles precisam acionar para tornar a compreensão efetiva? Na verdade, a compreensão deixa de ser efetiva se algum conteúdo prévio não for acionado?

Para tentar responder a todas essas perguntas, partiremos de algumas obras que são fruto da Cultura Remix, que integra a era digital na qual nos encontramos. Mas, para compreender melhor tais obras, é preciso entender o que é essa Cultura Remix (NAVAS, 2012), como ela surgiu e como ela influencia a produção de conteúdos na internet, que são largamente consumidos pelos jovens do século XXI. Dessa forma, faremos primeiro uma breve viagem temporal pelo termo remix, com o objetivo de justificar as obras que escolhemos para analisar posteriormente. Em seguida, retomaremos os autores citados anteriormente para ajudar na construção do perfil do leitor que imaginamos como ideal dentro da Cultura Remix. Por fim,

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

analisaremos as obras escolhidas, buscando compreendê-las como consumidores, não como autores. Após todo esse percurso, relacionaremos a reflexão desenvolvida com a escola e com o trabalho com leitura (seja de textos literários ou não).

A CULTURA REMIX COMO PANO DE FUNDO PARA AS PRODUÇÕES NA WEB 2.0

Para entender o que é a Cultura Remix, precisamos dar alguns passos atrás e voltarmos no tempo. O termo remix surgiu há menos de 40 anos, mas produções que envolviam o ato de remixar já eram feitas há séculos atrás. Segundos Navas (2012), esse ato de remixar se resume a cortar/copiar, colar e (re)organizar, ou seja, fazer um remix nada mais é do que cortar ou copiar algo de uma obra original, colar esse algo em uma nova ordem e dar a ele uma nova cara. Mas, afinal, o que é esse "algo" que é copiado e colado? Navas chama os trechos remixados das obras originais de "sample", termo que, na verdade, surgiu no mundo da música, mas que o autor mantém para outros remixes que não são musicais.

Assim, temos a seguinte linha cronológica para o remix: produções que envolviam o ato de remixar surgiram com as fotomontagens em meados do século XIX, depois evoluíram para o mundo cinematográfico no início do século XX e alcançaram seu ápice no final do mesmo século dentro do mundo da música. Nos dois primeiros momentos, era preciso fazer um trabalho manual para "samplear" um conteúdo. Só era possível fazer uma fotomontagem se a pessoa recortasse uma foto, usando uma tesoura ou outra ferramenta cortante, e colasse o pedaço recortado, usando cola ou fita, em outra montagem. O mesmo trabalho artesanal era necessário quando as montagens eram feitas em filmes. E, por um tempo, também era necessário esse tipo de trabalho na criação de remixes musicais.

Porém, os softwares possibilitados pelas tecnologias digitais causaram uma revolução no que se refere ao processo de criação de peças remixadas. Programas de edição de som, imagem e vídeo tornaram possível fazer todo o processo de cortar, copiar, colar e montar em uma única máquina, com apenas alguns cliques. Essa mudança foi proporcionada por ferramentas que levaram ao surgimento de

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

novos letramentos (Lankshear and Knobel, 2012), e foi a junção destes com aquelas que causou a fama dos remixes e mashups.

Antes, apenas especialistas em fotografia eram capazes de criar fotomontagens. Assim como apenas músicos, DJs ou produtores musicais tinham as ferramentas e habilidades necessárias para criar remixes musicais até o fim da década de 80. Então, quando o computador tornou possível que uma pessoa comum fosse capaz de fazer tais montagens, a produção de obras que envolviam essas técnicas cresceu enormemente, assim como o seu compartilhamento e, por consequência, o seu consumo.

As tecnologias digitais trouxeram duas mudanças que foram cruciais para a popularização dos produtos que julgamos como remixes hoje: a transformação de todo conteúdo em bytes e o acesso à rede mundial de computadores. A primeira mudança fez com que mais obras fossem criadas e com maior qualidade. Já a segunda fez com que tais obras fossem rapidamente e largamente compartilhadas e consumidas, tornando-as populares. A partir do momento que o ato de remixar virou algo possível para usuários leigos das tecnologias digitais, novos gêneros foram surgindo dentro desse escopo.

Assim, chegamos ao que Navas (2012) chama de Cultura Remix. Para o autor, o termo remix pode ser usado para definir três diferentes questões. O remix pode ser o ato de copiar, colar e (re)ordenar, e em inglês não há distinção morfológica entre esse remix e os outros, pois tal termo vem do verbo *to remix*, mas em português o ato pode ser chamado de “remixar”. Ao mesmo tempo, temos os produtos originados a partir do ato, estes, tanto em inglês como em português, recebem o nome de remix, mas podem também ser chamados de mashups. O próprio Navas traz uma categorização para os produtos que faz com que surjam gêneros diversos que são nomeados de acordo com suas características composicionais e técnicas. Por fim, o autor aponta que tanto o ato quanto os produtos existem dentro da Cultura Remix, e o surgimento desta é consequência exatamente da ascensão das tecnologias digitais.

Há, portanto, vários textos, que envolvem diversas semioses, dentro do que estamos chamando de Cultura Remix. Temos, por exemplo, o gênero mais famoso que é o remix musical, que dispensa apresentações e definições. Mas há também outras produções com características diferentes e técnicas de remixagem diferentes,

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

como é o caso do *political remix* e dos memes, por exemplo. E é dentro dessa variedade de produtos possibilitados pela Cultura Remix que se encontram ferramentas poderosas para o trabalho com a leitura nas escolas. Até mesmo a leitura de textos literários pode envolver o ato de remixar, usando os chamados remixes literários.

Nossas análises se voltaram para dois desses gêneros, que têm objetivos diferentes e, por isso, serão analisados separadamente: o *political remix* e o remix literário. Dessa forma, é importante, então, compreendermos melhor as caraterísticas de cada uma destes, assim como seus objetivos.

O *political remix* se apresenta em forma de vídeo e tem como objetivo tratar de um assunto político, subvertendo-o e relacionando-o com elementos da cultura pop. Tal subversão, pode tanto criar uma crítica, quanto fazer uma propaganda, dando duas possibilidades de objetivos específicos para o gênero. O remix literário se aproxima bastante do *political remix* nos objetivos, pois ele também subverte para criticar ou para fazer propaganda. Mas o remix literário também pode funcionar apenas como uma renovação, sem a pretensão de divulgar ou de criticar. Além disso, a diferença crucial está na maneira como este se manifesta, já que ele faz uso quase que exclusivo do texto verbal, dispensando imagens em movimento e áudios.

Porém, não basta compreender a estética desses gêneros que compõem a Cultura Remix, é preciso compreender também o que é necessário ao leitor para a construção de sentido. A partir disso, será possível responder às perguntas levantadas no começo deste texto, assim como também será possível começar a pensar em propostas de atividades escolares que envolvam esses gêneros. Com isso, não só será possibilitada a apropriação dos novos letramentos, como também serão disponibilizadas ferramentas que ajudem os alunos a alcançarem níveis de leitura mais elevados.

QUEM É O LEITOR DA CULTURA REMIX?

O leitor, por muito tempo, era visto apenas como receptor de informações. Seu papel seria apenas de decodificador do texto, reproduzindo a mensagem de forma fiel e sem alterações (MARCHUSCHI, 2011). Mas essa definição de leitor se mostrou rasa conforme os estudos em Linguística, Linguística Aplicada e até Teoria

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Literária foram avançando. Isso porque percebeu-se que o ato de ler incluía interferência no texto para que fosse possível alcançar a compreensão. O que mudava era o tipo de interferência feita, ocasionando mudanças nos níveis de compreensão alcançados.

Chartier (1999) evidencia que a distinção e separação completa entre autor e leitor não é possível, pois o segundo pode exercer funções que seriam julgadas como do primeiro. Para o autor francês, "a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados" (CHARTIER, 1999, p. 77), indo ao encontro do que defende Marchuschi (2011), ao afirmar que "sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais." (MARCHUSCHI, 2011, p. 90).

Há, porém, uma diferenciação no tipo de interferência feita pelo leitor do texto. O primeiro tipo de interferência ficaria retido no momento de leitura, sendo parte crucial da construção de sentido do texto, mas não levando a uma modificação da estrutura deste. Ou seja, é uma interferência que não geraria novo conteúdo, mas que proporciona a construção de sentidos específicos para a obra lida. Ao mesmo tempo, há uma interferência que gera novas obras. Esse segundo tipo exige do leitor não só as habilidades necessárias para a compreensão, mas também habilidades necessárias para a produção. É este que está em evidência dentro da Web 2.0 e da Cultura Remix, pois as peças de remix se originam desse tipo de interferência. Mas é o primeiro que valida a existência do segundo. Isso porque, se não houver compreensão do texto lido, a função deste não será cumprida. Assim, olhando especificamente para os remixes, se estes não forem identificados pelos leitores/consumidores como tais, deixarão de o ser, e passarão a ser vistos como obras originais.

Portanto, é importante compreender ambos os tipos de interferência, mas esse texto se aprofundará mais no segundo tipo. Por isso, retomaremos brevemente a primeira interferência para mostrar que ela, assim como a outra, também está presente desde os primórdios da comunicação humana. O próprio Chartier (1999) evidencia isso ao trazer alguns exemplos, como os comentários feitos à margem de textos escritos em códex. Esse exemplo serve também para evidenciar como o tipo de suporte que carrega o texto também limita a maneira como o leitor interfere nele,

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

pois, no caso dos textos em rolo, a interferência do leitor ficava limitada às margens do papel. Esse cenário se modifica drasticamente na atualidade, quando os textos em plataformas digitais permitem interferências diretas, como é o caso da construção de sites colaborativos, como a Wikipédia, por exemplo. Temos, portanto, uma interferência que não se limita apenas à compreensão ou construção de sentido dos textos exclusiva de um sujeito, mas se expande para novas produções ou modificações que vão influenciar em como outras pessoas lerão os textos. E é esse tipo de interferência que os autores (ou produsuários) de obras remixadas exercem.

Voltando para o primeiro tipo de interferência, ainda podemos trazer Chartier (1999) para sustentar como a relação do leitor com o texto e com o contexto interfere na construção de sentidos. Segundo o autor francês, o texto não se limita àquilo que o autor escreve, mas se expande por meio das subversões que o leitor faz. Estas são moldadas não só pela relação que o leitor tem com o texto (de proximidade ou distanciamento, por exemplo), como também pela época em que o texto está sendo lido ou até pela bagagem cultural e social que o leitor carrega. Ou seja, um jovem de classe média que está se preparando para o vestibular fará uma determinada leitura da letra da canção “Diário de um detento” do grupo Racionais MC’s. Essa leitura será diferente daquela feita por uma pessoa adulta, crescida em meio à violência que assombrava as periferias paulistas na década de 90, perpetuando até hoje, pois temos não só sujeitos diferentes, mas contextos e histórias de vida diferentes. Todos esses elementos contribuem para a construção de sentido do texto.

Marchuschi vai ainda mais além em seu texto “A compreensão textual como trabalho criativo” (2011). O autor afirma que nenhum texto é escrito para dar conta de toda a informação, pois aquele que o escreve usa informações suficientes apenas para dar ao leitor as ferramentas necessárias para preencher as lacunas deixadas e, assim, alcançar o sentido pretendido. Isso faz com que a produção de sentidos seja uma *atividade de coautoria* (MARCHUSCHI, 2011), mas também faz com que possam ocorrer interpretações não esperadas pelo autor do texto. Esse fato leva ao surgimento dos níveis de compreensão, chamados por Marchuschi de “Horizontes”, sendo que cada horizonte pode ser mínimo, máximo, problemático, indevido ou nem mesmo existir. Assim, a compreensão textual pode ser apenas decodificação de palavras, como também pode ser assimilação de informações

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

explícitas ou inferências de informações implícitas, mas também pode gerar equívocos e extrapolações.

São estes níveis (ou horizontes) que exigem a capacidade de inferência por parte dos leitores e podem ocasionar equívocos, caso não sejam compreendidos pelos mesmos. Isso porque os leitores precisam mais do que decodificar ou identificar informações implícitas, eles precisam também acionar referências e inferir a motivação do uso dessas referências. Como indica Buzato et al. (2013), uma peça de remix só pode ser definida assim se for identificada pelo leitor como tal, ou seja, é preciso reconhecer o tipo de relação estabelecida entre a obra que está sendo lida e a original que a possibilitou.

Assim, no caso dos textos que analisaremos a seguir, não basta apenas o leitor compreendê-los como textos, é preciso também compreendê-los como remixes. É preciso, portanto, perceber a intertextualidade presente neles, que não se limita apenas à citação, mas que alcança a subversão. Desta forma, é preciso ser um Leitor Modelo, como define Eco (2003), pois “o texto pode ser lido de modo ingênuo, sem colher as remissões intertextuais, ou pode ser lido com plena consciência dessas remissões ou pelo menos com a persuasão de que é preciso procurá-las.” (ECO, 2003, p. 205).

Com isso, assim como nos casos de ironia intertextual tratados por Eco (2003), o remix “seleciona e privilegia os leitores intertextualmente avisados” (ECO, 2003 , p. 205), mas, enquanto nos textos analisados pelo autor italiano não vai haver exclusão desses últimos leitores, nos textos analisados aqui essa exclusão pode ocorrer, a depender do uso feito das obras originais. Esse é o foco da análise de exemplos a seguir.

O CASO DO REMIX LITERÁRIO

“Orgulho e Preconceito e Zumbis”, de Seth Grahame-Smith (2009), foi escrito a partir do clássico "Orgulho e Preconceito”, de Jane Austen (1813). O remix literário criado pro Grahame-Smith usa a história de Austen como ponto de partida para criar uma narrativa que envolve sangrentas batalhas entre humanos e Zumbis. A estratégia do autor é pegar uma obra original (“Orgulho e Preconceito”) e subvertê-

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

la. Nesse caso, ele não busca fazer uma crítica, nem mesmo divulgar a obra já mundialmente famosa de Austen, mas apenas criar uma nova peça que atraia diferentes leitores. Porém, ao mesmo tempo, ele consegue atrair também os leitores assíduos de Jane Austen, pois sua nova versão da história de Elizabeth e Sr. Darcy atrai aqueles familiarizados com a versão original. Desse modo, o nome da obra e a coautoria com a autora britânica são elementos que funcionam como iscas.

Assim, temos dois tipos de leitores possíveis: aqueles que lerão a obra pela sua temática Zumbi e que podem ou não conhecer a versão original; e aqueles que lerão a obra por causa da sua versão original e que podem ou não apreciar a inserção dos Zumbis na trama. No primeiro caso, é possível que o leitor aprecie a narrativa mesmo sem reconhecer as referências que remetem ao texto de Austen. Porém, ele criará um sentido diferente daquele leitor que reconhece o ambiente e as personagens do livro original. Com isso, temos também mais de um sentido possível de ser construído, pois podemos ter uma simples comédia de terror ambientada no século XIX; ou podemos ter uma subversão de um romance clássico da literatura mundial. Construir o segundo sentido, é o que diferencia o leitor sem referências daquele que aciona seus conhecimentos prévios durante a leitura.

Além disso, o remix literário também tem outro ponto que pode deixá-lo atrativo para o trabalho em sala de aula: ele pode funcionar como motivador para a leitura dos cânones. Muitos remixes literários usam de clássicos da literatura, tanto pelo fato de que há maiores chances destes fazerem parte do Domínio Público, quanto pela carga que o nome de um cânone pode dar à obra remixada. Assim, os remixes literários de obras de autores, que geralmente não são muito atrativos para os jovens, podem levar os jovens a desenvolver um interesse pelos textos originais. É claro que não há a certeza de que tal cenário vá ocorrer, mas isso só vai ser possível se o trabalho com a leitura dos remixes literários envolver também a leitura das obras originais.

O CASO DO *POLITICAL REMIX*

Leitura não envolve apenas o texto literário, mas também textos que se voltam para a informação, para o cotidiano e para a vida cidadã. Assim, o desenvolvimento da compreensão sobre a vida política do aluno e sobre o contexto

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

político de sua sociedade envolve a compreensão de textos que tratem desses assuntos.

O *political remix* possibilita um trabalho que vise o desenvolvimento de habilidades que possibilitem tal compreensão, dentro dos níveis necessários para construir o sentido desse gênero da Cultura Remix. Mas, diferente do remix literário, o *political remix* pode excluir os leitores que não identificarem as referências feitas nele. Isso acontece porque a crítica ou propaganda pretendida pelo autor pode não ser percebida pelo leitor, se este não tiver as referências necessárias. Quando isso ocorre, a obra pode até mesmo não fazer sentido, podendo não ser apreciada nem mesmo como uma obra original. Nesse caso, não basta reconhecer o processo de remixagem para validar a obra como remix, mas também para dar qualquer sentido a ela (mesmo que não seja o esperado pelo autor).

O vídeo "Caminhoneiros: Greve Infinita" (2018) é um exemplo de *political remix* que exige do leitor referências exteriores ao texto para a construção de sentido. A obra, que dentro de uma categorização mais específica pode ser classificada como *mashup regressivo*, faz uso de imagens de várias fontes diferentes. Há cenas do trailer do filme "Vingadores: Guerra Infinita" (2018), ao mesmo tempo em que usa cenas de telejornais sobre a greve dos caminhoneiros que parou o Brasil no primeiro semestre de 2018 e de discursos do ex-presidente Michel Temer. Apesar de trazer imagens de três diferentes contextos, o vídeo usa o áudio original (em inglês) apenas do trailer do filme de super-heróis, sua legenda, porém, não faz uma tradução fiel desse áudio. Pelo contrário, a legenda é usada como parte da subversão feita pelo autor da obra pop, pois é construída uma outra narrativa (que envolve a greve e o ex-presidente) para fazer uma crítica.

Porém, o leitor só consegue compreender isso se ele acionar suas referências sobre o filme "Vingadores: Guerra Infinita", sobre a greve dos caminhoneiros e sobre a imagem pública de Michel Temer na época de publicação do vídeo (2018). Ou seja, se o leitor não souber, por exemplo, que a legenda não condiz com o que as personagens do filme dizem, ele não será capaz de reconhecer o uso subversivo das cenas do trailer do filme. Da mesma forma, se o leitor não souber sobre a greve de caminhoneiros que fez o Brasil parar e o ex-presidente tomar determinadas atitudes, ele não será capaz de reconhecer o vídeo como uma crítica ao governo desempenhado por Michel Temer.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Portanto, além dos novos letramentos que tornam possíveis o reconhecimento do vídeo como um remix em nível técnico, o sujeito precisa também desenvolver letramentos que envolvam a vida política e a cultura pop para construir o sentido do vídeo “Caminhoneiros: Greve Infinita” (2018). Trabalhar vídeos desse tipo permite desenvolver essas práticas de letramentos exigidas pela sociedade pós-moderna, ao mesmo tempo em que permite o desenvolvimento de um senso crítico, essencial para a participação efetiva dos sujeitos em sociedade.

REFLEXÕES FINAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A Cultura Remix propiciou o surgimento de gêneros que, se trabalhados em sala de aula, possibilitarão o desenvolvimento de habilidades de produção e de compreensão cruciais no momento de transição em que a sociedade se encontra. Ou seja, mais do que proporcionar aos alunos o conhecimento sobre o manuseio de ferramentas tecnológicas para a produção de remixes e mashups, o trabalho com tais gêneros pode também fazer com que níveis de compreensão complexos e elevados sejam alcançados na leitura destes e de outros textos.

Assim, esperamos ter respondido às perguntas que propusemos no início deste texto a partir das reflexões que estabelecemos, pois é evidente que o leitor tem sempre papel ativo na construção de sentido dos textos. Ao mesmo tempo, o contexto no qual ele está inserido influencia nessa construção e vai ter uma influência diferente se o texto for original ou remixado porque vai proporcionar referências diferentes. E, por fim, alguns casos vão impossibilitar a construção de sentido e a compreensão de textos remixados se não houver determinadas referências a serem acionadas, enquanto outros textos não vão. Mas, em ambos os casos, tais conhecimentos prévios vão depender da obra original e da função da obra remixada. Em síntese, para ser leitor dos textos da Cultura Remix não basta apenas desenvolver os novos letramentos, é preciso também ser transletrado (BUZATO ET AL., 2013).

Mesmo com essas respostas, este texto não pretende solucionar todos os questionamentos relacionados à leitura de textos da Cultura Remix, deixando o caminho aberto para outros trabalhos e evidenciando a necessidade deles. Tal necessidade também é evidenciada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

que coloca alguns gêneros da Cultura Remix para serem estudados durante o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, como é o caso do *political remix* aqui analisado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. M. **Anime music video (amv), multi e novos letramentos: o remix na cultura otaku**. Unicamp, 2018.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 261-306.

BRUNS, A. Introduction. In: _____. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond**: From Production to Produsage (pp. 1-7) Nova York: Peter Lang, 2008.

BUZATO, M. El K, et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, pp. 1191-1221, 2013.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999, pp. 75-155.

ECO, U. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003, pp. 199-218.

KNOBEL, M. LENKSHEAR, C. **'New' literacies: Technologies and values**. Teknokultura, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: **Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, pp. 89-103, v. 11. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

NAVAS, E. **Remix theory: the aesthetics of sampling**. New York: SpringWien New York, 2012.

ROJO, R. et al (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SACHS, R. S. **Travessias Hipermodais em Letramentos dos Fãs de Glee**: da Produsagem à Reflexão Metadiscursiva. Unicamp, 2012.

AUSTEN, J.; GRAHAME-SMITH, S. **Orgulho e Preconceito e Zumbis**. Trad. Luiz Antonio Aguiar. São Paulo: Intrínseca, 2010.

ISSN 1678-5304
cadernos para o PROFESSOR
Ano XXVI Nº 38 - 2019
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Caminhoneiros*:* Greve Infinita (Trailer Oficial), 2018. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo Canal Simples Media (dirceumelo). Disponível em: https://www.Youtube.com /watch?v=EHoXr8MCdBA. Acesso em: 22 jun. 2019.