

ROBERTO BATISTA HENRIQUE

**POR UMA EDUCAÇÃO FLEXÍVEL E DEMOCRÁTICA: UMA
PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PROTOTÍPICA**

Assis
2025

ROBERTO BATISTA HENRIQUE

**POR UMA EDUCAÇÃO FLEXÍVEL E DEMOCRÁTICA: UMA
PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PROTOTÍPICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Dr Luciane de Paula

Assis
2025

H519u	Henrique, Roberto Batista Por uma educação flexível e democrática : uma proposta de ensino-aprendizagem prototípica / Roberto Batista Henrique. -- Assis, 2025 101 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Luciane de Paula 1. Leitura. 2. Multiletramentos. 3. Letramento. 4. Literário. I. Título.
-------	--

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ROBERTO BATISTA HENRIQUE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 08 dias do mês de novembro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ROBERTO BATISTA HENRIQUE, intitulada **POR UMA EDUCAÇÃO FLEXÍVEL E DEMOCRÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PROTOTÍPICA**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO (Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. JÉSSICA DE CASTRO GONÇALVES (Participação Virtual) do(a) Colégio Shunji Nishimura. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: _ _ _ _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA

AGRADECIMENTOS

Ao apoio de minha família.

O presente trabalho foi feito com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo dar subsídios aos alunos em relação à leitura e à escrita de língua materna por meio de um protótipo de ensino que consiste em elaboração, com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), de um diário pessoal, ancorando-se no 9º Ano do ensino fundamental, utilizando as perspectivas dos multiletramentos apoiados por Rojo (2015); (2001); (2009); (2020), Bahktin/Volochinov (1992), Moita-Lopes L. (2012), no ensino de língua materna na escola pública do estado de São Paulo. Sabe-se que muitos alunos de escola pública possuem algumas defasagens em relação aos gêneros literários e, conseqüentemente, defasagens na escrita e na leitura em língua materna. Abordaremos, também, a questão curricular que nos é imposta sem quaisquer questionamentos críticos perante o que se ensina, e de que forma se ensina. Buscaremos, como afirma Geraldi (1984), nomear tais concepções em seus estudos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Nossa pesquisa consiste em um protótipo de ensino elaborado e analisado no final da proposta.

Palavras-chave: Leitura; Multiletramentos; Letramento; Literário.

ABSTRACT

This research aims, anchoring in a 9th year of elementary school, the perspectives of multiliteracies supported by Rojo (2015); (2001); (2009); (2020), Bahktin/Volochinov (1992), Moita-Lopes L. (2012), in mother tongue teaching at a public school in the state of São Paulo. It is known that many public school students have some gaps in relation to literary genres and, consequently, gaps in writing and reading in their mother tongue. Our proposal intends to give subsidies to the students in relation to reading and writing in the mother tongue through the teaching prototype that consists in the elaboration, with the use of DICTs, of a personal diary. We will also address the curricular issue that is imposed on us without any critical questioning of what is taught, and how it is taught. We will seek, as Geraldi (1984) states, to name such conceptions in his studies: language as an expression of thought, language as a communication tool and language as a form of interaction. Our research consists of a teaching prototype elaborated and analyzed at the end of the proposal.

Keywords: Reading; Multiliteracy; Literary; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Capa do protótipo de ensino	17
FIGURA 2 - Capa de apresentação da escritora Carolina Maria de Jesus	18
FIGURA 3 - Capa de apresentação da escritora Anne Frank	18
FIGURA 4 - Guia de utilização do protótipo de ensino	19
FIGURA 5 - Mobilização de conhecimentos – Anne Frank	20
FIGURA 6 - Mobilização de conhecimentos – questões disparadoras relacionadas a Anne Frank	20
FIGURA 7 - Mobilização de conhecimentos – questões disparadoras relacionadas a Carolina Maria de Jesus	20
FIGURA 8 - Mobilização de conhecimentos – questões relacionadas ao racismo e feminismo	22
FIGURA 9 - Mobilização de conhecimentos – questões disparadoras relacionadas a Carolina Maria de Jesus	22
FIGURA 10 - Vídeo sobre o feminismo	23
FIGURA 11 - Vídeo sobre o racismo	24
FIGURA 12 - Questões relacionadas a <i>Quarto de Despejo</i>	25
FIGURA 13 - Página de abertura das sessões de cinema	26
FIGURA 14 – Filme “ A Vida é Bela”	27
FIGURA 15 – <i>Qr code</i> de acesso a questões relacionadas a “A Vida é Bela”	28
FIGURA 16 - Questões relacionadas ao filme “A Vida é Bela”	28
FIGURA 17 – Filme “Vista Minha Pele”	29
FIGURA 18 – <i>Qr code</i> de acesso a questões relacionadas ao filme “Vista Minha Pele”	30
FIGURA 19 – Questões relacionadas ao filme “Vista Minha Pele”	30
FIGURA 20 – Jogo relacionado a Carolina Maria de Jesus	31
FIGURA 21 – Jogo relacionado a Anne Frank	31
FIGURA 22 - <i>Qr code</i> relacionado ao gênero diário	32
FIGURA 23 - <i>Qr code</i> do <i>blogger</i> em que alunos devem escrever os respectivos diários	33
FIGURA 24 - Texto do 7º ano do ensino fundamental, retirado do Aprender Sempre	44
FIGURA 25 – Perguntas relacionadas ao conto “O mate do João Cardoso”	46
FIGURA 26 - Feminicídios no Brasil	50
FIGURA 27 - Texto “ Final de Feira”, do 9º ano do ensino fundamental	50
FIGURA 28 - Texto “ Jeca Tatu”, do 9º ano do ensino fundamental	51
FIGURA 29 –Apresentação do protótipo de ensino aos alunos e professores	56
FIGURA 30 – Jogral do protótipo	57
FIGURA 31 – Mobilização de conhecimentos – Anne Frank	58
FIGURA 32 - Mobilização de conhecimentos – questões disparadoras relacionadas a Anne Frank	58
FIGURA 33 - Mobilização de conhecimentos – questões disparadoras relacionadas a Carolina Maria de Jesus	59

FIGURA 34 - Biografia Anne Frank	59
FIGURA 35 - Biografia Carolina Maria de Jesus.....	60
FIGURA 36- Questionário direcionado aos alunos	60
FIGURA 37- Questionário de sondagem sobre o projeto “Meu diário pessoal”	61
FIGURA 38 - Vídeo sobre o feminismo	62
FIGURA 39 - Vídeo sobre o racismo	62
FIGURA 40 - Texto “Jeca Tatu”	63
FIGURA 41 - Conteúdo sobre negacionismo e <i>Fake News</i>.....	63
FIGURA 42 - Vídeo sobre <i>Fake News</i>	64
FIGURA 43 - Texto “Final de feira”	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. NOÇÕES SOBRE RACISMO, FEMINISMO E NAZISMO	34
1.1. Racismo	34
1.2. Feminismo	36
1.3. Nazismo	38
2. DISCUSSÃO TEÓRICA – CONCEITOS DE DIALOGISMO E DE GÊNERO DISCURSIVO PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN	39
2.1 A concepção de linguagem no ensino de língua materna no currículo	42
2.1.1 Subjetivismo idealista	42
2.1.2 Objetivismo abstrato	43
2.1.3 Os exercícios.....	45
2.1.4 Concepção dialógica de linguagem	47
3. DISCUSSÃO METODOLÓGICA – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO CORPUS ELEITO COMO CONTEÚDO DO PROTÓTIPO DE ENSINO PROPOSTO PARA O 9 ° ANO	49
3.1 Os diários antes da Internet.....	54
3.2 Características dos diários	54
3.3 Estrutura textual: como fazer um diário?	55
3.4 Descrição de elementos do protótipo de ensino	56
4. DISCUSSÃO SOBRE ENSINO A PARTIR DA BNCC	67
4.1 A BNCC e o professor de língua portuguesa	69
5. RELATO DE PROPOSTA DE ENSINO MAIS FLEXÍVEL E DEMOCRÁTICA	71
6. CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa qualitativa, que se realiza entre os anos de 2022, 2023 e 2024, tem por objetivo a produção de um protótipo de ensino para recortar as leituras de textos literários no Currículo Paulista, recentemente elaborado para milhões de alunos do Ensino Público Paulista. Segundo Rojo (2012), o protótipo de ensino, em suas pesquisas, é resultado de muitos trabalhos que foram tão interessantes desde o primeiro curso organizado por ela, sendo, então, reunidos em uma coletânea que pudesse dar ideias de projetos a outros docentes de língua portuguesa em busca de subsídios para utilizar os multiletramentos com seus alunos. É nesse sentido que Rojo define protótipos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012, p.8).

Como docente há mais de dez anos no ensino público paulista, observo a representatividade e/ou a sua falta, no campo das literaturas Afro-brasileiras e, nesse espaço de pluralidade, que é a escola pública e laica do Estado São Paulo. Sabe-se que muitos alunos oriundos da escola pública são pretos e pardos, assim como é a nossa sociedade brasileira. Analisando o Currículo Paulista, percebemos, principalmente nas salas de 9º Ano do ensino fundamental II, a falta de representatividade dessa população ao aplicarmos a leitura de textos literários formulados para o ensino da respectiva série. Abordaremos a questão feminista e analisaremos o racismo que persiste em nossa sociedade, temática que necessita de políticas públicas para ser sanada em nossas escolas e em nossa sociedade.

A leitura de textos literários no âmbito escolar no Currículo Paulista ainda está aquém de uma formação integral do estudante e da representatividade da mulher e do homem negro ou mesmo da literatura feminina nestes tempos sombrios que nos assolam; como afirma Candido (2011), o ensino-aprendizagem de leitura literária é um direito humano ou humanizador. Contudo, o Currículo, mesmo procurando tecer uma certa “inovação”, ao propor textos mais “fáceis” de assimilação para o seu alunado, ainda possui um caráter mais de manutenção do *status quo*, e alienante, do que propriamente, inovador. Vejamos a seguir um poema disponibilizado nos cadernos de apoio ao Currículo do 7º Ano de ensino fundamental II:

Costurice
 Na bagunça
 Dentro de mim
 Juntei pedaços
 Retalhos de cetim
 Alinhavei

Costurei
E a poesia
Saiu assim.
(MORAES, 2011, p. 102)

Para Eco (1968),

Com a invenção da rima, estabelecem-se módulos e convenções estilísticas, não por auto mortificação, mas porque se reconhece que somente a disciplina estimula a criação, e porque se discerne uma forma de organização, dos sons que parece mais agradável ao ouvido. A partir do momento em que a convenção é elaborada, o poeta não é mais prisioneiro de sua própria extroversão perigosa e de sua emotividade: as regras da rima, se por um lado o reprimem, por outro, libertam-no, tal como uma atadura elástica no tornozelo livra o atleta do perigo de uma luxação. Contudo, a partir do momento em que é estabelecida, a convenção nos aliena nela: o verso seguinte nos é sugerido pela natureza do verso anterior, em conformidade com as leis da rima. Quanto mais a prática se vai afirmando, mais me propõe exemplo de elevada liberdade criadora, e mais me vai aprisionando; o hábito da rima gera o primário, que começa como repertório do rimável para tornar-se aos poucos repertório do rimado. Ao fim de determinado período histórico, a rima revela-se-me cada vez mais alienante. (ECO, 1968, p. 247-248).

Nesse caso, tomemos por exemplo o aluno que, ao se deparar com a rima do poema acima, acaba por se alienar ainda mais, não pensa, não reflete. Para livrarmos o aluno/poeta do aprisionamento em que se encontra, e liberar sua extroversão perigosa e emotiva, deveríamos, então, procurar outras rimas próximas de suas origens e contextualmente libertadoras.

É possível a leitura do texto literário inclusivo?

Essas e outras questões serão respondidas ao longo do proposto trabalho mais adiante.

Por enquanto, nos atentaremos ao Currículo Paulista no exposto acima.

Precisamos de uma educação não alienante e inclusiva, calcada no que nos disse Candido (2011), uma educação humanizadora e, ao mesmo tempo, pensada na leitura do texto literário, como formação e inclusão do homem na sociedade.

A partir da análise do Currículo Paulista, tentaremos tecer uma justificativa de inclusão de protótipos de ensino de textos que por omissão, ou deliberadamente, foram excluídos, perdendo-se a oportunidade de utilizar uma parte significativa de textos literários que possibilitariam aproximar o aluno de seu contexto social.

O conceito de curriculum se manteve vigente na Inglaterra e depois na cultura anglo-saxã em geral. Seu surgimento e uso no âmbito pedagógico, seu emprego, não foram um fato fortuito. Na tradição anglo-saxã, o seu significado parece ter sido determinado pela confluência de diversos movimentos sociais e ideológicos. (SACRISTÁN, 1998, p. 18).

Ideológico e excludente é justamente o Currículo Paulista. Para essa análise, nos basearemos em textos de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Anne Frank, entre outros, para o proposto trabalho.

No ensino público paulista, há uma necessidade urgente de estudar os textos literários com o viés inclusivo nas salas de aula de todo o estado. É preciso analisar os textos produzidos para esse fim e destacar os processos de alienação que ocorrem hoje nos textos literários vigentes nos cadernos do Currículo Paulista.

Para Sacristán,

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (SACRISTÁN, 1998, p. 18).

Percebe-se, também, que não há espaço para uma educação da representatividade nesses currículos, pois os textos são feitos por pessoas brancas para pessoas brancas, excluindo-se, assim, uma parcela significativa da educação do ensino público paulista. Henrique (2021), no artigo *Quarto de Despejo e o racismo na escola: uma proposta de leitura*, elaborado para obtenção de título de Pós-Graduação em Literatura de Língua Portuguesa – Brasil, Moçambique e Portugal, Diferentes olhares, pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), afirma que o letramento literário, segundo Rildo Cosson (2009), consiste em motivar o aluno para se aprofundar no texto, utilizando questões temáticas que tenham ligação direta com a obra a ser lida.

Nesse caso, é possível destacar os acontecimentos narrados em trechos da obra de Carolina Maria de Jesus (2020), como o fato de que ela vivia na miséria por causa das políticas públicas que eram insuficientes, além da força do racismo estrutural, que não permitia que as populações mais carentes, principalmente os negros, tivessem acesso ao que a sociedade produzia, como exemplificado no trecho a seguir.

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar. (JESUS, 2020, p.11)

Ainda, segundo Eagleton (1994), é possível analisar uma obra criticamente sem perder o prazer que a leitura da mesma proporciona.

O erro mais comum dos estudantes de literatura é ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz. Ler desse modo é abandonar a ‘literariedade’ da obra – o fato de ser um poema, uma peça ou um romance, e não um texto sobre o grau de erosão do solo no Nebraska. As obras literárias, além de relatos, são peças retóricas. Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade – de fato, a tudo o que entra na categoria de forma. (EAGLETON, 1994, p. 4).

Dessa forma, a obra de Jesus (2020), quando trabalhada segundo os teóricos acima citados, pode proporcionar uma leitura alerta, atenta ao tom, ao gênero, à gramática, à ambiguidade e com possibilidades de discussões significativas ligadas ao racismo, ao preconceito linguístico ou à cor de pele nas salas de aula da escola pública.

Então, por que a obra de Jesus (2020) não está contemplada no Currículo Paulista? Por que precisamos de textos alienantes, conforme discute Eco (1968)? Por que o Currículo não inclui? Qual o papel do professor nesse processo? E a leitura literária, como fica? São essas questões que tentaremos responder ao longo desse trabalho.

Os desafios científicos que iremos encontrar baseiam-se nos problemas enfrentados todos os dias em uma escola pública: a falta de autonomia docente em relação ao educando. Por vezes, o Currículo nos prende com suas habilidades e competências, e o educador não consegue ir além do que está posto. As habilidades curriculares prendem-se ao Currículo, dificultando, dessa maneira, quaisquer outras formas de aprendizagem “fora das quatro linhas”. Nessas habilidades, não há o fazer poético ou a arte de se expressar com criticidade, pois são blocos fechados e mecanizados que dificultam quaisquer ações fora dele mesmo. É possível, também, encontrarmos quem defenda o Currículo, pois o educador não precisa se esforçar, já que tudo está lá. Nesse caso, o educador torna-se somente uma marionete a serviço do Estado, prestando continência ao governador e zelando para que a turma não entre em conflito em sala de aula.

Para contribuirmos na superação desse cenário e atingirmos o que propomos, precisamos de protótipos de ensino mais inclusivos, que considerem a bagagem cultural que o educando traz de sua família, de seu país, de sua comunidade ou, como diria Daniel Cara : “Os alunos e as alunas não são copos, professores não são jarras, sistemas públicos de ensino não devem ser centrais de distribuição de líquidos. E o objetivo da educação não é verificar o quanto e como foi cheio ou não um recipiente”. (CARA, 2014).

Para Pérez Gómez (2000),

a escola é um ambiente de aprendizagem, onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre o aluno e o professor. A construção desses significados compartilhados enfatiza uma necessidade de mudança na escola, por meio da reflexão. A mesma necessita da individualidade e da coletividade ao mesmo tempo, a qual envolve diversos aspectos da escola, ou seja: as relações entre o ensinar e aprender com diversas trocas de informações, a interação de indivíduos que participam da cultura escolar, além dos processos curriculares, pedagógicos e administrativos haverá o compartilhamento de informações e interação da cultura escolar. (GÓMEZ, 2000)

A partir do que foi afirmado por Pérez Gómez, poderemos contribuir nessa questão e

atingir nosso objetivo, que é um currículo inclusivo, que dá voz ao educador e ao educando. Através da inclusão de textos que realcem, agucem a curiosidade, a criticidade do aluno, podemos atingir os meios, e os desafios poderão ser vencidos.

Para Bakhtin (1992), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (BAKHTIN, 1992, p. 161). Dessa forma, ao abordarmos Jesus (2020), poderíamos dizer que ela deixou sua marca da vida cotidiana ou, como afirmar Bakhtin (1992),

cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes). (BAKHTIN, 1992, p. 162).

Veja: “A pior praga da favela atualmente são os ladrões. Roubam a noite e dormem o dia. Se eu fosse homem não deixava os meus filhos residir nesta espelunca. Se Deus auxiliar-me hei de sair daqui, e não hei de olhar para trás”. (JESUS, 2020, p. 188). Nesse caso, Jesus (2020), em seu discurso, espelha-se na figura masculina, refletindo, assim, os discursos patriarcais vigentes até hoje em nossa sociedade. É o discurso do mais forte e do mais frágil. Ela precisa do auxílio de Deus para sair dali, recorrendo, assim, ao divino para ajudá-la. O seu discurso está tão impregnado de que o homem é o mais forte, mais sábio, mais educado, que ela não se coloca em cena e não nos mostra a mulher cativante em que se tornou.

Para Antônio Candido, a literatura exerce

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e a fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (CANDIDO, 2012, p. 80).

As necessidades básicas perpassam pela literatura. Isso quer dizer que quanto maior a ligação entre o homem e a literatura, mais o indivíduo estará saciado de sua busca por aproximação daquilo que almeja.

Tomemos por exemplo o trecho do diário de Jesus (2020), abaixo:

Passei a tarde escrevendo. Lavei todas as roupas. Hoje eu estou alegre. Tem festa no barraco de um nortista. E a favela está superlotada de nortistas. O Orlando Lopes está girando pela favela. Quer dinheiro. Ele cobra a luz no cambio negro. E tem pessoas aqui na favela que estão passando fome. (JESUS, 2020, p. 190).

Segundo Morson e Emerson (2008), o termo diálogo/dialogismo é utilizado em Bakhtin como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por uma definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global).

O caráter dialógico é o fato unificador de todas as atividades linguageiras (FARACO,

1996, p. 122).

Sendo assim, como Marcuzzo (2008) afirma, Bakhtin usa o dialogismo para tratar a análise dos romances de Dostoiévski e apontar que não há o apagamento das vozes em detrimento da voz autoritária do autor. Nesse caso, podemos dizer que o mesmo ocorre no trecho de Jesus, pois ela busca uma atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro.

Dessa forma, partiremos da análise de textos do Currículo Paulista já citados anteriormente. Para a elaboração de nosso estudo qualitativo, indicaremos que os textos literários no Currículo são feitos de uma forma a não considerar a dialogia salientada por Bakhtin (1992) e a representatividade presente nas salas de aulas de nossas escolas públicas, mas, sim, esses textos dos Currículos podem conduzir os alunos à alienação, deixando de refletir sobre sua ancestralidade e representatividade no mundo que os cercam.

Além disso, tentaremos buscar uma forma de inclusão das vozes das mulheres e das pessoas negras nos contextos escolares. Mesmo lidando com um currículo bastante inflexível, tentaremos dar luz a um ambiente há muito tempo na penumbra, que são as salas de aulas de nossas escolas públicas.

Segundo o Currículo Paulista,

O currículo define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (SÃO PAULO, p. 11, 2019).

Para Sacristán (1998),

quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 1998, p. 1).

Segundo Jouve (2015),

mas o objeto central dos estudos literários não é o conhecimento da linguagem? Sem dúvida, as obras literárias são, antes de tudo, textos. Mas a linguagem não se limita à literatura. Embora frequentemente seja mais agradável estudar a literatura, ela dá provas de um funcionamento particular, que não cobre a totalidade do campo da linguagem. A análise das obras literárias precisa, assim, ser completada pelo exame de outros fatos linguísticos, que remetem mais explicitamente a certos mecanismos de linguagem. Nessa perspectiva, os estudos literários deveriam se fundir na linguística. (JOUVE, 2015)

Mas para o Currículo Paulista, não funciona dessa forma.

Para Jesus,

Dessa forma, se o homem é produtor de cultura através da linguagem, a cultura e a linguagem são inseparáveis e podem ser pensadas dentro do campo de significados, pois para Geertz (1989, p.15) 'o homem é um animal amarrado a teias de significados

que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias'. Teias que nos reportam ao currículo enquanto estrutura, orientação da prática docente que se traduz em uma teia de disciplinas que regula o trabalho do educador de forma a 'valorizar' a teia da cultura hegemônica, trazendo uma concepção de currículo colonizante, apagando memórias, excluindo identidades, silenciando vozes e conhecimentos locais. (JESUS, 2013, p. 24)

O silenciamento das vozes no currículo é proposital, excluem-se as identidades presentes em cada realidade de uma parcela significativa dos alunos da escola pública paulista. Dessa forma, fica mais fácil manter a ideologia excludente presente nessas escolas, permitindo assim uma educação rasa ou bancária, como aponta Freire (1996).

Nosso estudo se baseará nas identidades e construções antro-po-culturais e literárias; na dialogicidade entre comunidades discursivas, produções literárias e demais manifestações culturais, além da formação do leitor.

Também é preciso trazer à tona questões sobre os multiletramentos na escola hoje. Para Rojo e Moura (2012),

há tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO e MOURA, 2012, p. 13).

Para esta pesquisa, utilizaremos os textos voltados à teoria dos currículos, como Sacristán (1998), que faz um estudo histórico do currículo desde a Idade Média, chegando à contemporaneidade; Eco (1968), que trata da questão da alienação nas poesias a partir das rimas como forma de prender o poeta e não o deixar em sua completude; *Quarto de Despejo* (2020), que é uma epopeia contemporânea, a busca de uma mulher, mãe-solo, que vive em uma selva prestes a engoli-la, mas que, através de suas letras, consegue entrar em uma sala de aula para se eternizar e, dessa forma, fazer com que outros a sigam de forma a acreditar nos próprios sonhos, dentre outros, que, posteriormente, daremos voz neste trabalho que pretendemos realizar.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, partiremos da construção de um protótipo de ensino com um viés à implementação de valorização das literaturas afrodescendentes e à inclusão e/ou exclusão dos homens e das mulheres negras em detrimento ao currículo. A BNCC também será discutida em um capítulo à parte.

Existem diversos textos das literaturas afrodescendentes que poderiam ser trabalhados em sala de aula de modo a contemplar o aluno em um ambiente plural de assimilação e inclusão no ambiente escolar, autores como Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade, Conceição Evaristo, Sacolinha, Lima Barreto, Machado de Assis, entre outros.

Dessa forma, procuraremos analisar o currículo para percebermos sua pobreza com

relação ao conteúdo em seus cadernos de apoio, que buscam “ampliar” a visão de mundo do alunado, mas que caem em diversas contradições.

Um dos objetivos é construir um protótipo de ensino direcionado a uma sala de 9º Ano do ensino fundamental II. Para Langlade, “a exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária”. (LANGLADE, 2013, p. 25). Contudo, toda leitura depende de um sujeito que lê e, por isso, “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos”. (LANGLADE, 2013, p. 33). Então, “a implicação do sujeito leitor [é] uma necessidade funcional da leitura literária”. (LANGLADE, 2013, p. 37).

Sem excluirmos a subjetividade leitora, partiremos para o que propõe Cosson (2014), em específico sobre a parte em que o autor trata do círculo estruturado, que “obedece a uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão” (COSSON, 2014, p. 158). Dessa forma, faremos debates com perguntas pré-agendadas antes e depois dos textos lidos em um protótipo de ensino que é um método que se sobrepõe ao currículo. Buscaremos o espírito de criticidade e inclusão desses alunos, por meio de textos que devem proporcionar conhecimentos além do currículo, com questionamentos sobre o porquê esses textos não estarem nas diretrizes curriculares do Estado.

Assim, nosso protótipo nasceu com o propósito de sanar alguns imbróglis relacionados ao Currículo Paulista, como a falta de atividades relacionadas ao querer do educando. A escola apenas quer passar o conteúdo, sem refletir sobre o que determinados alunos estão sentindo ou sofrendo em determinados momentos de suas vidas. Acreditamos que escutar os alunos, procurar saber quais são suas angústias, sejam bem-vindos à educação, pois, na escola pública, temos diversos momentos de conflitos, que poderiam ser sanados com diálogos recíprocos em sala de aula e, também, com a gestão escolar.

Em uma pesquisa breve em sala de aula, descobrimos que os alunos não possuem o hábito de escrever sobre suas vidas, suas angústias, suas mágoas no dia a dia. Apenas dão “curtidas” em suas redes sociais, sem se preocupar se esses conteúdos fazem sentido ou não a eles.

Dessa maneira, complementamos nossa proposta ao pensarmos sobre como dar voz ao aluno, como fazê-lo refletir sobre sua própria vida e a vida dos outros que os cercam. Assim, nos veio a ideia de uma produção de um diário pessoal.

Para tal empreitada, buscamos figuras literárias que impactam a figura feminina no mundo de hoje, com a possibilidade de uma formação em direitos humanos, que combata o racismo e toda forma de preconceito. Foi, então, que surgiu a ideia de aplicarmos pequenos excertos das obras de Carolina Maria de Jesus e Anne Frank, ícones da literatura mundial, para iniciarmos uma discussão sobre o feminismo, em um mundo cada vez mais cristalizado pelo machismo patriarcal-religioso.

Com a ideia de leitura e escrita, que é um dos pontos fortes das aulas de Língua Portuguesa em nossas escolas públicas, partimos para a construção do nosso protótipo, buscando deixá-lo o mais navegável possível, de acordo com o que comumente encontramos nas escolas públicas da rede estadual paulista.

Figura 1 – Capa do protótipo de ensino



Fonte: Henrique, 2023

Hoje, não é muito comum pré-adolescentes usarem o diário em papel. Mergulhados no mundo virtual, os jovens fazem recortes do dia a dia, por meio de fotos e pequenos textos no Facebook, Instagram. Seriam esses novos modos de aplicar o gênero diário no século XXI?

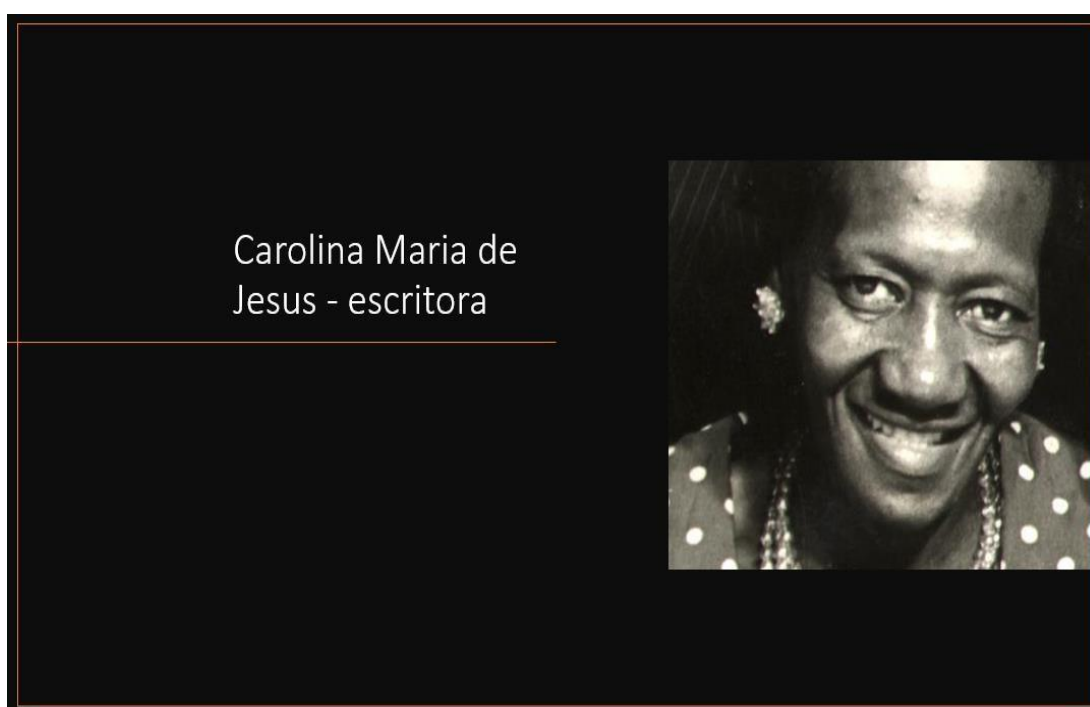
Dessa maneira, optamos por utilizar um diário virtual, que são portais da internet que se assemelham aos diários de papel, com potencialidades das redes sociais, criando *links* com *qr codes* para que nossos alunos possam acessar o diário por meio de aparelhos celulares ou *tablets* disponibilizados em nossas escolas.

O gênero textual diário pessoal deve ser trabalhado no início das aulas, para que os

alunos possam se apropriar do gênero. Em seguida, deve-se chamar a atenção para o que se pretende estudar.

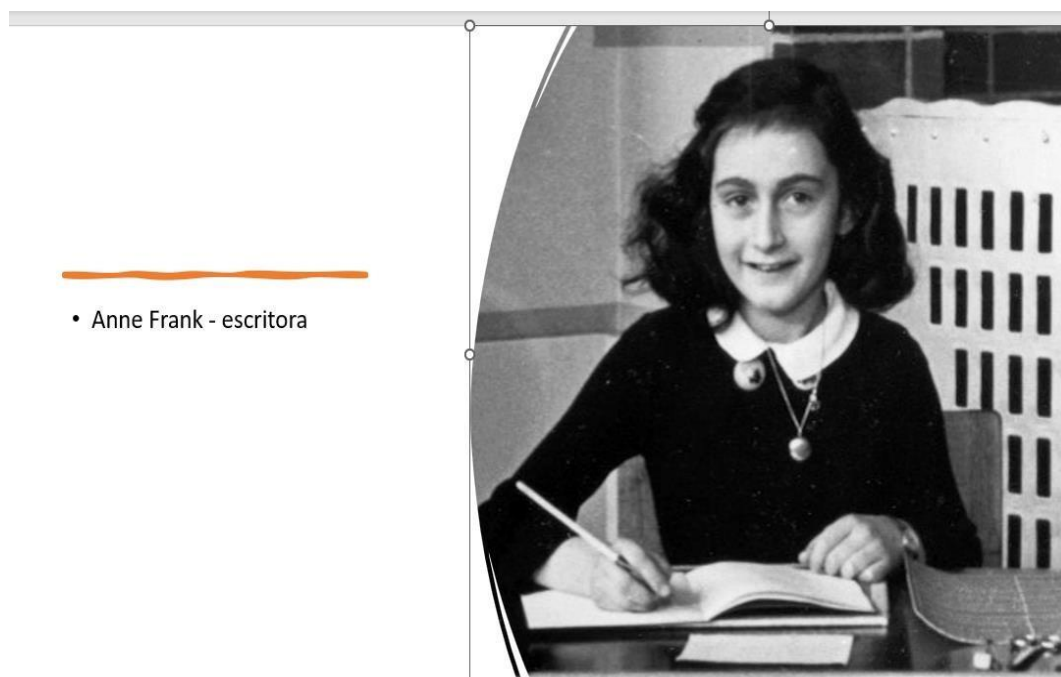
Logo depois, devemos chamar a atenção para as autoras Carolina Maria de Jesus e Anne Frank. Pela experiência que possuímos em sala de aula, Anne Frank provavelmente será a mais lembrada, pois em um país racista como o nosso, Jesus ainda permanece em segundo plano. Não há comparação entre ambas. Todas possuem um papel importante na história da literatura, porém, o racismo ainda persiste em nossa sociedade, sendo uma das razões para que esse protótipo deva ser colocado em prática, para que se trate da questão feminina, do racismo e do antissemitismo com nossos jovens.

Figura 2 – Capa de apresentação da escritora Carolina Maria de Jesus



Fonte: Henrique, 2023

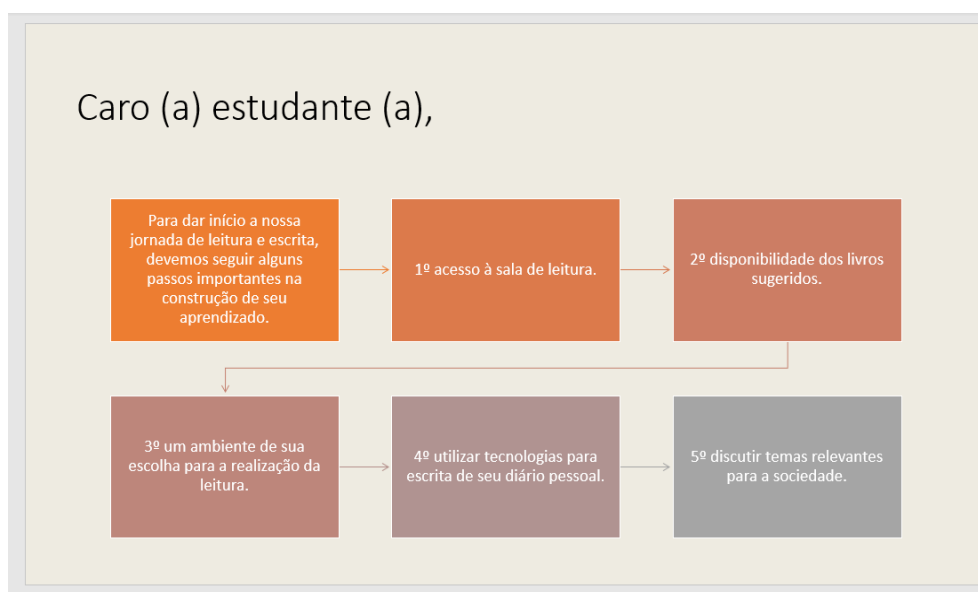
Figura 3 – Capa de apresentação da escritora Anne Frank



Fonte: Henrique, 2023

Há, no protótipo, um guia que deve ser repassado aos alunos, para mantê-los direcionados no conteúdo que iremos estudar. Os estudantes podem ficar ansiosos, por se tratar de uma novidade que sai da expectativa da lousa e do giz. Por isso, ao ser colocado em prática, é indicado aguçar ainda mais as expectativas dos alunos em relação ao protótipo. Veja:

Figura 4 – Guia de utilização do protótipo de ensino



Fonte: Henrique, 2023

A partir disso, partiremos para a prática. Inicialmente, faremos questões para serem

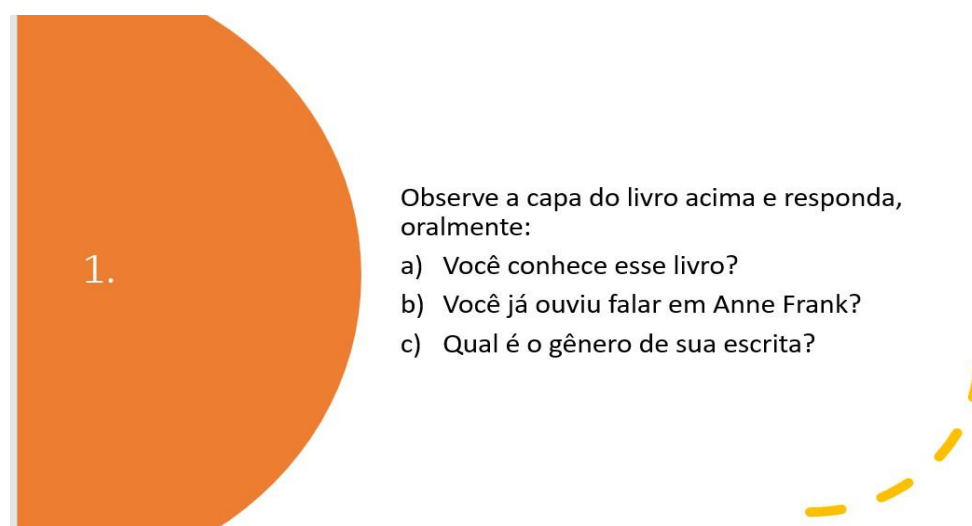
respondidas oralmente. Posteriormente, seguiremos com as questões de múltipla escolha, escritas com a mediação da Internet, acompanhadas do uso de celular ou *tablets*.

Figura 5 – Mobilização de conhecimentos – Anne Frank



Fonte: Henrique, 202

Figura 6- Mobilização de conhecimentos – Questões disparadoras relacionadas a Anne Frank



Fonte: Henrique, 2023

As questões acima são específicas para uma primeira sondagem, relacionada ao conhecimento dos alunos em relação às autoras e a seus livros. Essas perguntas aproximam o educando do objeto de conhecimento, visando, assim, uma abordagem mais direcionada do conteúdo a ser assimilado.

Figura 7 - Mobilização de conhecimentos – Questões disparadoras relacionadas a Carolina Maria de Jesus



The image shows the front cover of the book 'Quarto de despejo' by Carolina Maria de Jesus. The cover has a blue background. At the top, there is a white silhouette of a favela. The title 'QUARTO de DESPEJO' is written in large, white, sans-serif capital letters. Below the title, in smaller white text, is 'Diário de uma favelada'. At the bottom, the author's name 'CAROLINA MARIA DE JESUS' is printed in white. A small white logo is visible at the very bottom center.

Passo 1 – conhecendo para desmistificar

- a) Você já leu *Quarto de despejo*?
- b) Conhece sua autora?
- c) Você acredita que ela empodera a negritude? Por quê?
- d) Qual é o gênero literário que ela escreve?

Fonte: Henrique, 2023

A partir desse “quebra-gelo”, passaremos às perguntas mais focadas, com as quais iremos debater, discutir e aguçar a curiosidade de nossos alunos, que deverão responder sobre o feminismo, o racismo e o antirracismo.

Figura 8 - Mobilização de conhecimentos – questões relacionadas ao racismo e feminismo

Projeto: Meu diário pessoal

robertohenrique53@gmail.com [Switch account](#)

Not shared

* Indicates required question

Nome completo e série/ano *

Your answer

Você sabe o que é feminismo?

Your answer

Você já ouviu falar em literatura feminista?

Your answer

Você gostaria de saber mais sobre feminismo?

☐ Não.

☐ Sim.

Você sabe o que é antirracismo?

Your answer

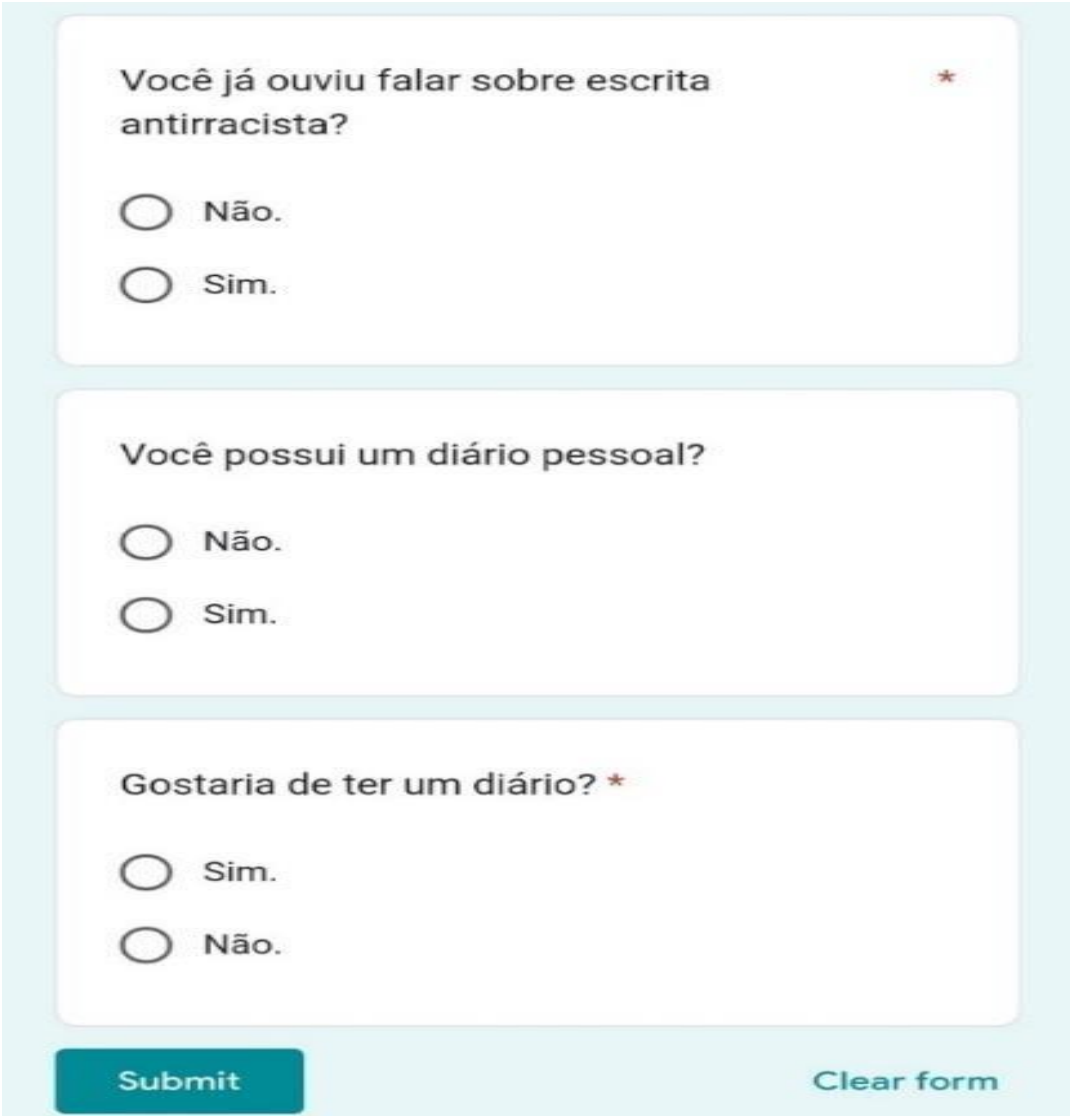
Você já ouviu falar sobre escrita antirracista? *

☐ Não.

☐ Sim.

III ○ <

Figura 9 - Mobilização de conhecimentos – Questões disparadoras relacionadas a Carolina Maria de Jesus



Você já ouviu falar sobre escrita antirracista? *

☐ Não.

☐ Sim.

Você possui um diário pessoal?

☐ Não.

☐ Sim.

Gostaria de ter um diário? *

☐ Sim.

☐ Não.

Submit Clear form

Fonte: Henrique, 2023

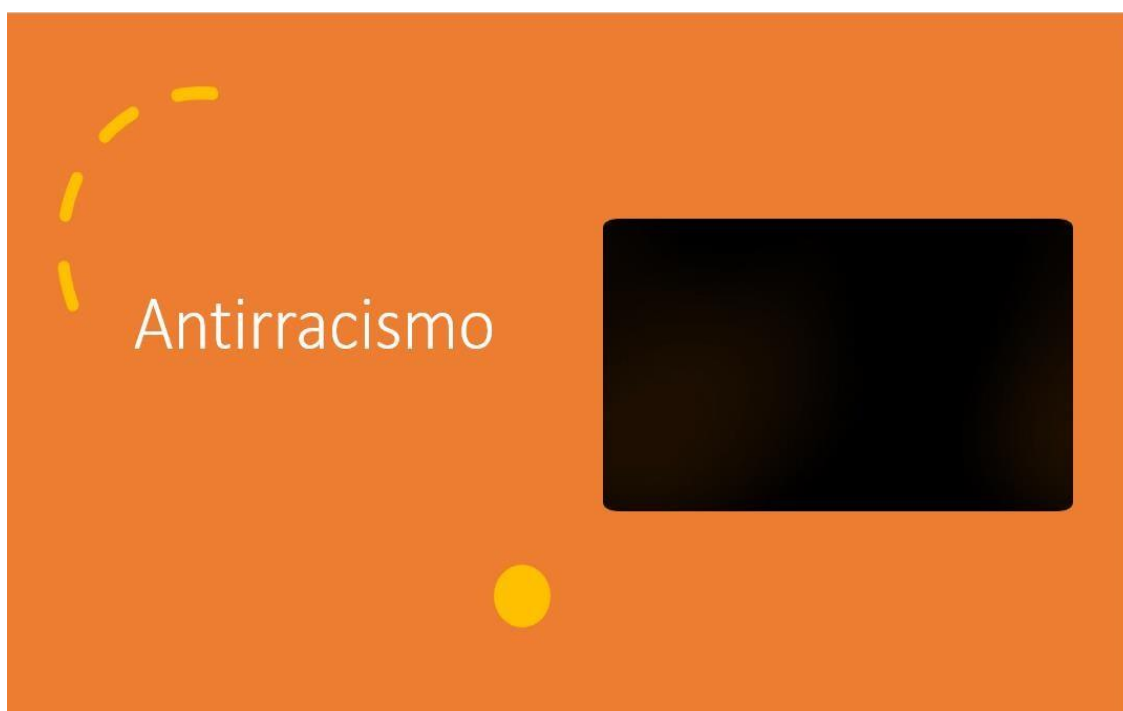
Para nosso protótipo ficar mais acessível à Internet e de acordo com as questões acima, disponibilizaremos dois vídeos para nos aprofundarmos nas questões e, também, para deixarmos nossa proposta mais evidente para os alunos. Os vídeos abordam o feminismo e o racismo e há uma ligação com as próximas questões, sem deixar de questionar o aluno, no momento da aula, sobre as abordagens.

Figura 10 – Vídeo sobre o feminismo



Fonte: Henrique, 2023

Figura 11 – Vídeo sobre o racismo



Fonte: Henrique, 2023

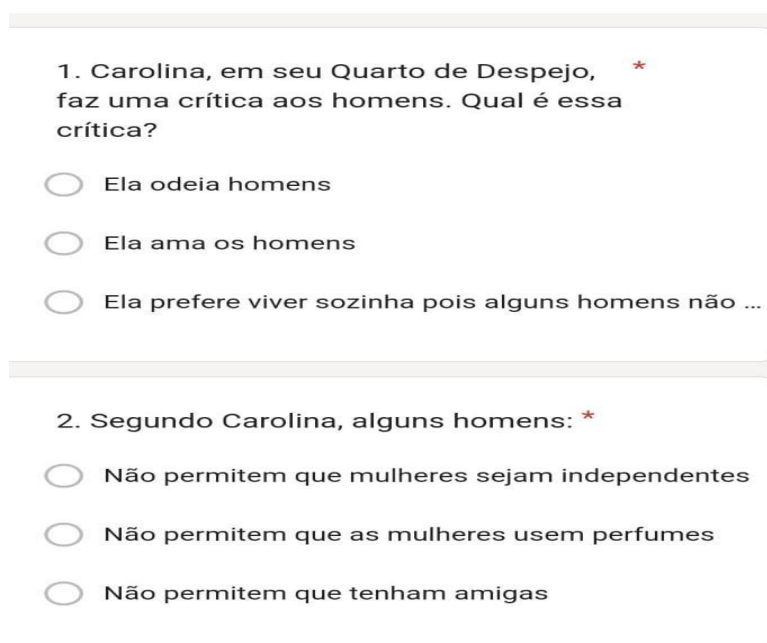
Após os vídeos, solicitaremos aos alunos que formem grupos com três membros, para que possa ocorrer uma discussão sobre o feminismo e o racismo durante as próximas leituras dos excertos escolhidos para estudo em sala de aula.

O excerto escolhido para nossa proposta da leitura de Anne Frank foi o seguinte:

As mulheres também devem ser respeitadas! De um modo geral, os homens são muito estimados em todas as partes do mundo, então por que as mulheres não deveriam ter sua parte? Soldados e heróis de guerra são homenageados e comemorados, exploradores recebem fama imortal, mártires são reverenciados, mas quantas pessoas consideram as mulheres também como soldados? Mulheres que lutam e sofrem dores para garantir a continuidade da raça humana, fazem soldados muito mais resistentes e corajosos do que todos aqueles heróis que lutam pela liberdade e que lutam pela liberdade juntos! (Frank, 2021, p. 328)

Após a leitura silenciosa por todos, sugerimos que se trabalhe um questionário, que deve ser simples, duas ou três questões são suficientes. Lembre-se que, atualmente, vivemos tempos líquidos, assim, é preferível que a alternativa faça sentido ao educando à primeira vista. Depois das questões sobre o texto de Anne Frank, partiremos para Carolina Maria de Jesus. O excerto escolhido faz parte do livro *Quarto de Despejo*, em que ela tece duras críticas ao machismo em nossa sociedade. Veja: “E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal.” (Jesus, 2020, p. 44). Vamos às questões:

Figura 12 - Questões relacionadas a *Quarto de Despejo*



1. Carolina, em seu *Quarto de Despejo*,
faz uma crítica aos homens. Qual é essa crítica? *

☐ Ela odeia homens

☐ Ela ama os homens

☐ Ela prefere viver sozinha pois alguns homens não ...

2. Segundo Carolina, alguns homens: *

☐ Não permitem que mulheres sejam independentes

☐ Não permitem que as mulheres usem perfumes

☐ Não permitem que tenham amigas

Fonte: Henrique, 2023

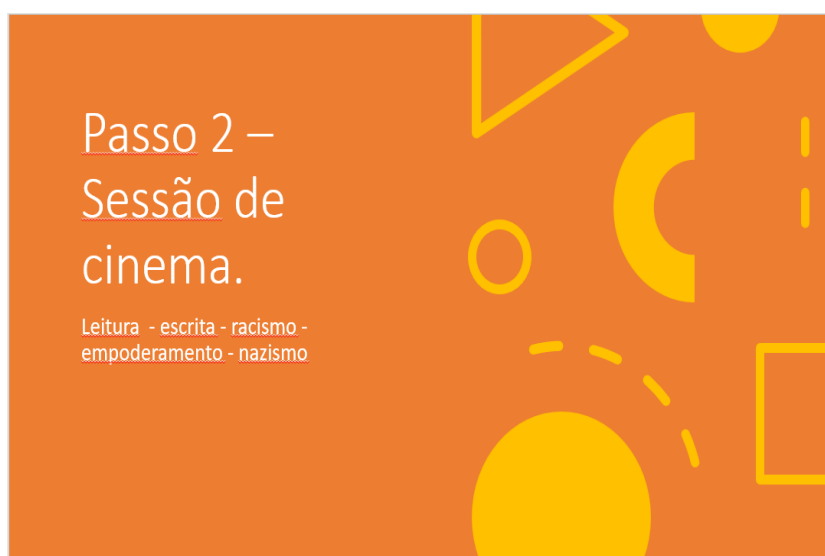
Acreditamos que, nessa parte, haja uma forte discussão sobre o papel da mulher em nossa sociedade, sendo necessário questioná-los sobre o papel da mulher como indivíduo. Para melhor conduzir os questionamentos, proponhamos pontos de vistas sobre as mulheres.

Minha experiência docente, tanto em salas de aula da capital quanto no interior,

demonstrou que ainda há muitos estigmas relacionados a mulheres e, especialmente, ao feminismo, que ainda é associado, por exemplo, a uma oposição das mulheres direcionadas aos homens. São comuns piadas e comentários machistas, que mesmo com a mediação do professor e da equipe gestora, ainda necessitam de um trabalho mais elaborado, como o que estamos propondo neste protótipo. A partir da sessão 2, logo abaixo, daremos início à nossa sessão de cinema, com filmes que são clássicos do cinema mundial e, também, obras pouco conhecidas do cinema brasileiro.

Mesmo que o cinema não seja o gênero trabalhado em nosso protótipo, achamos importante a utilização dessa linguagem na personalização de nosso projeto, para uma melhor contextualização histórica de nossos estudantes que, mesmo estando no 9º ano do ensino fundamental, ainda possuem dificuldades de assimilação de conceitos mais complexos, como o racismo e o nazismo, carecendo, portanto, de estratégias de contextualização históricas mais próximas da realidade em que vivem. Os filmes possuem funções similares às questões disparadoras que, nós, professores da educação básica, utilizamos em nosso dia a dia na sala de aula. Dessa maneira, os dois filmes escolhidos foram inseridos em nosso protótipo não como material complementar, mas como mais uma ferramenta de aprendizagem.

Figura 13 - Página de abertura das sessões de cinema



Fonte: Henrique, 2023

O primeiro filme que escolhemos chama-se “A Vida é Bela”, de Roberto Benigni, uma obra que aborda o nazismo de forma indireta. De forma lúdica, um pai tenta proteger seu filho dos horrores dos campos de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Esse

filme provoca grande comoção aos espectadores e ganhou, inclusive, alguns prêmios, como melhor filme estrangeiro, concorrendo com o belíssimo filme brasileiro “Central do Brasil”, de Walter Salles.

Propusemos esse filme por ser uma belíssima produção e tratar de temas tão sensíveis aos nossos adolescentes. Além disso, é uma obra de indicação livre, não havendo problemas dos professores se aventurarem por essas veredas. Outro aspecto que envolve o filme é a presença de crianças em seu elenco, o que propositalmente, envolve Anne Frank. Além disso, ele pode ser uma maneira de contextualizar os estudantes sobre o período em questão, como a Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos sociais e políticos.

Figura 14 – Filme “A Vida é Bela”

Nesta sessão, vamos falar um pouco sobre o nazismo. Para isso, vamos assistir ao filme “A Vida É Bela”, de Roberto Benigni.



Fonte: Henrique, 2023

Figura 15 – *Qr code* de acesso a questões relacionadas a “A Vida é Bela”

Responda às perguntas sobre o filme “A Vida É Bela”, de Roberto Benigni, que acabamos de assistir.



Fonte: Henrique, 2023

Após a sessão de cinema, os educandos são convidados à responderam um pequeno questionário sobre o filme. Propomos às seguintes questões, veja:

Figura 16 - Questões relacionadas ao filme “A Vida é Bela”

Projeto Meu diário pessoal

"A Vida É Bela"

robertohenrique53@gmail.com [Switch account](#)

Not shared

* Indicates required question

1. Nome completo e série. *

Your answer

2. O nome do filme "A Vida é Bela", em língua portuguesa, Ou "La Vita e Bella", em italiano, na sua opinião, é um paradoxo? *

Obs.: PARADOXO - 1. pensamento, proposição ou argumento que contraria os princípios básicos e gerais que costumam orientar o pensamento humano, ou desafia a opinião consabida, a crença ordinária e compartilhada pela maioria.

2. aparente falta de nexo ou de lógica; contradição.

☐ Sim

☐ Não

Como o filme modifica o que você sabe sobre o nazismo?

Your answer

4. Qual é relação do filme com "O diário de Anne Frank"?

Your answer

Submit

Clear

Fonte: Henrique, 2023

Na nossa segunda sessão de cinema, escolhemos o filme “Vista Minha Pele”. O filme é um curta metragem de aproximadamente 30 minutos de duração. O filme nos mostra uma

inversão dos papéis entre colonizadores e escravizados em um mundo fictício, em que colonizadores são africanos e, os escravos, são brancos. A Europa é um continente subdesenvolvido, com uma grande maioria de pessoas pobres. Durante o filme, uma menina branca pobre, que é bolsista de uma escola, tenta ganhar um concurso de desfile de festa junina. Para isso, ela receberá todos os não de sua vida.

O filme nos faz refletir sobre o racismo que os negros brasileiros sofrem todos os dias, ao terem suas bolsas revistadas nos supermercados, nos shoppings e nas demais localidades, exemplificando o velho e conhecido racismo brasileiro. Dessa maneira, a obra pode funcionar como um disparador para o trabalho posterior de conceitos como o racismo, em especial, o racismo estrutural.

Essa obra também é didática em relação ao racismo no mundo, nos fazendo questionar sobre a sociedade futura que desejamos deixar para os nossos filhos e educandos. Qual cultura deixaremos para eles? A cultura racista ou uma cultura de paz e harmonia entre todos os seres humanos?

Dessa maneira, devemos começar, por nossos educandos, um trabalho de conscientização sobre os povos e as diversas etnias, para diminuirmos o risco de ocorrência de situações similares à escravidão ou ao Holocausto.

Figura 17 – Filme “Vista Minha Pele”



Fonte: Henrique, 2023

Figura 18 – Qr code de acesso a questões relacionadas ao filme “Vista Minha Pele”



Fonte: Henrique, 2023

Após a sessão de cinema, sugerimos que nossos educandos sejam convidados a responder às seguintes questões. Veja:

Figura 19 – Questões relacionadas ao filme “ Vista Minha Pele”

Projeto "Meu diário pessoal"	
"Vista Minha Pele"	
1. Nome completo e série. *	2. Você se identificou com algum personagem do filme? *
Long answer text	Long answer text
2. Você se identificou com algum personagem do filme? *	3. Qual é o tema principal do filme? *
Long answer text	Long answer text
3. Qual é o tema principal do filme? *	4. Você acredita que haja racismo inverso? *
+ 📄 Tt 🖼️ 🎥 ☰	B I U 🔗 ✂️ ☐ Sim ☐ Não

Fonte: Henrique, 2023

Após, indicamos a aplicação do jogo sobre a obra e a vida de Anne Frank, uma atividade lúdica que podemos utilizar em sala de aula a nosso favor. O professor pode criar seu jogo ou

apenas reproduzir os já criados. Basta verificar se o jogo não contém erros ou informações incorretas. Nesse momento, é indicado solicitar que os alunos formem pequenos grupos, com três membros cada um.

Figura 20 – Jogo relacionado a Carolina Maria de Jesus

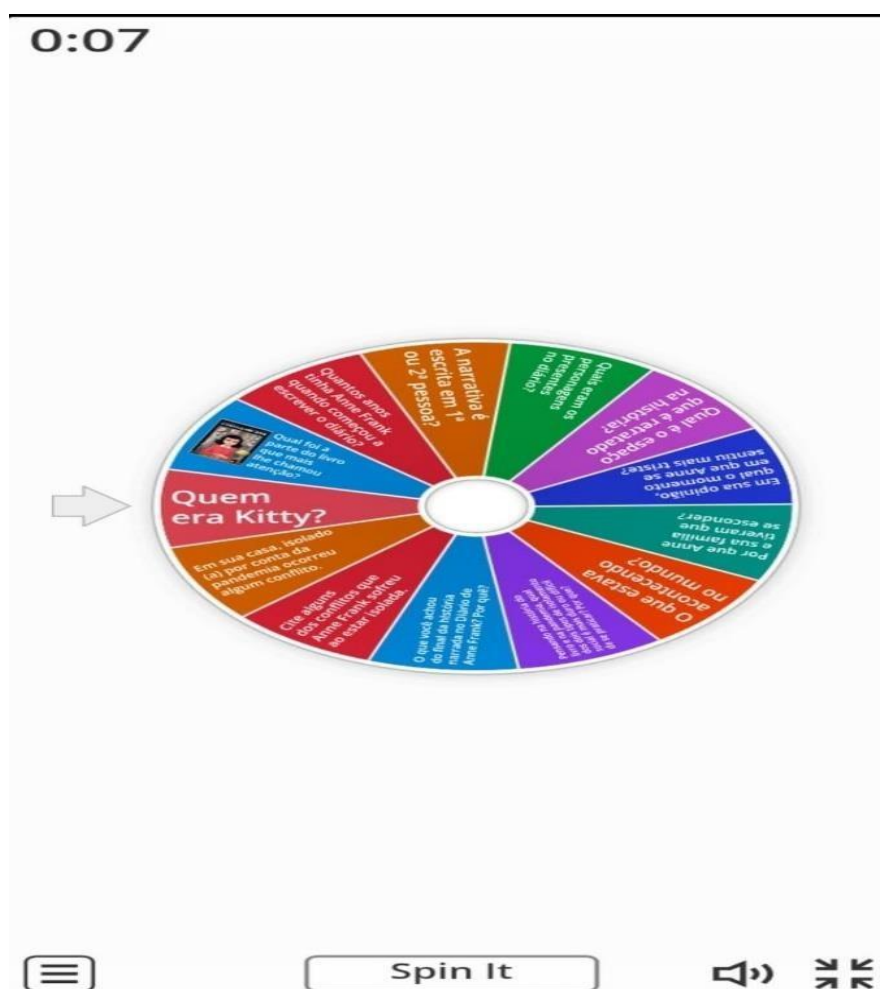
0:04

São Paulo	1914
1960	Audálio Dantas
catar papéis	3
circo	Canindé
"Quarto de despejo"	Minas Gerais

	um dos locais onde ela trabalhou
	Nome do livro mais famoso dela
	Cidade para onde ela se mudou
	Estado onde ela nasceu
	Nome da favela onde ela morou
	número de filhos que ela tinha
	atividade para sustentar seus filhos
	Jornalista que a ajudou a publicar seu primeiro livro
	ano em que ela nasceu
	ano em que o livro foi publicado

Fonte: Henrique, 2023

Figura 21 – Jogo relacionado a Anne Frank



Fonte: Henrique, 2023

Por fim, deve-se fazer um breve revisão sobre o gênero textual diário pessoal e é indicada a finalização de nossa atividade com a escrita no *blogger* ou diário virtual. Fiquem atentos à escrita, pois os alunos podem escrever como estão acostumados em redes sociais, com abreviações de palavras e uso de gírias. É importante nos atentar que a maioria dos estudantes não estão habituados a escrever esse tipo de gênero.

Figura 22 – Qr code relacionado ao gênero diário

Hora de recordar...

Nossa próxima atividade, consiste em elaboração de um diário. Você se lembra das regras para o gênero textual diário? Acesse e recorde:

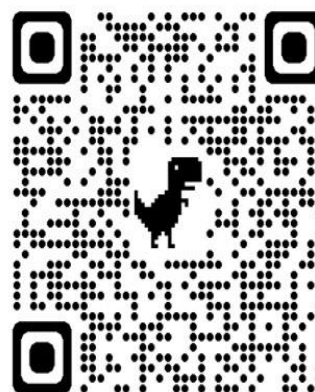


Fonte: Henrique, 2023

Figura 23 – Qr code do *blogger* em que alunos devem escrever os respectivos diários

Finalização

Agora, chegou a hora de finalizarmos nossa atividade. Vamos escrever em nossos diários sobre as aulas e nossas impressões. Para isso, acesse o *blogger* ao lado e escreva o que aprendemos nessas aulas. Lembre-se, usem o gênero textual diário.



Fonte: Henrique, 2023

Talvez seja necessária a utilização da utopia para se chegar a um mundo mais igualitário, solidário e competente, conforme propõe o lema do Ensino Integral, no Estado de São Paulo. Mas buscaremos, também, uma utopia conforme propõe Galeano: "A utopia está lá no horizonte (...). Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei, não chegaremos a dois passos do horizonte". (GALEANO, 1993).

1 NOÇÕES SOBRE RACISMO, FEMINISMO E NAZISMO

1.1 Racismo

A maneira perversa de o racismo brasileiro tornar invisível e inaudível uma população de cerca de 80 milhões de brasileiros é um fenômeno notável no mundo contemporâneo. Os interesses do povo afro-brasileiro são escamoteados em um passe de magia branca pelos meios de comunicação de massa, e a impressão superficial que se tem da sociedade brasileira é a de que, em matéria de convívio interétnico, o Brasil vive no melhor dos mundos. (NASCIMENTO, 1982)

Na citação acima, Nascimento (1982) comenta sobre a grande mídia em nosso país, em que não há resquícios dos problemas enfrentados pela população negra em um Brasil mergulhado na desigualdade.

Os problemas que os negros brasileiros enfrentam persistem há muito tempo, desde a assinatura da Lei Áurea, em 1888, pela Princesa Isabel. Para Gonzalez (2020), esse momento merece muito mais uma reflexão do que uma comemoração, por que o texto da lei de 13 de maio de 1888 simplesmente declarou a escravidão extinta, revogando todas as disposições contrárias, sem nada mais.

Para as mulheres e os homens negros, a luta pela libertação começou muito antes desse ato de formalidade legal e continua até hoje. Muitos permaneceram nas terras de seus ex-donos por não possuírem bens ou dinheiro para seguir a vida e constituir família em outros lugares. Além disso, muitos ex-escravizados trabalhavam com arrendamento de terra por um mísero punhado de milho para a ração do dia a dia, não tendo acesso, também, ao processo educativo formal.

Em 2024, o racismo persiste, por meio de escolas com estruturas precárias, falta de professores qualificados e mão de obra barata, com um agravante: trabalho escravo em pleno século XXI.

Para Carneiro (2011), a base dessa questão acerca dos direitos humanos é a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que,

consequentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos.

Carneiro (2011) complementa que uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de uma suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças, estabelecendo hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Essas ideias contribuíram para naturalizar as desigualdades sociais decorrentes do processo escravocrata.

Nos bancos escolares, ainda persistem ideias racistas, como de que os negros seriam excelentes jogadores de futebol, mas péssimos estudantes. É nítido o que acontece com nossa educação, sem perspectivas de um futuro melhor, com muitos jovens jogando-se no subemprego, à procura de melhor qualidade de vida, sem perceber que estão fazendo o jogo dos mais poderosos, que precisam manter um jovem alienado para um trabalho de exploração e miséria.

Precisamos ampliar o nosso olhar para as causas sociais, buscando pontos de combate que auxiliem no enfrentamento de nossos problemas raciais, que se arrastam há séculos em todo o território brasileiro. Uma das formas mais eficazes de se combater o racismo está em uma educação plural e de qualidade para todos. Sem a educação, não há como alcançar um patamar de uma sociedade civilizada e com igualdade de gênero.

Para Ribeiro (2019), o racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um “monstro” tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e pode ser colocada em prática nas atitudes mais cotidianas.

Almeida (2018) afirma que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar. Por mais que se calar diante do racismo não faça o indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Dessa maneira, devemos pensar em como combater o racismo nos cantos das nossas escolas por meio de diálogos, consciência, busca pelo autoconhecimento e esperança. Ou como aponta Pedro Paulo Soares Pereira, vulgo Mano Brown na música “O homem na estrada”, que ainda faz sentido hoje em dia, sobre nossas crianças em idade escolar:

Molecada sem futuro, eu já consigo ver
Só vão na escola pra comer, apenas nada mais
Como é que vão aprender sem incentivo de alguém

Sem orgulho e sem respeito
Sem saúde e sem paz (Brown, 1993)

1.2 Feminismo

O feminismo no Brasil, segundo Ribeiro (2018, p. 45), teve início no século XIX, com o que chamamos de primeira onda. Nela, que tem como grande nome Nísia Floresta, as reivindicações eram voltadas a assuntos como o direito ao voto e à vida pública. Assim, em 1922, nasceu a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que tinha como objetivo lutar pelo sufrágio feminino e pelo direito ao trabalho sem necessidade de autorização do marido.

Ainda, de acordo com Ribeiro (2018, p. 45), a segunda fase do feminino no Brasil ocorreu nos anos de 1970, num momento de crise da democracia. Além de lutar pela valorização do trabalho da mulher, pelo direito ao prazer e contra a violência sexual, essa segunda geração combateu a ditadura militar. O primeiro coletivo de que se tem notícia foi formado em 1972, sobretudo por professoras universitárias. Em 1975, formou-se o Movimento Feminino pela Anistia. No mesmo ano, surgiu o jornal Brasil Mulher, que circulou até 1980, editado primeiramente no Paraná e, depois, transferido para a capital paulista.

Essa fase do feminismo também emplacou o movimento negro nos Estados Unidos na década de setenta, isto é, respingou, no Brasil, a busca pelo envolvimento das mulheres negras na política e suas demandas.

Segundo Tiburi (2018, p. 47), não é possível pensar o caráter dialógico do feminismo, se não pensarmos no machismo como uma profunda falta de diálogo entre seres singulares. O machismo se sustentou no mando, na autoridade e no autoritarismo. Já a misoginia¹ é uma espécie de ódio histórico às mulheres, que aparece no mundo patriarcal em momentos diferentes da história².

O que é feminismo?

bell hooks define o termo da seguinte maneira:

Dito de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão. Essa foi uma definição para feminismo que apresentei há mais de dez anos no livro *Feminist Theory: From Margin to center*. (hooks, 2021,

¹ Misoginia é uma palavra que tem por definição o ódio às mulheres. A origem desse termo é grega e vem dos vocábulos *miseó*, que significa "ódio", e *gyné*, que tem como tradução "mulher". Esse conceito abarca os sentimentos de desprezo, preconceito, repulsa e aversão às mulheres e ao que remete ao feminino. Assim, a misoginia se instala em diversas sociedades e culturas através de comportamentos agressivos, depreciações, violência sexual, objetificação do corpo feminino e morte de mulheres (o feminicídio).

² A leitura de Foucault acerca de um antigo poder tanto político que dá lugar a um moderno poder biopolítico nos ajuda a compreender o estatuto desse ódio. Ele vem dos homens, que confundem poder e violência desde os mais remotos tempos. (Foucault, 2014)

p. 17)

Observe que bell hooks não cita o machismo ao definir o feminismo, já que deseja ampliar essa discussão, retirando a falsa associação do feminismo a tudo que é vinculado ao homem em geral.

Jesus (2020) afirma “em alto e bom som”, que não precisa dos homens, pois eles não estariam preparados para ela, na seguinte frase:

E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal.” (JESUS, 2020, p. 44)

Dessa maneira, ela não estaria contrária aos homens? Essa é uma oportunidade de ampliar a discussão, ao contextualizar as relações masculinas que aparecem em seu diário e as relacionar com a estrutura patriarcal, em que as relações são construídas pela dominação. É o que sugerimos ao aplicar o protótipo, problematizar a questão, deixando claro que o feminismo não luta contra os homens, mas demonstra como uma estrutura patriarcal prejudica a todos.

Essa é a potência do feminismo, ao se desvincular de uma associação a um estilo de vida, ao neoliberalismo, e se estruturar politicamente com o objetivo de melhorar a sociedade como um todo. Como afirma hooks (2021), a grande mídia de massa ainda tenta prejudicar o movimento, mesmo depois de tanto tempo de luta. E complementa, “participar dessas lutas radicais por liberdade acordou o espírito de rebeldia e resistência em mulheres progressistas e as direcionou à libertação da mulher contemporânea” (hooks, 2021, p. 19).

As mulheres, hoje em dia, ainda caminham para uma submissão em relação aos homens em uma sociedade com tantas informações e luta, isso é, as mulheres de todas as camadas sociais não conseguiram a emancipação, mesmo com tanto conhecimento adquirido ao longo dos séculos. Segundo Saffioti (2001), a força dessa ideologia da "inferioridade" da mulher é tão grande que até as mulheres que trabalham na enxada, apresentando maior produtividade que os homens, admitem sua "fraqueza". Estão de tal maneira imbuídas desta ideia de sua "inferioridade", que se assumem como seres inferiores aos homens.

Precisamos nos alertar, pois há em curso uma grande marcha da extrema direita em deturpar o grande legado das feministas mundo afora. É preciso ficarmos atentos nestes tempos sombrios que nos assolam e, principalmente, destacar que está em jogo a liberdade feminina.

É por isso que devemos, antes de mais nada, abrir em nossas escolas, junto às nossas alunas um debate sadio e conscientizador sobre o poder que muitos homens tentam exercer sobre às mulheres.

1.3 Nazismo

O nazismo não surgiu repentinamente no velho país germânico e continente europeu. Durante muitos anos, ele foi ensinado para crianças e adolescentes nas escolas. O sistema de ensino, um dos mais severos do mundo, envolvia uma política nacionalista muito parecida com a nossa há cinco anos.

Segundo Capelato (1995), em 1921, um professor germânico apresentou ao público o balanço de sua carreira, através de números que atestavam sua severidade. Em trinta anos de profissão, administrou, a seus alunos, 911,500 bengaladas, 130, 000 reguadas na palma da mão, 20, 200 socos na orelha, 223, 700 bofetadas e, concluiu, com satisfação: “É assim que se forma a juventude”. (CAPELATO, 1995, p.87).

O que dizer de nossas escolas cívico-militares? Seguem o mesmo caminho?

Na Alemanha, crianças eram ensinadas a morrer em batalha por um propósito maior, que seria o país e seus mitos. Ensinava-se o culto ao corpo e, também, à natureza, e a ideia de que a raça ariana seria pura, em meio as demais existentes no mundo.

Pouco a pouco, as organizações nazistas mais dinâmicas atraíram para si os diversos movimentos de extrema direita, como o dos “Lobisomens” e o dos “Capacetes de Aço”. Uma parcela significativa da juventude também se incorporou ao nazismo. (CAPELATO, 1995, p. 87).

Portanto, fazer referência ao *O Diário de Anne Frank* faz nosso propósito ainda maior, dentro do contexto nazista durante a Segunda Guerra Mundial. A perseguição aos judeus durante a escalada de violência na Europa é de extrema importância para nosso protótipo, sendo necessário nosso educando conhecer o contexto que culminou com a morte de mais de 6,5 milhões de pessoas durante a referida guerra, principalmente, judeus.

O nazismo ainda persiste em nosso país, mesmo o Brasil sendo um país miscigenado, no sul do país é crescente a apreensão de células nazistas em pleno século XXI. Segundo uma reportagem da Folha de S. Paulo, em novembro de 2023, no Rio Grande Sul, foi elaborada uma operação que tinha como efeito dismantelar um grupo neonazista naquele Estado. Ainda de acordo com a reportagem,

O número de investigações abertas sobre suposta incitação ao neonazismo apresentou um salto desde 2019, apresentando com um "aumento significativo" em 2023: 21 investigações sobre suposta fabricação, venda, distribuição ou ostentação de suásticas "com o objetivo de propagar o nazismo" foram abertas até junho deste ano, contra apenas uma em 2018, ano em que Jair Bolsonaro foi eleito presidente da República. (MARCELLO, 2023)

Assim, ao tratarmos de assuntos como feminismo, racismo e nazismo, estamos realizando um trabalho de formação em direitos humanos, combatendo o preconceito e a intolerância.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA – CONCEITOS DE DIALOGISMO E DE GÊNERO DISCURSIVO PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

Sabe-se que a escola pública paulista hoje é distribuidora do próprio material e assim seguem também alguns municípios. Segundo Rojo (2013), os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo livro didático (doravante, LD) e por outros materiais impressos de caráter apostilado que, além de apresentarem certa homogeneização das práticas e propostas didáticas, mesmo que busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa “tradição” na abordagem de seus objetos de ensino.

Brandão (2004) destaca a ideia de Bakhtin de que os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Por exemplo, a escola é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades, com cada esfera exigindo uma forma específica de atuar com a linguagem. Dessa forma, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra que é a reunião de pais e mestres, a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio, etc., cada uma dessas esferas exigindo uma forma específica de uso da linguagem e um gênero diferente de discurso.

Já Volóchinov afirma que a maior parte dos estudiosos de arte da Europa Ocidental e da Rússia tinham a pretensão de ver a literatura e a arte como um todo e, na base, defendiam persistentemente, o estudo da arte como uma disciplina especial, contra abordagens sociológicas de qualquer espécie. Mas a arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, sendo apenas uma variedade do social. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma sociologia da arte³. Nenhuma tarefa “imanente” resta nesse campo.

Moita Lopes (2013) confirma: uma episteme pode ser compreendida como “a ordem

³ Fazemos uma distinção entre teoria e história da arte apenas como divisão técnica do trabalho. Não pode haver nenhuma separação metodológica entre elas. Categorias históricas são, naturalmente, aplicáveis em absolutamente todos os campos das humanidades, sejam eles históricos ou teóricos.

cultural de ideias e conceitos que definem, em dado momento da história, o que o conhecimento é, como o conseguimos e como o transmitimos” (LOPES, 2013, p. 35).

Adiante: essa noção é relevante para ressaltar que é somente no século XX que as atividades humanas relacionadas à escrita/leitura passaram a ser consideradas dignas de estudo ao lado da oralidade, ou seja, transformaram-se em um objeto epistêmico no campo de estudos da linguagem, o que não quer dizer que o fenômeno da escrita e da leitura não motivasse estudos desde a Antiguidade (BROCKMEIER, OLSON, 2009). A partir das décadas de 80 e 90, é que os letramentos puderam ser pensados como um lugar ou prática sociocultural, ou seja, como uma episteme que passa a considerar os letramentos como espaços de construção da vida social ou como constituídos por eventos nos quais as pessoas estão agindo no mundo social, umas com as outras, na construção do significado.

No entanto, percebemos que a escola, especialmente a paulista, tenta manter uma homogeneização dos materiais didáticos e do currículo em milhões de alunos. Como afirma Bakhtin, se os gêneros do discurso não existissem, e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992). Isso ainda acontece com os materiais do estado, que são monossilábicos, diríamos.

Seriam os protótipos de ensino para os letramentos uma saída? Acreditamos que os protótipos são grandes exemplos de como poderíamos alcançar nossos alunos em seus mais diversos discursos e interações socioculturais. Segundo Rojo (2013), os gêneros, as mídias, as modalidades e os temas abordados nesses protótipos são muito variados, mas apresentam uma “estrutura flexível” comum, que lhes dá unidade e que diz respeito aos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos. Rojo assim define protótipo:

Protótipo é um produto que ainda não foi comercializado, mas está em fase de testes ou de planejamento. Pode se referir a um automóvel (como um carro conceitual), avião, nave espacial, navio ou qualquer outra embarcação, veículo de transporte ou produto da engenharia, como, por exemplo, um porto ou uma usina hidrelétrica, uma turbina, uma bomba hidráulica etc. Geralmente estes produtos são testados antes em modelos físicos, em laboratórios especializados de aerodinâmica ou de hidrodinâmica. (ROJO, 2013, p. 192)

Protótipo na educação: didática. Um protótipo de ensino seria um “esqueleto” de Sequência Didáticas (SD) a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, como um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final.

Nos protótipos, os gêneros se caracterizam pelos seus conteúdos temáticos, por estruturas composicionais específicas e pelos recursos linguísticos (estilo) utilizados (BRANDÃO, 2004).

Um gênero, no entanto, não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um fato homogêneo. E é esse o equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão histórico-cultural que a noção de gênero implica em decorrência do caráter dialógico e social da linguagem. (BRANDÃO, 2004). Segundo Marcuschi (2002), os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Segundo Brandão (2004), cabe à escola aprimorar ou fazer conhecidos gêneros que normalmente não são do âmbito da experiência cotidiana do aluno, visando ampliar seu universo de conhecimento. Seria importante, nesse trabalho, levar o aluno a entender o funcionamento de cada gênero, de forma que ele não apenas o reconheça ou identifique os já existentes, mas também integre, nas suas práticas de produção e recepção, novas modalidades discursivas. Para se depreender a natureza do gênero discursivo, a via de entrada é o texto. As abordagens que se fizerem no texto devem contemplar as dimensões que constituem o gênero tal como definido por Bakhtin: caracterização do conteúdo (dimensão temática), da construção composicional (dimensão textual) e do estilo (dimensão linguística). Silva (1997) assim define os conceitos empregados por Bakhtin:

Os gêneros são formas de funcionamento da língua que construímos e atualizamos na forma de texto, nas situações discursivas de que participamos. São fenômenos contextualmente situados, (re)conhecidos por nós empiricamente. Ou seja, sabemos o que é uma carta, um bilhete, uma piada etc – na medida em que convivemos com essas formas de interlocução em nossa sociedade. (SILVA, 1997, p.105).

Portanto,

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado [...] Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. [...] Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados

e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. (BAKHTIN, 1992, p. 301).

É preciso que tenhamos grandes estratégias didáticas em nossas aulas para que os diversos discursos que as compõem não sejam monossílabos ao vento, levando nossos educandos à inclusão e à participação em nossa sociedade, cada vez mais conectada com os diversos multiletramentos. A proposta de um protótipo de ensino flexível, vazado, respeitando as diversidades múltiplas, de raça, orientação sexual, as variantes linguísticas, é bem quista.

2.1 A concepção de linguagem no ensino de língua materna no currículo

A linguagem perpassa diariamente por centenas de estudantes e professores ao longo de um dia em uma escola de ensino básico. São livros, lousas, apostilas, computadores, televisores e as próprias palavras proferidas nos corredores e nas salas de aula com milhares de conexões simultâneas. A concepção dialógica de linguagem, defendida pelo Círculo de Bakhtin, traz ênfase ao nosso trabalho, apontando caminhos que envolvem o livro didático e o ensino de língua materna.

2.1.1 Subjetivismo idealista

Bakhtin/Volochinov (1992), ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos, interpretaram-nos, demarcando-os como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e concepção dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos trabalhos bakhtinianos no Brasil, buscou nomear tais concepções em seus estudos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Segundo Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011), tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. A esse respeito, Geraldi (1996) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

Sendo assim, este trabalho buscará elucidar alguns problemas na concepção de linguagem no ensino de língua materna com ênfase no material didático imposto ao professor em sala de aula. Para isso, nos associaremos a Bakhtin/Volochinov (1992), Fiorin (2006), Koch (2006), dentre outros.

A linguagem como conceito surgiu há tempos longínquos. Não sabemos ao certo sua data exata, porém, ela participa das nossas ações sociais cotidianamente, em todos os espaços da sociedade. Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011) afirmam que a concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se, de acordo com Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure. Conforme a autora, a tradição gramatical grega é considerada a primeira visão de linguagem, uma vez que nasceu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), responsável pela elaboração da primeira gramática ocidental e pela noção de certo e errado no uso da língua.

Para Travaglia (1996), a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Bakhtin/Volochinov (1992) demarcam a visão de subjetivismo idealista, na qual as leis da criação linguística são essencialmente aquelas da psicologia individual, fazendo com que a enunciação ganhe o percurso do interior para o exterior, não considerando os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. A língua é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte.

Dessa forma, então, o indivíduo não pensa, ele apenas externa a vontade interior, sendo a exteriorização apenas uma tradução do seu intelecto primitivo.

2.1.2 Objetivismo abstrato

Conforme Bakhtin/Volochinov (1992), nessa orientação, “a língua é um sistema estável, imutável”, ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.82-83).

Nesse caso, ao nos depararmos com um texto que se propõe a reconhecer, no conto regional, valores sociais e visões de mundo características de uma determinada cultura, refletimos e questionamos.

Figura 24 - Texto do 7º ano do ensino fundamental, retirado do caderno “Aprender Sempre”

O MATE DO JOÃO CARDOSO¹
João Simões Lopes Neto

– A la fresca!... que demorou a tal fritada! Vancê reparou? Quando nos apeamos era a pino do meio-dia... e são três horas, largas!... Cá pra mim esta gente esperou que as franguinhas se pusessem galinhas e depois botassem, para depois apanharem os ovos e só então bater esta fritada encantada, que vai nos atrasar a troteada, obra de duas léguas... de beijo!... Isto até faz-me lembrar um caso...

– Vancê nunca ouviu falar do João Cardoso?... Não?... É pena. O João Cardoso era um sujeito que vivia por aqueles meios do Passo da Maria Gomes; bom velho, muito estimado, mas chalrador como trinta e que dava um dente por dois dedos de prosa, e mui amigo de novidades. Também... naquele tempo não havia jornais, e o que se ouvia e se contava ia de boca em boca, de ouvido para ouvido. Eu, o primeiro jornal que vi na minha vida foi em Pelotas mesmo, aí por 1851. Pois, como dizia: não passava andante pela porta ou mais longe ou mais distante, que o velho João Cardoso não chamasse, risonho, e renitente como mosca de ramada; e aí no mais já enxotava a cachorrada, e puxando o pito de detrás da orelha, pigarreava e dizia:

– Olá! Amigo! apeie-se; descanse um pouco! Venha tomar um amargo! É um instantinho.... crioulo?!...

O andante, agradecido à sorte, aceitava... menos algum ressabiado, já se vê.

– Então que há de novo? (E para dentro de casa, com uma voz de trovão, ordenava:) Oh! crioulo! Traz mate! E já se botava na conversa, falava, indagava, pedia as novas, dava as que sabia; ria-se, metia opiniões, aprovava umas cousas, ficava buzina com outras... E o tempo ia passando. O andante olhava para o cavalo, que já tinha refrescado; olhava para o sol que subia ou descambava... e mexia o corpo para levantar-se.

– Bueno! são horas, seu João Cardoso; vou marchando!...

– Espere, homem! Só um instantinho! Oh! crioulo, olha esse mate! E retomava a chalra. Nisto o crioulo já calejado e sabido, chegava-se-lhe manhoso e cochichava-lhe no ouvido:

– Sr., não tem mais erva!...

– Traz dessa mesma! Não demores, crioulo!... E o tempo ia correndo, como água de sanga cheia.

Outra vez o andante se aprumava:

– Seu João Cardoso, vou-me tocando... Passe bem!

– Espera, homem de Deus! É enquanto a galinha lambe a orelha!... Oh! crioulo!... olha esse mate, diabo! E outra vez o negro, no ouvido dele:

– Mas, sr!... não tem mais erva!

– Traz dessa mesma, bandalho! E o carvão sumia-se largando sobre o paisano uma riscada do branco dos olhos, como encamicando... Por fim o andante não agüentava mais e parava patrulha:

– Passe bem, seu João Cardoso! Agora vou mesmo. Até a vista!

– Ora, patrício, espere! Oh crioulo, olha o mate!

– Não! não mande vir, obrigado! Pra volta!

– Pois sim..., porém dói-me que você se vá sem querer tomar um amargo neste rancho. É um instantinho... oh! crioulo! Porém o outro já dava de rédea, resolvido à retirada. E o velho João Cardoso acompanhava-o até a beira da estrada e ainda teimava:

– Quando passar, apeie-se! O chimarrão, aqui, nunca se corta, está sempre pronto! Boa viagem! Se quer esperar... olhe que é um instantinho... Oh! crioulo!... Mas o embuçalado já tocava a trote largo. Os mates do João Cardoso criaram fama... A gente daquele tempo, até, quando queria dizer que uma coisa era tardia, demorada, maçante, embrulhona, dizia

– está como o mate do João Cardoso! A verdade é que em muita casa e por muitos motivos, ainda às vezes parece-me escutar o João Cardoso, velho de guerra, repetir ao seu crioulo:

– Traz dessa mesma, diabo, que aqui o sr. tem pressa!...

– Vancê já não tem topado disso?...

¹ Fonte: NETO, J. S. L. Contos gauchescos. Porto Alegre: Globo, 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000121.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

Fonte: Secretaria da Educação de São Paulo. Aprender Sempre, Volume 1

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz

de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor". (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Segundo Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011), nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem, uma informação, utilizando, segundo Geraldi (1984), a variedade padrão e desprezando as demais variedades linguísticas.

A linguagem empregada no texto acima é puramente ideológica, retomando, assim, contextos já vistos em passados recentes no período ditatorial, que teve seu início durante o ano de 1966 no Brasil. De acordo com Soares (1998), após a década de 60, a classe popular conquistou seu direito à escolarização, trazendo, para o ambiente escolar, padrões culturais e variantes linguísticas diferentes. Ao mesmo tempo, o regime militar foi implantado no país, buscando o desenvolvimento do capitalismo. Logo, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um sistema, fundamentado na Lei nº 5692/71, que, de acordo com a autora, “estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (SOARES, 1998, p. 57).

Inclusive a nomenclatura da disciplina mudou durante o período recente, no entanto, mantendo as características e a menção ao passado recente e escandaloso de nosso país. Hoje chamam de Aprender Sempre, que é uma complementação do currículo oficial do estado.

2.1.3 Os exercícios

Conforme Zanini (1999, p. 81), essa lei “previa um sujeito capaz de internalizar o saber que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse’ o modelo”.

Para a autora, nessa época, pregava-se que a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem. Porém, não havia questionamento, e os ideais de ver no aluno um interlocutor eram abafados pelos modelos apresentados no material didático, os quais deveriam ser reproduzidos pelos professores, já que os livros se “proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País” (ZANINI, 1999, p. 81).

Pouco mudou. Hoje, os professores nas salas de aula são os grandes responsáveis por conduzir o aluno em sua aprendizagem. O aluno ainda é visto, como diria Paulo Freire, um copo quase vazio, que deve ser preenchido pelo professor e, especialmente, pelo currículo inovador.

Vejamos abaixo as propostas de exercícios para o texto acima.

Figura 25 – Perguntas relacionadas ao conto “O mate do João Cardoso”

2. Após a leitura e análise do conto, responda ao que se pede:

a. No trecho “– **A la fresca!**... que demorou a tal **fritada!** Vancê reparou?” , temos expressões destacadas. Elas significam:

- **A la fresca:** expressão que se usa para manifestar espanto, surpresa.
- **Fritada:** massa de ovos batidos, cozidos em frigideira juntamente com carnes ou legumes.

Faça uma lista de outras palavras, cujo significado você não consiga identificar. Se possível, consulte um dicionário, físico ou *on-line*, e anote os significados.

b. Pela linguagem utilizada, em que lugar do Brasil se passam os fatos narrados? Justifique.

c. A partir da leitura deste trecho: “Quando nos apeamos era a pino do meio-dia... e são três horas, largas!...Cá pra mim esta gente esperou que as franguinhas se pusessem galinhas e depois botassem, para depois apanharem os ovos e só então bater esta fritada encantada, que vai nos atrasar aroteada, obra de duas léguas... de beijo!”, como pode ser caracterizado o narrador desse conto? Qual foi o motivo da reclamação?

Fonte: Secretaria da Educação de São Paulo. Aprender Sempre, Volume 1

Percebam o mesmo esquema já citado por Zanini (1999, p. 81).

As questões são vazias, sem quaisquer interpretações que levem o educando a questionar momentos racistas ao longo do texto, ou até mesmo, as razões do autor ter construído o texto dessa maneira. Para Oliveira (2017), a linguagem literária é um elemento no qual o clima de tensão se faz presente de forma intensa – o que não deve ser atenuado no processo de leitura – e no qual se estruturam, desenvolvem, cristalizam e são questionadas as estruturas de poder.

Dessa forma, não percebemos os valores sociais citados pelo currículo, nem mesmo a linguagem literária, que deve questionar as estruturas de poder, sendo introduzidas ao educando. Percebemos, assim, que a língua, nessa orientação, “é um sistema estável, imutável” (Bakhtin/Volochinov, 1992), ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história.

2.1.4 Concepção dialógica de linguagem

Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011) nos apontam que a terceira concepção de linguagem, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, defende que o lócus da linguagem é a interação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Koch (2002) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (...)” (KOCH, 2002, p.17).

Dessa forma, a linguagem deve ser considerada palpável para o aluno. Deve fazer sentido àquilo que ele vive no dia a dia.

Para Bakhtin, o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Dessa forma, poderíamos utilizar o texto *O Pecado*, de Lima Barreto, ao proposto no currículo.

Veja:

O Pecado
de Lima Barreto

Quando naquele dia São Pedro despertou, despertou risonho e de bom humor. E, terminados os cuidados higiênicos da manhã, ele se foi à competente repartição celestial buscar ordens do Supremo e saber que almas chegariam na próxima leva. Em uma mesa longa, larga e baixa, em grande livro aberto se estendia e debruçado sobre ele, todo entregue ao serviço, um guarda-livros punha em dia a escrituração das almas, de acordo com as mortes que Anjos mensageiros e noticiosos traziam de toda extensão da terra. Da pena do encarregado celeste escorriam grossas letras, e de quando em quando ele mudava a caneta para melhor talhar um outro caráter caligráfico. Assim páginas ia ele enchendo, enfeitadas, iluminadas em os mais preciosos tipos de letras. Havia no emprego de cada um deles, uma certa razão de ser e entre si guardavam tão feliz disposição que encantava o ver uma página escrita do livro. O nome era escrito em bastardo, letra forte e larga; a filiação em gótico, tinha um ar religioso, antigo, as faltas, em bastardo e as qualidades em ronde arabescado. Ao entrar São Pedro, o escriturário do Eterno, voltou-se, saudou-o e, à reclamação da lista d'almas pelo Santo, ele respondeu com algum enfado (endado do ofício) que viesse à tarde buscá-la. Aí pela tardinha, ao findar a escrita, o funcionário celeste (um velho jesuíta encanecido no tráfico de açúcar da América do Sul) tirava uma lista explicativa e entregava a São Pedro a fim de se preparar convenientemente para receber os ex-vivos no dia seguinte. Dessa vez ao contrário de todo o sempre, São Pedro, antes de sair, leu de antemão a lista; e essa sua leitura foi útil, pois que se a não fizesse talvez, dali em diante, para o resto das idades — quem sabe? — o Céu ficasse de todo estragado. Leu

São Pedro a relação: havia muitas almas, muitas mesmo, delas todas, à vista das explicações apensas, uma lhe assanhou o espanto e a estranheza. Leu novamente. Vinha assim: P. L. C., filho de..., neto de..., bisneto de... — Carregador, quarenta e oito anos. Casado. Casto. Honesto. Caridoso. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo. Deveras, pensou o Santo Porteiro, é uma alma excepcional; como tão extraordinárias qualidades bem merecia assentar-se à direita do Eterno e lá ficar, per saecula saeculorum, gozando a glória perene de quem foi tantas vezes Santo... — E porque não ia? Deu-lhe vontade de perguntar ao seráfico burocrata. — Não sei, retrucou-lhe este. Você sabe, acrescentou, sou mandado... — Veja bem nos assentamentos. Não vá ter você se enganado. Procure, retrucou por sua vez o velho pescador canonizado. Acompanhado de dolorosos rangidos da mesa, o guarda-livros foi folheando o enorme Registro, até encontrar a página própria, onde com certo esforço achou a linha adequada e com o dedo afinal apontou o assentamento e leu alto: — Esquecia-me... Houve engano. É! Foi bom você falar. Essa alma é a de um negro. Vai para o purgatório. (BARRETO, Revista Souza Cruz, Rio, agosto 1924).

Para Fiorin (2006), numa formação social, temos dois níveis de realidade: um de essência e um de aparência. Ou seja, no primeiro conto, há a ideologia chamada por ele de aparência, que dá o tom do “não é nada disso, não há racismo”. No entanto, mesmo predominando a aparência, é a essência que, ao percebermos a linguagem mais detalhadamente, grita.

O currículo possui suas ideologias e já sabemos quais são. São as ideologias excludentes e racistas que vêm desde a implantação da ditadura militar no Brasil a partir da década sessenta e que perdurou até meados da década de oitenta.

Para se trabalhar a concepção de linguagem fornecida pelo círculo de Bakhtin/Volochinov, sugerimos que fosse trabalhado o conto acima de Lima Barreto, pois, dessa forma, teríamos uma linguagem crítica e, segundo Silva e Cox (2002), não mais como uma unidade fechada, acabada em si, mas como uma dimensão discursiva, considerando o texto em suas múltiplas situações de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado. Vê-se o texto como “resultado de uma atividade comunicativa efetiva” (SILVA; COX, 2002, p. 35).

Veja:

- 1) Na sua opinião, por que o título do conto se chama *O Pecado*?
- 2) O escritor deu o título ao conto de *O Pecado*. Qual o pecado a personagem cometeu?
- 3) Em grupos, pesquise sobre as condições sociais dos negros do Brasil.

A concepção de linguagem no currículo está aquém daquilo que educadores almejam. Porém, são obrigados a cumprir o material à risca. Pois são cobrados, inclusive, com planos de aula que devem ser formulados todas as semanas.

A linguagem no currículo ainda é aquela linguagem, como diria Bakhtin/Volochinov, subjetivista abstrata, que inculca ao educando a reprodução mecanicista nos moldes dos

trabalhos tecnicistas das grandes fábricas do início do século XX.

A linguagem é vista como ideologia (patrão), para seu empregado. Não há razões para questionamentos, uma linguagem rasa beirando o risório.

Portanto, faz-se urgente uma concepção de linguagem inclusiva, crítica e desafiadora aos estudantes de toda a rede de ensino. Para respaldar esses problemas encontrados entre os documentos oficiais que nos moldam, sugerimos trabalhar com protótipos de ensino, que são flexíveis e vazados.

3 DISCUSSÃO METODOLÓGICA - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO CORPUS ELEITO COMO CONTEÚDO DO PROTÓTIPO DE ENSINO PROPOSTO PARA O 9º ANO

Nesta pesquisa, pensamos em milhares de mulheres⁴ que abandonam a escola por algumas razões, como a gravidez na adolescência ou para ajudarem a si mesmas ou a suas famílias.

Esta pesquisa-qualitativa teve início em meados de 2022, quando saíamos de uma longa pandemia e caminhávamos para uma melhora, a passos de formigas, em nossas respectivas escolas.

Ao debruçarmos sobre o currículo que aliena e, conseqüentemente, impossibilita os alunos de questionarem os padrões impostos pela sociedade e por uma cultura machista, buscamos trabalhar com autoras feministas em seus contextos sociais e humanos.

O texto “Final de feira”, encontrado a seguir, foi retirado do respectivo currículo. Nele, afirma que algumas jovens, entre 14 e 15 anos, desfilariam com o intuito de paquerar, podendo demonstrar como o próprio currículo trata muitas adolescentes em nossa sociedade. As jovens periféricas não trabalhariam nas feiras para se ajudarem ou ajudarem seus pais, não estudariam e participariam de comunidades religiosas em suas comunidades. Elas, por serem mulheres, só paquerariam. No Brasil, as jovens mulheres são as que são mais assassinadas por seus companheiros.

Segundo os dados abaixo retirados de um grande telejornal brasileiro, os casos de feminicídios continuam altos no Brasil. Veja:

⁴ PALHARES, I. Brasil tem 9,6 milhões de jovens sem estudar nem trabalhar, aponta PNAD. Folha de S. Paulo, março 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/03/brasil-tem-96-milhoes-de-jovens-sem-estudar-nem-trabalhar-aponta-pnad.shtml>. Acesso em: março 2024.

Figura 26 – Femicídios no Brasil

Fonte: Jornal Nacional/ Reprodução

Figura 27– Texto “ Final de Feira”, do 9º ano do ensino fundamental

6 | LÍNGUA PORTUGUESA

Texto 2º

FINAL DE FEIRA

Era meio-dia. Os feirantes desmontavam rapidamente as barracas. Os meninos de rua juntavam as frutas, hortaliças, verduras, legumes e tudo o que tinha por ali para saciar a fome. As pessoas negociavam o preço das vísceras de boi que já atraíam moscas. Os pedintes estendiam as mãos aos políticos que distribuíam simpatia e santinhos naquele lugar. Umas jovens, entre 14 e 15 anos, desfilavam entre os vendedores de roupa com intuito de paquerar, enquanto ladrões tentavam pegar as velhinhas que saíam da agência bancária. O lixo tomava conta do chão, era um resto de tudo. Dali subia a fedentina que se espalhava pela cidade. Em síntese, essa é a imagem de mais um final de feira do bairro.

a. Qual o objetivo comunicativo do Texto 1 e do Texto 2?

Fonte: Secretaria da Educação de São Paulo. Aprender Sempre, Volume 1

Percebam que o currículo, ao enfatizar tal perspectiva, corrobora para a manutenção do machismo em nossas salas de aulas, sem questionar se tais atitudes podem acarretar dor e impotência nas mulheres das periferias e, também, em todas as mulheres em potencial.

Além disso, o currículo possui um lado higienista, oferecendo textos que nos fazem questionar a razão de certos autores, em pleno século XXI, com uma gama de literatura, ainda nos assombrarem com ideias mesquinhas e com o *apartheid* das populações pardas, pretas e indígenas em território nacional.

Observando o texto literário produzido pelo currículo, podemos perceber tal alienação, racismo e princípios higienistas. Veja:

Figura 28 – Texto “ Jeca Tatu”, do 9º ano do ensino fundamental

Texto 2- Jeca Tatu

[...]

Mas Jeca não podia acreditar numa coisa: que os bichinhos entrassem pelo pé. Ele era "positivo" e dos tais que "só vendo". O doutor resolveu abrir-lhe os olhos. Levou-o a um lugar úmido, atrás da casa, e disse:

Tire a botina e ande um pouco por aí.

Jeca obedeceu.

- Agora venha cá. Sente-se. Bote o pé em cima do joelho. Assim. Agora examine com esta lente.

Jeca tomou a lente, olhou e percebeu vários vermes pequeninos que já estavam penetrando na sua pele, através dos poros. O pobre homem arregalou os olhos assombrado.

- E não é que é mesmo? Quem "havera" de dizer!...

- Pois é isso, são Jeca, e daqui por diante não duvide mais do que a ciência disser.

- Nunca mais! Daqui por diante nha ciência está dizendo e Jeca está jurando em cima! T'esconjuro! E pinga, então, nem p'ra remédio...

[...]

LOBATO, Monteiro. As ideias de Jeca Tatu. **Ideia Criativa**, [S.l.], 5 abr. 2021.
Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2012/01/livros-dominio-publico-para-baixar.html>.
Acesso em: 10 jun. 2021.

Fonte: Secretaria da Educação de São Paulo. Aprender Sempre, Volume 1

O texto pertence a Monteiro Lobato, e traz em si algumas ideias higienistas. Segundo Lília M. Schwarcz (1995), na virada do século XIX para o século XX, diversos questionamentos sobre as possibilidades de constituição do Brasil enquanto Estado-nação sólido e viável se

tornaram pauta entre a classe dominante brasileira. Intelectuais, como Arthur de Gobineau, há muito já vinham proclamando a inviabilidade da nação brasileira, dita como consequência direta da nefasta miscigenação que degenerava a população do país, e que teria sido testemunhada pelo próprio autor, na cidade do Rio de Janeiro, durante o breve período em que viveu no Brasil. A sentença de Gobineau era seguida de perto por outros intelectuais, como Henry Thomas Burkle, que considerava a civilização nos trópicos impraticável, devido às condições climáticas; por Louis Couty, que via, na colonização do Brasil pelos africanos, a fonte de todos os males do país e que propunha a emigração de colonos europeus como a única solução para a nação; e Louis Agassiz, para quem o Brasil era a prova concreta das consequências disgênicas da miscigenação (SKIDMORE, 1976; STEPAN, 2005).

Para Souza (2018), a problematização do que se convencionou chamar de questão racial logo tomou a forma de discussões sobre eugenia e disgenia raciais, em todas as suas variedades, e reverberou por toda a produção intelectual em solo brasileiro, aparecendo de forma privilegiada na literatura de Monteiro Lobato, em especial em seus escritos não direcionados às crianças, a ponto do autor poder ser selecionado como o intelectual adequado para servir de base para um estudo sobre tal fenômeno.

Ainda segundo Souza (2018), desde o início de sua produção literária, Monteiro Lobato apresentou uma posição ambígua e vacilante quanto à questão racial, com diversas alterações nos sentidos dados ao termo raça, e nas conclusões derivadas desses sentidos dado ao termo, ao longo das décadas nas quais escreveu sobre o tema e tentou definir a relação entre a constituição fisiológica do homem brasileiro e a repercussão deste homem no futuro da nação.

É evidente o viés higienista do currículo, ao trazer em suas páginas textos de autores como os citados acima. Essa problemática do currículo nos fez criar nosso protótipo, pensando não só na questão da mulher, mas, também, na questão do teor deturpador que o documento apresenta ao buscar um “ensino de qualidade”.

Dessa maneira, buscamos, em Bakhtin e Volóchinov, as premissas de uma dialogia, e a possibilidade de trazer à tona os gêneros dos discursos presentes em nossas salas de aula e, também, em nosso alunado.

O protótipo de ensino sugerido por Rojo nos guia por veredas de uma educação de qualidade e procura trabalhar questionamentos impostos por uma mídia hegemônica.

Nosso protótipo nasceu da busca por uma educação de qualidade. Como afirma Moran (2013):

há uma preocupação com ensino de qualidade mais do que com educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino, organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreenderem áreas específicas

do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter, portanto, uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar os caminhos intelectuais, emocionais e profissionais que nos realizem e que contribuam para modificar a sociedade em que vivemos. (MORAN, 2013, p.21)

O conceito da escola é justamente o ensino de qualidade, sem diferenciar o ensinar de educar, destacando, na formação do professor, a transmissão de um ensino de qualidade, sem questionar o que é realmente importante, como afirma Moran, que é a qualidade da educação e a formação integral do educando, levando em conta seus processos emocionais, profissionais e, principalmente, intelectuais.

Para isso, iniciamos nossa pesquisa de campo com autoras relevantes para um pensamento crítico, e para enfrentar barreiras encontradas há muito tempo em nossas salas de aula, como o feminismo, que vem de encontro com paradigmas em nossa sociedade, sendo cada vez mais difundido. Porém, não nos iludamos, o feminismo está cada vez mais difundido em nossas redes sociais de maneira preconceituosa, com o intuito de desqualificar o movimento.

Dessa maneira, ao trabalharmos com o 9º ano do ensino fundamental, buscamos autoras cuja importância fizesse cena em nosso mundo literário, como Carolina Maria de Jesus e Anne Frank. Em um mundo racista como o nosso, Carolina Maria de Jesus surgiu como uma luz em nosso caminho. Precisávamos de mais alguém com tamanha grandeza no mundo literário: Anne Frank e seu brilhante diário. Ao nos debruçarmos em *Diário de Anne Frank*, percebemos o potencial do gênero diário pessoal como protótipo de ensino, que traz em sua essência a escrita sobre si e sobre o mundo que nos rodeia.

Segundo Diana (2024), o diário é um gênero de texto pessoal em que uma pessoa relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano.

Mesmo com a expansão da internet, e com o diário manuscrito venha sido pouco explorado, muitas pessoas ainda preferem produzir seus textos com papel e caneta. Na comunicação virtual, os blogs se assemelham aos diários, uma vez que muitos possuem as mesmas características e, por isso, são comumente chamados de “diários virtuais”.

Ainda segundo Diana (2024), além dos diários pessoais, podemos incluir, na mesma categoria, os diários de viagem, que relatam experiências sobre determinado passeio. Já os chamados “diários de ficção” são textos literários criados segundo o modelo confessional dos diários.

Observe que os diários podem ser importantes documentos históricos de testemunho que revelam uma época, como o famoso *O Diário de Anne Frank*, em que a autora, adolescente e judia, aborda sobre os dias em que passou escondida na Holanda, durante o período da

Segunda Guerra Mundial.

3.1 Os diários antes da Internet

Quem viveu antes da expansão da era da informática deve se lembrar da produção de diários que, além de textos, poderiam incluir fotos, figuras, bilhetes, anotações e poesias. Eram também chamados de "agenda", sendo, portanto, um diálogo íntimo entre o escritor e o papel. A palavra “diário” (do latim *diarium*) está relacionada com o termo “dia” e pode ser considerada uma autobiografia. Eram produzidos, muitas vezes, para serem lidos somente pelas próprias pessoas ou por um amigo muito íntimo, incluindo até mesmo cadeado com chaves.

De acordo com Diana (2024),

A linguagem utilizada nos diários pessoais era informal, coloquial, despreocupada e familiar, com expressões populares e gírias, que marcavam a oralidade dos textos, haja vista seu número reduzido de leitores. Quanto a isso, os blogs, que atualmente correspondem a uma evolução dos diários, também podem ser produzidos com uma linguagem mais despreocupada. No entanto, dependendo do número de leitores e do público-alvo, as pessoas podem utilizar uma linguagem mais formal. (DIANA, 2024).

3.2 Características dos diários

As principais características dos diários são:

- Relatos pessoais;
- Histórias verídicas;
- Registro de acontecimentos;
- Escritos em primeira pessoa;
- Registros em ordem cronológica;
- Caráter intimista e confidente;
- Subjetividade e espontaneidade;
- Escrita confessional;
- Vocabulário simples;
- Presença de vocativo;
- Linguagem informal;
- Textos assinados.

3.3 Estrutura textual: como fazer um diário?

Embora não apresentem uma estrutura fixa, os textos dos diários podem ser estruturados da seguinte maneira:

- Data e Local: são indicados no início do texto o local e a data em que foi escrito, como

numa carta;

- Vocativo: geralmente é incluído no começo do texto como: “querido diário”, “querido amigo diário”. Em alguns casos, as pessoas preferem inventar um nome fictício para ele, como se fosse um amigo íntimo;

- Corpo de Texto: parte em que se desenvolvem os relatos diários, as ideias, as sensações do autor;

- Assinatura: normalmente, os diários são assinados a cada dia. No final do texto, aparecem o primeiro nome do autor. Antes disso, alguns apresentam uma expressão de despedida: “boa noite”, “abraços”, “até amanhã”.

Exemplo de diário

20 de julho de 1955

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. (...) Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava a espera do Binidito e do Miguel para matá-los, que eles lhe expancaram quando ele estava embriagado.

Lhe aconselhei a não brigar, que o crime não trás vantagens a ninguém, apenas deturpa a vida. Senti o cheiro do alchool, disisti. Sei que os ébrios não atende. O senhor Ismael quando não está alchoolizado demonstra sua sapiencia. Já foi telegrafista. E do Circulo Exoterico. Tem conhecimentos bíblicos, gosta de dar conselhos. Mas não tem valor. Deixou o alchool lhe dominar, embora seus conselho seja util para os que gostam de levar vida decente.

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possivel. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela. ... Durante o dia, os jovens de 15 e 18 anos sentam na grama e falam de roubo. E já tentaram assaltar o empório do senhor Raymundo Guello. E um ficou carimbado com uma bala. O assalto teve inicio as 4 horas. Quando o dia clareou as crianças catava dinheiro na rua e no capinzal. Teve criança que catou vinte cruzeiros em moeda. E sorria exibindo o dinheiro. Mas o juiz foi severo. Castigou impiedosamente.

Fui no rio lavar as roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente. Tem 9 filhos e um lar modelo. Ela e o espôso tratam-se com iducação. Visam apenas viver em paz. E criar filhos. Ela tambem ia lavar roupas. Ela disse-me que o Binidito da D. Geralda todos os dias ia prêso. Que a Radio Patrulha cançou de vir buscá-lo. Arranjou serviço para êle na cadêia. Achei graça. Dei risada!... Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o pêso do saco na cabeça e suporto o pêso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

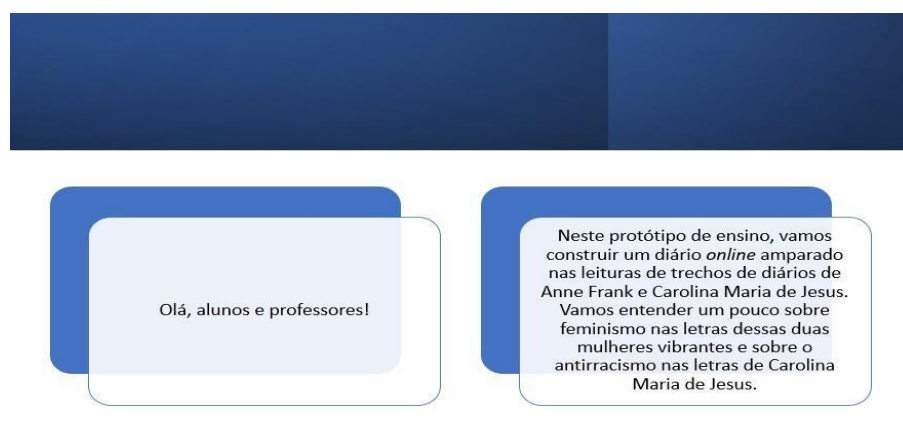
Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui, todas impricam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo. (JESUS, 2020).

3.4 Descrição de elementos do protótipo de ensino

O título veio após nos questionarmos sobre o propósito de um currículo um tanto excludente e pouco explanador sobre os conceitos femininos que nos rodeiam e que engessam a aprendizagem de nossos alunos, em especial, das mulheres.

Figura 29- Apresentação do protótipo de ensino aos alunos



Fonte: Henrique, 2023

Na figura 29, falamos um pouco sobre o que vêm a ser o protótipo e o que vamos trabalhar nesse quesito, fornecendo uma pequena chamada para as professoras e os professores que se sintam à vontade em trabalhar com um modelo que pode ser aplicado do jeito que está ou poderá ser alterado ou adequado à sua turma, de modo que venha a convir. Também convidamos os estudantes a se apoderarem do que irão estudar e conhecer nos próximos capítulos desse protótipo. É de suma importância que os estudantes saibam o que vai ocorrer nas aulas ou nas próximas aulas, para que possam criar uma expectativa em relação ao que será aprendido, construindo sentido a partir de uma prévia de conhecimento.

Figura 30- Jogral do protótipo



Fonte: Henrique, 2023

Aqui, montamos uma espécie de jogral para chamar a atenção do estudante sobre o que virá em breve na aula. A combinação de cores procura uma aproximação maior com o que os educandos conhecem ou deixam de conhecer.

Figura 31 – Mobilização de conhecimentos – Anne Frank



Fonte: Henrique, 2023

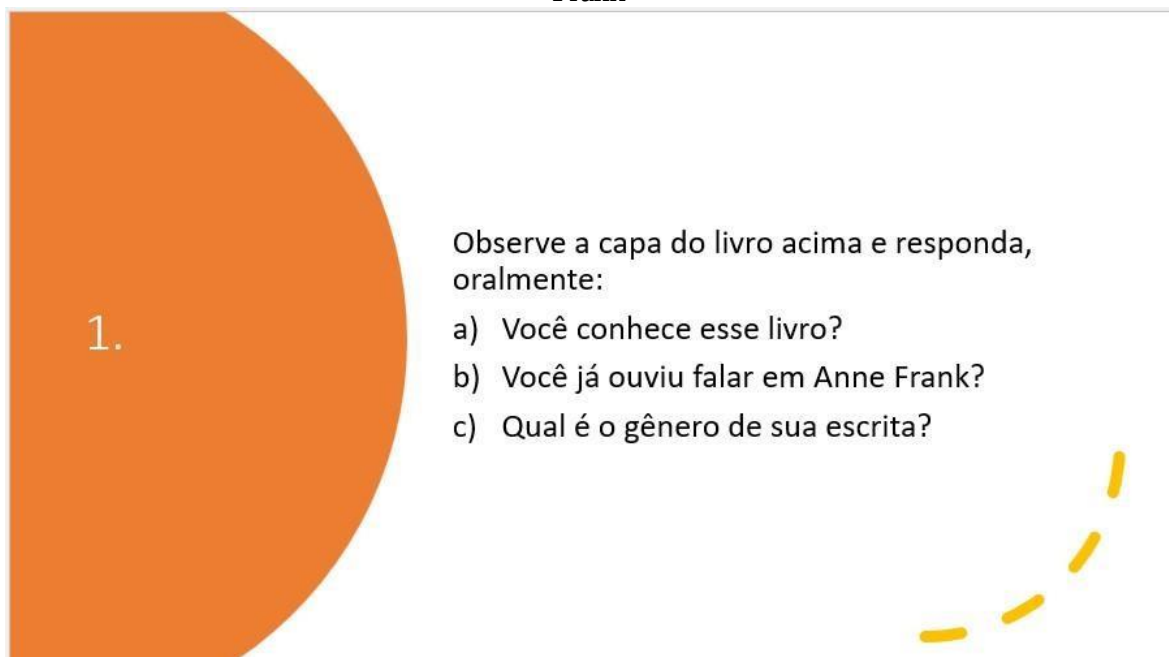
No passo 1, como podemos ver acima, fizemos a mobilização de conhecimento, pela capa do livro, pelo nome impresso e pelo título da obra, trabalhando com a possibilidade dos alunos reconhecerem ou não determinada obra e seus aspectos em relação ao tempo e à aprendizagem.

Com base em nosso conhecimento de sala de aula, é possível deduzir que tal obra é familiar para a maioria de nossos estudantes nessa fase escolar, que é o 9º ano dos anos finais. *O Diário de Anne Frank* é muito difundido em salas escolares, porém, acreditamos que os

propósitos apresentados podem estar aquém das possibilidades formativas e críticas que esse livro oferece.

Em nossas pesquisas, podemos perceber que o professor/a pode não conhecer suficientemente as possibilidades de leitura e de interpretação de tal obra, o que acaba prejudicando o aprendizado do educando. Em nosso protótipo, em uma sessão exclusiva para professores, deixamos isso bem explícito e há, também, estudos nos quais a professora/o poderá se firmar, para melhor trabalhar o livro em sala de aula.

Figura 32 - Mobilização de conhecimentos – questões disparadoras relacionadas a Anne Frank



Fonte: Henrique, 2023

Nesse momento, disparamos algumas perguntas para os alunos a fim de medir o conhecimento que eles possuem sobre determinado assunto, nesse caso, o livro de Anne Frank. A partir disso, busca-se aprofundar o conhecimento do aluno.

Figura 33- Mobilização de conhecimentos – questões disparadoras relacionadas a Carolina Maria de Jesus



QUARTO de DESPEJO
Diário de uma favelada
CAROLINA MARIA DE JESUS

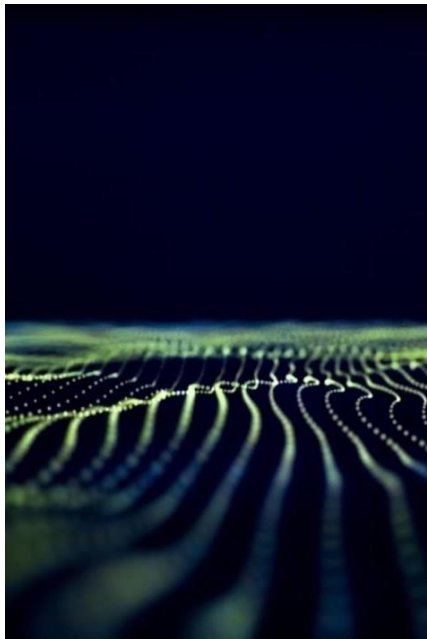
Passo 1 – conhecendo para desmistificar

- a) Você já leu *Quarto de Despejo*?
- b) Conhece sua autora?
- c) Você acredita que ela empodera a negritude? Por quê?
- d) Qual é o gênero literário que ela escreve?

Fonte: Henrique, 2023

Também utilizamos a mesma estratégia com o livro de Carolina Maria de Jesus, para buscar conhecer o que os alunos já conhecem sobre a autora e o livro.

Figura 34- Biografia Anne Frank



Biografia



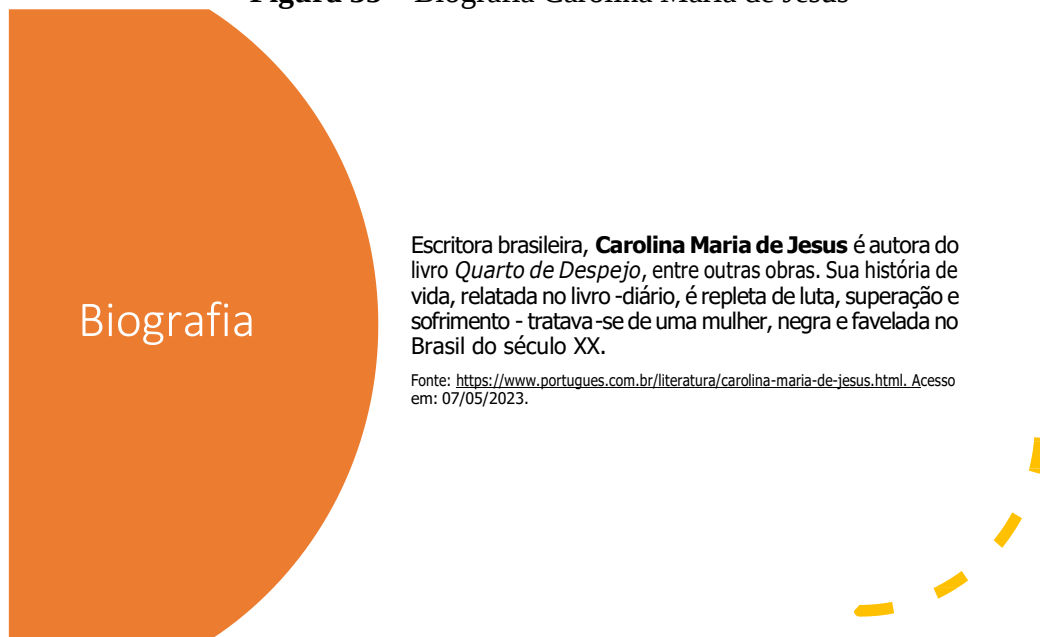

ANNE FRANK FOI UMA JOVEM JUDIA QUE PASSOU POR UM CONFINAMENTO ENTRE 1942 E 1944, EM RAZÃO DA PERSEGUIÇÃO NAZISTA AOS JUDEUS NA EUROPA DURANTE OS ANOS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL. ELA E SUA FAMÍLIA VIVERAM EM UM ESCONDERIJO, QUE FOI CHAMADO POR ELA DE ANEXO SECRETO. O PERÍODO DE CONFINAMENTO DE ANNE FOI REGISTRADO EM UM DIÁRIO, INTERNACIONALMENTE CONHECIDO.

FONTE:
[HTTPS://MUNDOEDUCACAO.UOL.COM.BR/HISTORIAGERAL/JO-DRAMA-ANNE-FRANK-HTML-TEXT-ANNE%20FRANK%20FOI%20JUDIA%20JÓVEM%20QUE%20ELA%20CONFINOU%20SEU%20DIÁRIO%20SECRETO](https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/jo-drama-anne-frank.htm) - ACESSO EM: 07/05/2023

Fonte: Henrique, 2023

Nesse trecho, trabalhamos com a biografia das autoras, buscando enfatizar a importância delas para o mundo literário, além de as utilizar tendo em vista contribuir para o empoderamento feminino. É importante que os alunos conheçam um pouco sobre o que aconteceu no mundo dessas mulheres e como elas modificaram o mundo que as cercavam.

Figura 35 – Biografia Carolina Maria de Jesus



Fonte: Henrique, 2023

Figura 36 – Questionário direcionado aos alunos



Fonte: Henrique, 2023

Em seguida, é hora de irmos às questões. Em um primeiro momento, trabalhamos questões sobre feminismo e racismo, fazendo jus à contextualização dos temas definidos. O uso da tecnologia também é importante nesse contexto, já que o uso do *Qr code* nos traz a possibilidade de o aluno utilizar a tecnologia de maneira pedagógica.

Figura 37- Questionário de sondagem sobre o projeto “Meu diário pessoal”

The image shows a Google Forms interface for a survey titled "Projeto: Meu diário pessoal". The form is displayed on a mobile device screen. At the top, there is a header image with a blue and black abstract pattern. Below the header, the form title "Projeto: Meu diário pessoal" is visible, along with the user's email "robertohenrique53@gmail.com" and a "Switch account" link. The form contains several questions:

- Question 1:** "Você já ouviu falar em literatura feminista?" (Have you ever heard of feminist literature?). It has a text input field labeled "Your answer".
- Question 2:** "Você gostaria de saber mais sobre feminismo?" (Would you like to know more about feminism?). It has two radio button options: "Não." (No) and "Sim." (Yes).
- Question 3:** "Você sabe o que é antirracismo?" (Do you know what antiracism is?). It has a text input field labeled "Your answer".
- Question 4:** "Você já ouviu falar sobre escrita antirracista?" (Have you ever heard about antiracist writing?). It has two radio button options: "Não." (No) and "Sim." (Yes). This question is marked as required with a red asterisk.
- Question 5:** "Nome completo e série/ano" (Full name and grade/year). It is marked as required with a red asterisk and has a text input field labeled "Your answer".
- Question 6:** "Você sabe o que é feminismo?" (Do you know what feminism is?). It has a text input field labeled "Your answer".

The form also includes a "Not shared" status and a "Switch account" link. At the bottom, there are navigation icons for back, forward, and search.

Fonte: Henrique, 2023

Nesse trecho, buscamos elaborar perguntas abertas, sem certo ou errado, nos baseando em pesquisas com nossos alunos em sala de aula, além do conhecimento adquirido com a experiência docente.

Figura 38 - Vídeo sobre o feminismo



Fonte: Henrique, 2023

Para a aula se tornar mais dinâmica, os alunos serão convidados a assistirem um vídeo sobre o feminismo e, posteriormente, um vídeo sobre o antirracismo, tornando a aula mais atraente e direcionada às temáticas que queremos atingir. Dessa forma, buscamos inserir o aluno nesses contextos específicos e explorar questões relevantes para a nossa sociedade.

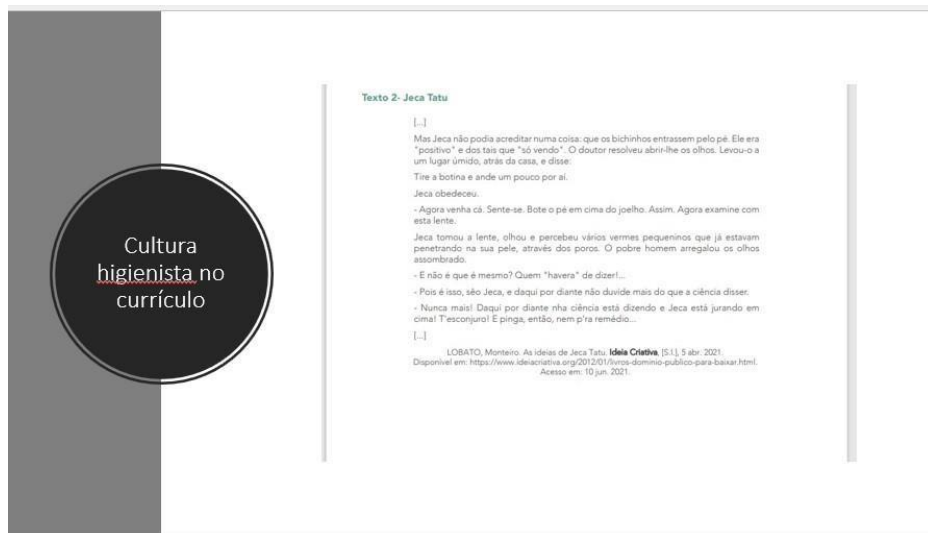
Figura 39- Vídeo sobre o racismo



Fonte: Henrique, 2023

Neste momento, propusemos uma análise do currículo, por meio de alguns textos do próprio material. Ao abordamos a literatura presente no currículo, nos deparamos com textos voltados à cultura higienista propagada durante anos no Brasil e com seu autor mais ilustre, Monteiro Lobato. Aqui, fazemos uma ressalva: aproveitamos o texto para falar sobre um exemplo de negacionismo da história recente do Brasil, um dos discursos feitos pelo ex-presidente Jair Bolsonaro sobre a vacinação para a população incrédula. Veja:

Figura 40 – Texto “Jeca Tatu”



Fonte: Henrique, 2023

Figura 41 – Conteúdo sobre negacionismo e *fake news*

Como combater o preconceito e a desinformação?

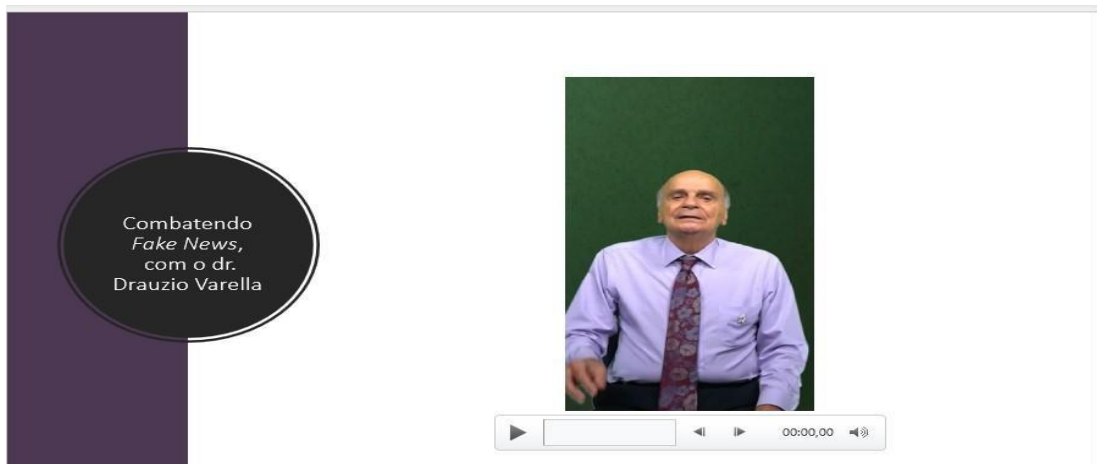
Como vimos no texto anterior, de Monteiro Lobato, o personagem Jeca se constrói no imaginário popular como aquele sujeito inculto que não acredita na ciência e duvida dos cientistas. Podemos contrapor o preconceito de classe visto no trecho com dados atuais, em que o ex-presidente da República é contra a ciência e contra as vacinas que salvam vidas. Veja:

“Como sempre, eu nunca fugi da verdade, eu te digo: eu não vou tomar vacina. E ponto final. Se alguém acha que a minha vida está em risco, o problema é meu. E ponto final”. (Bolsonaro, 2020)

Fonte: Henrique, 2023

Para realçarmos a importância das vacinas e combater as *fake news*, utilizamos um vídeo com um dos mais renomados médicos do Brasil: Drauzio Varella, que chama a atenção para o risco iminente sobre a desinformação relacionado a vacinação em nosso meio social.

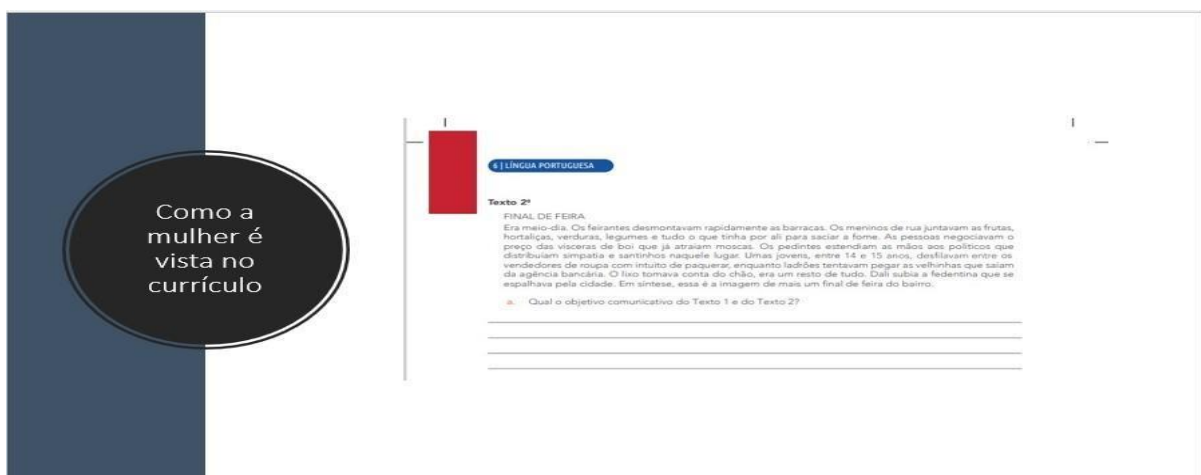
Figura 42 – Vídeo sobre *Fake News*



Fonte: Henrique, 2023

Já o intuito do texto abaixo é criticar o currículo que traz, muitas vezes, princípios antidemocráticos e uma apologia velada ao machismo. O material possui potencial para criticar o machismo em nossa sociedade.

Figura 43 – Texto “Fim de Feira”



Fonte: Henrique, 202

Iniciamos nossa pesquisa-qualitativa com a busca de materiais literários para fazerem parte do nosso protótipo literário.

O primeiro texto literário que escolhemos foi o texto da autora Anne Frank:

As mulheres também devem ser respeitadas! De um modo geral, os homens são muito estimados em todas as partes do mundo, então por que as mulheres não deveriam ter sua parte? Soldados e heróis de guerra são homenageados e comemorados, exploradores recebem fama imortal, mártires são reverenciados, mas quantas pessoas consideram as mulheres também como soldados? Mulheres que lutam e sofrem dores para garantir a continuidade da raça humana, fazem soldados muito mais resistentes e corajosos do que todos aqueles heróis que lutam pela liberdade e que lutam pela liberdade juntos! (FRANK, 2021, p. 328)

O texto de Frank, por si, é de fácil assimilação para o 9º ano de ensino fundamental, estando de acordo com a idade escolar de nossos jovens. Esse trecho traz os questionamentos de uma adolescente, que faz uma crítica ao papel da mulher e ao machismo da sociedade em que vivia. Ela deixa claro o papel da mulher (que não é reconhecido) em sua sociedade e em seu cotidiano. Para trabalharmos as ideias mais feministas do nosso protótipo, trouxemos Jesus (2020), nos brindando com sua astúcia e maneira perspicaz de produzir literatura. Ela descreve bem o machismo da época, ao não permitir que as mulheres sejam livres em seus ideias e projetos, destacando como a maioria dos homens acreditavam que poderiam mandar nos corpos e nas atitudes das mulheres. Jesus (2020) nos mostra a sua capacidade e a sua criticidade em relação ao poder do macho, como afirma Safiotti (2001). Veja, a seguir, um exemplo dessa ideia em *Quarto de Despejo*: “E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal.” (JESUS, 2020, p. 44)

3.5 Critérios de Seleção do *Corpus*

Analisando o currículo, percebemos a carência de textos que abordam a pauta feminista em nossa escola. Em alguns módulos do currículo, há apenas algumas poesias esparsas e muito superficiais sobre o universo feminino. Quando uma jovem do 9º Ano questionou sobre o poder das mulheres ao darem à luz, em uma de minhas aulas, foi possível perceber a potencialidade da discussão, quando direcionada ao feminismo. Além disso, minha vivência docente já presenciou inúmeras situações relacionadas ao machismo e ao racismo, como no decorrer de uma de minhas aulas, em que uma aluna comentou sobre uma injúria racial sofrida por uma outra aluna de outro ano.

No entanto, havia certa dificuldade à escolha dos materiais em questão. Como

poderíamos trabalhar uma literatura engajada em sala de aula com adolescentes, sem pensarmos sobre os textos antes?

Foi, então, que a partir do que afirma Bakhtin (2003), procuramos salientar, em especial, a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes) e escolhemos, assim, por gêneros que afirmassem a questão feminina e antirracista em seus respectivos textos.

Precisaríamos reduzir os gêneros para que eles se encaixassem em nosso protótipo. Dessa maneira, nos apoiamos mais uma vez em Bakhtin (2003), que afirma que em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de determinadas áreas; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.

Assim, partimos para o gênero diário, que possui um foro mais íntimo, buscando uma linguagem mais coloquial, aproximando-se do contexto do alunado.

O gênero textual diário vem de tempos longínquos no imaginário pessoal. Segundo Silva (2006), o hábito de escrever sobre si mesmo, sobre memórias, sentimentos e pensamentos pode ser datado juntamente com o surgimento da escrita. Desde a Idade Média, a partir da difusão da correspondência, estas eram usadas para contar intimidades. Acompanhando Foucault (1992), essa prática é chamada de escrita de si, englobando o registro de movimentos interiores, pensamentos, desejos e ações daquele que escreve.

Porém, não poderíamos trabalhar qualquer diário em nossas aulas. Ao pensarmos no que foi discutido por Moran (2013) sobre as tecnologias, sugerimos o uso do *blogger*.

Segundo Silva (2006), o *blog* surgiu em 1999, criado por Evan Willians e outros colaboradores da empresa “Pyra Labs” em São Francisco, EUA, sendo conhecido pelos brasileiros em 2000⁵. Este termo é uma abreviação de *weblog*, que é a junção de *web* (teia) e *log* (diário). Mais tarde, surgiram os fotologs, que têm as mesmas características do blog, só que com ênfase na publicação de fotos.

Segundo Souza (2004),

Diário é um gênero textual. Sua função é registrar fatos, reflexões ou anotações referentes ao cotidiano de uma pessoa, seja no âmbito íntimo ou profissional. Ele precisa exibir uma data e pode também apresentar vocativo e assinatura. Alguns tipos de diário são: íntimo, de viagem, de formação, de pesquisa etc. (SOUZA, 2004)

⁵ Revista Veja -Edição Especial Jovens, ano 37, junho de 2004.

Ainda de acordo com Souza (2004), as características e a estrutura do diário são amplas, variando de acordo com as experiências de cada autor. Mas o diário traz a intimidade de quem escreve, revelando pensamentos, emoções e situações íntimas. A autora ou o autor do diário pode apenas se expressar, mas também pode eleger um interlocutor fictício com quem dialogar.

Desse modo, é comum vocativos como “meu querido diário” ou mesmo um nome fictício, masculino ou feminino. Ao eleger um interlocutor ou interlocutora para o texto, o tom de intimidade se acentua, pois o diário é personificado. No mais, o suporte desse texto pode ser tanto um caderno quanto um arquivo digital. A linguagem do diário remete a um contexto informal, mas pode tanto ser coloquial quanto culta, vai depender de cada autora ou autor.

Assim, percebi o potencial do gênero diário para me aproximar do alunado, sendo uma maneira de expressão da subjetividade, com potencial de discussões mais amplas, como o feminismo e o racismo.

Dessa maneira, procurei duas escritoras para serem trabalhadas em nosso protótipo. Carolina Maria de Jesus foi uma das escolhidas, por sua influência no mundo literário, por sua importância como mulher negra e pela possibilidade de discussão sobre temas como o racismo e a desigualdade social. Além disso, *Quarto de Despejo* já está presente nas salas de leitura da rede estadual paulista.

Já Anne Frank, além de uma incontestável importância na literatura mundial, nos atraiu por outras questões, como o potencial de discussão sobre o feminismo, o preconceito e os direitos humanos. Também é um livro que faz parte da sala de leitura, aparecendo, esporadicamente, no material da rede, como o Aprender Sempre. Além disso, Anne Frank era adolescente quando escreveu seu diário, possibilitando outras discussões, como o ser jovem hoje e em outros contextos históricos.

Também nos apoiamos na ideia de um projeto que dialoga com o pluriversalismo, que desafia a hegemonia do mercado da globalização do pensamento único (o grande poder hegemônico de um capitalismo neoliberal avassalador e mafioso, que é o grande Deus contemporâneo e juiz de todas as verdades), liderado pelos chamados países centrais e suas agências. Tal coligação anti-hegemônica tem origem no compartilhamento do sofrimento humano, ao mesmo tempo em que oferece modos alternativos de conhecer e projetos coletivos plurais que não podem ser hierarquizados em termos de sua importância para a vida social. (MOITA LOPES, 2006).

4 DISCUSSÃO SOBRE ENSINO A PARTIR DA BNCC

Na década de 1980, o Brasil sai de uma longa ditadura militar instalada a partir de 1964. Esse período ficou conhecido como os anos de chumbo. Os militares foram apoiados pelo capitalismo vindo principalmente dos Estados Unidos da América. Naquele momento, as aulas de língua portuguesa eram abordadas com um viés educacional para o trabalho.

No cerne da educação brasileira, vieram os livros didáticos sem questionamentos a respeito das questões emancipadoras e tolhadores de humanismo e do desenvolvimento da subjetividade dos alunos. Para Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011), a questão de linguagem empregada na educação no período foi fechada, sem haver qualquer vínculo entre o sistema linguístico e a sua história. Nessa orientação, “a língua é um sistema estável, imutável” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 82-83).

Conforme Zanini (1999), essa lei “previa um sujeito capaz de internalizar o saber que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele seguisse o modelo”. (ZANINI, 1999, p. 81). Isso comprova o que postula Koch (2002), de que, nessa concepção, o sujeito é “assujeitado pelo sistema”, ou seja, é apenas um repetidor de uma ideologia.

A partir de 1980, o país passa pela transição de redemocratização⁶ com candidatos eleitos democraticamente pelo voto popular. Para Fraga (2020), as políticas curriculares brasileiras, até os anos de 1980, foram marcadas pela influência de pensamentos europeus e norte-americanos, construídas a partir de teorias pautadas no pensamento burguês funcionalista⁷.

A homologação da Constituição de 1988 abriu as portas para a LDB/96, pautada pela educação para todos. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96). Nessa lei, houve algumas alterações, como a inclusão da educação infantil como educação obrigatória básica e gratuita - atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Em seu artigo 2º enfatiza, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 1) A criação de educação para jovens e adultos também está presente nessa lei de Diretrizes e Bases.

A LDB/96 indica a necessidade de criação de uma BNCC que contemple a parte comum

⁶ Processo de restauração da democracia após o período da Ditadura Civil Militar brasileira de 1964.

⁷ Pensamento pautado no funcionalismo, teoria postulada por Émile Durkheim, que explica aspectos sociais a partir de funções, ou seja, cada parte da sociedade possui funções que estabilizam o todo como um organismo, explicando, dessa forma, as ações coletivas e individuais. As partes (instituições, família, estado, entre outros) devem funcionar juntas para manter o sistema em harmonia.

e a diversificada.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 9).

Passa a indicação de criação do Plano Nacional de Educação e também do Conselho Nacional de Educação. Entre 1995 e 1996, foi disponibilizada uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – referencial para a educação no ensino fundamental - para análise e discussão entre os professores, sendo a versão final homologada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro da educação, Paulo Renato Souza, em 15 de outubro de 1997, tendo como foco as séries iniciais do ensino fundamental – de 1ª a 4ª séries. (FRAGA, 2020).

Em continuidade aos PCNs, em 1998, foi homologada a versão para as séries do ensino fundamental – de 5º a 8º séries. Em 1999, foram elaborados os PCNEM, em 2002, PCN+ ensino médio.

Para Fraga (2020), esses parâmetros estabelecidos, tanto para o ensino fundamental I e II quanto para o ensino médio, foram bastante controversos, dividindo opiniões de especialistas. Segundo Moreira (1996), entre as diversas críticas realizadas, destacamos o questionamento referente à versão dos PCN de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, mas que perfeitamente cabem, também, para as outras versões - que apontam para o problema da definição de padrões a serem seguidos, pois preservam a hegemonia do conhecimento, sendo instrumentos de controle e reproduzindo as desigualdades sociais.

A lei 13.005, de 25 de junho 2014, estabelece metas para a melhoria da qualidade da educação básica, no período de 2014 a 2024.

4.1 A BNCC e o professor de língua portuguesa

Segundo Saujat (2004), a atividade docente é um “tecer”; para realizá-lo, o professor tem a “trama”, formada pelos documentos prescritivos oficiais, pelas políticas educacionais, pela hierarquia constituída, pelas regras do próprio ofício; e o professor também possui ainda a “tela”, formada pelas histórias de vida dos professores, de suas experiências profissionais e pessoais, seus desejos, anseios, seus pares, sua família.

A BNCC é um documento prescritivo. Publicada em 2017⁸, define-se como o conjunto

⁸ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 jun.2017

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, e indica conhecimentos e competências que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASÍLIA, 2017).

Segundo Striquer (2019), a BNCC é uma prescrição. Para Sousa-e-Silvia (2004), os textos prescritivos são aqueles que apontam os procedimentos, as regras e as normas estabelecidas por instituições hierárquicas superiores para o trabalho, aqui, no caso, para o trabalho do professor.

Para Striquer (2019), na análise de textos descritivos, no contexto de produção, investigam-se: a) os parâmetros do mundo físico - emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido; b) os parâmetros do mundo social e subjetivo - elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras e a imagem que o emissor tem de si ao interagir e de seus receptores; c) o conteúdo temático - o assunto tratado no texto incluindo a valoração que os participantes da interação têm sobre o tema. Na arquitetura interna, investigam-se: i) a infraestrutura textual - plano geral do texto; tipos de discurso; tipos de sequências e outras formas de planificação; ii) os mecanismos de textualização - conexão, coesão nominal e coesão verbal (responsáveis pela coerência temática de um texto); iii) os mecanismos enunciativos- vozes e modalizações presentes em um texto.

Além disso, a BNCC, reelaborada em 2017, ocorreu em um momento político turbulento em nossa sociedade, período esse que nos faz questionar a qualidade da real proposta vinda do governo do período. É preciso investigar todos os pormenores da BNCC publicada recentemente e a posição do professor perante ela.

Para Striquer (2019), nossa premissa é a de que os professores são, a priori, os principais destinatários das prescrições que formam a BNCC, uma vez que cabe ao docente a transposição didática do plano normativo propositivo estabelecido na BNCC, nas Diretrizes Estaduais, nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola, nos Planos Pedagógicos Curriculares. Questão reconhecida pela BNCC quando da assertiva de que

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. [...] Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável. (BRASÍLIA, 2017, p.15).

Striquer (2019) continua, afirmando que, contudo, o discurso constitutivo da BNCC não se dirige diretamente ao professor, como principal destinatário, como acontece em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, que logo na seção

inicial direciona o discurso aos docentes: “com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental” (BRASIL, 1997).

O mesmo acontece nos PCNs de 1998, também dirigidos aos educadores:

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (BRASIL, 1998, p. 5).

O professor também é destinatário nas Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006):

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. (BRASIL, 2006, p. 5).

Percebemos aí a exclusão do fazedor de sonhos que é o professor no ambiente escolar. Em momento algum, a BNCC, publicada em 2017, cita diretamente o professor. É um documento que há anos vem sendo proposto para milhões de estudantes brasileiros e que se desfaz do profissional que irá pôr em prática tais premissas. Os professores são tidos como auxiliares dos estudantes e não é levada em conta a experiência do fazer pedagógico no dia a dia escolar.

A questão de suas habilidades também é latente. Vejamos, por exemplo, como são tratados os professores em suas habilidades na BNCC:

(EF02LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (BRASÍLIA, 2017, p. 79).

Dessa forma, Striquer (2019), afirma

Portanto, as orientações não são encaminhadas ao professor, aquele que deve elaborar estratégias, metodologias, meios para que o que o aluno desenvolva habilidades para planejar o texto que será produzido, etc. No discurso da BNCC cabe ao aluno planejar, e o professor fica em segundo plano, como seu auxiliar. Dessa forma, a organização dos mecanismos de textualização indica que o destinatário principal da prescrição sofre ocultamento (MACHADO, BRONCKART, 2004).

5. RELATO DA PROPOSTA DE ENSINO – MAIS FLEXÍVEL E DEMOCRÁTICA

Nosso protótipo abarca a relevância de se propor um trabalho realmente condizente com a realidade das nossas escolas públicas no século XXI. Sabe-se que muitos alunos, ao entrarem

em contato com nossas aulas, deparam-se com inúmeros questionamentos sobre a vida em sociedade. Nosso trabalho, assim, propõe, por meio do uso da tecnologia vigente hoje em nossas escolas, aproximar o educando do contexto feminista e do antirracismo, como forma de colaborar no debate de questões que não estão sendo seriamente tratadas em nossa comunidade.

Para tal, propomos um gênero textual que faz parte da vida dos adolescentes, que já estão acostumados a expor as próprias rotinas em sítios de relacionamentos, como Facebook, Instagram dentre outros. Para isso, utilizamos duas escritoras relevantes para o cenário atual em nossa sociedade: Anne Frank e Carolina Maria de Jesus. Ambas, em seus diários, exemplificam a crueza da vida e buscam, através de suas letras, mensagens de não-submissão diante de injustiças ocorridas em períodos distintos, não se entregando às imposições marcadas por homens sem nenhum escrúpulo.

Para o embasamento das questões, nos aproximamos de Bakhtin/Volóchinov, em suas concepções da linguagem, e buscamos dar subsídios ao aluno que lêem as autoras escolhidas, procurando refletir sobre cada fato relatado nos respectivos diários.

Iniciamos uma proposta de aplicação do protótipo, chamando a atenção dos alunos para as escritoras que serão lidas, para saber se as conhecem ou não.

Logo após, seguimos com perguntas disparadoras sobre a definição do feminismo e do antirracismo.

Posteriormente, propomos que se façam perguntas sobre os livros das autoras Carolina Maria de Jesus e Anne Frank.

Em seguida, a introdução, os educandos devem ser convidados a responder um questionário *online*, com cinco questões sobre feminismo e racismo.

Após responderem às questões, os estudantes podem ser convidados a assistir um pequeno vídeo sobre algumas adolescentes relatando sobre o que é ser feminista nos dias de hoje.

Logo após o primeiro vídeo, disponibilizamos mais um curto vídeo sobre como colocar em prática o antirracismo.

Após os vídeos e as discussões, os alunos devem ser convidados a formar grupos com três membros cada um. Formados os grupos, os educandos passarão à leitura silenciosa de trechos dos respectivos diários, para, em seguida, responderem a um questionário através de seus celulares.

Após as respostas discutidas e respondidas, entramos na produção final de um diário pessoal, contruído especialmente para essa atividade.

6 CONCLUSÃO

Esperamos que recebam este trabalho com as mais variadas críticas para sua efetiva concretização no meio acadêmico e nas escolas que, por ventura, queiram colocar em prática o respectivo projeto.

Paulo Freire, certa vez, escreveu: “ Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender”. (FREIRE, 2007).

É que não existe ensinar sem aprender e, com isso, pretendemos afirmar que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Pretendemos dizer que ensinar e aprender se dão de tal maneira que, por um lado, quem ensina, aprende, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, por outro, porque, observada a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender, o ensinante ajuda a si mesmo a descobrir incertezas, acertos e equívocos.

Para Freire, primeiramente, para ensinar, o ensinante deve ter uma crítica e uma formação continuada. Com nossos trabalhos sobrecarregados, os professores hoje em dia não possuem espaço para aprender, para ensinar algo novo. Tudo vem pronto, o educador apenas transmite determinado conteúdo, sem questionamentos se o aluno de fato está aprendendo e, assim, também, se está ensinando. São poucos minutos disponíveis em meio às tecnologias, às conexões, aos computadores e aos *tablets*.

E o que é criado por nós mesmos, professores? Eis uma indagação que o ensinante crítico deve fazer no dia a dia.

REFERÊNCIAS

- AIDAR, L. Misoginia. *Toda matéria*. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/misoginia/>>. Acesso em: fev. 2024.
- ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BARRETO, L. *O Pecado*. Disponível em: <www.nead.unama.br>. Acesso em: mar 2023.
- BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. *Polifonia*, v. 8, n. 08, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- BRASÍLIA. *Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017.
- BROWN, M. Um homem na estrada. *Raio X Brasil*. Zimbabwe Records, 1993.
- CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro SobreAzul, 2011.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: *Remate de Males*. Campinas, SP, 2012.
- CAPELATO, M. H. R. O nazismo e a produção de guerra. *Revista USP*, São Paulo, Brasil, n. 26, p. 82–93, 1995.
- CARA, D. Sobre currículo: alunos não são copos, e professores não são jarras. *Uol Educação*, 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/09/03/sobre-curriculo-alunos-nao-sao-copos-e-professores-nao-sao-jarras.htm>. Acesso em: set. 2023.
- CARNEIRO. S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro,

2011.

CHKLÓVSKI, V. *A arte como procedimento. Teoria da Literatura: Formalistas Russos*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

EAGLETON, T. *Como ler literatura: um convite*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2017. E-book Kindle.

_____. *Introdução: O que é literatura? Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, U. *Os limites da interpretação*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2016. E-book Kindle.

_____. *Obra Aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968.

FOUCALT, M. *História da Sexualidade*, 3 v., Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996 (In: *Poemas de recordação e outros movimentos*, 3.ed., p. 24-25).

_____. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2007.

GALEANO, E. *Palavras andantes*. Montevideo: Chanchito, 1993.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GÓMEZ, A. I. P. *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula*. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONZALEZ, L. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, b. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

JESUS, C. M. de. *Quarto de Despejo - diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2020.

JESUS, E. N. *Uma escrita de si como a fala do outro: reflexões a partir da escrita de*

Carolina Maria de Jesus. *Litterata, Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões*, v.3, n.1, 2013.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Editora Parábola, 2012.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. de. (orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

MARCELLO, M. C. Polícia civil prende 7 pessoas por apologia ao racismo no Rio Grande do Sul. *Folha de S. Paulo*, 2023. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/11/policia-civil-prende-7-pessoas-por-apologia-ao-nazismo-no-rio-grande-do-sul.shtml>. Acesso em: set 2024.

MOITA-LOPES, L. P. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. In: LOPES, L. P. M. (Org). *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

_____. Gênero, sexualidade e raça em contextos de letramentos escolares. In: *Editorial*, 2013. P. 227-247.

MORAN, J. M.M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 201

NASCIMENTO, A. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NETO, J. S. L. *Contos gauchescos*. Porto Alegre: Globo, 1976.

PALHARES, I. Brasil tem 9,6 milhões de jovens sem estudar nem trabalhar, aponta PNAD. *Folha de S. Paulo*, março 2024. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/03/brasil-tem-96-milhoes-de-jovens-sem-estudar-nem-trabalhar-aponta-pnad.shtml>. Acesso em: março 2024.

PERFEITO, A. M. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.).

CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS., 1., 2006, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

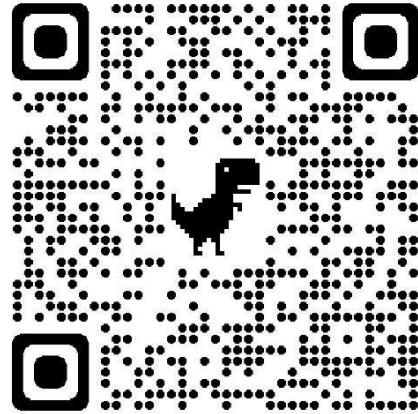
PINTO, I. M. V. *Construção poética e resistência negra em Solano Trindade*.

Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica

- Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2017.
- RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org). *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Coleção Estratégias de Ensino, v. 13).
- _____. Pedagogia dos Multiletramentos In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-31. (Coleção Estratégias de Ensino, v. 29).
- _____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, SP: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013. p. 163-195.
- SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre:Penso, 1998.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo Paulista: Linguagens*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Gisele Nanini Mathias. Ed. São Paulo: SE, 20. Disponível em: [curriculo-paulista-26-07.pdf](#).
- _____. Secretaria da Educação. *Aprender Sempre, Volume 1 – 7º ano do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Matemática*. São Paulo, 2023.
- SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. *Polifonia*, Cuiabá, n. 5, p. 27-48, 2002.
- TIBURI, M. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- TRINDADE, S. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- _____. *O poeta do povo*. (Org. Raquel Trindade). São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.
- TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VEJA. *Edição Especial Jovens*, ano 37, junho de 2004.
- ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, v. 21, n. 1, 1999.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia – ponto e contraponto*. Série confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990

APÊNDICES

Agora é hora de responder ao questionário sobre o filme “Vista Minha Pele”.



Referências bibliográficas

- A VIDA é bela. Direção de Roberto Benigni. São Paulo: Paris Filmes, 1999.
- CAROLINA Maria de Jesus. Direção de Vanessa de Araújo Souza. Rio de Janeiro, 2018.
- Centro Anne Frank Educação. Disponível em: <https://ipbrasil.org/centroannefrankeducacao/>. Acesso em: 18 jul 2024.
- Diana, Daniela. Gênero textual diário. In: *Toda matéria*. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-diario/>. Acesso em: 07 mai de 2023.
- Frank, Anne. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- Jesus, Carolina Maria. *Quarto de Despejo*. São Paulo: Ática, 2000.
- Lopes, Anna Júlia. Relembre declarações de Bolsonaro sobre a vacinação. *Poder 360*. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/relembre-declaracoes-de-bolsonaro-sober-a-vacinacao/>. Acesso em: 18 jul 2024.
- Marinho, Fernando. *Carolina Maria de Jesus*. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/carolina-maria-de-jesus.html>. Acesso em: 07 mai de 2023.
- Ministério da Saúde. *3 motivos para não compartilhar fake news sobre a vacina*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6mSGhcS7aWo&ab_channel=Minist%C3%A9rioDaSa%C3%BAde. Acesso em: 18 jul de 2024.
- Silva, Daniel Neves. *Anne Frank*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/o-drama-anne-frank.htm#:~:text=Anne%20Frank%20foi%20uma%20jovem,por%20ela%20de%20Anexo%20Secreto>. Acesso em: 07 mai de 2023.
- VISTA minha pele. Direção de Joel Zito Araújo. Produção de Casa de Criação Cinema e Propaganda. Rio de Janeiro, 2003.



Protótipo de Ensino

Meu diário pessoal



Parte
integrante da
dissertação
de mestrado

- **POR UMA EDUCAÇÃO FLEXÍVEL E DEMOCRÁTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PROTOTÍPICA**
- 
- 

Língua portuguesa

Público alvo: 9º Ano EF-II

Autor: Roberto Batista Henrique

Orientação: Profª Dra. Luciane de Paula

UNESP – FLC Assis 2023

Olá, alunos e professores!

Neste protótipo de ensino, vamos construir um diário *online* amparado nas leituras de trechos de diários de Anne Frank e Carolina Maria de Jesus. Vamos entender um pouco sobre feminismo nas letras dessas duas mulheres vibrantes e sobre o antirracismo nas letras de Carolina Maria de Jesus.

Carolina Maria de
Jesus - escritora

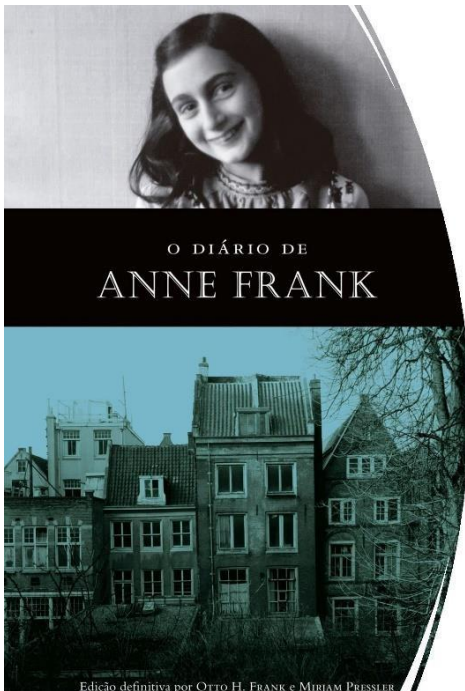


-
- Anne Frank - escritora



Caro (a) estudante (a),



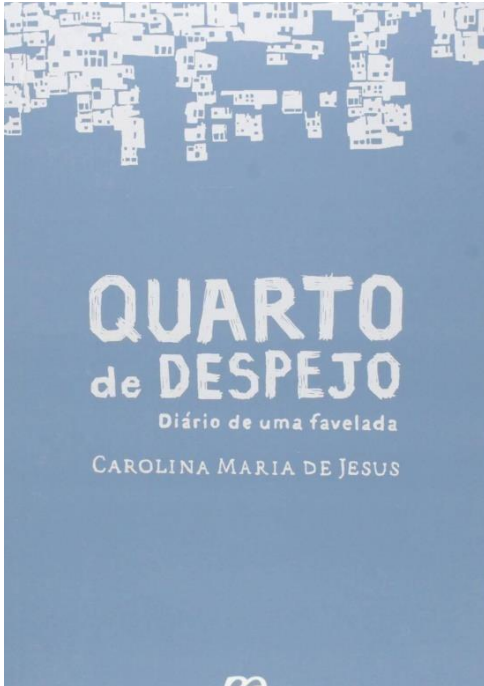


Passo 1 – mobilização de conhecimentos

1.

Observe a capa do livro acima e responda, oralmente:

- a) Você conhece esse livro?
- b) Você já ouviu falar em Anne Frank?
- c) Qual é o gênero de sua escrita?

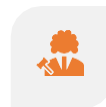


Passo 1 – conhecendo para desmistificar

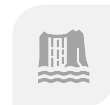
- Você já leu *Quarto de Despejo*?
- Conhece sua autora?
- Você acredita que ela empodera a negritude? Por quê?
- Qual é o gênero literário que ela escreve?



Biografia



ANNE FRANK FOI UMA JOVEM JUDIA QUE PASSOU POR UM CONFINAMENTO ENTRE 1942 E 1944, EM RAZÃO DA PERSEGUIÇÃO NAZISTA AOS JUDEUS NA EUROPA DURANTE OS ANOS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL. ELA E SUA FAMÍLIA VIVERAM EM UM ESCONDERIJO, QUE FOI CHAMADO POR ELA DE ANEXO SECRETO. O PERÍODO DE CONFINAMENTO DE ANNE FOI REGISTRADO EM UM DIÁRIO, INTERNACIONALMENTE CONHECIDO.



FONTE:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/o-drama-anne-frank.htm#:~:text=ANNE%20FRANK%20FOI%20UMA%20JOVEM%20JUDIA%20DE%20ANEXO%20SECRETO>, ACESSO EM: 07/05/2023

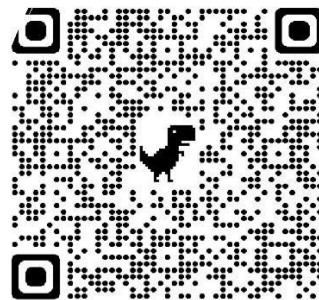
Biografia

Escritora brasileira, **Carolina Maria de Jesus** é autora do livro *Quarto de Despejo*, entre outras obras. Sua história de vida, relatada no livro -diário, é repleta de luta, superação e sofrimento - tratava-se de uma mulher, negra e favelada no Brasil do século XX.

Fonte: <https://www.portuques.com.br/literatura/carolina-maria-de-jesus.html>. Acesso em: 07/05/2023.

Questionário

Caro (a) aluno (a), responda ao questionário ao lado.



Assista ao vídeo
ao lado:



Antirracismo



Cultura higienista no currículo

Texto 2- Jeca Tatu

[...]

Mas Jeca não podia acreditar numa coisa: que os bichinhos entrassem pelo pé. Ele era "positivo" e dos tais que "só vendo". O doutor resolveu abrir-lhe os olhos. Levou-o a um lugar úmido, atrás da casa, e disse:

Tire a botina e ande um pouco por aí.

Jeca obedeceu.

- Agora venha cá. Sente-se. Bote o pé em cima do joelho. Assim. Agora examine com esta lente.

Jeca tomou a lente, olhou e percebeu vários vermes pequeninos que já estavam penetrando na sua pele, através dos poros. O pobre homem arregalou os olhos assombrado.

- E não é que é mesmo? Quem "havera" de dizer!...

- Pois é isso, são Jeca, e daqui por diante não duvide mais do que a ciência disser.

- Nunca mais! Daqui por diante nha ciência está dizendo e Jeca está jurando em cima! T'esconjuro! E pinga, então, nem p'ra remédio...

[...]

LOBATO, Monteiro. As ideias de Jeca Tatu. **Ideia Criativa**. [S.l.], 5 abr. 2021. Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2012/01/ivros-dominio-publico-para-baixar.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Como combater o preconceito e a desinformação?

Como vimos no texto anterior, de Monteiro Lobato, o personagem Jeca se constrói no imaginário popular como àquele sujeito inculto que não acredita na ciência e duvida dos cientistas. Podemos contrapor o preconceito de classe visto no trecho com dados atuais, em que o ex-presidente da República é contra a ciência e contra as vacinas que salvam vidas. Veja:

"Como sempre, eu nunca fugi da verdade, eu te digo: eu não vou tomar vacina. E ponto final. Se alguém acha que a minha vida está em risco, o problema é meu. E ponto final". (Bolsonaro, 2020)

Combatendo
Fake News,
com o dr.
Drauzio Varella



Como a
mulher é
vista no
currículo

6 | LÍNGUA PORTUGUESA

Texto 2^a

FINAL DE FEIRA

Era meio-dia. Os feirantes desmontavam rapidamente as barracas. Os meninos de rua juntavam as frutas, hortaliças, verduras, legumes e tudo o que tinha por ali para saciar a fome. As pessoas negociavam o preço das vísceras de boi que já atraíam moscas. Os pedintes estendiam as mãos aos políticos que distribuíam simpatia e santinhos naquele lugar. Umaz jovem, entre 14 e 15 anos, desfilava entre os vendedores de roupa com intuito de paquerar; enquanto ladrões tentavam pegar as velhinhas que saíam da agência bancária. O lixo tomava conta do chão, era um resto de tudo. Dali subia a fedentina que se espalhava pela cidade. Em síntese, essa é a imagem de mais um final de feira do bairro.

a. Qual o objetivo comunicativo do Texto 1 e do Texto 2?

Contrapondo o currículo

Caros (as) estudantes,
para esta atividade:

Formem grupos com três membros.

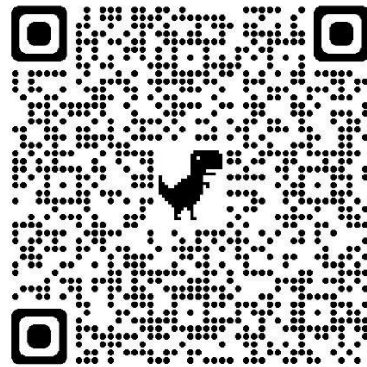


Leiam

"As mulheres também devem ser respeitadas! De um modo geral, os homens são muito estimados em todas as partes do mundo, então por que as mulheres não deveriam ter sua parte? Soldados e heróis de guerra são homenageados e comemorados, exploradores recebem fama imortal, mártires são reverenciados, mas quantas pessoas consideram as mulheres também como soldados? Mulheres que lutam e sofrem dores para garantir a continuidade da raça humana, fazem soldados muito mais resistentes e corajosos do que todos aqueles heróis que lutam pela liberdade e que lutam pela liberdade juntos!" (Frank, 2021, p. 328)



Respondam às
questões

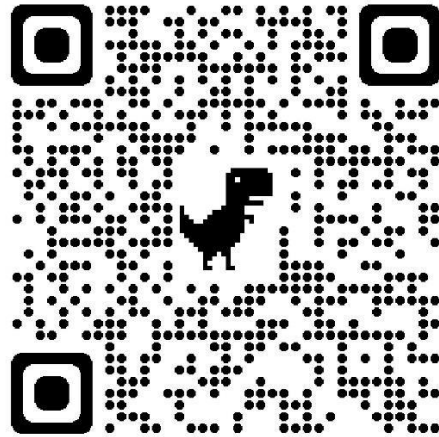


Leia

"E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que deita com lápis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal."
(Jesus, 2020, p. 44)



Respondam
às questões





Jogo e discussão em
grupo – Anne Frank

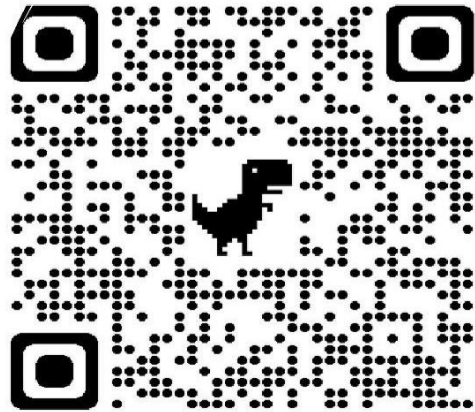


Hora do Jogo –
Carolina Maria
de Jesus



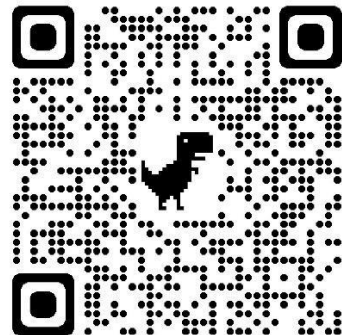
Hora de recordar...

Nossa próxima atividade consiste em elaboração de um diário. Você se lembra das regras para o gênero textual diário? Acesse e recorde:



Finalização

Agora, chegou a hora de finalizarmos nossa atividade. Vamos escrever em nossos diários sobre as aulas e nossas impressões. Para isso, acesse o *blogger* ao lado e escreva o que aprendemos nessas aulas. Lembre-se, usem o gênero textual diário.



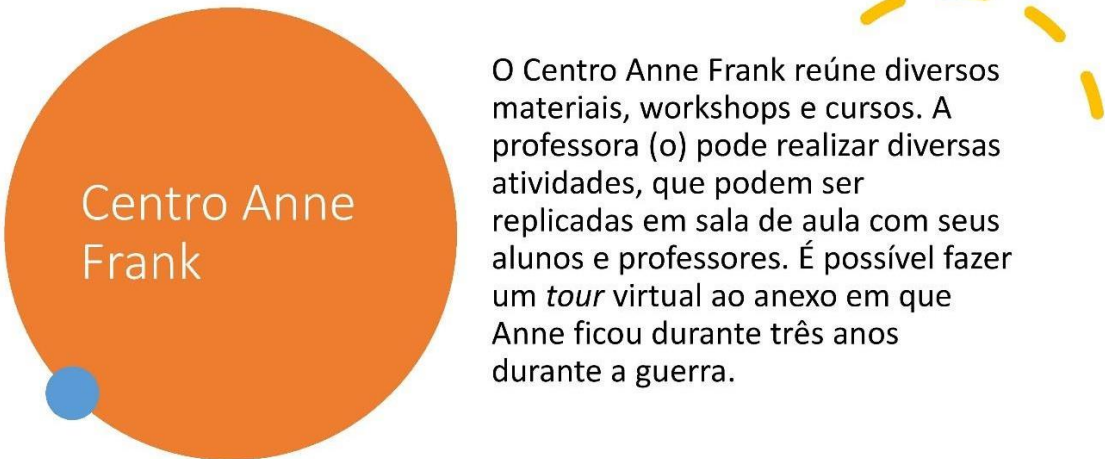
Espaço da (o) professora (o)!



Professora (o), para você se aprofundar mais sobre os temas racismo e antissemitismo, disponibilizamos abaixo um rico material que você pode inclusive utilizar em sala de aula com seus alunos, se você dispuser de tempo para tal atividade. Segue roteiro com dicas de questionários e encaminhamentos. Professora (o), fique à vontade para inserir novas e bem-vindas propostas.



Centro Anne Frank Educação: <https://ipbrasil.org/centroannefrankeducacao/>



Centro Anne
Frank

O Centro Anne Frank reúne diversos materiais, workshops e cursos. A professora (o) pode realizar diversas atividades, que podem ser replicadas em sala de aula com seus alunos e professores. É possível fazer um *tour* virtual ao anexo em que Anne ficou durante três anos durante a guerra.

Espaço Anne Frank

Centro Anne Frank Educação

O Centro Anne Frank Educação é uma plataforma educacional gratuita do Programa Educativo Anne Frank. Apoiada no tripé Recordar/Refletir/Reagir como princípio pedagógico, a plataforma disponibiliza materiais que, além de sensibilizar, engaja os jovens participantes num processo que se inicia com o respeito pelas singularidades e com a valorização da diversidade. E caminha para a criação de comunidades organizadas que co-criam e se co-responsabilizam pela transformação desejada.



Documentário

- No Canal Curta, um *site* gratuito de curtas metragens, é possível assistir um documentário sobre Carolina Maria de Jesus. A professora (o) com tempo hábil poderá replicar aos alunos e aos demais professores, como convir.

Documentário



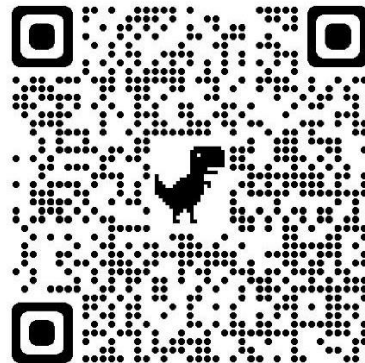
Passo 2 – Sessão de cinema.

Leitura - escrita - racismo -
empoderamento - nazismo

Nesta sessão, vamos falar um pouco sobre o nazismo. Para isso, vamos assistir ao filme “A Vida É Bela”, de Roberto Benigni.



Responda às perguntas sobre o filme “A Vida É Bela”, de Roberto Benigni, que acabamos de assistir.





Nesta sessão, vamos assistir e refletir sobre o racismo, com o filme “Vista Minha Pele”.

