

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JAQUELINE GRACIANO DIAS

**Aula de Arte no ensino médio: o ensino de meios audiovisuais em uma
perspectiva intercultural**

**São Carlos
2019**

JAQUELINE GRACIANO DIAS

Aula de Arte no ensino médio: o ensino de meios audiovisuais em uma perspectiva intercultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

**São Carlos
2019**

Graciano Dias, Jaqueline

Aula de Arte no ensino médio: o ensino de meios audiovisuais em uma perspectiva intercultural / Jaqueline Graciano Dias. -- 2019.
144 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Fernando Stanzione Galizia

Banca examinadora: André Luiz Sena Mariano, Emília Freitas de Lima
Bibliografia

1. Arte. 2. Meios audiovisuais. 3. Interculturalidade. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jaqueline Graciano, realizada em 01/03/2019:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia
UFSCar

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
UNIFAL

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar

À minha família, pelo apoio e incentivo em meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por todas as oportunidades recebidas.

Agradeço meu orientador e amigo Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia por todo aprendizado concedido, a paciência durante esse período e a confiança em meu trabalho.

Meus agradecimentos aos professores que compuseram minha banca de defesa, Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano e Prof. Dra. Emília Freitas de Lima, pela leitura cuidadosa e as contribuições para meu trabalho.

Gostaria de agradecer também minha família pelo apoio em todos os momentos, em especial; meus pais Neusa e Gervásio, minhas irmãs Juliana e Jéssica e meu esposo Ronaldo que não mediu esforços para que eu prosseguisse meus estudos.

Quero agradecer ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar pela oportunidade e aos professores que muito contribuíram para minha formação.

Agradeço também as equipes escolares em que leciono pelo incentivo e compreensão durante meus estudos e aos alunos que tornaram possível essa pesquisa.

Aos meus amigos do curso, pela troca de saberes, companheirismo e a amizade que construímos.

Merece um agradecimento especial a amiga Daniela Ramos de Lima que muito incentivou e contribuiu para que eu continuasse meus estudos.

“Toda produção cultural pode ser educativa - pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz” (FANTIN e GIRARDELLO, 2008, p. 157).

RESUMO

O audiovisual exerce importante papel em relação à sociedade contemporânea. Nota-se que muito se tem discutido sobre o uso desses meios no âmbito educacional e que os mesmos se fazem presentes, mas na maioria das vezes de forma “facilitadora” e não tratados como um rico objeto de estudo. Assim, a pesquisa busca desmistificar o uso desses meios apenas como auxiliares e garantir sua atuação de modo que sejam capazes de promover uma aprendizagem significativa. A vinheta televisiva traz consigo elementos que quando analisados de forma crítica na disciplina de Arte se mostra um produto cultural de grande relevância em relação à educação. Faz-se aqui necessário um estudo da própria prática que busca promover a interculturalidade em sala de aula, considerando que a vinheta televisiva faz parte da cultura do aluno e não deve ser ignorada em sua aprendizagem, da mesma forma que a cultura do professor e a cultura local também devem ser consideradas, criando assim, uma nova cultura. A hibridização de culturas faz com que a aprendizagem faça sentido ao aluno, uma vez que a valorização de seu meio é promovida, sem que o senso crítico seja desconsiderado.

Palavras-chave: 1. Práticas sociopedagógicas; 2. Ensino Médio; 3. Arte; 4. Meios audiovisuais; 5. Interculturalidade.

ABSTRACT

The audiovisual sector plays a major role in relation to a contemporary society. Note that much has been discussed about the use of these resources in the educational sphere in which are present, but most of the time as a “facilitator” and not as a valuable object of study. Thus, the research seeks to demystify the use of audiovisual means only as auxiliaries and ensure their performance so that they are able to promote meaningful learning. The TV vignette carries with it elements that when analyzed critically in the Art subject shows a cultural project of a great importance relation to a education. It's necessary a study of the practice that seeks to promote interculturalism in the classroom, considering that television vignette is one of the student's culture influencer and should not be ignored in their learning process, including the local culture and the teacher's culture and creating then a new culture. The hybridization of cultures brings meaningful learning to the students without the critical sense being disregarded.

Keywords: 1. Teaching; 2. High school; 3. Art; 4. Audiovisual media; 5. Interculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Duas concepções sobre igualdade de direitos- Retirado de: Serviço Social da Informação (2013).....26

Figura 2 –O conceito iceberg da natureza da cultura – Retirado de Candau (2004, apud GALIZIA, 2016).....34

ABREVIATURAS

ATPCs- Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

MASP- Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 Relações entre o audiovisual e educação	16
1.2 Abordagens tradicional e sociocultural de ensino	19
1.3 Perspectiva intercultural na educação.....	25
CAPÍTULO 2– METODOLOGIA DA PESQUISA	40
2.1 Paradigma de pesquisa.....	40
2.2 Pesquisa da própria prática.....	41
2.3 Técnica de construção de dados.....	43
2.4 Participantes e local de coleta de dados/ Categorização e análise de dados.....	44
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	47
3.1 Planejando as aulas	47
3.2 Realizando as aulas planejadas.....	49
3.2.1 1ª aula- Aplicação e explicação do questionário inicial	50
3.2.2 2ª aula- Resultados do questionário e jogo das palavras.....	60
3.2.3 3ª aula- Análise das vinhetas.....	68
3.2.4 4ª aula- Continuação da análise das vinhetas.....	81
3.2.5 5ª aula- Uma análise de uma vinheta que não escolheram	88
3.2.6 6ª aula - Término da análise/ Definição geral de vinheta/ Elaboração de uma vinheta.....	97
3.2.7 7ª aula: Apresentação da vinheta criada.....	107
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – TCLE	128
APÊNDICE B – Explicação das autorizações	130
APÊNDICE C – Questionário	131
APÊNDICE D – Tópicos de análise	133
APÊNDICE E – Planos de aula	135

INTRODUÇÃO

Durante minha graduação em Educação Artística pela Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal, pude realizar meu trabalho de conclusão de curso onde analisei o processo de criação de uma vinheta de telenovela (Passione, exibida em 2010) e descobrir suas possibilidades enquanto objeto de estudo na Arte.

Nesse estudo, foi possível levantar pontos de confluência entre as “Pictures of Junkies” do artista Vik Muniz com a edição de imagens realizada pelo designer Hans Donner, assim como pesquisar os possíveis diálogos entre a construção da vinheta de abertura e sua relação com o fim a que se destina. Além disso, procurou-se fornecer quais os campos da visualidade contemplados na vinheta ao estabelecer uma reflexão sobre os processos criativos presentes em seu conjunto final. Concluiu-se que o processo de criação de uma vinheta envolve muitos aspectos no qual se torna possível adquirir um rico aprendizado em Arte. Há uma hibridização de linguagens em que a arte dialoga com a mídia sem que perca sua essência.

Em decorrência desse trabalho, algumas inquietudes sobre o uso do audiovisual em sala de aula permaneceram, e essas inquietações me levaram à realização de duas pós-graduações pela mesma faculdade. A pesquisa da primeira pós-graduação buscou contemplar o uso adequado do audiovisual na sala de aula e analisá-lo como uma ferramenta para a aprendizagem, além de buscar vantagens inovadoras quando se diz respeito ao ensino contemporâneo. Descobri através de pesquisas bibliográficas que o uso do audiovisual é constante na escola, mas na maioria das vezes atua como um facilitador na lógica da pedagogia tradicional, ao invés de ser um objeto de estudo capaz de transformar o ensino.

Já na segunda especialização, o trabalho trouxe a xilogravura e a literatura de cordel ao analisar a vinheta de abertura da novela “Cordel Encantado”, exibida no ano seguinte, 2011, em que foi possível analisar os processos criativos presentes na construção da vinheta e buscar elementos capazes de favorecer sua aprendizagem de forma dinâmica. A partir dessa pesquisa, pude confirmar que é possível trabalhar em sala de aula com um objeto que faz parte da cultura do aluno, sem que o conteúdo científico deixe de ser contemplado, pois educativo é o processo e não a “obra final”. Como um dos resultados desse trabalho, pude apresentar um artigo na Confederação de Arte-educadores do Brasil (GRACIANO, 2012).

A inquietação com este tema continuou quando passei a ministrar aulas na Educação Básica. A partir do ano de 2011, ingressei em uma escola Estadual no município de Pirangi, no qual me efetivei em 2014 e hoje leciono vinte e quatro aulas de Arte nos ensinos: fundamental (Ciclo II- 7^{os} e 8^{os} anos) e médio (1^o, 2^o, 3^o ano e EJA). No ano de 2016, também ingressei na Rede Municipal de Pirangi, Ensino Fundamental- Ciclo I (1^o a 5^o ano), onde leciono aulas de Arte, em vinte horas semanais.

A partir desta minha atuação docente, senti a necessidade de aproximar esses objetos artísticos dos estudantes, já que estão presentes no cotidiano deles. Em outras palavras, percebo que as vinhetas televisivas fazem parte do dia-a-dia dos alunos, e oferecem possibilidades metodológicas que podem potencializar processos de ensino e aprendizagem mais sólidos e interessantes. É diante dessa necessidade que busco nesse curso de Mestrado¹ promover questionamentos e possibilidades em relação a esses meios audiovisuais. Dessa forma, a questão que guia o estudo é: quais são os limites e possibilidades da interculturalidade como referencial de aulas de Arte no Ensino médio? A partir desta questão, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas em Arte no ensino médio a partir de uma perspectiva intercultural. Como objetivos específicos, busca: analisar quais mudanças são necessárias nas práticas socioeducativas para que sejam orientadas a partir dos pressupostos da interculturalidade; averiguar se essas práticas socioeducativas favorecem o fortalecimento das identidades dos alunos, bem como seu empoderamento, emancipação e autonomia; e analisar como o conhecimento deve ser considerado e trabalhado nessas práticas socioeducativas.

O audiovisual tem presença marcante no âmbito escolar, mas na maioria das vezes atua como uma ferramenta que apenas facilita ou dinamiza o aprendizado que ainda continua enraizado no ensino tradicional. Assim, considero que esta ferramenta pode apresentar outras possibilidades, como a superação da abordagem tradicional de ensino em direção a outra, a sócio cultural (MIZUKAMI, 1986).

¹ Trata-se de um curso de Mestrado profissional em Educação que possui como público-alvo professores que atuam na educação básica, com o objetivo de contribuir com a formação continuada; promover a parceria entre a escola e a universidade; contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, bem como promover ações que possibilitem com que esses professores possam constituir-se professores-pesquisadores, além de promover ações investigativas que permitam a reflexão sobre a possibilidade de desenvolverem um trabalho compartilhado na perspectiva interdisciplinar.

Assim, a pesquisa trará subsídios necessários à utilização desses meios, enfatizando a vinheta televisiva como objeto de estudo: um produto presente na mídia, capaz de envolver diversas linguagens ao mesmo tempo em que está próximo à realidade do educando. Torna-se possível essa ideia quando me amparo

na citação de Fantin e Girardello (2008) que defendem a ideia de que educativo não é a obra em si, mas sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz. Além disso, pretende-se trabalhar com a cultura do aluno, dialogando com a cultura do professor que, mediando esse processo, não exclui a cultura local. Essas ideias são o cerne do que Candau (2012) denomina de interculturalidade, que será, como se verá mais adiante, o eixo principal do referencial teórico adotado na presente pesquisa.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos, no qual o primeiro capítulo buscou estabelecer relações entre o audiovisual e a educação, abordando as formas de ensino tradicional e sociocultural e, posteriormente, a interculturalidade defendida por Candau (2012). O segundo capítulo se destinou a esclarecer qual a metodologia de ensino adotada no decorrer da pesquisa, bem como a estratégia para a construção dos dados. No terceiro capítulo, a pesquisa traz a descrição detalhada de toda a intervenção realizada, desde o planejamento das aulas até sua execução, dividida em sete aulas, por meio de subitens. O último capítulo resulta na análise realizada a partir da aplicação da intervenção, buscando compreender quais os pontos relevantes no ensino da Arte ao se trabalhar com um objeto cotidiano em sala de aula. Por fim, as considerações finais trazem uma reflexão a respeito de toda a pesquisa, ressaltando quais foram os objetivos alcançados neste trabalho.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo abordarei como a tecnologia está presente no cotidiano dos alunos e como os meios audiovisuais chegam até a escola. Para tanto, faz-se necessário estabelecer relações entre as abordagens tradicional e sociocultural de ensino, bem como abordar a interculturalidade cunhada por Candau (2012) como referência para a realização dessa pesquisa.

1.1. Relações entre o audiovisual e educação

Atualmente, a tecnologia se faz muito presente na vida das crianças e, conseqüentemente, está presente nas escolas. Essa presença é tão marcante que, segundo Almeida (2004), estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e dos sons das produções do cinema e da televisão. Por conta desse papel cada vez maior da tecnologia e dos recursos audiovisuais na vida dos alunos, Fantin e Girardello (2008) afirmam que a cultura digital está transformando a vida das crianças. Porém, estas autoras afirmam também que esta presença não significa um determinismo, pois pode ser repensada e refletida. Em suas palavras:

É evidente que a televisão, os meios eletrônicos, o computador e toda a cultura digital transformaram a vida e a cultura das crianças. Mas se pensarmos que a reinterpretação das crianças é ativa e que a cultura é algo vivo, o movimento dialético entre permanência-mudança e reprodução-criação também permite sua problematização, com rejeição, negação ou transformação de herança próxima ou distante (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 150).

Diante das transformações que a tecnologia e o audiovisual vem exercendo na vida das crianças, como citado por Fantin e Girardello (2008), Duarte, Leite e Migliora (2006) apontam que esses meios são muito atraentes e capazes de difundir ideologias. Porém, da mesma forma que Fantin e Girardello, estes autores também afirmam que isso não significa que os alunos não possam se livrar ou adotem uma postura passiva em relação a essa ideologia disseminada. Dessa forma;

Não é preciso negar a atração exercida pela linguagem televisiva, nem, muito menos, subestimar sua capacidade de difundir ideologias e criar comportamentos para admitir que os telespectadores são sujeitos que pensam e que podem adotar formas mais ou menos criativas de lidar com o que vêem, o que não significa, em nenhuma medida, passividade (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p. 499).

Devido a essas ideologias que os meios audiovisuais carregam, Hernández (2000) atenta para o fato de que essas representações são quase sempre instantâneas e, por conta disso, os meios audiovisuais podem não ser considerados objetos e carecem de materialidade. Mas, mesmo que imateriais, quando analisados na atualidade, percebe-se que são esses elementos que criam uma cultura, e que na verdade, são ricos em plasticidade. Em suas palavras,

[...] estamos na época da imagem incorpórea, na era das representações fugazes e instantâneas da televisão, dos videogames, do navegar pelo ciberespaço - “espaços” que carecem de materialidade, pois não são objetos. Mas, paradoxos de nosso atual período histórico, constituem as representações que formam a cultura (como universo de representações que orientam normas, organizam olhares e contribuem para fixar valores) à qual têm acesso os meninos e meninas e os e as adolescentes, quase sempre, “fora” do horário escolar (HERNÁNDEZ, 2000, p. 28).

Por conta dessa ligação entre os meios audiovisuais e o conceito de cultura, Almeida (2004) vê, inclusive, esses meios como um objeto cultural que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da verbal. Essas diferentes linguagens empregadas acabam transformando esses meios em produções capazes de trazer significações e novos modos de pensar. Segundo Fischer (2002, p. 154) “a televisão é parte integrante e fundamental de complexos processos de veiculação e de produção de significações, de sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, de pensar [...]”.

Por conta dessa importância dos meios audiovisuais para a cultura e sua presença marcante na vida dos alunos, Fischer (2002) contribui para essa discussão quando aponta os benefícios e as possíveis formas de trabalhar com os meios audiovisuais na escola. Assim, a autora cria categorias para selecionar essas vantagens: a auto referência – a TV fala de si mesma; o aval de especialistas; a informação didática; a opção por um vocabulário facilitado; a caracterização da TV como lócus da realidade; a transformação da vida em espetáculo; e a reprodução de normas e práticas nitidamente “escolarizadas”. Além disso, menciona que os recursos presentes nesses meios são capazes de capturar a intimidade do sujeito, a relação com o “próprio eu”. Em suas palavras:

Recursos como os de captação de imagens, os cortes, os efeitos de zoom e tantos outros funcionam para capturar a intimidade de um sujeito que sofre, chora, emociona-se ou demonstra culpa, como se a TV pudesse, mesmo que por rápidos instantes, efetivamente penetrar na intimidade daquele que fala e, por homologia de campos, também na intimidade daquele que “especta”, daquele que olha (FISCHER, 2002, p.157).

Por outro lado, utilizar esses meios intensamente, sem reflexão, pode trazer prejuízos em relação a vários aspectos. Zanchetta Jr. (2007) aborda algumas habilidades que são potencialmente comprometidas com o uso intenso da televisão, estando entre elas: o desestímulo ao uso da expressão verbal pelo uso intenso da linguagem visual; a memorização de elementos que fogem da visão; e a imaginação e disciplina intelectual, pois as mensagens surgem prontas e encadeadas na TV.

Fica claro, diante dessas ideias, que o simples fato de utilizar esses meios na escola não é suficiente para que aconteça uma aprendizagem significativa. Faz-se necessário que esses recursos sejam explorados pedagogicamente, uma vez que não se tornarão educativos por si só. Fantin e Girardello (2008, p. 157) corroboram essa ideia quando afirmam que “toda produção cultural pode ser educativa - pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz”. No mesmo sentido, Duarte, Leite e Migliora (2006) apontam que essas produções audiovisuais são fenômenos complexos, que exigem a adoção de novos modos de ensinar. Segundo as autoras:

Estamos lidando com um fenômeno complexo, instável e de difícil apreensão empírica - a produção de significados em torno de produtos audiovisuais e a relação entre esse processo e a construção de valores - e que analisá-lo, descrevê-lo e compreendê-lo exige a adoção de parâmetros investigativos distintos dos tradicionalmente utilizados nas pesquisas educacionais (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2006, p. 499).

É nessa mesma linha de pensamento que Fischer (2002, p. 158) propõe que

Nos dediquemos a “desmanchar” os materiais televisivos [...] cujos resultados sugerem não apenas a importância de um tipo específico de linguagem e de comunicação, mas sobretudo um modo particular de subjetivação, de ensino e de aprendizagem de formas de agir, sentir, atribuir valores, e assim por diante.

Para que essa ação de “desmanchar” os materiais televisivos que Fischer propõe seja possível, é necessário que haja um trabalho pedagógico que envolva essas programações audiovisuais durante as aulas. A autora refere-se a esse trabalho como algo que educadores e estudantes precisam exercitar-se cotidianamente, o que inclui desde uma franca abertura à fruição até um trabalho detalhado sobre a construção de linguagem em questão, além de todas as informações que esse produto pode fornecer. Em relação a esse trabalho pedagógico, Fischer (2007, p. 296) diz que estudar as imagens e os processos de produção dos materiais audiovisuais

corresponderia a práticas pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos. Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar “daquele que imagina, planeja, produz e veicula filmes, novelas, telejornais, vídeos, assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria” do que vê e ouve a partir das diferentes mídias. Além disso, a autora defende que as possibilidades são infinitas, e podem “propiciar que nós, professores, alunos e alunas, usemos criar um saber fazer, como ferramentas diferenciadas para pensar de outro modo o presente que vivemos” (FISCHER, 2007, p. 298).

Ao pensar na relação da criança com a tecnologia, Fantin e Girardello apontam que “a atenção que deve ser dada não é à tecnologia em si, mas à criança - seu vínculo com as formas de cultura e as mediações possíveis” (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 151). Complementando essa ideia, o papel da convivência com a mídia, segundo Zanchetta Jr. (2007), pode ser de politização e de delineamento de funções institucionais da escola. De acordo com essas ideias, a Arte pode ser encarada de uma forma mais tradicional ou como instrumento de criação de consciência crítica, no qual o aluno toma consciência dos processos sociais e históricos em que vive.

Tendo essa ideia como horizonte, a pesquisa se pauta em relacionar as abordagens tradicional e sociocultural citadas por Mizukami (1986), diferenciando-as, por situá-la nesse último contexto - a abordagem sociocultural, que prevê a criação de conscientização nos alunos - sendo necessário explicitar ambas abordagens para maior compreensão do presente trabalho.

1.2. Abordagens tradicional e sociocultural de ensino

Diversos autores da área de Educação têm apontado que a escola precisa mudar em vários sentidos de modo que se adeque às demandas sociais, históricas, políticas etc. atuais. Essas mudanças, muitas vezes, incluem rever a prevalência do ensino tradicional que ainda permeia esta instituição. Uma dessas inadequações, como se verá adiante, é a não articulação entre igualdade e diferença. Assim, este trabalho exige compararmos as abordagens de ensino tradicional e sociocultural, a fim de associar a prática da pesquisa à realidade que encontramos nas escolas em que atuamos. Para tanto, a pesquisa baseia-se nas ideias de Mizukami (1986), que aborda e especifica esses conceitos.

Quando se refere ao ensino, é nítido perceber que a ideia de escola, ou organização escolar, se resume em um local onde o professor ensina e o aluno aprende. É nessa linha de pensamento que Mizukami caracteriza a abordagem tradicional: um ensino baseado em modelos, em que o aluno precisa aprimorar-se. Segundo a autora, o adulto nessa concepção “é considerado como um homem acabado, “pronto”, e o aluno um “adulto em miniatura” que precisa ser atualizado” (MIZUKAMI, 1986, p.8).

Baseada na sugestão de Saviani (1980 *apud* Mizukami, 1986) a autora aponta como papel do professor nessa abordagem garantir o conhecimento, independente do interesse e da vontade do aluno. Em suas palavras, “o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (*id.*, p.8). O homem nesse tipo de abordagem, segundo a autora, “é um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não a possuem” (*id.*, p. 9). Diante dessa ideia, o homem é relacionado por Mizukami como uma espécie de tábula rasa, no qual de acordo com o ambiente, imagens e informações são impressas progressivamente.

Nesse tipo de ensino, torna-se necessária a reprovação em relação ao nível cultural proposto, além de provas e exames para a comprovação do mesmo. Há, dessa forma, uma hierarquia cultural. Amparada por Paulo Freire, Mizukami aponta que o sistema de ensino tradicional é baseado na educação bancária, em que o conhecimento é “depositado” no aluno.

O passado deve ser imitado e o aprendizado adquire um caráter cumulativo, em que o receptor (o aluno) armazena apenas os resultados, e não o processo. De acordo com Mizukami, nesse sentido a escola é o lugar onde se realiza a educação e se raciocina. A criação de um ambiente em que o aluno não se distraia é defendida.

Ainda sobre a abordagem tradicional, as diferenças são ignoradas, ou seja, não há variação de métodos de acordo com as necessidades. A preocupação está na quantidade de informações, e não na formação de um pensamento crítico: a rotina garante a fixação dos conteúdos. A respeito da relação entre professor e aluno, Mizukami afirma que o ensino neste modelo baseia-se na aula transmissora de conteúdos e demonstrações do professor comparadas à uma apresentação em um auditório. Segundo a autora,

O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente a escutá-lo [...]. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno de forma

automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

Essa característica do método de ser transmissor de conteúdos faz com que o ensino seja centrado no professor. Tal “método tem por pressuposto basear a aprendizagem no exercício do aluno” (*id.*, p. 16). A motivação para realizar o trabalho escolar “é, portanto, extrínseca e dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento” (*id.*, p. 16). Dessa forma, em que o ensino é totalmente centrado no professor, torna-se difícil saber das necessidades do aluno, o que dificulta qualquer atendimento mais individualizado, amparado em suas necessidades, por parte do docente. A tendência, dessa forma, é trabalhar com todos da mesma forma. Nas palavras da autora: “todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos” (*id.*, p. 16).

Ainda se tratando da abordagem de ensino tradicional, Mizukami a caracteriza pelo uso do método “maiêutico”, no qual o professor dirige a classe a um resultado já proposto, através de perguntas que representam passos para atingir esses objetivos. A partir deste método, a avaliação aplicada nesta abordagem visa a exatidão dos conteúdos transmitidos em sala de aula, através de provas, exames, chamadas orais, exercícios de repetição e notas que garantem os níveis de aquisição da cultura.

De acordo com a autora, esta abordagem consiste em “supor e aceitar que o conhecimento provém essencialmente do meio, e, dessa forma, é transmitido ao indivíduo na escola”. Mizukami (1986) ainda afirma que “a escola é um local de apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações” e seguindo essa ideia, aborda que “a ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida” (*id.*, p. 18).

Em contrapartida, na abordagem caracterizada como sociocultural, no qual as propostas pedagógicas de Paulo Freire constituem-se nos exemplos mais evidentes, o sujeito é entendido como criador e elaborador do conhecimento. Privilegia-se, assim, a interação entre o homem e o mundo. Nas palavras da autora, “segundo esta abordagem, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (*id.*, p. 86).

Mizukami afirma que, nesta abordagem, a educação só se torna válida se considerar o sujeito e as condições nas quais vive. Em suas palavras;

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. Sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade.

O homem assume aqui um papel reflexivo e transformador através de suas práticas. A cultura é criada de acordo com as necessidades e os desafios que o mesmo encontra. Assim, essa experiência resulta na construção de um pensamento crítico, e não mais como um acúmulo de informações, como é o caso do ensino tradicional. O “modelo a ser seguido” foge da regra, abrindo espaço para as possíveis respostas geradas através de novos desafios. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados, segundo a autora, à conscientização. Em suas palavras, “o conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto” (MIZUKAMI, 1986, p. 91).

Ao contrário da abordagem tradicional, a conscientização que visa a aprendizagem neste tipo de ensino é considerada inacabada, contínua e progressiva. O saber não se concentra apenas na fala do professor, mas é aproximado na realidade na qual se encontra. A ausência de uma reflexão traz riscos quanto à adoção de métodos de ensino que acabam reduzindo as condições em que o sujeito se encontra, ao mesmo tempo em que a falta de observação em relação ao meio cultural provoca riscos de se realizar uma educação não adaptada ao indivíduo. É como se o homem não participasse ativamente da história, como relata Mizukami. Baseada em Paulo Freire (1995 *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 95), a autora ressalta:

Para Paulo Freire, a educação tem caráter utópico. Quando deixa de ser utópica, não mais enfocando a unidade anunciar-denunciar, é porque o futuro já não significa nada para o homem ou porque este teme arriscar seu futuro por ter conseguido dominar a situação presente. Essa esperança utópica implica compromissos cheios de riscos e terá de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, tanto ao nível de sua alfabetização como de sua pós-alfabetização, que são, em ambos os casos, ação cultural.

A escola adota um papel diferenciado, que passa a ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e do aluno em um processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, Mizukami cita a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e sua busca pela superação na relação opressor-oprimido. Essa superação, que exige algumas condições, entre elas, o diálogo, implica transformar a realidade, no qual o ensino e a aprendizagem “assumem um significado amplo”. Em suas palavras:

A verdadeira educação, para Freire, consiste na educação problematizadora, que ajudará a superação da relação opressor-oprimido. A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é sua intencionalidade (*id.*, p.95).

Se na educação tradicional priorizava-se a aula que transmite conteúdos, a abordagem sociocultural, por outro lado, prevê o diálogo entre professor e aluno como a essência deste tipo de ensino. “Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos”, pois segundo as concepções de Freire (*apud* Mizukami, 1986, p. 98), ninguém educa ninguém, mas os homens educam-se mediatizados pelo mundo. Diante dessa abordagem, a relação professor-aluno não é imposta, mas há uma troca de conhecimentos.

Para a autora, o professor que busca uma prática transformadora procura questionar a cultura dominante e desmistificá-la juntamente com o aluno, valorizando sua linguagem e sua cultura de modo que forneça condições que analise seu contexto e produza cultura. A padronização de ensino é substituída pela preocupação com o processo de cada aluno, favorecendo assim a participação e o diálogo entre os pares. O diálogo implica “relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa, e nisto reside o novo conteúdo programático da educação”. A palavra, nesse caso, “é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão [...]”. Somente através do diálogo será possível democratizar a cultura” (MIZUKAMI, 1986, p. 101).

A abordagem sociocultural trata a avaliação como um processo capaz de desenvolver a autonomia no indivíduo. O aluno é avaliado constantemente, e não apenas por meio de testes que abordam questões e respostas decoradas por ele. A avaliação torna-se permanente na prática do professor e deve ser um instrumento capaz de fornecer indícios em relação à aprendizagem ou dificuldade do educando.

Essa avaliação permite que o professor crie outras possibilidades e estratégias que considerem as diferenças de cada um, em busca de uma aprendizagem significativa.

A abordagem sociocultural difere-se da abordagem tradicional também no modo como o professor trabalha com essas diferenças: a padronização não deve existir. Segundo Candau (2012 *apud* Galizia, 2016) um dos problemas do ensino tradicional é não relacionar a igualdade com a diferença. Tratar os alunos com igualdade não significa tratá-los iguais, trabalhar da mesma forma. Isso exige diferentes formas de mediar a aprendizagem, já que cada ser é único, vive em realidades diferentes e possui dificuldades individuais.

Desta forma, trabalhar com a padronização em sala de aula faz com que alunos com dificuldades não sejam percebidos ao mesmo tempo que alunos que não possuem dificuldades não desenvolvam todas as suas capacidades. Na abordagem sociocultural, então, o professor assume o papel de mediador e não mais de responsável por impor conteúdos e demais informações. É ele quem provoca o diálogo entre culturas, instiga o aluno a buscar novos caminhos e transforma o pensamento do indivíduo “padronizado” em um pensamento crítico e reflexivo.

O diálogo entre culturas, preocupação da interculturalidade, aborda conseqüentemente a interação com seu meio. Dewey (*apud* Vasconcelos, 2010) afirma que nossa relação com o meio pode ser congruente ou incongruente. No primeiro caso, quando não é necessária mudança, e no segundo, uma mudança do meio exige uma ação. Toma-se como exemplo a temperatura de um ambiente que estava agradável e começa a cair. A ação necessária se faz quando o indivíduo precisa usar um agasalho. Assim o indivíduo quando inserido em uma cultura, fica confortável até o momento em que outra cultura busca dialogar com ela. Uma ação torna-se necessária a partir daí, já que sua cultura já não é mais a mesma.

Segundo Mizukami (1986), a educação na abordagem sociocultural “assume um caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem”. No cotidiano escolar, observa-se que muito tem-se tentado modificar quando se diz respeito ao diálogo entre professor e aluno. Ainda hoje, uma época marcada com os avanços tecnológicos e o poder que estes exercem sobre tudo, vê-se a estrutura totalmente tradicional imposta na sala de aula. Dewey (1980 *apud* Vasconcelos, 2010) diz que o grande problema do sistema educacional de sua época – e consideramos que atualmente ainda encontramos este problema – é que os alunos saem da escola sem preparo adequado para a vida que vai além de fórmulas prontas: exige solução

de problemas que devem ser resolvidos com base nos padrões de pensamento que conduzem à investigação científica. A proposta do autor é provocar o aluno com problemas que o faça buscar soluções para enfrentá-los.

Por outro lado, fontes inovadoras são exploradas - como é o caso das TICs - e estão sempre presentes em sala de aula. O fato é que, na maioria das vezes, essas inovações não são colocadas a favor de uma aprendizagem significativa, são apenas utilizadas como uma forma de facilitar o trabalho do professor, tornando apenas o método tradicional um pouco mais prático, mas mantendo-se seus pressupostos básicos inalterados.

Compete ao professor estar atento a esses empecilhos que surgem durante seu trabalho, procurando promover no aluno a consciência da construção de sua própria identidade relacionando-a ao contexto em que está inserido. Segundo Vasconcelos (2010, p. 145) “sempre interpretamos nossas experiências a partir de conhecimentos, valores, crenças e preconceitos que variam de indivíduo para indivíduo, fazendo com que, diante da mesma situação, nos posicionemos de formas distintas e as vezes até conflitantes”. Torna-se necessário, também, transformar a sala de aula, de modo que o aluno da contemporaneidade se comprometa a desenvolver sua própria autonomia, mediado pelo professor.

Enfatizando a ideia de formar a autonomia do estudante, retomaremos a seguir um ponto relevante já citado anteriormente: a(s) cultura(s) presente(s) no processo de ensino. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar mais uma vez que o ensino tradicional, por não levar em consideração estas culturas, pode ser considerado como inadequado para a Escola atualmente. Na intervenção realizada no decorrer desse trabalho, devido à grande interação entre professor pesquisador e alunos e à tentativa de aproximar as culturas presentes ao conhecimento trabalhado em sala de aula, tentei modificar este aspecto. Assim, considerarei o que Candau (2012) denomina como interculturalidade para subsidiar questionamentos diante desse fato. Este assunto será mais detalhado no próximo item.

1.3. Perspectiva intercultural na educação

Para que uma aprendizagem se torne significativa, o aluno deve se sentir inserido na situação; sentir que a cultura em que ele está imerso é valorizada. É nesse sentido que Candau (2012) propõe a interculturalidade como fator presente em sala

de aula. Trabalhar com a interculturalidade implica, antes de tudo, relacionar a educação e a diversidade de culturas.

Para esta autora, deve haver uma articulação entre igualdade e diferença, conceitos que podem ser entendidos como antagônicos na abordagem tradicional de ensino. Nesta perspectiva, Candau (2012, p. 12) explica que “igualdade e diferença não podem ser vistos como polos que se contrapõem e sim como polos que se exigem mutuamente”. Isso significa que se faz necessário reconhecer que as pessoas são diferentes entre si, mas iguais em termos de direitos e oportunidades. Reproduzo aqui uma figura que sintetiza este entendimento. Repara-se que no primeiro caso a igualdade se dá na forma de direitos iguais, enquanto que na segunda ela ocorre quando todos são tratados como iguais a partir de suas diferenças:



Figura 1- Duas concepções sobre igualdade de direitos - Retirado de: Serviço Social da Informação (2013).

A partir desta ideia, a autora propõe uma forma de “reinventar a escola” e considera a interculturalidade um elemento central nesse processo, em que a articulação entre igualdade e diferença seja capaz de construir saberes e práticas que se comprometam com a democracia e a emancipação social. Essa articulação entre igualdade e diferença se faz necessária para que se promova uma aprendizagem significativa. Tratar os alunos com igualdade não significa dessa forma, tratá-los de maneira homogênea. Pelo contrário; só se conquista a igualdade na aprendizagem quando cada aluno é trabalhado nas suas diferentes formas de aprendizagem. Assim, o que um aluno aprende com facilidade pode não ser suficiente para que o outro

aprenda, sendo necessário que se busque outros modos de ensinar para que se conquiste a aprendizagem.

É importante ressaltar que promover a interculturalidade não significa privilegiar determinada cultura, ou ainda aumentá-la, mas sim levar em consideração todas as culturas presentes no processo de ensino. Dessa forma, a cultura em que o aluno está inserido não deve ser a única priorizada nesse processo, pelo contrário, deve ser dialogada com a cultura em que se encontra o professor e os demais alunos, criando uma cultura comum, ocorrendo uma hibridização. Partindo desse pressuposto, a pesquisa se ampara nas ideias de Candau (2012), ao defender a interculturalidade como uma abordagem capaz de explicar e promover aproximação entre as vivências do aluno e sua aprendizagem. Como observado anteriormente, a escola tem procurado se adaptar, mas na maioria das vezes, mesmo que de uma forma mais moderna, ainda continua enraizada no modo de ensino tradicional, que dificulta neste caso, a aproximação entre o cotidiano e a aprendizagem.

A autora ainda afirma que nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro”, o que acarreta em processos de negação de outras culturas. Isso faz com que haja uma dificuldade em relação ao contexto no qual a escola se encontra, e a heterogeneidade seja um traço marcante.

Tratando-se da consciência sobre as diferenças, a autora propõe uma relação entre “nós” e os “outros”, em que o termo “nós” refere-se àqueles que se assemelham aos nossos hábitos, valores, estilos e visões do mundo, enquanto os “outros” são aqueles que se confrontam com essas maneiras de situar-se na sociedade. O outro, nesse ponto de vista, acaba por ser “alguém a tolerar”. Vê-se indícios desses fatos na educação quando o fracasso escolar se atribui às condições sociais e características étnicas dos alunos, ou ainda quando se valoriza o racional e se desvaloriza os aspectos emocionais, ou mesmo quando se prioriza uma forma de comunicação (geralmente a verbal) e desconsidera-se outras (corporal, por exemplo).

A autora cita alguns marcos que discursam sobre o termo diferença no campo pedagógico brasileiro, entre eles o psicológico e o social. O referencial psicológico exerce forte impacto na formação dos educandos. Diferença, aqui, está relacionada às características físicas e emocionais que definem cada indivíduo. Diversidade de modos e ritmos de aprendizagem são considerados fatores deste processo. Neste caso, o indivíduo é tratado de forma diferenciada, porém não são consideradas dimensões sociais, históricas e culturais. Já em se tratando da referência social, a

sociologia introduz relações à classe social, no qual determina-se o fracasso escolar. Apesar de contextos diferentes, ambas (a psicologia e a sociologia) tendem a alcançar a superação das diferenças e a homogeneização.

No ponto de vista de Velho (1994 *apud* Candau, 2012, p. 89) o homem participa de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo e significados próprios da natureza humana, mas a cultura só existe a partir da constatação da diferença entre “nós” e os “outros”. Quanto à diferença, Silva (2000 *apud* Candau, 2012, p. 90) propõe uma distinção entre ela e a diversidade: a última consiste no respeito entre as diferentes culturas, enquanto a diferença enfatiza o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões.

A partir desta ideia de articulação entre igualdade e diferença e não hierarquização entre diferentes culturas, podemos afirmar que Candau se insere em um movimento específico do multiculturalismo, denominado de interculturalismo. Para a autora, este termo diz respeito às estratégias de lidar com as diferenças, seja no âmbito cultural, social ou educativo, porém de forma interligada. De acordo com a concepção de Candau, o que precisa ser mudado é a cultura da escola, que tem como base um único modelo de cultura, ao invés de tentar modificar a cultura do aluno e fazer com que ele se adapte à realidade escolar.

Buscando diferenciar os termos multiculturalismo e interculturalismo, Candau relaciona as posições de alguns autores que tentam especificá-los. Jordan (1996 *apud* CANDAU 2012, p. 42) considera que ambos os termos são empregados como sinônimos e que é importante reconhecer as diferentes interpretações destas expressões, observando em que se assemelham e em que se contrapõem. Forquin (2000 *apud* CANDAU 2012, p.42) afirma que o termo multiculturalismo possui um sentido descritivo e um prescritivo. Entende-se que o sentido descritivo reflete a realidade multicultural de uma determinada sociedade, enquanto o sentido prescritivo adota a ideia de que o ensino pode se dirigir a uma clientela diversa, sem ser multicultural, pois a mesma só se apresenta como multicultural quando os métodos estão relacionados à diversidade cultural do público em questão.

Para o autor, quando ocorre um multiculturalismo “aberto e interativo”, ocorre o que se denomina como interculturalismo, especificado como o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, “levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas” (FORQUIN, 2000 *apud* CANDAU 2012, p.42),

devendo considerar os riscos de desestabilização e de conflito dessa interação. Porém, Candau afirma que, para alguns autores, estes termos se contrapõem e há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimo, em que multiculturalismo torna-se mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão, e a interculturalidade da dos países com línguas neolatinas, especificamente; o espanhol e o francês.

Ainda em relação às diferenças entre multiculturalismo e interculturalismo, Candau traz as ideias de Abdallah Pretceille (2001 *apud* CANDAU, 2012, p. 43), autora francesa que define a multiculturalidade como um modelo que tem como base diferentes princípios, como a prioridade ao grupo de pertença, à localização das diferenças, entre outras. Quanto à interculturalidade, a autora considera que se constitui outra forma de analisar a diversidade cultural, no qual considera-se a interação como elemento fundamental, e não a sua cultura.

Buscando maiores definições em relação ao interculturalismo, Candau (2012, p. 45-46) acrescenta: “consideramos o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica” valorizando dessa forma, “a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos sociais”. A autora afirma ainda que

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes [...] Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-los (CANDAU, 2012, p.45-46).

Dessa forma, esse modo de trabalhar no ensino adquire um caráter inacabado, já que procura promover relações democráticas, em que gera confrontos entre todas as visões que tendem a favorecer uma cultura em específico. Nada é considerado permanente, pois ocorre, segundo a autora, uma “hibridização” cultural, utilizando-se o termo cunhado por Hall (1997 *apud* CANDAU, 2012, p.46) e Canclini (*apud* Candau, 2012, p.46). A autora identifica quatro ações consideradas por ela como fundamentais na busca de promover uma educação intercultural. São elas: desconstruir (preconceitos e discriminações); articular (igualdade e diferença, como já discutido anteriormente); resgatar (construções de identidades culturais); e promover (experiências de interação com outras culturas).

Quando se fala em educação intercultural, não se pode deixar de mencionar o papel do professor, figura de grande importância para a concretização desse processo. É com base nesse conceito que Candau retrata os desafios encontrados por estes profissionais ao buscar construir conhecimento significativo em meio a tantas informações que surgem fora da escola. Segundo a autora, a ideia de educador tem sido ancorada no domínio de um determinado conhecimento, no qual o profissional torna-se um especialista. Porém, o docente vem tomando consciência da necessidade de outros saberes, como os pedagógicos. Essa confiança no saber começa a se transformar nos últimos anos: o conhecimento passa a ser construído com base no cruzamento de diferentes saberes, no cotidiano, em relações sociais e culturais e no diálogo. Esses saberes não devem ser encarados como algo inquestionável, uma única verdade. Assim,

O conhecimento escolar não é um “dato” inquestionável e “neutro”, a partir do qual nós, professores/as configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/ recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente (CANDAUI, 2012, p. 59).

A respeito da prática docente, pode-se considerar também a caracterização dos educandos. A visão homogeneizadora sobre os alunos acaba por considerar as diferenças de aprendizados e comportamentos como algo negativo. De fato, a padronização já enraizada no contexto escolar faz com que novas visões de mundo necessárias aos dias atuais sejam encaradas com dificuldades. Desse modo, percebe-se que os professores trabalham com a ideia de um “aluno padrão médio”, tentando encaixar os diferentes alunos nesse modelo e dessa forma deixam de explorar todos os conhecimentos e vivências pessoais que trariam um enriquecimento para todos os incluídos, além de não promover desta forma uma aprendizagem significativa.

Outra questão que desestabiliza o trabalho docente, segundo Candau, são as estratégias didáticas privilegiadas em sala de aula. A organização espacial ganha força na maioria das escolas, sendo ela caracterizada por carteiras enfileiradas, quadro e professor como personagem principal. Assim, o modo tradicional prevalece, no qual o aluno atua apenas como receptor, e não expõe suas ideias e pensamentos. Locais diferentes da sala de aula “padronizada”, como laboratórios de informática, por exemplo, passam a ser utilizados, mas muitas vezes à serviço da “velha pedagogia”.

Em se tratando dos meios digitais, a intimidade dos alunos com eles também é um fator relevante e deve ser levado em consideração em uma aula baseada na interculturalidade, pois eles lidam com estes meios com autonomia e desenvoltura, enquanto o docente, muitas vezes, necessita superar desafios para alcançar estas condições. A inserção destes meios no ambiente escolar torna-se necessária, pois faz parte da cultura do aluno e, assim, surge a necessidade de aproximá-los e explorar suas vantagens em relação à aprendizagem. Diante deste fato, Candau questiona como integrá-las nos processos de ensino-aprendizagem, como utilizá-las na perspectiva de favorecer a construção de conhecimentos e ainda, como operar com as múltiplas possibilidades que esses meios oferecem em relação ao meio escolar e social.

Tendo em vista que a escola não pode desconsiderar esses fatores sociais, históricos e culturais, a formação para a cidadania é considerada como um dos objetivos principais da escola, juntamente com outros. Essa questão torna-se um desafio para o educador, que se depara com perguntas como: “de que cidadania falamos? Que cidadania queremos ajudar a construir? Como ressignificar esse conceito que está relacionado à dimensão pública, sociopolítica e coletiva da vida?” Ou ainda, “como favorecer uma cidadania que articule a diferença e a igualdade?” (*id.*, p. 63). A complexidade dos questionamentos nos remete a pensar em cidadania como um conceito capaz de tornar o aluno responsável com aquilo que desenvolve, levando em consideração sua cultura e seu modo de pensar, individual e coletivamente.

A organização escolar busca qualidade no ensino. Essa qualidade se baseia no tipo de sociedade e na cidadania em que a mesma pretende construir. Assim, ela torna-se relativa, podendo haver diferentes interpretações que resultam em conflitos. Candau menciona três concepções, que segundo ela, são as mais presentes na sociedade. A primeira, concebe a educação como um produto capaz de responder as exigências do mercado. A segunda concepção defende a volta de aspectos tradicionais, enquanto a terceira perspectiva reforça o modelo dominante na sociedade ou propõe algumas mudanças que não afetam sua lógica básica.

Em contrapartida, ainda existem outras formas de entender a qualidade no ensino, como a autora relata:

Na verdade, há várias experiências em curso que utilizam outros parâmetros. Partem da convicção profunda de que a educação pode colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade. Assumem uma perspectiva crítica e intercultural. Afirmam a importância da educação como

direito humano que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica do mercado. [...] lutam pela valorização da profissão docente e pelo reconhecimento dos movimentos promovidos pelos educadores. Propõem reinventar a escola e a educação em geral [...] (CANDAU, 2012, p.67).

Nessa perspectiva, a cultura passa a ter importante consideração em relação à educação, o que pode ser vista sem dificuldades no cotidiano escolar. Segundo Candau, não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, “particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure” (CANDAU, 2012, p. 69).

Apesar de a cultura estar presente na educação, é nítido perceber que a atualidade vem tratando deste assunto em especial, pois autores com diferentes orientações teóricas têm analisado o caráter “homogeneizador e monocultural da educação, especialmente presente no que designamos como cultura escolar e cultura da escola” (Forquin, 1993 *apud* Candau, 2012, p.70).

Assim como Forquin, Candau também entende que a cultura escolar possui um caráter homogeneizante. Em suas palavras:

Hoje esta consciência do caráter monocultural da escola está cada vez mais forte, assim como o da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAU, 2012, p.70).

A autora ainda relata que outra contribuição importante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura refere-se a uma “concepção diferente da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2012, p. 70). É certo que ao promover um espaço em que a escola passa a interligar culturas, conflitos serão gerados. Daí a ideia de diferentes concepções da escola que deve estar preparada para tais desafios. A autora também evidencia que atualmente, as questões culturais “não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (CANDAU, 2012, p. 71).

Galizia (2016) aponta em seu trabalho que Candau reconhece que a preparação do educador para agir amparado na cultura, como elemento que estrutura a prática pedagógica ainda é falha. Mas afirma que reconhecer a dimensão cultural do ensino ajuda a potencializar processos de aprendizagem de modo significativo ao

aluno, uma vez que toda prática educativa é cultural. O autor também destaca que Candau reconhece que as dimensões política e econômica ainda estão na luta pelo poder, e que estas estariam relacionadas às dimensões simbólica e cultural, não sendo possível dissociá-las. Galizia também afirma, a partir das contribuições de Hall que esses processos- econômicos e sociais- determinam o nosso modo de viver, havendo a necessidade de considerá-las como práticas culturais. Nas palavras de Hall:

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural [...] É óbvio que isto não significa que os processos econômicos tenham sido reduzidos ao discurso e à linguagem. Significa que a dimensão discursiva ou de significado é uma das condições constitutivas do funcionamento da economia. O “econômico”, por assim dizer, não poderia funcionar nem teria efeitos reais sem a “cultura” ou fora dos significados e dos discursos. A cultura é, portanto, nestes exemplos, uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente — o que é outra maneira de dizer que se articulam um ao outro. (HALL, 1997, p. 13 apud GALIZIA, 2016, p. 56).

Segundo Velho (2003, p. 63), como já citado anteriormente, a cultura pode ser entendida como “conjunto de crenças, valores, visões de mundo, rede de significados que definem a própria natureza humana”. Contrapondo, o autor refere-se à existência da cultura quando há diferença entre nós e os outros, “implica confirmação da existência de modos distintos de construção social da realidade com a produção de padrões, normas que contrastam sociedades particulares no tempo e no espaço” (VELHO, 2003, p. 63).

Para abordar o conceito de cultura, Candau (2004) a compara a um iceberg, em que o que está exposto pertence ao campo consciente, relacionado às atividades artísticas. Já o que está “escondido”, pertence ao campo inconsciente, isto é, fatores internos e externos das vivências dos seres humanos que influenciam e definem uma determinada cultura. Para uma melhor compreensão, exponho a seguir a figura trazida por Candau que exemplifica esta ideia:



Figura 2 – O conceito iceberg da natureza da cultura - Retirado de Candau (2004, apud GALIZIA, 2016).

É nesse viés de pensamento que Candau (2004) propõe a interculturalidade em sala de aula. As culturas, criadas a partir de determinadas vivências devem ser interligadas entre si, sem que uma seja superior ou inferior à outra, mas que todas sejam valorizadas. A Arte, nessa ideia, seria a manifestação visível de uma determinada cultura.

Sob essa perspectiva da interculturalidade, a autora aponta alguns elementos fundamentais para que as práticas pedagógicas alcancem seus objetivos. O primeiro elemento ressaltado por ela é o fato de o conhecimento ter uma base de construção histórica e complexa, que requer um processo contínuo. Assim, aprender torna-se um processo ativo de elaborar significados sobre um objeto ou realidade, a partir de

experiências pessoais, conhecimentos anteriores, novas informações e aproximações. Para que essa aprendizagem aconteça, o educador deve ser um profissional competente e atualizado, que participa da cultura e desafia seus alunos a ampliar horizontes. A escola é concebida como um espaço de diálogo crítico e reflexivo, de articulação, de construção de identidade, socialização e reflexão sobre a vida e a cidadania.

Outro elemento de grande relevância para a interculturalidade tal qual defendida por Candau diz respeito a proporcionar ocasiões que favoreçam a “tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e a história do nosso país” (CANDAU, 2012, p. 73). Há, entretanto, pouca consciência entre o cruzamento de culturas, ou seja; a valorização da cultura em que o aluno participa, interligada à cultura em que o professor está inserido, transformando assim, a cultura local. Ou nas palavras da autora:

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, numa perspectiva essencialista. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos (CANDAU, 2012, p. 74).

Faz-se necessário, além de reconhecer a própria identidade cultural, estabelecer relações com as representações que o indivíduo faz do outro. Conclui-se que a distância entre a cultura e a escola geram um fracasso em relação à aprendizagem. Segundo Candau,

Uma das implicações mais perversas para os alunos/as, principalmente aqueles oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, é a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que se traduz em elevados índices de fracasso escolar e na multiplicação de manifestações de desconforto e mal estar em relação à escola (CANDAU, 2012, p.76).

A maior dificuldade encontrada pelos professores é lidar com as diferenças e adequar a maneira de agir, buscando conviver com a multiculturalidade sem que ela seja considerada como um desafio para a prática educativa. O educador deve ser capaz “de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula” (CANDAU, 2012, p.76). As questões multiculturais exigem, para isso,

que contextos históricos, culturais e sociais estejam inseridos, ou seja, que se tornem capazes de

Desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Introduce-se assim o relativismo na nossa leitura dos conteúdos curriculares, o que nos desestabiliza como educadores/as, obrigando-nos a repensar nossas escolhas, nossa seleção de conteúdos curriculares e nossas categorias de análise da produção de nossos alunos/as (*id.*, p. 77).

Gohn (2002 *apud* CANDAU, 2012, p. 88) também contribui a esta discussão ao defender uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior do educando, em especial, a midiática. Porém, ainda vê-se predominar a uniformização das práticas pedagógicas. As peças midiáticas muitas vezes estão na escola, mas atuam como facilitadoras e não como inovadoras, o que dificulta o processo de um ensino significativo. Significativo no sentido de que o conteúdo tenha que fazer sentido para o aluno, trazendo nesse processo, sua identidade cultural e suas diferenças sociais.

Ao amparar-se nas ideias da autora, observa-se que identidade cultural e diferenças caminham juntas, porém se divergem em alguns aspectos:

Entende-se que a identificação cultural se constitui por meio de interminável cadeia de negações, ou seja, o que se é não se define pela afirmação de um conteúdo positivo, mas, sim, por uma sucessão de distinções de conteúdos outros. A diferença cultural nunca é, sempre está sendo. Portanto, quando falamos em diálogo cultural não supomos o encontro de culturas e identificações fixas. [...] ao defendermos o diálogo intercultural, pretendemos atuar na transformação da contingência que de fato vivenciamos-atuamos onde podemos atuar (CANDAU, 2012, p. 151).

As diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas de forma positiva, no que têm de “marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-los em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação” (*id.*, p. 90).

Ao buscar trabalhar com a interculturalidade, cria-se alguns desafios, como por exemplo não encarar as diferenças como um problema, já que a homogeneização é considerada mais viável em relação a facilitar o trabalho pedagógico. De acordo Candau, deve-se valorizar as diferenças culturais a fim de promover e garantir a aprendizagem de todos. Segundo ela,

Se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (CANDAU, 2012, p. 110).

O fato é que, diante de todos os fatores que interferem no cotidiano escolar, surgem outros problemas, como por exemplo, o aumento da evasão e do abandono do magistério. A autora relata que a sociedade está longe, em muitas escolas, daquele ambiente propício para a aprendizagem. É nesse sentido que ela insiste em propor que a escola deve ser “reinventada” e, para isso, a mesma exige o enfrentamento da crise atual de um modo mais profundo, não apenas superficial, que tenta “reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização” (*id.*, p. 115).

Acatando as palavras de Veiga Neto, Candau diz que o problema é que a escola não é, na maioria das vezes, enraizada com a sociedade. O mundo muda constantemente no qual a organização escolar não acompanha esse processo. Ou, nas suas palavras;

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA NETO, 2003 *apud* Candau, 2012, p. 115).

Candau aborda uma espécie de “nó” presente nos autores que não conseguem desatá-lo para que a prática criativa e reflexiva conquiste maior relevância para o enfrentamento de questões que desafiam a educação escolar. Sobre esse assunto, afirma que ao mesmo tempo em que existe consciência da dimensão cultural, há certa suspeita de que “um possível deslizamento do social para o cultural enfraqueça o campo e dilua a especificidade da didática” (CANDAU, 2012, p. 119).

Em meio a essas preocupações, a autora defende a necessidade de trazer novos significados à perspectiva crítica no âmbito da educação, no qual não se trata de negá-la - como é arraigado na tradição - mas sim favorecer “um processo de reconfiguração em que propomos que a perspectiva intercultural constitua um eixo fundamental” (CANDAU, 2012, p. 120).

No que diz respeito à interculturalidade, Candau afirma considerá-la dentro do universo do multiculturalismo; porém, diante de suas revisões bibliográficas, fica

evidente que a educação intercultural admite várias leituras. Diante das três concepções de interculturalidade abordadas por ela - relacional, funcional e crítica - suas ideias se baseiam na perspectiva da interculturalidade crítica. Assim, ela considera a perspectiva intercultural como central para se avançar na produção de conhecimentos e práticas, em que colabora na construção de uma sociedade democrática em que a justiça cultural predomine.

Baseada nas ideias de Cortesão e Stoer (1999 *apud* CANDAU, 2012, p. 130), a autora especifica algumas estratégias com o objetivo de alcançar a perspectiva intercultural:

Supõem todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “diferentes”.

O estímulo ao diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimentos comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem são considerados importantes na perspectiva intercultural, segundo Candau. Isso porque deve haver uma aceitação do outro indivíduo que carrega consigo suas crenças e culturas.

Tratando-se da didática, a autora destaca dois aspectos, sendo o primeiro; a diferenciação pedagógica e o segundo, a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar. Supõe-se “desengessar a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender” (CANDAU, 2012, p. 132).

Candau (2012) relata ainda uma pesquisa realizada com professores de diferentes áreas, que provocou questionamentos em relação à diferença. A questão inicial para o debate teve sua origem a partir da frase “ser diferente é normal”. Percebe-se que a intenção da autora é assegurar que a diversidade cultural deve ser valorizada. Os resultados obtidos mostraram que os entrevistados não só discutiam suas próprias identidades como também passaram a criticar a existência de uma “hierarquia das diferenças”. Para diversos entrevistados, por exemplo, a diferença na educação é associada em preconceitos e discriminação, porém quando vista de outro ângulo, a diferença não está relacionada à desigualdade e se faz necessária, pois só assim, conquista-se a igualdade.

Pensando nas diferentes formas de aprendizagem, em busca de uma igualdade, no ponto de vista educacional, uma vinheta televisiva pode promover relações quando se diz respeito à interculturalidade. Um produto audiovisual inserido na “cultura de massa” pode ser capaz de aproximar a cultura em que o aluno está inserido com aquela trabalhada dentro de sala de aula.

Assim, um produto não considerado “educativo” se transforma em rico objeto de estudo, especificamente no campo da Arte, quando visto de uma forma crítica e não como um simples entretenimento. Essa linha de pensamento se torna possível quando se percebe que analisar um objeto de estudo que não faz parte do cotidiano escolar implica, antes de tudo, estudar o seu processo de construção, e esse fato sim, pode ser considerado educativo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo esclarecerei qual a metodologia de ensino adotada no decorrer da pesquisa, bem como a estratégia para a construção dos dados, que se baseia na análise da própria prática docente da pesquisadora.

2.1. Paradigma de pesquisa

A pesquisa pertence ao paradigma qualitativo, pois vai além de dados objetivos e foge do aspecto quantitativo. Esse tipo de pesquisa é caracterizado pela presença do sujeito, no qual a realidade que o cerca faz parte do processo de investigação. A cultura torna-se um dos fatores presentes quando vista nesse paradigma. Pode-se dizer dessa forma que o presente trabalho se ampara nesse tipo de pesquisa mediante o fato de abordar as vinhetas televisivas como objetos de estudo, um produto audiovisual presente no cotidiano dos alunos e próprio da cultura deles, podendo assim promover uma aprendizagem significativa.

Bogdan (1994 *apud* TRIVIÑOS, 1987) cita quatro características de pesquisas pertencentes a esse paradigma. Uma delas é que a pesquisa qualitativa tem o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Sendo as modalidades mais importantes na pesquisa de caráter qualitativo as de origem fenomenológica e de natureza histórico estrutural, ambas ressaltam a importância do ambiente na construção do sujeito, porém a pesquisa fenomenológica considera o ambiente especialmente constituído por elementos culturais enquanto a pesquisa com base nos fundamentos materialistas e dialéticos pensa o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base ou infraestrutura. Já considerando o pesquisador como instrumento-chave, este pode ser importante na medida que não esquece esta visão ampla e complexa. A pesquisa dessa forma assume tais características ao utilizar a própria prática da professora-pesquisadora como fonte de dados, bem como o ambiente e sua relação com os alunos. Outra característica é a pesquisa qualitativa ser denominada também de descritiva, além de analítica, já que a interpretação dos resultados surge como uma totalidade que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Assim, é lógica, coerente e consistente. Os resultados são expressos através de narrativas, declarações pessoais, fotografias, documentos, entre outros. Nesse sentido, a

pesquisa opta pela transcrição dos dados a partir de gravações realizadas durante o desenvolvimento das aulas pertencentes à pesquisa.

A preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto também é uma característica abordada por Triviños (1987). É considerada muito importante na individualização como atividade científica especialmente por diferenciar-se da investigação quantitativa, de cunho positivista, preocupada em atingir aparências dos fenômenos sociais com base na observação e na experimentação. Também é importante para estabelecer diferenças entre os tipos de pesquisa fenomenológica e histórico estrutural pois, apesar de ambas estudarem o processo dos fenômenos, a pesquisa histórico estrutural não só aprecia o fenômeno em sua visão atual como também observa seus aspectos mais íntimos, para o avanço no conhecimento de seus aspectos evolutivos. Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa pode ser classificada como histórico-estrutural, já que implica conhecer aspectos que promovam uma interculturalidade, sendo necessário desta forma, compreender os processos que impulsionam e caracterizam a cultura dos alunos, e não apenas compreender os resultados.

Por fim, Triviños (1987) refere-se aos pesquisadores qualitativos como pesquisadores que tendem a analisar seus dados indutivamente. Com base no tipo de pesquisa histórico-estrutural, o fenômeno estudado tem sua própria realidade, sendo dessa forma compreendido em sua totalidade, inclusive intuitivamente. Sendo a pesquisa uma análise da própria prática, torna-se ainda mais presente a realidade em que a professora-pesquisadora se encontra.

A flexibilidade gerada por esse tipo de pesquisa, devido ao fato de os fenômenos estudados terem sua própria realidade, como dito no parágrafo anterior, garante que os objetivos traçados a priori sejam reformulados caso necessário, diante das indagações geradas no decorrer da pesquisa. Triviños (1987, p. 131) reforça esta possibilidade quando diz que “as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados”. Também afirma que “as hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos” (*id.*, *ibid.*).

2.2. Pesquisa da própria prática

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa da própria prática. Mizukami (2003 *apud* Galizia, 2016) utiliza o termo “pesquisa dos práticos” para designar este tipo de investigação. Galizia (2016) argumenta não ser o termo mais apropriado, pois o professor não é apenas um prático, mas um profissional que associa seu conhecimento e teorias à sua prática. Assim, o autor denomina como pesquisa da própria prática aquela realizada por meio da análise da prática profissional do pesquisador. Apesar de referir-se a pesquisas em salas de aula, essas investigações não precisam ocorrer necessariamente dentro delas, desde que estejam relacionadas ao trabalho do professor pesquisador.

Amparado em Minayo (1994, p.17-18 *apud* Galizia, 2016), este autor defende a ideia de que um problema intelectual surge a partir de um problema da vida prática. Assim sendo, pode-se dizer que, além desse tipo de pesquisa ser aceita como uma forma emergente de produção de conhecimento, também tem o propósito de provocar novas formas de conhecimento e não apenas reforçar as já existentes (Zeichner e Nofke, 2002 *apud* Galizia, 2016, p. 91). Ainda com base nas ideias de Zeichner e Nofke, Galizia vem dizer que, segundo eles, existem três dimensões na pesquisa da própria prática: pessoal, profissional e política. A pessoal refere-se à busca pelo autoconhecimento, a análise do processo de pesquisa em si mesmo, tanto do professor pesquisador, quanto dos alunos. Já a dimensão profissional parte do pressuposto de que há possibilidades de contribuição para a profissão, por meio da pesquisa. Por fim, a dimensão política agrega manter a ordem social vigente ou transformá-la em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Garante-se dessa forma a presença dessas três dimensões no decorrer da pesquisa, já que existe uma busca pelo autoconhecimento por parte da professora-pesquisadora e dos alunos além da pesquisa contribuir para a melhoria profissional da pesquisadora e para o avançar destas discussões na área de educação e no ensino das Artes. Tratando-se de promover a interculturalidade, a pesquisa ainda busca uma contribuição no sentido de que as diferenças culturais presentes em sala de aula sejam respeitadas.

Há, entretanto, alguns alertas necessários para que o professor pesquisador não transforme sua pesquisa em mera reprodução de fatos, mas que produza novas formas de conhecimento de valia quando se diz respeito à educação. Anderson e Herr (2012 *apud* GALIZIA, 2016) apontam cinco critérios provisórios e construtivos de confiabilidade para a pesquisa da própria prática. São eles: validade de resultados, garantida quando as ações permitem responder as ações de pesquisa; validade de

processo, em que os problemas de pesquisa são classificados e resolvidos permitindo aprendizado contínuo ou transformações em relação aos envolvidos; validade democrática, que ocorre quando a pesquisa é realizada em colaboração com todas as partes envolvidas no problema; validade catalítica, que acontece quando os participantes compreendem a realidade para reforçá-la ou transformá-la; e, por último, a validade dialógica, que ocorre quando há uma revisão do estudo por pares a fim de garantir a confiança da pesquisa.

Considera-se que essa forma de pesquisa é um movimento amplo que requer cautela e exige que o professor pesquisador busque refletir sobre sua própria prática, levando em consideração fatores que circundam o meio em que o processo de investigação irá ocorrer.

2.3. Técnica de construção de dados

Na pesquisa qualitativa, pode-se construir dados de diferentes formas, por meio de instrumentos como anotações, entrevistas, áudio, fotografias, vídeos, entre outros. Nesta investigação, os dados são coletados por meio de observações que variam de acordo com o autor e que, segundo Triviños (1997, p. 153), não significam apenas olhar, mas destacar de um conjunto algo específico, prestando atenção em suas características.

Dentre os vários modos de observação existentes quando se diz respeito às pesquisas, este autor destaca como uma das técnicas privilegiadas da pesquisa qualitativa a observação livre. Isso significa que o professor pesquisador possui autonomia para coletar seus dados de acordo com as necessidades da pesquisa, partindo de uma pesquisa de campo, considerada aqui como todo processo de coleta e análise de informações, descrições, explicações levantadas e reflexão sobre o objeto de estudo.

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 189), as observações podem ser estruturadas quando há um roteiro a seguir, já planejado com sequência de fatos, como também podem ser não estruturadas, denominada como um tipo de observação que analisa um contexto sem que os objetivos sejam definidos a priori. Nessa pesquisa, a construção de dados será feita por meio da observação da própria prática e para isso, contará com o uso de câmera de vídeo. Por se tratar de observações realizadas no decorrer das aulas, o tipo de observação que mais se adequa ao

trabalho é a semi-estruturada, pois ao mesmo tempo que possuirá um roteiro pré-definido a partir do referencial teórico e dos objetivos propostos, também irá analisar um contexto em que indagações criadas naquele momento poderão direcionar as formas de análise, a fim de discutir o impacto gerado na aprendizagem dos alunos quando um objeto cultural é abordado em sala de aula.

2.4. Participantes e local de coleta de dados/ Categorização e análise de dados

Segundo Minayo (1994), análise e interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar com atenção os dados presentes na pesquisa. Podem ocorrer três obstáculos, segundo ela, que dificultam uma análise eficiente. Primeiro, de o pesquisador ter a ilusão em ver as conclusões, principalmente quando há uma grande familiaridade entre o sujeito e seu objeto de estudo, o que acarretará em uma simplificação dos dados, com conclusões superficiais. Para superar esse obstáculo, nesta pesquisa pretende-se observar os dados por meio da própria prática, com o auxílio da câmera de vídeo. O intuito é criar um distanciamento em relação ao objeto de estudo e a pesquisadora para garantir, desta forma, que a afinidade com esses meios não interfira e simplifique os dados coletados durante as aulas.

Outro obstáculo ocorre quando o pesquisador se envolve tanto com os métodos e técnicas empregadas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados. Para que isso não ocorra, será realizada uma transcrição precisa com base nas gravações realizadas, a fim de garantir que os significados gerados no decorrer das aulas não passem despercebidos em meio aos métodos empregados. Já o terceiro obstáculo diz respeito à dificuldade de articulação entre os dados coletados e conhecimentos mais amplos e abstratos. Pode ocorrer, nesse caso, um distanciamento entre a teoria e a prática envolvidas no processo. Para garantir que teoria e prática sejam distanciados, as práticas realizadas serão relacionadas e comparadas com as teorias empregadas.

As finalidades dessa etapa da pesquisa, segundo Minayo (1992 *apud* MINAYO, 1994) são: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar o conhecimento do assunto pesquisado, a fim de promover uma articulação ao contexto cultural no qual está inserido. Há ainda, nessa fase, a possibilidade de estabelecer categorias capazes de agrupar elementos com características comuns. Esse agrupamento pode ser realizado antes do trabalho de

campo, sendo conceitos mais gerais e abstratos ou a partir da coleta de dados que abrange mais especificidade e concretude dos dados.

A autora menciona uma proposta de interpretação qualitativa de dados citada em seu trabalho anterior (1992 *apud* MINAYO, 1994) considerada adequada à esta pesquisa. Nesse método, a fala dos autores é situada em seu contexto para melhor compreensão. O ponto de partida, segundo ela, diz respeito ao interior da fala e o ponto de chegada refere-se ao campo histórico e totalizante que produz a fala. Há nesse método a ideia de que não existe exatamente um ponto de chegada no processo de conhecimento, já que a experiência e os resultados constituem-se sempre numa aproximação da realidade na qual a pesquisa se encontra. Para essa proposta, Minayo apresenta uma ordem para operacionalizar a análise: ordenar os dados, o que envolve transcrição de materiais, releitura, organização dos relatos, entre outras ordenações pertinentes; classificar os dados baseado em uma fundamentação teórica; e fazer a análise final dos dados, no qual o pesquisador busca nesse momento estabelecer articulações entre os dados e os referenciais consultados para que responda às questões da pesquisa com base nos objetivos traçados.

Por fim, a autora enfatiza que o produto final de uma pesquisa deve ser sempre encarado como uma forma provisória e aproximativa, devido às afirmações poderem superar conclusões prévias como também ser superadas por outras afirmações futuras.

Diante das ideias apresentadas pela autora, esta pesquisa apresenta pré-categorias que podem ser restabelecidas no decorrer do processo a partir das ideias de Candau (2012). Entre elas, estão as práticas socioeducativas, as mudanças necessárias para que exista a interculturalidade e o favorecimento da identidade dos alunos, bem como a autonomia deles.

A coleta de dados aconteceu em uma Escola Estadual, situada na cidade de Pirangi, interior de São Paulo. As gravações foram realizadas durante as aulas de Arte ministradas pela própria pesquisadora, na 1ª série do Ensino Médio, no segundo semestre de 2017. A turma foi escolhida devido os alunos serem bastante participativos durante as aulas e apresentarem em outras aulas, aproximações com os meios audiovisuais. A pesquisa contou com a participação de quatorze alunos que entregaram a autorização dos pais. As aulas foram filmadas, mas os vídeos não serão mostrados em nenhum momento e terão a função apenas de facilitar a análise das ações realizadas pela professora. O sigilo dos alunos será mantido, sendo preservada

sua imagem e utilizados pseudônimos no decorrer da pesquisa. Foram observadas seis aulas consecutivas e uma aula após um período de tempo para a criação da vinheta. A partir de um questionário diagnóstico, buscou-se compreender quais meios audiovisuais presentes na cultura de massa estão sendo vivenciados pelos alunos, seguindo da análise desses meios e, por fim, a concretização do estudo por meio da compreensão dos alunos diante de um objeto cultural considerado não educativo e sua relação com a aprendizagem do mesmo.

As gravações foram transcritas para garantir uma análise precisa durante o desenvolvimento das atividades. Todos os alunos poderiam participar da pesquisa desde que tivessem a autorização dos pais ou responsáveis. Para tanto, foi entregue a cada um o documento de autorização e, juntamente com este documento, uma explicação elaborada pela professora para que não houvessem dúvidas (Apêndices A e B). A professora-pesquisadora também aproveitou a reunião de pais para conversar com os responsáveis e esclarecer quaisquer dúvidas sobre o trabalho que seria realizado. Constava nesse documento que a participação na pesquisa não era obrigatória e a não participação não acarretaria prejuízos em relação ao desempenho do aluno na disciplina. O documento visava autorizar a gravação das aulas estipuladas para as atividades garantindo-lhes o sigilo de sua imagem e sua identificação. Foram recolhidas ao todo dezesseis autorizações, no qual apenas duas delas constavam a não autorização dos pais.

Para a realização das aulas, foi necessário utilizar recursos como Datashow, folhas impressas, som e vinhetas selecionadas para análise. Também foram utilizados os materiais comuns da sala de aula, como lápis, caneta, caderno e borracha.

A princípio, foram elaborados oito planos de aula, que sofreram alterações, tendo sido possível a realização de seis aulas e, posteriormente, seria ainda realizada mais uma aula para apresentação dos resultados da atividade dos alunos. As aulas se dividiram em três partes, que são: diagnóstico sobre o assunto - questionário e levantamento dos resultados, seleção de vinhetas de acordo com a cultura local e análise das mesmas. No próximo capítulo descreveremos detalhadamente como estas aulas ocorreram, bem como seu planejamento.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Serão expostos nesse capítulo os planejamentos realizados pela professora, as alterações necessárias que foram criadas no decorrer do processo, bem como os resultados apresentados diante da inserção de produtos audiovisuais no ensino da Arte. Serão apresentados também os mecanismos de pesquisa que garantem o anonimato dos alunos, além de outras questões éticas, como a garantia de não ser prejudicado em relação à disciplina caso houvesse recusa de participação na pesquisa. Por fim, haverá detalhamento de outros aspectos da intervenção, como: as estratégias de ensino adotadas; os recursos utilizados e o *feedback* dos alunos diante das atividades. A seguir, a descrição dos planejamentos e a aplicação da pesquisa em sala de aula.

3.1. Planejando as aulas

No planejamento das aulas, foi considerado significativo reservar oito aulas para desenvolver as atividades. Duas delas seriam reservadas para a criação de uma vinheta pelos alunos. Porém, devido à facilidade que os estudantes apresentam diante desses meios audiovisuais, como no trabalho com edições de vídeo e desenvoltura com o trabalho com as câmeras, o planejamento sofreu alterações, sendo possível realizar todas as atividades planejadas em apenas sete aulas: seis para desenvolver todo o projeto e uma aula final para apresentação da criação feitas por eles.

Para iniciar as aulas, foi criado um questionário contendo suas identidades pessoais, musicais e de programas televisivos (Apêndice C). Esses dados foram fundamentais na continuidade da pesquisa, já que as vinhetas que seriam selecionadas partiriam das respostas dos alunos. A partir dos dados desse questionário, foram escolhidas três vinhetas, de acordo com a quantidade de indicações nas respostas.

Assim, foram elaborados alguns tópicos de análise que serviram de base para analisar as vinhetas de uma forma crítica, com a intervenção da professora. Após as análises, a professora selecionou outra vinheta que não estava nas preferências dos alunos, a fim de observar tais aspectos e promover a interculturalidade. Os próximos

passos foram definir o significado de uma vinheta, bem como seu aprendizado gerado nas aulas de Arte e a produção de uma vinheta pelos próprios alunos.

Assim, a aula 1 tinha como objetivo que os alunos socializassem suas identidades pessoais a fim de que fosse possível identificar as culturas presentes por meio das informações coletadas. Para tal, aplicamos um questionário (Apêndice C) perguntando: pelas bandas e músicas preferidas deles; o que fazem nas horas livres; o que costumam assistir na televisão; e, por fim, solicitamos que criassem um desenho, um símbolo ou uma figura que considerassem capaz de os representar.

Após os alunos terem respondido ao questionário, planejamos realizar uma discussão sobre ele, com ênfase nas questões sobre música e televisão. O questionário foi estruturado com questões abertas e foi aplicado antes de se falar sobre o tema da pesquisa a fim de não direcionar ou induzir os alunos às respostas. Os questionários foram recolhidos sem identificação e, como já dito, foi realizada uma discussão sobre as respostas coletadas.

Já na aula 2, o objetivo era que os alunos definissem o significado da palavra “vinheta”, além de compreender a origem e função do termo e relacioná-la às suas vivências culturais. Para tanto, foi aplicado um jogo denominado “Jogo de palavras” que buscava trazer palavras relacionadas à palavra vinheta a fim de criar uma definição prévia para a mesma. Nesse jogo, um aluno diz uma palavra relacionada a ela como, por exemplo, televisão. Um segundo aluno dá sequência dizendo uma palavra que tenha relação com televisão e, assim segue-se sucessivamente, até que todos os alunos tenham falado algo. Nessa aula foi planejada também uma breve explanação sobre o significado da palavra vinheta por meio de slides. Essa explanação foi modificada no decorrer das aulas, passando a ser realizada na sexta aula já que, após as análises realizadas, os alunos puderam compreender e discutir melhor sobre seu significado, podendo acrescentar suas próprias ideias nos slides.

Na aula 3, os alunos deveriam aprender a analisar vinhetas. Para isso, foram selecionadas três vinhetas com base nas escolhas presentes no questionário inicial. Na primeira análise, a professora-pesquisadora orientou-os a partir de análises direcionadas (Apêndice D) sobre o objeto de estudo: o nome da vinheta, o lugar que é transmitida, o público-alvo, as cores presentes, a música que compõe a cena, a mensagem principal, como são os personagens e seus figurinos, as paisagens que compõem a cena, a presença de símbolos e objetos, o assunto abordado e a relação com as vivências dos alunos. As outras duas análises foram realizadas

individualmente, com alguns comentários coletivos, sendo as vinhetas exibidas o número de vezes necessário para as análises.

O objetivo da aula 4 era que os alunos pudessem observar as vinhetas consideradas distantes em relação às suas vivências, comparar às análises anteriores, desenvolvendo assim senso crítico, buscando promover diálogos, além de dividir os alunos em grupo para criarem uma vinheta. Porém, não foi possível realizar as análises anteriores (previstas na aula 3) em apenas uma aula, sendo necessário terminar as análises das vinhetas que faziam parte da realidade deles nessa aula.

As aulas 5, 6 e 7 seriam reservadas para que os alunos produzissem uma vinheta, definindo tema, personagens, equipamentos necessários, entre outros tipos de organização para a criação, além da edição na sala de informática e apresentação das criações para a classe. Em decorrência da utilização de mais uma aula para as análises das vinhetas, na aula 5 foi apresentada uma vinheta distante da realidade dos estudantes, em que foi discutida e comparada em relação às análises anteriores.

Diante das mudanças necessárias, a aula 6 teve como objetivo apresentar os slides com definições sobre a palavra vinheta, sua origem e conclusões sobre sua atuação na aprendizagem. Houve tempo também para que os alunos organizassem o grupo para a produção da vinheta e escrevessem todas as ideias, além dos recursos necessários para a gravação. Devido à facilidade dos alunos em relação a esse tipo de produção, não foi necessário que houvesse uma aula reservada na sala de informática com orientações para edição e gravação da vinheta. Além disso, os alunos escolheram outros ambientes além da escola, e a maioria fazia esse trabalho utilizando o próprio celular.

A aula 7 teve como objetivo apresentar a produção realizada no decorrer desse período. Como o tempo para a criação era curto, pois estávamos próximos às férias de fim de ano, foi combinado que essa aula aconteceria no início de 2018, para que durante as férias os alunos pudessem planejar melhor. Assim, a apresentação foi realizada durante o segundo bimestre de 2018.

3.2. Realizando as aulas planejadas

Neste item explicarei todas as aulas realizadas, detalhando o diálogo entre a professora-pesquisadora e os alunos. Durante as aulas foi aplicado um questionário sobre as preferências dos alunos, um jogo de palavras para discutir o significado de

“vinheta”, escolha e análise de três vinhetas presentes no cotidiano dos alunos, além da análise de uma vinheta que não escolheram. Para finalizar as aulas, os alunos fizeram uma produção audiovisual que foi apresentada e discutida na última aula. Cada aula foi dividida em um subitem, resultando assim, em sete subitens, especificados a seguir.

3.2.1. 1ª aula- Aplicação e explicação do questionário inicial²

A aula aconteceu na sala de aula da turma, que comporta 35 carteiras e cadeiras, mesa do professor, quadro negro, dois ventiladores e um Datashow com duas caixas de som. Preparei a câmera em um tripé no fundo da sala de modo que todos os alunos participantes fossem filmados. No início, os alunos ficaram curiosos para saber como seria uma aula gravada, já que nunca haviam participado de algo parecido. Nos primeiros minutos alguns alunos olharam para trás para observar a câmera e outros ficaram um pouco incomodados, evitando muitos movimentos para passarem despercebidos. Apesar dos alunos estarem enfileirados na sala, dispostos de uma maneira “convencional”, a câmera foi algo diferente dos “hábitos” em sala de aula, fazendo com que alguns se incomodassem e outros ficassem observando como seria. O uso das TIC’s possibilitou que a pesquisadora se distanciasse da sua prática, já que as gravações foram analisadas posteriormente, e não ao mesmo tempo em que as aulas estavam acontecendo.

Após garantir que a gravação estava dando certo, dou início à aula dizendo que antes de qualquer discussão, iria entregar um questionário (APÊNDICE C) a eles e que ao final seria devolvido, não sendo necessário identificar com nome. Percebi pelas expressões que o “aviso” que o questionário seria sem identificação trouxe um “conforto” para os alunos escreverem o que pensavam, sem se sentirem inferiorizados pelas suas identificações pessoais e sem se preocuparem com a discriminação dos demais em relação ao seu modo de ser e pensar. Dessa forma, os alunos se mostraram confortáveis por não correr riscos de sofrer discriminação e inferiorização devido suas escolhas, o que, pelo menos neste início de intervenção, foi uma forma de promover e garantir igualdade entre os pares. Assim, os atento a prestar atenção em minhas explicações antes de começar a responder. Durante a entrega alguns

² Durante a descrição das aulas, para facilitar o entendimento do leitor, usarei negrito para destacar minhas falas como professora. As falas dos alunos serão marcadas entre aspas.

alunos se “ajeitam” arrumando seus materiais e eu explico que esse questionário tem a função apenas de iniciar nossa discussão e que, portanto, não valeria nota.

Dou início à leitura da questão 1, que pergunta quais suas bandas e músicas favoritas, em que deveriam listar ao menos três. Pietro interrompe a explicação perguntando o que fazer quando não lembrar o nome da música, e eu digo para que a identifique de alguma forma quando isso acontecer: poderia ser um trecho da música, especificar por meio do artista ou ainda especificar o estilo musical correspondente para que posteriormente todos ajudassem a descobrir qual música seria.

Pietro diz em voz baixa ao aluno Fábio, que está sentado ao seu lado: “coloca a banda ou a música?” Fábio faz sinal com o corpo de também estar em dúvida, e em seguida Pietro faz sinal com a mão que poderia ser um só. Apesar de a aula favorecer uma dinâmica participativa, em que os alunos, Pietro e Fábio trocaram ideias buscando colaborar-se um com o outro, essa atitude os mostrou inseguros para interromper a professora e tirar essa dúvida. Talvez, pelo fato de se sentirem ridicularizados pelos demais em relação à pergunta que iriam fazer, ou talvez por acharem que a professora iria entender que essa dúvida se deu pelo fato de estarem distraídos enquanto ela explicava. Ou, ainda, a ideia de que um colega o explicaria de uma forma mais significativa e mais próxima da realidade dele, fortalecendo assim suas identidades e relacionando-as. Esse fato só se torna conhecido quando a professora pesquisadora observa as gravações, mostrando assim que alguns alunos permanecem com dúvidas durante a aula e se sentem inseguros em solucioná-las, muitas vezes sem que o docente perceba, como o ocorrido.

Continuo dizendo que se houvesse outras dúvidas, como se fosse o caso da música ser em língua inglesa, eles poderiam identificar da forma deles, com o intuito de apenas não esquecer suas preferências. Como percebo que eles ouvem muito músicas internacionais e muitos não sabem como escrever as palavras, digo para que anotem da forma que lembrariam depois. Dessa forma não se procurou reduzir nessa aula os conhecimentos e valores a um determinado universo cultural. No caso, eu também teria que abordar a cultura americana, principalmente, já que faz parte da vivência dos estudantes.

Na sequência, faço a leitura da questão 2: **o que você gosta de fazer nas suas horas livres? Praticar esportes?** Após a leitura, Pietro pergunta: “pode

assinalar mais de uma, né?”³ Eu respondo: **sim. Ir ao cinema? Assistir TV? Acessar redes sociais? Conversar com amigos ou outros? Tem mais coisas, que podem não estar aqui, então vocês assinalam outros e especifica o que é.** Observa-se nesse momento que a aplicação dessa questão presente no questionário buscou estimular emancipação e autonomia, no qual pretende combater o silêncio a que as culturas desprezadas pela cultura dominante foram submetidas. As questões os deixam livres para expor seus “gostos” e acredito que isso buscou estimular a autonomia dos alunos.

Miguel confere o que Pietro, que está ao seu lado, assinalou. Nesse caso, noto que a participação se torna favorecida, pois um observa o questionário do outro e há troca de ideias. Torna-se possível observar que não se procurou reduzir conhecimentos de um determinado universo cultural (no caso, Miguel não se reduziu aos seus conhecimentos, mas foi observar os conhecimentos do colega), podendo assim fomentar a ideia de construir algo juntos. Ao mesmo tempo, a ação de Miguel pode também ser resultado de apresentar “medo” de responder algo diferente, com a ideia de que existe uma resposta certa, que deve ser alcançada. Ideia esta que muitas vezes atrapalha a aprendizagem na disciplina de Arte, já que o aluno busca encontrar uma resposta exata e “correta” diante das questões e análises propostas durante as aulas, como um resultado matemático, deixando muitas vezes a atividade não realizada e esperando a resposta dada pelo professor, para não correr o risco de errar e ter que apagar a resposta. O fato é que as questões que são instigadas na disciplina de Arte não apresentam induções e, quase sempre, exigem que o aluno exponha sua opinião e sua visão sobre o assunto. Dessa forma, posso afirmar como arte-educadora que uma mesma questão apresenta diversos caminhos para se chegar ao conhecimento, dependendo das experiências de vida dos alunos em que a questão é proposta.

Assim, o material que utilizo como base não apresenta respostas prontas para serem “reveladas” durante as aulas, mas apresenta novas questões que trazem possibilidades e fazem com que o aluno reflita sobre o que está sendo trabalhado. Um mesmo conteúdo em Arte é trabalhado de formas diferentes diante das discussões geradas pelos alunos, que apresentam suas vivências culturais e delas se aproximam,

³ Optei por transcrever minhas falas e dos alunos da forma mais fiel possível, com o intuito de preservar intenções, subjetividades e estilos. Assim, aparecerão ao longo desse texto, nestes casos, formas coloquiais, gírias, erros de concordância etc.

sem que isso desfavoreça um grupo de alunos, mas fortaleça uma aprendizagem significativa para cada um. Isso garante a presença da diferenciação pedagógica, em que se respeita o ritmo de aprendizagem de cada um, bem como seus aspectos e expressões culturais.

Continuo lendo a terceira questão, e digo: **o que você costuma assistir na televisão? Então olha só... eu coloquei do lado, o tipo de programação, no quadrinho ao lado; para vocês fazerem um X em qual vocês assistem. Por exemplo, eu assisto série, faz um X no quadrinho. Depois, que tipo de série? Qual o nome da série?** A partir da discussão dessa questão é que começaram os primeiros diálogos entre as preferências deles, podendo reconhecer, assim, a existência de conhecimentos no cotidiano escolar, bem como estimular esse diálogo.

Beatriz levanta a mão e pergunta: “Professora, na número um pode ser só o nome do cantor se você não lembrar do nome da música?” Eu respondo que pode. **É uma forma de registro que lembra o seu cotidiano de alguma forma.** Acredito que aceitar apenas o nome do cantor foi uma forma de não perder suas preferências. Achei que era melhor anotar dessa forma do que a aluna mudar sua opção para não deixar a resposta em branco. Dou sequência ao assunto dizendo que para quem não assiste série, não precisa marcar o “X”. O próximo item é Netflix, e digo: **por que eu coloquei Netflix, as séries não são da Netflix? Mas tem mais programações, então vocês especificam. Novelas... quais novelas? Filmes... programas humorísticos, quem assiste coloca. Programas jornalísticos... e quem não assiste nada na TV; faz o x em não assisto tv... ou outros. Se tem alguma programação que eu não coloquei aqui, especifica embaixo, ok?** Renan diz: “eu acho que youtube, mas eu não assisto.” Diante desse comentário de Renan, Beatriz ri. Eu digo que pode ser uma boa opção, já que encontramos muitas programações neste site. Considero que, neste ponto, o conhecimento dos alunos foi bastante valorizado, pois eles deveriam colocar o que assistem, desde séries até novelas, jornais. Estão trazendo o que conhecem para depois compartilhar com os demais. De alguma forma, valorizei o que Renan falou, complementando minhas ideias sobre o youtube. Acredito que essa troca de conhecimentos cotidianos favorecida pela professora fortalece identidades abertas, plurais e dinâmicas.

Continuo explicando a questão 4, na qual eles deveriam criar um símbolo que os identificassem. Eu digo que esse símbolo pode ser um desenho. Pietro pergunta se pode ser um desenho de um lugar e eu digo que sim, que poderia ser qualquer

coisa que representasse eles mesmos. Por meio do símbolo o aluno pôde mostrar sua identidade de uma forma mais dinâmica, pois acredito que o desenho traz mais liberdade de expressão que a palavra, nesse caso.

Lembro que esses questionários não serão identificados e estipulo com eles um tempo para que realizem a atividade. **10 minutos é pouco? Quanto tempo vocês acham que precisam?** Aline responde “ah, uns vinte?” Enquanto isso, alguns alunos conversam sobre nomes de séries e bandas. Eu digo que enquanto eles estão realizando a atividade, eu iria criar uma tabela na lousa, para anotar, posteriormente, os resultados do questionário. Estipular com eles o tempo que achavam necessário, de acordo com o ritmo de cada um, promoveu uma dinâmica participativa e princípios de construção coletiva, ideias presentes na interculturalidade proposta por Candau (2012). Talvez criar essa tabela na lousa nesse momento não tenha sido uma boa ideia, pois se eu tivesse circulado entre as carteiras nessa hora iria me familiarizar ou me aproximar mais com o que cada um estava fazendo. No momento, a ideia foi “adiantar” a tabela para não perder tempo para a discussão posteriormente.

Digo que se um precisar da ajuda do outro, para lembrar de algo, aquele era o momento, e os deixo livres para conversar e trocar ideias. Alguns alunos discutem na frente da sala os nomes das séries e comentam sobre elas. Quando deixo esse momento “livre”, os alunos têm a possibilidade de trocar ideias e promover diálogo entre suas identidades e experiências pessoais. Aqui, se torna possível promover relações democráticas e favorecer dinâmicas participativas. Enquanto estou criando a tabela na lousa, fico atenta aos comentários dos alunos, que compartilham suas vivências. Fábio pergunta: “no ícone “filmes”, tenho que colocar o nome de quantos deles?” Eu digo que, se possível, poderia colocar dois ou três que ele considerasse interessante. Continuo chamando a atenção de todos: **peçoal, tudo o que der para especificar, especifica**. Miguel lembra o nome de uma música para Renan que se preocupa com a escrita e pergunta se vai perder ponto caso escreva algo errado. Eu respondo que não, enquanto Aline e outra aluna discutem sobre uma série que ambas assistem. Apesar de deixá-los livres, estava atenta ao que estavam falando e fazendo. Interfiro respondendo as dúvidas e fazendo comentários, pois acredito que a liberdade sem uma direção perde o sentido na sala de aula. Além de promover relações democráticas e dinâmicas participativas, essa liberdade direcionada desvela os efeitos de “verdade” quando a professora é questionada por Renan se a escrita de um conhecimento cotidiano perderia ponto. O conhecimento pela escrita não deixa de ser

importante, pelo contrário; seria corrigido durante a discussão caso estivesse errado, mas “perder ponto” não seria significativo nessa aula, pois o foco era trazer suas vivências de alguma forma, sem que elas fossem perdidas ou excluídas por eles.

Termino de anotar na lousa e começo a circular entre as carteiras. Clara diz em voz alta “ai, o que eu coloco na três?” Davi pergunta: “Professora, é para fazer um desenho que me representa? Respondo que sim. Davi brinca: “e se eu desenhar o Neymar?” Dou risada da intervenção do aluno e explico que tudo bem. Circular entre as carteiras fez com que eu me aproximasse dos trabalhos que estavam realizando. A brincadeira de Davi cria uma ponte entre o conhecimento cotidiano dele e o meu. Para que eu entendesse a brincadeira, de se comparar ao Neymar, alegando que era “bom de bola”, eu precisava saber quem era o jogador, senão aquele conhecimento dele não faria sentido nesse momento. Construimos, desse modo, uma ponte de conhecimentos comuns, entre professor e aluno, criando uma relação democrática entre nós.

Continuo a circular e pergunto se tem alguém com dúvidas. Aline me chama na carteira para perguntar o que ela deve fazer quando assiste várias séries, mas todas pelo celular. Digo para que ela especificasse embaixo da questão. Renan pergunta se é necessário preencher todas as lacunas, e eu respondo que não, para preencher apenas o que faz parte das vivências dele. Fábio brinca com os que estão próximos: “dormir é um esporte?” Todos riem. Ao transitar pela classe observo o desenho de Bernardo, que se representa pelo símbolo do youtube. Interajo criando uma relação com meus gostos pessoais, dizendo que ultimamente esse símbolo também está me representando. Davi se vira para trás para descobrir que desenho era. Nesse momento, tiro algumas dúvidas e observo os símbolos que estão criando. Busco relacionar pontos de interesse em comum, alegando que também gosto de utilizar o youtube. Acredito que os alunos se sentem seguros quando o professor tem algo em comum com eles. Davi fica curioso para saber o que eu tenho em comum com o Bernardo. Outra vez, se estabelece durante a aula uma ligação entre os conhecimentos comuns, possibilitando uma relação democrática.

Explico que, se acharem necessário, poderiam pintar o desenho para a representação, pois alguns símbolos exigem cor. Caso contrário, não precisaria. Bernardo pergunta se deve colocar o nome. Digo para não identificar e aguardar todos terminarem para que eu recolhesse todos juntos. Recolher todos juntos não mostraria de quem era o questionário evitando em um primeiro momento a inferiorização e a

discriminação. Porém, esse anonimato não garante que a inferiorização e a discriminação sejam evitados, pois estão apenas “escondidos” para não causarem conflitos. Para isso se faz necessário respeitar as diferenças de cada um, e não escondê-las. Esse momento foi muito descontraído, no qual os deixei à vontade para trocar informações e conversas. Apesar de pedir para que não se identificassem, percebi que os mais próximos trocavam ideias e falavam sobre o que tinham anotado. Nesse momento considero que a participação entre eles foi bem válida, pois um mostrava para o outro já o que havia feito, trazendo um diálogo sobre o que iríamos discutir, favorecendo dinâmicas de participação.

Pergunto se conseguiram identificar as três bandas, e Davi responde que conseguiu uma só. Renan pergunta: “Professora, Netflix... aí eu assisto séries que já estão na Netflix... então vou colocar, séries.” Eu respondo que tudo bem, porque eles estão separados, pois na Netflix também tem documentários, filmes etc. Renan continua comentando sobre os animes, mas Miguel diz que prefere filmes. Enquanto isso, Clara pergunta como pode ser o desenho e Davi responde que ele deve representá-la. Busca-se dessa forma favorecer identidades abertas, plurais e dinâmicas: a pergunta de Renan é direcionada a mim, mas a partir dela começam outras conversas, no qual um aluno auxilia o outro. Eles dão suas pistas que revelam de certa forma suas identidades pessoais, como por exemplo, o que gostam de assistir. Assim, estimulam também emancipação e autonomia, além de potencializar a possibilidade de cada um expor sua forma de ser sujeito, garantindo-lhes o direito de igualdade diante de suas diferenças. Expõem coisas diferentes, sem medo, demonstrando que foi possível fortalecer os sujeitos, criando relação democrática, além de trabalhar múltiplas linguagens e mídias, em que cada um trouxe estilos diferenciados, valorizando experiências diversas.

Continuo a circular pela sala e observo de carteira em carteira o que estão fazendo. Chamo a atenção de todos dizendo que não precisariam colocar apenas filmes atuais, mas também colocar filmes que marcaram a infância deles, além de colocar os desenhos animados que assistiam ou assistem. Tratando-se de conhecimentos cotidianos, não sei se essa ideia de colocar filmes da infância ajuda os alunos a colocarem seus gostos pessoais, porque na adolescência estes gostos mudam muito, a não ser que algo tenha marcado muito sua infância, trazendo algo para o presente deles. Pelas observações, é visto que colocaram coisas mais atuais.

Podemos conjecturar mesmo assim, que não tiveram medo de se “ridicularizar” frente aos outros por demonstrarem que gostam de coisas infantis.

Aline e outra aluna comentam sobre uma série enquanto Pietro ajuda Fábio na escrita de algum gosto em comum. Clara diz que no desenho faria uma cama ou um sofá, que a representaria fielmente. Digo que tudo bem, se ela acha que a representa e Renan conclui: “certinho, a Clara...” – querendo dizer que o desenho a representaria muito bem. Os comentários ajudam a fortalecer identidades abertas e favorecem participação, bem como promover relações democráticas. Aqui também a descontração e o diálogo mostram que eles se conhecem, pois estudam a um certo tempo juntos. Mostram também que têm gostos em comuns, que são compartilhados ali mesmo. Renan concorda com a representação da Clara, já que em qualquer oportunidade ela se mostra com sono. Aline se anima, expressando com os braços que lembrou de mais uma série. Ela e a amiga, tentam lembrar o maior número possível de séries, já que gostam muito. Percebo que mesmo que não determinei a quantidade de séries para anotarem, elas se esforçam para conseguir o maior número. Acredito que nesse momento elas agem com autonomia, já que vão além do que eu havia pedido. Chamo a atenção dos alunos e digo para que quem terminasse, levantasse a mão. Apenas alguns alunos levantam e dou mais um tempo para que os outros terminem. Percebo que os alunos que terminaram releem o que escreveram. Eles mostram que não estão fazendo por fazer, por obrigação, mas estão gostando, até pelo tempo que permaneceram anotando e trocando ideias.

Dou mais uma volta pela sala e Helena me pergunta o que eu desenharia para me representar. Penso um pouco e digo que desenharia um objeto que gosto muito: **acho que desenharia meu violão, por ter um grande valor para mim desde a infância.** Helena me faz a pergunta que foi direcionada a eles. Acredito que nesse momento se rompe aquela ideia de distanciamento entre professor e aluno, promovendo igualdade entre nós. Estamos discutindo nossos gostos sem a preocupação dessa divisão imposta entre o professor (superior) e aluno (inferior), característicos do paradigma tradicional de ensino. Após isso, Beatriz me chama na carteira e pergunta como poderia representar em um desenho seu gosto por filmes de terror. Digo que poderia desenhar elementos ou representar as cores que lembrassem esse gênero.

Discutindo sobre as representações, Helena diz: “dinheiro” e Aline se espanta: “dinheiro?” Ambas riem. Miguel diz que não quer desenhar, e eu digo que pode

representar através de uma palavra, que também é um símbolo. Ele explica que é porque ele não sabe desenhar, e brinca com os colegas que estão ao lado que vai desenhar “aquele homem palitinho”, fazendo sinal com as mãos. Observa-se nessas discussões, que um participa das dúvidas do outro e trocam informações. Alguns não se importam sobre o que os outros vão achar, comentam sobre o que estão escrevendo, sobre suas dificuldades. Miguel expõe sua dificuldade com o desenho, mostrando que o conhecimento científico sobre o desenho e suas técnicas deveriam ser retomados mais tarde, o que facilitaria sua forma de expressão.

Renan diz: “professora, olha o que o Davi colocou em filmes... o que estiver passando...” (risos dos alunos próximos e da professora). Eu digo que tudo bem, e pergunto que tipo de programação ele assiste. Ele diz que qualquer um que estiver passando na TV, quando ele julga que o filme é bom. Nesse momento, senti a ausência de ter perguntado o que era considerado “bom” para Davi. Eles participam do comentário de Renan, e Davi não se incomoda com isso. Também acha engraçado não ter preferência por filmes. Esse diálogo demonstra que houve o favorecimento de uma dinâmica participativa entre os alunos. Renan lembra em voz alta que não assiste nenhum desenho animado. Pergunto se ele não lembra de nenhum que passa na TV e ele responde que só assiste séries e filmes. Em seguida ele diz que assiste TV quando seu celular está carregando e lembra que assiste Os Simpsons – um programa humorístico- diz ele. Alguns concordam: “verdade, os Simpsons!” Isso mostra que a faixa etária favorece a pertença em um grupo em comum, em que muitos comentários são aceitos pelos demais. Aviso que vou recolher os questionários já terminados para criar a tabulação na lousa, enquanto alguns ainda terminam. Enquanto estou recolhendo, Beatriz mostra seu desenho para Fábio e dá risada. Outros ainda estão falando o que vão desenhar.

Quando termino de recolher, explico que o foco da tabela será a questão número 3, que discute os programas audiovisuais mais conhecidos pelos alunos. Embaralho as folhas para não saber de quem era e começo a ler. Helena diz: “Professora, não lê a minha não.” Eu digo para ficar tranquila, pois não iria identificar. Procuro não identificar as respostas, pois alguns alunos não queriam se identificar e foi o combinado antes da aplicação do questionário. Ressalto aqui a importância de se trabalhar trazendo a cultura do aluno para a sala de aula. Eles não estão acostumados e, na maioria das vezes, se sentem “desprotegidos” para expor sua forma de ser, pois isso é uma forma de desconstruir os hábitos escolares tradicionais.

A respeito dos questionários não serem identificados, outra aluna diz: “mesmo assim, todo mundo vai saber qual é a minha.” Chamo atenção de todos para este comentário: **pessoal, por que será que ela disse que todos vão saber qual é o dela?** Ela mesma responde: “porque só eu assisto essa série.” Eu continuo: **Mas você acha que eles sabem porque você fala sobre ela?** Aline diz: “ela só fala dessa série.” A mesma concorda: “realmente, eu falo sobre ela.” E ambas riem. O comentário da aluna traz um questionamento a respeito do modo de ser de cada um, que já traz de certa forma, ideia de suas preferências, seja pelos diálogos, pelo estilo da roupa, do cabelo, dos sapatos, os lugares que frequentam. De fato, eles valorizam suas diferenças e buscam ser tratados iguais.

Continuo explicando que, quando houvesse programação repetida, eu não iria anotar novamente, mas faria uma marcação na frente dela. Os alunos que não haviam terminado, me entregam as folhas.

Após isso, leio a primeira resposta que diz “Dragonball Super” e eles tentam adivinhar quem escreveu. Continuo: **e Flash**. Todos dizem: “é do Miguel”. Ele diz: “não é meu não.” Renan diz: “então é da Sofia ou da Beatriz”. Elas fazem sinal que não. Pego a próxima folha e leio “**doramas médicos**” e todas as meninas olham para Aline, sabendo que era dela. Nessa hora, os alunos valorizam as diferenças tentando relacionar os gostos com quem escreveu. Alguns já identificam por ficarem muito tempo juntos, compartilhando suas vivências, enquanto que outros “chutam”, relacionando com a pessoa que mais apresenta essas características. Aline explica que doramas não é o nome de uma série, mas são tipos de séries, especificamente, seriados japoneses. A aluna expõe o que sabe e todos aprendem juntos, inclusive a professora. Ressalto meu posicionamento de nunca fingir que sabia, surpreendendo-me com o conhecimento cotidiano da aluna.

Cria-se uma espécie de jogo de adivinhação dos autores das respostas, que não acontece na aula tradicional, sem que eu tenha planejado essa dinâmica. A minha intenção de não os identificar era não expor o aluno, mas eles acabaram criando uma dinâmica participativa, na qual a maioria não se importava em expor suas preferências e não se identificava para que os outros tentassem adivinhar. Dessa forma, alguns alunos não se incomodam que todos saibam o que escreveram, demonstrando emancipação, combatendo seu silêncio e mostram autonomia em seus comentários. Isso não acontece no ensino tradicional. Nesse caso eu desconstruí dinâmicas habituais, mesmo sem ser minha intenção.

A aula termina e os aviso que continuaremos as análises na próxima aula. Enquanto organizo meu material para sair da sala, comento com a turma que iriam gostar dessas aulas. Aline diz: “Com certeza, é sobre o que a gente gosta.” Este comentário me chamou muito a atenção, pois dá a entender que, normalmente, as aulas não abordam coisas que dialogam com suas culturas cotidianas. Pergunto se nas séries que assistem existem vinhetas. Ela responde que sim, mas na Netflix tem como pular, pois ninguém as assiste. Quando se fala em emancipação e autonomia, uma das características desse item é elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Quando Aline diz “com certeza, é sobre o que gostamos”, ela mostra que as aulas vão tratá-los como sujeitos que possuem uma determinada cultura e uma identificação própria, e não apenas como um objeto que precisa aprender o que lhes vai ser transmitido.

Me surpreendi pelo fato de ter as séries como foco da discussão. Apesar de saber que as mesmas fazem parte do cotidiano dos estudantes, não imaginava que eram tão marcantes. Aliás, os alunos participantes se mostraram mais familiarizados com o conteúdo da Netflix do que da TV aberta. Isso me fez mudar meus pensamentos iniciais, pois acreditava que as vinhetas mais lembradas seriam as vinhetas de telenovelas. Precisei buscar as vinhetas dessas programações e estudá-las para interagir durante as análises. O tempo não foi suficiente para registrar as anotações na lousa. Revi meu planejamento e achei melhor fazer um levantamento para já levar pronto, a fim de discutir os resultados, pois percebi que durante a aula, tomaria muito tempo fazer folha por folha. A ideia para a próxima aula foi mostrar o levantamento do questionário e depois começar a atividade que já estava prevista no planejamento desta aula (aula 2): jogo de palavras com a palavra vinheta. Descreverei e analisarei esta aula a seguir.

3.2.2. 2ª aula - Resultados do questionário e jogo das palavras

Os objetivos dessa aula seriam definir o significado da palavra “vinheta”, compreender a origem e função do termo e relacioná-la às vivências culturais dos alunos. Iniciei a aula lembrando que fizemos um questionário na aula anterior, e em cima deste questionário, iniciamos um levantamento das respostas dadas, em que foi possível perceber que o que eles mais assistem são séries (Bernardo confirma,

balançando a cabeça), e mesmo com anotações de filmes, o que mais prevaleceu nas respostas, foram elas. Esse levantamento buscou favorecer a construção coletiva em que as respostas em comum ganharam destaque, além de também tornar possível promover relações democráticas, já que pôde estimular o diálogo, além da construção de pontes entre conhecimentos comuns.

Continuei explicando que terminei o levantamento para que não tomasse muito tempo e circulei as programações que foram mais citadas por eles: The Flash, The Big Bang Theory... Renan olha para Alex que está sentado na carteira de trás, e ambos comemoram, fazendo com que todos riam. A reação de Renan mostra indícios de uma construção de conhecimentos comuns entre ele e o aluno Alex, que corresponde da mesma forma. Além do diálogo entre os alunos, o fato de conhecimentos do cotidiano dos alunos terem sido abordados em sala parece ter os motivado de alguma forma. Por fim, o fato de os demais alunos reagirem com risadas diante da reação de Renan e Alex pode fortalecer a ideia de que um universo cultural específico não é favorecido, pois os demais alunos mostraram-se respeitar as opiniões desses alunos.

Dou sequência à aula comentando que a única novela que percebi que mais vezes eles citaram foi a Malhação. Bernardo confirma com a cabeça, mostrando que assiste a novela. A expressão de Bernardo mostra que o aluno não se preocupa em exibir sua identidade, demonstrando sua autonomia e dinamicidade em relação a suas escolhas. Ao mesmo tempo, Renan faz gestos que não gosta da novela, simulando uma tosse. Percebo a diferença cultural entre os alunos, mas ainda não comento nada sobre esse fato. A simulação da tosse deu-me a entender que Renan não concordou em saber que a novela mais citada foi Malhação. Sua reação não foi, nesse caso, para confrontar com a identidade de Bernardo, pois no momento em que Bernardo confirmou com a cabeça, Renan não prestou atenção.

Continuo dizendo que iria focar mais nas séries, e pergunto se tudo bem. Todos concordam. Com essa pergunta tentei estimular emancipação e autonomia aos estudantes, deixando-os opinar sobre o andamento das nossas aulas. A questão também pode contribuir para a mudança de relação de poder entre professores e alunos. Digo que para as próximas aulas iria selecionar algumas vinhetas para fazermos as análises, com base nessas programações mais listadas por eles, o que possibilita reconhecer e trabalhar com conhecimentos cotidianos em sala de aula. Na sequência, explico que antes de observarmos as vinhetas, iríamos realizar um jogo

para procurar entender melhor o significado de uma vinheta. Com essa ação, eu procurei contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento científico. Faço a pergunta se eles veem vinhetas. Renan responde: “sim, no youtube.” Complemento dizendo que não só no youtube, e relembro a fala da Aline quando ela comenta que a Netflix possui uma forma de pular essas vinhetas. Alguns alunos concordam, dizendo que é verdade. Esse diálogo indica que as múltiplas linguagens e mídias foram valorizadas, fortalecendo a construção de identidades além de estimular a autonomia dos estudantes buscando uma dinâmica participativa, já que nesse caso; valorizei o que Aline havia comentado na aula anterior.

Renan concorda com a fala de Aline, comentando que quando assiste as séries por meio da Netflix, aparece mesmo a opção “pular vinheta”. Pergunto: **e por que será que fazem isso?** Renan comenta: “porque ninguém gosta.” Miguel diz: “porque é repetitiva.” Alex responde: “é verdade.” Os comentários aqui indicam o fortalecimento do respeito mútuo e a construção de conhecimentos comuns entre os alunos, além de favorecer dinâmicas participativas. Continuo perguntando: **será que ninguém gosta ou é porque você vai assistir todas as temporadas e elas vão ficar passando toda vez?** Alex diz: “Até decoro.” Digo que vamos analisar o porquê acontece isso e observar se essas vinhetas têm sentido ou não para nós. Essa análise pode favorecer a desconstrução de dinâmicas habituais, pois os alunos têm a oportunidade de analisar objetos presentes no cotidiano deles relacionando com o ensino-aprendizagem. Quando comento que iríamos observar se essas vinhetas tinham sentido ou não para nós, busco promover uma igualdade entre eles e eu e procuro formar pontes entre os conhecimentos, criando dinâmicas participativas.

Para iniciar a discussão, explico como será o jogo. Digo que o início se dará com a palavra “vinheta” e, a partir dessa palavra, um aluno fala algo relacionado. Durante a explicação, dou exemplo: **da palavra vinheta, Davi diz “séries”, o próximo aluno fala uma palavra relacionada a série, e assim sucessivamente, até passar por todos os alunos.** Pergunto se todos entenderam e dizem que sim. Aviso que o jogo iria começar. Digo para que prestem atenção nas respostas de todos para depois fazermos um apanhado dessas ideias. A ideia de todos os alunos participarem pode favorecer uma dinâmica participativa e a forma de “jogo” pode desconstruir hábitos da aprendizagem tradicionais, já que, enquanto fizemos a discussão, fugimos por um tempo do quadro negro, do lápis e do papel. Além disso, o jogo pode proporcionar a ideia de construção de algo juntos, e não “trazer pronto para

ser digerido.” Dou início ao jogo com a palavra “vinheta” e digo para Davi continuar. Ele diz “séries.” **Relacionado a séries**, digo apontando para Renan. Ele continua: “Netflix.” Clara: “ai, não sei...” Digo que vá pensando e passo a vez para Bernardo, que também fica sem saber o que responder: “qual é mesmo a palavra?” Alex responde: “Netflix.”

Pietro dá sequência: “temporada.” Fábio continua: “capítulo.” **Relacionado a capítulo**, digo, pedindo para que Marina dê sequência. Ela responde: “episódios.” Miguel segue: “minutos.” Sofia: “ai... passa.” Aline: “horas.” Helena: “dias.” Alex comenta: “nossa, dias?” (risos). Manuela: “meses!”

Percebo que estão empolgados com a atividade e, como alguns alunos passaram a vez, retorno ao primeiro aluno, Davi, para que o jogo continue e possibilite esses alunos a participarem. Geralmente nesse tipo de atividade - que venho trabalhando em outros momentos durante minhas aulas -, alguns alunos se sentem inseguros para expor suas opiniões. Mas quando veem que todos estão participando, acabam se envolvendo também. Por esse motivo pensei que fosse importante retomar a atividade buscando a participação de todos, estimulando dessa forma, um diálogo que valorize as diferenças e as respeite.

Davi passa a vez e Renan dá sequência: “gravidez.” Todos riem. Digo para continuar, mas que tentemos levar o assunto para o tema vinheta novamente. Alex: “bebê.” Clara gosta da “brincadeira” e dessa vez participa: “cordão umbilical”. Bernardo se “desespera”: “ai, não sei.” Renan diz baixinho: “Bernardo, Dr. House.” A relação que Renan cria aqui é interessante: trata-se de uma série médica norte-americana. Seu comentário inicial - gravidez - fez com que a ideia de vinheta se distanciasse por alguns instantes, mas ele buscou, talvez de forma inconsciente, com esse “sopro” ao aluno Bernardo retomar a ideia de vinheta, já que se lembrou de uma série que tratava de medicina. Bernardo: “ah, professora, esse negócio que ele falou.” Eu completo: **Dr. House?** Bernardo: “Isso!” (risos). Pietro: “passa.” Fábio: “vinheta.” Alex: “de novo?” Digo que sem problemas e Marina continua: “episódio.” Beatriz: “lançamento.” Helena: “estreia.” Manuela: “tempo.”

Aproveito que estão interagindo entre eles e com a atividade e retorno para o Davi. Ele diz: “agora não sei mais não...” Alex: “passa.” Clara: “passa.” Sofia: “fim.” Aline: “começo.” Beatriz: “passo.” Helena: “meio?” Manuela: “passo.” Retorno no Davi: **relacionado a meio?** Davi: “menos.” Renan: “menos? Mais!” Alex: “igual.” Clara: “dividido.” Bernardo: “multiplicação.” Fábio: “log.” (de logaritmo). Miguel dá sequência:

“The Flash.” Sofia: “rápido.” Aline: “lento.” Beatriz: “passo.” Helena: “devagar.” Manuela: “Eu!” Todos riem. A resposta de Manuela mostrou que a aluna possui sua identidade fortalecida ao brincar que “é lenta.” Ela mostrou-se despreocupada em relação aos comentários que poderiam surgir a partir da brincadeira, e os alunos reagem demonstrando conhecer o modo de ser de Manuela, pois acham graça quando ela comenta. Porém, sem deixar o diálogo e o respeito mútuo de lado.

Finalizo a atividade dizendo: **bom pessoal, se a gente continuasse, as palavras não teriam fim. Mas vamos pensar no que ficou de mais significativo em relação à palavra vinheta. Vocês falaram várias palavras que a gente pode relacionar, então vamos tentar colocar aqui na lousa.** Enquanto apago a lousa para anotar, pergunto: **vocês lembram de alguma palavra que foi falada?** Alex diz: “não.”

Comento que eles poderiam ter mudado o sentido da palavra durante o jogo. Digo que isso é muito comum em programas ou exercícios de improviso. Os atento a prestar atenção na lousa e me ajudar a recordar as palavras ditas durante o jogo. Assim, vê-se indícios de uma construção coletiva de conhecimento, uma construção de pontes entre os conhecimentos comuns que poderão, mais tarde, tornar-se significativo na vida dos estudantes.

Começo a anotação pela palavra Vinheta, que deu início ao jogo. Começam a citar, aleatoriamente: episódios, temporada, Netflix, minutos, horas, depois, fim, começo, Flash, rápido, devagar. Anoto as palavras na lousa e lembro que também foi falado a palavra “eu.” Concordam. Pergunto como essa palavra pode estar relacionada às demais, e Renan diz: “eu assisto Netflix”. Em seguida digo para que peguem uma folha, coloquem a data e escrevam “qual minha definição sobre vinheta?” Continuo dizendo que eles poderiam explicar pensando nas palavras do jogo, como também escrever o que acham ou achavam que ela significava antes da realização do jogo além de poderem colocar exemplos de vinhetas de séries ou de novelas que eles lembram e façam sentido para eles. Mais uma vez, os alunos são estimulados a desconstruir dinâmicas habituais em sala de aula, reconhecer seus conhecimentos cotidianos, além de fortalecer suas identidades, com autonomia.

Pergunto por que não faz sentido para nós uma vinheta de uma programação que não assistimos. Renan e Alex dizem: “porque não assisto.” **Primeiramente, sim,** digo. Instigo-os questionando: **Mas o que tem ali que eu poderia descobrir da novela ou da série sem assistir, olhando só para a vinheta? Será que eu**

conseguiria descobrir alguma coisa? Miguel diz: “Sim.” Renan: “a música, o tema.” Continuo questionando: **Música, tema, o que mais?** Aline: “Personagens.” Beatriz: “nome da novela.” Miguel: “final.” Concordo chamando a atenção que geralmente a vinheta mostra alguma coisa referente ao final da programação. A resposta dos alunos mostra que eles compreendem quais as linguagens que podem estar presentes em uma vinheta. É possível reconhecer dessa forma, indícios de que há conhecimentos capazes de promover uma aprendizagem. Também possibilita valorizar as produções culturais em diferentes mídias, presentes no cotidiano dos alunos.

Explico que não quero uma definição em duas palavras, mas que escrevessem tudo o que pensam sobre vinheta, tudo. Talvez aqui, não procurei respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem, já que ao dizer que não “queria” uma definição em duas palavras, não pensei que talvez o aluno não tivesse um conhecimento prévio sobre o assunto ou que sua forma de aprendizagem o possibilitaria responder em pouquíssimas palavras. Ao final, os avisei que pegaria algumas respostas para discutirmos. Estipulo um tempo curto para a realização da atividade, dois minutos. Bernardo: “só dois minutos?” Respondo que é uma atividade rápida, que dá tempo. A intenção era que os alunos não dispersassem durante a atividade, o que acaba acontecendo quando há um prazo maior para a execução da mesma. Assim mesmo, enquanto alguns realizam a atividade, outros dispersam e chamo atenção para que voltem o foco por meio de ideias: **pensem nas cores, nos desenhos das vinhetas, e caminho na frente das carteiras observando o processo que realizam.**

Beatriz pergunta se pode usar as palavras que estão na lousa. Respondo que sim, e repito aos demais: **gente, pode usar essas palavras, ok? E se vocês conseguirem relacioná-las, melhor ainda.** Beatriz olha o caderno de Miguel e ele diz: “coloquei que é relacionado às épocas.” A atitude de Beatriz me provoca a pensar que ela poderia estar insegura em relação à sua opinião. Ver o que Miguel respondeu lhe traria talvez uma ideia, ou lhe confirmaria se ela estaria escrevendo algo que não estivesse relacionado à fala dos demais.

Pergunto quem pode começar falando o que escreveu. Ninguém terminou ainda. Circulo entre as carteiras e observo o que estão escrevendo. Miguel me chama na carteira e mostra o que escreveu. Leio e digo para que ele exponha suas ideias. Ele se mostra envergonhado e pergunto se quer que leio. Miguel concorda e pego o caderno dele. Percebo assim, que Miguel não está com medo do que escreveu - pois aceita a minha leitura em voz alta - mas sente vergonha de falar aos demais. Penso

aqui que devo trabalhar mais atividades que envolvam a participação dos alunos, para que se sintam mais seguros e participem desenvolvendo sua autonomia. Aviso a turma: **pessoal, para ir adiantando, vou ler a resposta de algumas das escritas de vocês. Vou começar pela do Miguel: “Vinheta é o início – olha uma palavra marcante para a vinheta, digo- é o início de alguma série, novela etc. em que aparece algo relacionado à série ou programa, exemplo: meu nome é Barry Allen? (confirmando a pronúncia) e eu sou o homem mais rápido vivo. Essa vinheta é relacionada a uma série da Netflix chamada The Flash.”** Alex diz: “quem escreveu isso? Vou contestar!” Pergunto por quê. Ele diz para Miguel: “quem disse que é da Netflix?” Miguel responde: “ah, você entendeu.” Alex: “mas é da Warner Bros” (risos). Essa discussão gerada mostra que os alunos Miguel e Alex possuem conhecimentos comuns e compartilham suas experiências (que se apresentam diferentes nesse ponto). Os risos de Alex apontam que, mesmo não concordando com a escrita de Miguel, tudo não passa de comentários brincalhões, que não fogem do respeito mútuo entre eles.

Como Miguel escreve uma fala contida na série em que ele exemplifica, Renan comenta que em algumas vinhetas não aparecem falas, passam apenas sons. Uma observação interessante que mostra que os alunos estão trazendo seus conhecimentos cotidianos para a aula. Continuo perguntando quem poderia mostrar sua resposta e pego o caderno da Aline, que já havia terminado. Chamo atenção de todos: **olha lá, outra definição de vinheta: “vinhetas são aberturas de séries e novelas- olha só, outras palavras (anotando na lousa), nós tivemos início e abertura.** Voltando na resposta- **com alguns detalhes da série ou da novela, detalhes com personagens, os últimos minutos do episódio anterior...** Renan: “Ah, é verdade.” Alex concorda também e diz que em algumas séries, primeiro são exibidos alguns “pedaços.” Renan diz que não é sempre, mas tem algumas temporadas que eles passam o que aconteceu antes. Confirmando dizendo: **então acontece isso para vocês lembrarem o episódio anterior?** Renan: “é, mas é horrível, porque a gente já sabe” (risos). Aline concorda: “é, porque a gente assiste as temporadas” (querendo dizer que quem passa para a outra temporada provavelmente já assistiu a anterior). Renan concorda e fala: “só que tipo assim, o que acontece; as vezes eles não voltam para o capítulo anterior, tipo; quando você está no quinto episódio, eles voltam no primeiro.” Alex diz: “não, mas isso acontece quando passa de temporada.” Renan retruca: “não, não é quando passa.” Alex: “é sim.” Renan:

“quando passa de temporada eles querem resumir a série inteira. Aí passa um pedacinho, de primeiro eles passavam só falando né (olhando para Alex).” Os comentários mostram que os alunos têm gostos em comum e, apesar disso, diferem nas opiniões. As vezes concordam, as vezes retrucam... e nesse meio, os alunos que não conhecem séries e suas vinhetas compreendem algumas características das mesmas. Talvez essa provocação tenha instigado a curiosidade dos demais em assisti-las. Essas discussões podem gerar o fortalecimento de identidades plurais e dinâmicas, além de estimular a emancipação e a autonomia dos estudantes.

Beatriz me chama e pede para ler o dela, entregando-me o caderno. Aqui, Beatriz mostrou-se segura, talvez por ter visto algumas definições dos colegas, talvez não. Falo então para a turma: **olha lá, outra definição: “vinheta é o começo - outra palavra para anotar.** Renan diz: “eu coloquei apresentação, professora.” Digo: **ótimo, vou aproveitar e colocar aqui também** (anotando na lousa). Renan fala para Fábio: “copiou de mim?” “Eu coloquei abertura”, Fábio diz. Eu digo que também é uma boa definição, e anoto na lousa. Procuro colocar todas as definições dadas por eles para promover a igualdade e valorizar o conhecimento de cada um, fazendo comentários e tentando relacioná-las à palavra vinheta. Continuo lendo o que Beatriz escreveu: **“é o começo de uma novela ou série que as vezes explica o programa e as vezes mostra um resumo de episódios passados.”** Pergunto se mais alguém gostaria de mostrar a resposta, mas ninguém quis. Então digo que embaixo da definição que fizeram, eu gostaria que fizessem uma atividade bem simples: **quando vocês chegarem em casa, vocês vão pesquisar o significado da palavra vinheta e observar o que vocês colocaram na definição e comparar com o significado que vocês encontrarem. Quantas linhas? Não é um trabalho, é uma pequena pesquisa, vocês podem olhar no dicionário, em um site confiável. Então pesquisem o que é vinheta e coloquem embaixo do que vocês escreveram, tudo bem?** Para reforçar faço a anotação na lousa: “pesquisar o que é vinheta (sites ou dicionário). “Em duas ou três linhas.”

Me senti mais à vontade nessa aula, acho que fiquei mais segura porque uma amiga professora ficou na filmagem garantindo que estava tudo certo. Os alunos também agiram bem naturalmente e participaram bastante. No final a professora que me acompanhou também me deu um *feedback*, dizendo que a aula foi bem explicativa. No meu planejamento eu iria, logo após a ideia deles sobre vinheta, exibir slides sobre o significado da palavra e sua origem. Pensando em não trazer respostas

totalmente prontas, achei melhor pedir para que eles pesquisassem em uma fonte de pesquisa que achassem melhor desde que fosse confiável, o significado da palavra. Assim podemos discutir mais de uma resposta, não induzindo-os a uma única, o que desfavorece a interculturalidade. Interagiram bem na atividade, no jogo de palavras, e as palavras ditas se relacionaram até mais do que eu esperava em relação à vinheta.

Percebi que eles já conhecem o sentido da vinheta, muitos relatam que é importante, mas repetitiva, e como assistem uma temporada inteira, eles pulam para não assistir toda hora. Será que quando aprenderem analisar, vão querer assistir mais de uma vez? Será que um olhar crítico muda o modo de ver as coisas? Seguiremos para a próxima aula, no qual descreverei as análises realizadas a partir de três vinhetas televisivas.

3.2.3. 3ª aula- Análise das vinhetas

A aula ocorreu na mesma sala de aula, onde dessa vez precisei utilizar os equipamentos presentes nela: Datashow e caixa de som, além do notebook. Preparei tudo antes que os alunos chegassem, já que nossa aula era depois do intervalo. Após se acomodarem, digo que para iniciar a aula iria entregar a eles uma folha contendo análises de vinhetas. **Mas como assim? Digo. Eu vou fazer a primeira com vocês, para entenderem. Então selecionei três vinhetas que estavam marcantes no questionário: a do Flash, The Big Bang Theory - Alex expressa desânimo pela seleção: “Ah!” - e da novela Malhação.** Bernardo expressa gostar, com gestos com a cabeça. Bernardo mostra mais uma vez ter autonomia em seus gostos pessoais sem se preocupar com a reação dos colegas- **Por que eu coloquei Malhação? Para não ficar as três análises de séries e ver se há alguma diferença.** Renan vira para Alex e diz: “Eu não assisto.” Alex concorda e diz que também não. Renan e Alex também se mostram despreocupados com as opiniões que, nesse caso se coincidem, mas discordam da identidade de Bernardo. Isso mostra que em uma sala de aula é necessário promover a igualdade entre os alunos considerando e valorizando suas diferenças para garantir uma aprendizagem significativa.

Digo: **o que eu percebi... enquanto estava procurando as vinhetas, vi que existe mais de uma** - Alex e Bernardo concordam balançando a cabeça - **Então procurei a mais atual, caso não for a que aparece nas séries, me avisem, que na próxima aula eu trago e a gente analisa as duas.** Peguei a folha e expliquei: **então**

aqui vai ter: análise de vinheta um, análise de vinheta dois (viro a folha), três e depois uma questão sobre isso. A primeira, nós vamos fazer juntos, para vocês entenderem como funciona, depois vou passar a outra e vocês vão tentar fazer, ok?

Começo a entrega e digo que não precisam colocar nome. Durante a entrega, alguns alunos organizam o material. Renan e Alex que estão sentados lado a lado conversam baixinho. Miguel está virado para trás observando a folha na carteira de Davi. Alguns já começam a ler a folha que foi entregue. Termino a entrega e vou para o notebook para transmitir a primeira série. Digo que vou passar as três vinhetas para assistirem e depois, junto com eles, escolher por qual começar. Eles concordam. Iniciei pela vinheta da novela “Malhação” e todos prestaram atenção. A música chama bastante atenção. Alex olha para Renan e Bernardo expressando estar gostando. A vinheta termina. Renan diz: “gostei.” Alex olha para ele e concorda com a cabeça. Nesse momento é possível perceber que as vezes o aluno “rejeita” o que está sendo exposto por falta de afinidade sobre o assunto. Renan e Alex que se mostraram desanimados ao saber que a vinheta de Malhação seria analisada, afirmaram gostar da mesma quando assistiram, já que não conheciam. Essa atitude mostra que a identidade do aluno está em construção permanente e que é possível construir uma valorização das diferenças entre os alunos.

Pergunto para eles se, olhando uma vez, já dá para pensar em alguma coisa. Aline, Sofia e Bernardo balançam a cabeça que sim. Eu digo que iria repetir quantas vezes fossem necessárias. Dou sequência não informando a vinheta que iria colocar, dando início à de The Big Bang Theory. Alex aponta para a tela e faz uma observação para Renan. Eles assistem com atenção. Quando termina, pergunto como acham que seria a análise, se seria fácil (faço essa pergunta porque a vinheta apresenta várias cenas, como se fosse uma linha do tempo, com uma edição muito rápida no intervalo entre as imagens). Comentam que não, pois é muito rápida. Clico na próxima vinheta, “The Flash” e Alex comenta: “a melhor.” Davi diz: “essa é boa hein.” Fábio também diz: “é a melhor.” A vinheta é transmitida e todos ficam atentos. Ao final, Beatriz concorda: “melhor.” Bernardo faz sinal com a cabeça, alegando que não: “Ah.” Mais uma vez, Bernardo se mostra com identidade própria, discordando das identidades dos colegas. Renan comenta: “a nossa vai ser igual essa” (No início dessas gravações, haviam perguntado se fariam alguma gravação ao final dessas aulas, e disse que provavelmente sim, mas voltaríamos a conversar sobre isso nas últimas

aulas). Alex dá risada e concorda. Eles comentam e fazem gestos de como poderiam gravar.

Pergunto qual vinheta eles escolhem para fazermos juntos. Davi responde: “a do Flash.” Bernardo diz: “ai pega a da teoria (The Big Bang Theory) porque vai ser mais difícil depois a gente fazer”. Marina concorda: “é, é mais fácil fazer a outra.” Fábio discorda: “ah, eu acho que não.” Pergunto por quê. Ele diz que não achou a segunda tão difícil. Beatriz levanta a mão e diz: “vamos fazer a da Malhação.” Bernardo concorda: “é, eu também acho.” Beatriz diz: “a da Malhação é mais diferente.” Eu comento: **é, das séries vocês estão mais acostumados. O que vocês acham? Pode ser da Malhação?** Com essas perguntas procurei promover relações democráticas para a escolha da primeira vinheta e também respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem existentes na turma. A maioria concorda. Renan diz: “sim, da Malhação. É legal.” Renan mostra indícios de que está valorizando as diferenças entre os colegas, já que no início não demonstrou estar contente com essa escolha (da vinheta de Malhação).

Continuo dizendo: **Então na análise de vinheta um coloquem “Malhação” e coloca 2017 porque cada ano tem uma vinheta diferente. Se quiserem, entre parênteses coloquem “Viva a diferença.”** Davi não se mostra muito contente com a análise da malhação. Ele queria fazer a do Flash. Percebo e digo que depois vamos fazer a análise das outras duas, e explico que estamos fazendo a primeira juntos para eles entenderem. Ele concorda. Enquanto isso, Renan, Alex e Miguel estão tendo ideias para a gravação. Fábio tenta combinar algo com Alex, e digo para esperarem para combinar, pois a análise traria outras ideias. Fábio diz: “não, é que pensei de pôr um monte de gente andando e aí a gente vai colocando as pessoas, rápido”. Respondo: **ah, entendi. Você quer fazer uma sequência.** Ele concorda: “Ahan.” Alex e Renan ainda estão empolgados: Alex faz gestos com a mão dizendo que tem que pôr um som (é um aluno que gosta muito de edições em vídeos, fica sempre responsável por essa parte quando tem algum trabalho).

Reproduzo aqui os itens do roteiro para facilitar o entendimento da sequência da atividade:

- **Análise de Vinheta 1:**
- Nome do Programa
- Onde é ou foi transmitida?
- Qual o público-alvo?
- Cores presentes

- Como é a música que compõe a cena
- Mensagem principal
- Há personagens? Como são? Quais seus figurinos?
- Como é o ambiente? Quais as paisagens que a acompanha?
- Existem símbolos ou objetos que te fazem lembrar de algo?
- O assunto é algo comum para todos?
- A vinheta te faz refletir sobre algum tema ou questão? Qual?
- No que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo de viver?

Então digo: **bom, eu vou colocar uma vez... primeiro vamos ler todos os tópicos que estão aqui e a hora que eu passar a vinheta, vocês tentam captar o maior número de informações. Então olha só: onde é ou foi transmitida? Pensem: é numa cidade, é onde? Qual o público-alvo? O que é o público-alvo? Para quem é... destinado?** Aline responde: “jovens.” Concordo: **Jovens! Quais as cores presentes? Então são seres humanos (na vinheta de Malhação), não tem efeitos especiais, mas tem algumas cores que são marcantes... quais são? Como é a música que compõe a cena? Será que ela dá certo com a cena? Ela “combina”?** (Fábio e Beatriz afirmam com a cabeça). **Então vocês vão pensar na música. Aqui não precisa do nome da música, tá? Mensagem principal: o que eles querem passar com essa vinheta? Tem uma mensagem principal aí, que “bate na tecla o tempo inteiro.” Então qual é...** Renan diz: “Diferença.” Afirmo com a cabeça, continuando a leitura: **Há personagens? Como eles são? E quais os seus figurinos? Se as linhas forem pequenas aqui (apontando para as linhas na folha) podem escrever do lado, não tem problema.** Continuo a leitura: **como é o ambiente? Quais as paisagens que acompanham?** Os alunos seguem na folha, e não comentam nada. Continuo: **Existem símbolos ou objetos que te fazem lembrar de algo? O assunto é algo comum para todos? A vinheta te faz refletir sobre algum tema ou questão? Nós acabamos de falar que sim, né? No que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo de viver?** Breve silêncio. Continuo: **pensando nessas questões, eu vou colocar a vinheta uma vez, vou dar um tempinho e vocês vão ler isso de novo. Depois vou colocar outra vez e a gente vai tentar fazer junto, ok?** Eles concordam. Chamo a atenção deles para os detalhes, pois a partir desse momento, temos que ter um olhar crítico. **Não é simplesmente olhar a vinheta porque a novela está começando, é para a gente analisar o que tem dentro dela, tudo bem? Então vamos lá.** Clico para assistir a

vinheta de malhação. Chamo a atenção mais uma vez para que prestem atenção em tudo. Durante a transmissão da vinheta, Alex “cutuca” Renan para que ele observe a tela. Parece ter tido outra ideia. Quando termina, Fábio comenta: “só isso daí (apontando para a última cena da vinheta que ficou na tela, escrito: Malhação, viva a diferença) já dá para anotar.” Digo: **Gente, para um pouquinho e presta atenção... (alguns já estavam escrevendo). Se eu tentar observar todos esses tópicos juntos, dá certo? O que vocês acham?** Bernardo e Fábio dizem: “dá.” Renan diz: “eu acho que não.” Aline também concorda que não. Então comento: **isso é comum do ser humano... quando a gente olha uma coisa, a gente deixa o resto em segundo plano. Então se a gente presta atenção na cor, por exemplo, a gente deixa de observar algum detalhe, a música...** Fábio e Bernardo concordam com a cabeça. Continuo: **então passei a vinheta essa vez para vocês perceberem isso; que é difícil a gente prestar atenção em tudo de uma vez.** Renan comenta: “a primeira vez que passou eu ouvi a música, agora eu só ouvi o ritmo.” Instigo-o a pensar: **por que você só ouviu o ritmo?** Ele responde: “eu estava vendo as cores.” Confirmo: **porque você estava prestando atenção em outras coisas. É exatamente isso que acontece, e é por isso que a gente consegue aprender. Já pensou se a gente tivesse que captar tudo ao mesmo tempo? Então a gente tem que focar em alguma coisa. Quando nosso olho presta atenção em alguma coisa, o resto... não é que a gente não olha ou não observa, mas ele fica em segundo plano, vocês concordam?** Ficam em silêncio e fico em dúvida se entenderam. Dou um exemplo: **Por exemplo; se eu estou olhando uma paisagem e vejo uma árvore lá no fundo. Eu esqueço de todas as outras árvores porque o foco é aquela. Mas não é que eu não saiba que têm as outras árvores... então vamos pensar no primeiro (tópico de análise): Onde é ou foi transmitida? Dá para responder antes de passar a vinheta mais uma vez?** Renan responde: “dá, na cidade movimentada.” Beatriz diz: “no centro da cidade.” Então eu falo: **no centro da cidade, ou na cidade, um lugar movimentado...** Renan complementa: “bairros.” Fábio diz: “parece ser São Paulo.” Digo para anotarem, e Fábio pergunta se coloca São Paulo. Respondo que pode colocar apenas cidade, mas pode especificar se ele quiser (as imagens justificam que acontece em São Paulo, pois aparece o Masp).

Aguardo enquanto todos preenchem. Renan tira uma dúvida: “onde eu coloco o nome?” Respondo: **no nome do programa coloca Malhação, põe uma barra e coloca 2017.** Percebo que todos terminaram e continuo: **acho que a segunda**

também dá para responder antes de passar mais uma vez. Qual é o público alvo? Aline, Renan e Alex respondem: “jovens.” Afirmando: **Jovens! A Beatriz disse uma coisa interessante (havia falado baixinho porque estava perto de mim): a classificação ali aparece livre?** Bernardo responde rapidamente: “não, dez anos!” Continuo: **dez anos?** – Sofia afirma com a cabeça- **então por mais que esteja ali escrito dez anos...** Renan comenta: “jovens acima da idade permitida...” continuo: **isso, que todos acima de dez anos podem assistir, o público- alvo mesmo são os jovens, porque as pessoas mais velhas, principalmente pelo horário que a novela é apresentada, não assistem com a mesma frequência que os jovens.** Renan diz: “eu também não consigo assistir Malhação.” Digo: **Não? Já assisti muito** (risos). Tento aqui me aproximar da realidade deles, contando que Malhação era uma de minhas preferências.

Dou continuidade na atividade: **bom, cores presentes... agora a gente precisa passar de novo, né?** Davi responde: “ah, várias né.” Aline diz: “sim, me perdi.” Comento: **mas tem algumas que dá para lembrar.** Aline: “Cinza e vermelho.” Confirmando, para todos ouvirem: **Cinza e vermelho?** Ela responde: “e amarelo.” Me dirijo ao notebook e digo: **então vamos repetir.** Renan diz: “aparece bastante o branco.” Bernardo diz: “e verde.” Ele concorda: “e verde.” Eu pergunto: **por que será que o cinza, o branco aparece bastante?** Marina responde: “ah, o cinza por causa da cidade.” Aline diz: “por causa da cidade.” Continuo perguntando: **o cinza por causa da cidade?** Renan diz: “o vermelho é para chamar atenção né?” Bernardo diz: “e o verde?” Perguntando para mim. Eu comento: **o verde... se a gente for analisar o significado das cores, pode representar a natureza, coisas orgânicas. Então será que seria um contraste? A cidade e o verde tentando mostrar a natureza...** Davi concorda: “é.” Continuo: **e o branco... está falando sobre diferença, não está? Será que estaria relacionado à paz? Pode estar relacionado?** Fábio concorda balançando a cabeça. Voltei ao notebook e clicando na vinheta novamente, falei: **vamos ver se são só essas, ou se tem mais cores presentes.** O vídeo inicia. Todos prestam atenção. Comento: **é, o cinza é bem marcante, né?** Procuo aqui, o tempo todo questioná-los sobre o que estamos discutindo, buscando aproximá-los ao máximo de um olhar voltado à criticidade.

Renan aponta para a tela e diz: “ali, branco...” Durante a execução, a música diz: “o sangue é da mesma cor” e chamo atenção para isso: **olha lá... o sangue é da mesma cor.** Em outro momento aponto para a tela e digo: **olha o semáforo.** Quando

termina, Renan diz: “professora, tem um contraste do vermelho com o branco. Alguns são vermelhos e brancos”. Bernardo também comenta: “é, vermelho e branco.” Eu concordo: **isso aí. A primeira vez que vocês tinham visto (apontando para a tela) vocês tinham percebido as cores?** Beatriz, Bernardo e Alex balançam a cabeça que não. Beatriz também diz: “não”. Continuo: **vocês viram que interessante é quando a gente lança um olhar crítico sobre alguma coisa? São coisas que você percebe só quando você concentra o olhar. Então é exatamente isso que estamos fazendo aqui: nós estamos “desconstruindo” o que as vezes passa automaticamente sobre os nossos olhos.** Procuo aqui explicar o motivo de estarmos fazendo essa análise, para que a aprendizagem faça sentido para os alunos, estimulando o diálogo entres eles sobre um conhecimento do cotidiano.

Na sequência, digo: **então vamos para o próximo. Como é a música que acompanha a cena? Agora vocês prestaram atenção na música?** Renan diz: “fala de liberdade.” Fábio comenta: “fala da questão do sangue.” Miguel diz: “etnias.” Repito para que os outros ouçam, pois ele disse baixinho: **fala sobre as etnias.** Beatriz: “preconceito, fala sobre religião.” Aline: “todos tem um sangue.” Beatriz: “liberdade.” Comento: **liberdade! Pode ser de expressão (contando nos dedos), pode ser no modo de se vestir, pode ser nas músicas que eu posso ouvir... o que mais?** Renan comenta: “nosso dia a dia.” Repito: **o nosso dia a dia.** Bernardo diz: “na roupa, no sapato...” Eu continuo: **nossos gostos pessoais...** Pergunto: **o que mais?** Beatriz: “as crenças.” Renan: “as preferências.” Digo: **ótimo! Preferências. Lembram o questionário que eu apliquei? Nas preferências nós tínhamos várias coisas, e principalmente na música, cada um gostava de uma coisa, né?** - Aline concorda com a cabeça - **então é essa liberdade que faz com que a gente tenha essa... essa cultura que a gente tem. A cultura brasileira é muito mesclada.** Tento conscientizá-los que temos culturas diferentes e isso está inescapavelmente presente em nossas aulas. Tento aqui, também mostrar a necessidade de respeito às diferenças, principalmente as diferenças culturais.

Volto para a questão: **então como a gente pode responder aí: como é a música que compõe a cena? Vocês estavam falando da letra. Pensando no ritmo... o ritmo ajuda a compor a cena?** Beatriz responde: “ajuda!” Miguel afirma com a cabeça e comenta: “a música é agitada e a cidade é agitada.” Renan e Alex conversam. Chamo atenção de todos: **olhem que coisa interessante. E vocês viram os cortes que aparecem?** Sofia diz: “sim.” Eu continuo: **não é simplesmente uma**

imagem, a gente tem que olhar em mais de uma imagem ao mesmo tempo. Fábio, Miguel e Beatriz afirmam com a cabeça. Aline também concorda. Relaciono: **e se a cidade é agitada, ali mostra tudo que a gente tem que fazer ao mesmo tempo. A gente tem que prestar atenção na cor, mas também tem que prestar atenção no lugar, ambiente... é exatamente isso que mostra e a música acompanha, não é?** Concluo dizendo: **muito bem, então podem anotar. Anotem do jeito que vocês acharem melhor.** aguardo escreverem. Outro aspecto não percebido pela professora, mas sim pela pesquisadora após a análise das aulas: acredito que nesse momento poderia ter agido de outra forma, no sentido de buscar desenvolver mais a autonomia dos alunos, pois apesar de dizer para que anotassem como achariam melhor, os induzi na resposta quando digo: “é exatamente isso que mostra e a música acompanha.” Talvez eu devesse nesse momento questionar mais sobre o que a música retratava e acabei trazendo uma resposta “pronta”, que desfavorece a interculturalidade.

Durante a escrita, digo para que nesta análise que está sendo realizada, eles coloquem que foi realizada coletivamente, porque quando a gente for ver essas análises, elas vão estar parecidas. Corrijo: **parecida entre aspas, né... porque cada um tem uma forma de escrever e eu sei que vou encontrar coisas diferentes.** Pergunto: **posso ir para a próxima?** Fábio responde que sim. Continuo: **gente, qual é a mensagem principal?** Fábio expressa: “ai, essa eu não sei...” Renan responde: “ser o que é”. Dou sequência: **você ser o que é e respeitar...** Renan completa: “o que os outros são”. Digo: **muito bem, as diferenças.** Enquanto anotam, comento: **estou gostando da análise de vocês, viu!**

Quando vejo que terminaram, chamo atenção para a outra questão: **a outra fala sobre os figurinos. Acho que agora eu vou passar de novo para vocês observarem os personagens. Tem algum principal aí?** Fábio responde: “tem aquele de vermelho.” Miguel: “é, ele tem um fone.” Pergunto: **é melhor passar de novo ou vocês querem anotar primeiro?** Eles pedem para passar novamente. Marina diz baixinho: “roupas do dia a dia.” Eu falo para a classe: **a Marina disse roupas do dia a dia, cada um escreve como achar melhor.** Clico na vinheta para repetir e os alerto: **agora o foco nos personagens.** A maioria dos alunos ficam olhando atentamente para a tela. Alex e Bernardo observam e já vão anotando o que veem. Ao término da exibição Renan diz: “gostei dessa música!” Fábio: “eu também. Vou ter que baixar.” Alex concorda: “eu também”. Dou risada e digo: **vocês viram o**

que faz uma análise? Beatriz diz: “é” (risos). Aqui tento buscar o olhar diferenciado que Alex e Renan tiveram após iniciar a análise da vinheta. O desconhecido que não lhes agradava, agora estava mudando de sentido e eles não se importaram em expor aos demais.

Beatriz diz sobre a análise: “os figurinos diferentes.” Miguel diz: “rapaz de vermelho.” Continuo: **aparece um rapaz de vermelho...** Aline diz: “a camisa debaixo (da blusa vermelha) é amarela.” Fábio diz: “pessoas de várias nacionalidades.” Os atento a prestar atenção: **olha, legal! Olha o que o Fábio falou: pessoas de várias nacionalidades.** Procurei aqui valorizar o que o aluno falou. **Vocês viram que está indo um (personagem) de um lado e outro do outro e tem uma hora que faz os cortes dos dois?** Beatriz e Fábio afirmam: “Aham.” Renan completa: “cada um de uma etnia.” Vão anotando. Beatriz ajuda Marina lembrando do fone de ouvido. Aproveito e brinco: **o fone de ouvido nos dias de hoje faz parte do figurino, né?** Bernardo afirma com a cabeça. Continuo: **não é verdade? A maioria das pessoas andam com fone, né?** Fábio também concorda. Renan diz: “cadê o Davi?” (brincando que ele é uma dessas pessoas, que usa o fone de ouvido frequentemente). Ele diz: “presente!” (risos). Renan mostra conhecer as características de Davi.

Após um breve tempo para as anotações, continuo: **na próxima... nós já comentamos um pouquinho naquela questão “onde é ou foi transmitida”, como é o ambiente?** Miguel responde: “cidade agitada.” Afirmando: **cidade agitada! Vocês perceberam que tem horas que aparecem pessoas e nenhuma olha uma para as outras?** - Miguel e Sofia afirmam com a cabeça - continuo dizendo: **lembram que eu fiz uma atividade no começo do ano que vocês tinham que ir lá fora e depois voltar e fazer um mapa do que vocês viram?** Fábio diz: “ah, lembro.” Miguel e Bernardo afirmam com a cabeça. Renan diz: “uns tinham que olhar para o chão.” Eu confirmo: **isso, uns olhavam para o chão e aí quando vocês têm um olhar diferente, vocês começam a prestar atenção em coisas que não observam se estivessem andando se fosse só tomar água, por exemplo. Um quadro, uma sujeira no chão ou alguma coisa desse tipo.**

Beatriz diz: “grafite.” Eu: **Isso, olha só: tem grafite, lembra bastante a cidade grande, né.** Bernardo levanta a mão e diz: “ah, na próxima cena mostra liberdade.” Continuo: **quais as paisagens que a acompanham? São paisagens urbanas, né? Paisagens que mostram indústrias, prédios, casas... carros...** Percebo que Davi está debruçado na carteira há um tempo. Aproveito que os outros alunos estão

anotando e vou ao seu lado: **o que aconteceu Davi?** Ele se levanta sorrindo, se ajeita na carteira arrumando o cabelo e “volta” à aula. Pergunto à turma se já anotaram sobre o ambiente e Beatriz pede para esperar. Dou mais uns minutos para que terminem. Miguel olha para trás observando o que Davi escreve. Enquanto isso, circulo pela sala e Aline diz: “na tela já aparece um símbolo” (adiantando a próxima questão). A tela permaneceu com a imagem final da vinheta, onde aparece escrito: Malhação: Viva a diferença. A letra f, da palavra diferença é substituída pelo sinal da diferença. Chamo atenção de todos: **olha só, verdade. Paramos numa parte (apontando para a tela) que já tem um símbolo que nos faz lembrar de algo: olha o jogo com a palavra; o f da diferença é formado pelo símbolo da diferença. Muito bem,** digo para Aline. Alex diz: “é?” (surpreso). Aline se vira para trás e diz: “é, é o sinal da diferença.” Completo: **esse símbolo é o da diferença.** Ele sorri. Bernardo diz: “é que o Alex não gosta de matemática, gente.” Renan brinca: “me fala do que o Alex gosta?” Alex dá risada. Digo: **vocês viram que tem até matemática aqui? Viram como têm coisas escondidas dentro de um vídeo que tem menos de um minuto?** Alex concorda.

Enquanto terminam, Renan diz, se referindo à criação que fariam posteriormente: “você vai ver nosso vídeo. Vai ter uns cinco minutos. Nós vamos fazer uma releitura de todos os vídeos.” Fábio diz: “ah eu gostei desse.” Eu digo: **vai ficar legal.** Renan: “aí coloca um sol acompanhando...” Alex: “isso, vai inventando... depois quem tem que fazer tudo sou eu, não dá tempo.” Eu: **não, qualquer coisa eu estendo um pouco o prazo.** Renan diz para Alex: “segunda-feira vamos na sua casa.” E brinca: “já fala para sua mãe comprar pão.” Todos riem.

Volto a atenção para a atividade: **olha lá, outro símbolo?** Beatriz: “semáforo.” Pergunto: **e ele aparece em qual cor?** Beatriz responde: “vermelho.” Comento: **um estava em vermelho: pare, preste atenção!** Aline diz: “o outro em amarelo.” Confirmo: **isso, como se dissesse atenção!** Enquanto isso, Fábio, Renan e Alex falam sobre a gravação do vídeo. Digo que depois a gente faria um combinado para resolver essas questões, para dar continuidade à nossa atividade. Eles concordam. Nesse momento procuro valorizar as ideias que estão tendo, mas preciso interrompê-los para que o foco da atividade não se perca. Enquanto anotam, chamo atenção para uma questão comentada no início da aula: **pessoal, vocês viram que vocês estão fazendo a leitura de uma vinheta de um programa que alguns disseram que não assistiam?** Bernardo responde: “ah, eu assisto.” Pergunto: **mas não muda quando**

a gente começa a analisar? Ele concorda. Bernardo defende mais uma vez sua identidade, sem se preocupar com os demais.

Pergunto para a turma se posso ir para a próxima. Faço a leitura: **o assunto é comum para todos?** Aline responde: “ah, é comum, mas nem todos respeitam.” Marina comenta que viram esse tema em Filosofia. Aproveito para lembrá-los sobre uma intervenção que haviam feito comigo em interdisciplinaridade com a professora de Filosofia. Tratava-se de um espelho em que interferiam colocando acessórios, como o cocar de índio. Quando a pessoa se olhava no espelho, se colocava “no lugar” do outro. Anotam. Tenho o hábito de relembrar atividades que já fizemos durante a explicação. Sinto que um exemplo ajuda assimilar o conhecimento, mas não sei se nesse caso acabo confundindo alguns alunos, já que cada um possui ritmos e estilos diferentes de aprendizagem.

Dou sequência: **posso ir para o próximo? A vinheta te faz refletir sobre algum tema em questão?** Aline: “faz.” Pergunto qual. Ela diz: “preconceito.” Beatriz: “identidade.” Digo: **muito bom, o que mais?** Ela continua: “cultura.” Marina: “liberdade?” Repito: **liberdade... expressão também pode colocar.** Todos anotam. A própria vinheta escolhida pelos alunos trata do assunto que venho tentando aproximar em minhas aulas: a diferença entre culturas, a identidade de cada um, além do preconceito. Depois, comento: **isso que vocês estão fazendo faz com que vocês tenham um olhar diferente... por exemplo: se vocês tivessem que explicar essa vinheta para alguém... vou dar um exemplo meu: no começo do ano eu não passei um filme sobre dança?** Afirmam que sim. Continuo dizendo: **então, para eu explicar alguns pontos que tinham lá, eu tive que assistir mais de uma vez. Porque na primeira vez que você assiste, você está pensando na história.** – Aline: “é” - **façam o teste com um filme que vocês gostam.** Beatriz: “já fiz.” Continuo: **já fez? Na primeira vez que você assiste, você presta atenção na história. Da outra vez você começa a observar pontos que estavam em segundo plano e isso é muito interessante. Se vocês assistirem aquele filme hoje, vocês veriam uma coisa diferente.** Renan: “eu assisti um filme e cada vez que eu assistia tinha uma coisa nova.” Respondo: **é isso mesmo.**

Na sequência, digo: **a última, é pessoal, mas vocês podem comentar para que a gente tenha uma ideia do que cada um fez.** Leio: **no que se assemelha... vamos pensar primeiro no que parece, o que aparece nessa vinheta que é igual na vida de vocês?** Beatriz: “jovens.” Fábio: “diferentes.” O aluno parece indicar que

já tem percepção de respeito às diferenças. Digo: **somos diferentes**. Alex brinca: “a diferença é que a cidade é grande.” Digo: **a diferença é que nossa cidade é pequena e a que aparece é grande?** Renan diz: “não tem semáforo”. Alex diz: “ah, verdade. É que não é necessário.” Davi diz: “podia ter regra para bicicleta” (há muitos ciclistas, inclusive ele). Renan: “Ciclovia.” Volto à questão: **gente e o que mais diferencia, além da cidade ser diferente? Vocês perceberam... há uma diferença relacionada à cidade pequena. Vocês perceberam na vinheta que um não fica olhando para o outro, não tem contato?** Dizem que sim. Comento que na nossa cidade não é assim, pois todo mundo conhece todo mundo, um cumprimenta o outro, sabe quem é filho de quem, e essa é uma diferença. Acredito que nesse momento a diferença deveria ser mais trabalhada, no sentido de respeitá-las.

Explico que vou passar a vinheta pela última vez e digo para que observem todos os tópicos, tudo o que foi colocado e se tem algo mais para colocar. **E se tiver algo mais podem escrever embaixo da folha: escrevam “extra” e anotem as observações.** Enquanto vou até o notebook para exibir a vinheta novamente, digo: **um olhar geral agora, sobre tudo, tá?** Durante a exibição, Beatriz aponta para a tela e faz alguma observação para Marina, que está ao seu lado. Anota em sua folha.

Chamo atenção para outro fato: **pessoal, vocês viram que várias vezes a câmera insiste em mostrar o olho das pessoas? E aí, algum outro tópico que vocês anotaram?** Fábio diz: “aparece construção.” Repito a exibição. Aline diz: “ah, tem tatuagem também.” Digo para observarem como as cores mudam. A intenção aqui foi instigá-los a observar mais detalhes e a desenvolver um olhar crítico sobre a vinheta. A vinheta termina e comento: **muito boa a análise de vocês, agora a próxima é com vocês.** Beatriz e Bernardo: “ai, não.” Aline comenta que a música da vinheta de Big Bang Theory está em inglês, e que ficaria mais fácil se tivesse a tradução. Procuro a vinheta no notebook para confirmar. Deixo ela ser exibida até o final. Pergunto se querem que eu leve legendado na próxima aula. Aline responde que sim. Miguel diz para clicar com o botão direito para ver se há opção de legenda. Faço a operação, mas não tem. Digo que vou procurar uma versão legendada, e sugiro que continuemos pela vinheta do Flash. Renan diz animado: “sim.” Fábio diz: “ai eu não assisto.” Comento que isso se torna indiferente, pois muitos não assistiam Malhação e conseguiram fazer a análise. **A partir dessa análise você vai ter outra visão e quem sabe vai gostar e querer assistir?** Procurei aqui promover relações democráticas na escolha da segunda vinheta, considerando a valorização das

diferenças entre os conhecimentos cotidianos de cada um, sem deixar de promover a igualdade entre os alunos.

Continuo: **pessoal, vou passar uma vez para vocês observarem tudo e depois eu paro para vocês colocarem o nome... só que dessa vez eu não vou comentar como fiz na outra.** Bernardo reclama: “ah.” **Mas no final nós vamos comentar e complementar.** Bernardo pede: “vai corrigir?” Bernardo se mostra inseguro para realizar a atividade sozinho, o que não aconteceu na primeira análise, já que fazia parte do cotidiano dele. Respondo que não seria uma correção, pois cada um teria um modo de analisar, mas iríamos discutir. **Mas vocês podem falar entre vocês, tá?** Clico para iniciar o vídeo. Eles assistem atentos. Chamo atenção perguntando se viram como começa e volto o vídeo. Renan comenta da música. Eu digo que trata-se de uma música de fundo, que está ali para acompanhar a cena e não conta uma história, como no caso do papel da música do vídeo analisado anteriormente. Dou um tempo para que pensem e discutam. Tento favorecer uma dinâmica participativa ao abrir espaço para que dialoguem entre si.

Beatriz pergunta se a violência está relacionada. Miguel, que assiste a série diz que sim, já que o personagem sofre pela morte violenta de um familiar. Percebo que estão em dúvida e começam a perguntar a Miguel o que acontece na série. Tento ajudar lendo a primeira questão: onde é ou foi transmitida? Alex: Nova Iorque. Miguel: “Central City”. Alex: “verdade, Central City”. Renan resume: “em uma cidade”. Alex diz: “eu já coloquei Central City, pode deixar?” Digo que pode. **E as cores, responderam? É bom passar de novo, né?** Alex: “vermelha...” Renan: “amarela...” Miguel: “azul”. A aula termina, e a análise prosseguiu na próxima aula, que foi realizada no mesmo dia.

Achei que os alunos gostaram bastante. Eles se empolgaram em assistir as vinhetas e depois da aula comentaram que nunca tinham parado para analisar uma vinheta. Muitas coisas escondidas nas análises, que só perceberam quando fizeram a análise. O Miguel disse no final que nunca mais vai pular a vinheta, que fazer análise é legal. Observei que essa tabela montada-especificada no início deu muito certo, eles tinham uma direção para fazer. Achei legal que alguns disseram que não gostavam da novela da Malhação, mas depois que estava passando a vinheta, comentaram gostar. Fábio até disse que ia ter que baixar a música quando chegasse em casa. Aline disse que a partir dessa aula vinheta passou a ser legal. Eles observaram pontos que eu não imaginava que fossem observar, fazendo relação com outras coisas.

Gostei bastante da motivação deles. Eu fiquei muito tranquila frente as câmeras, hoje fui a professora que sou... Acho que a maneira como a análise foi formulada, com espaços para preencher ajudou bastante, todos fizeram sem dificuldades e reagiram de modo positivo. É interessante quando eles falam das cores, lembrando de algo, como no caso, a cor cinza relacionada à cidade, indústrias, poluição. Outro ponto interessante foi ter presente na própria vinheta da novela *Malhação* assuntos que são pertinentes a promover a interculturalidade, como o respeito às diferenças que pôde ser discutido durante a aula.

3.2.4. 4ª aula- Continuação da análise das vinhetas

Esta aula foi seguida da terceira, no mesmo dia. Não houve necessidade, portanto, de retomar o que estávamos fazendo. Apenas continuamos a análise da vinheta "The Flash".

Pergunto se acham que o assunto é comum para todos. Alguns respondem que não. Aline responde que sim. Marina comenta que trata-se de uma ficção científica. Aline diz que mesmo sendo uma ficção, o assunto é comum. Digo que pensando por esse lado, podemos considerar. Renan pergunta: "o raio seria um símbolo?" Respondo que sim e acrescento: **o tecido que aparece também, como comentou o Fábio** (havia comentado baixinho) - nesse momento procuro valorizar a fala de Fábio que comenta de modo a passar despercebido, valorizando suas ideias e procurando fortalecer sua identidade. Sempre que percebo que algum aluno comenta algo baixinho procuro comentar sobre sua fala, pois me lembro que, quando era aluna, meus comentários raramente faziam parte das discussões, por ter vergonha de expor minha ideia sobre o assunto.

Bernardo questiona: "aí só coloca raio, vírgula, tecido?" (preocupado com a escrita). Respondo que sim. Enquanto escrevem, comento: **olha só que interessante: ao mesmo tempo que não é real a história, todos conhecem desde a infância, filmes de heróis. Então passa a ser um assunto conhecido.** Dou sequência: **a vinheta te faz refletir sobre algum tema ou questão?** Aline: "justiça." Bernardo: "sim." Alex: "é... justiça." Sofia responde em sua folha virada na carteira de Marina, que a ajuda no que escrever. Como responderam sem dificuldades, sigo para a outra questão: **no que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo**

de viver? Alex responde: “ser livre.” Bernardo diz: “nós temos que ser mais calmos.” Miguel: “não somos heróis.” Pergunto: **mas qual a ideia de herói aqui?** Sofia: “figurino, poderes especiais...” Miguel: “salvam pessoas.” Continuo: **mas será que não têm pessoas comuns que salvam pessoas também?** Miguel e Sofia respondem que sim. Aline cita um exemplo: “nos hospitais...” Alex está virado para trás e digo para que ele termine. Ele diz que já terminou sua análise. Então, observando que a maioria dos alunos terminou, digo que vou passar a vinheta mais uma vez e depois analisaríamos os pontos mais relevantes que colocaram. Assim poderíamos observar o que cada um anotou, o que estaria igual e o que estaria diferente nas respostas de cada um. Me dirijo ao notebook e os alerto a prestar atenção na tela: **olha lá, assistindo mais uma vez, depois vamos fazer uma discussão geral.**

Volto para a análise: **pessoal, aqui tem bastante efeitos especiais, vocês colocaram isso em algum lugar?** Sofia responde que sim. Marina diz que não. Sugiro que escrevam embaixo da folha, para não esquecerem. Marina diz: “vou escrever observação.” Digo que tudo bem. Falo, então, para a turma: **bom, vamos tentar ir falando o que colocaram. No nome do programa, todos colocaram, né? Onde é ou foi transmitida...** Miguel diz: “numa cidade.” Eu: **isso, vocês falaram que foi numa cidade, cidade grande, centro... o que mais?** Fábio diz: “eu coloquei “Central City””. Alex concorda: “eu também.” **Ok, digo... e qual o público-alvo?** Miguel, Alex, Aline: “jovens.” Miguel: “jovens e adultos né.” Alex brinca: “jovens e a tia da Aline. A tia dela (apontando para Aline).” Todos riem. Aline diz: “é, minha tia”. Alex mostra conhecer a identidade de Aline e sua tia, ao brincar que apenas ela, gosta da série além dos jovens, alegando dessa forma que a série possui elementos que os cativam mais que nos adultos. Esse acontecimento pode nos fazer refletir que as diferenças culturais sempre estão presentes em sala de aula, mas as escolhas das vinhetas por parte dos alunos demonstram que os alunos vivenciam produções artísticas que são oriundas de um mesmo universo cultural, uma cultura juvenil.

Comento que podem colocar de modo geral, pessoas que se interessam, já que não há um público determinado. Aline diz: “é, eu até coloquei: pessoas que gostam desse estilo de série.” Aqui, Aline classifica os interesses de uma nova forma: não por uma idade específica, mas por gostos pessoais. Eu: **ótimo. E as cores presentes?** Bernardo responde: “eu coloquei vermelho, amarelo e azul.” Concordo, dizendo: **isso, o amarelo e o vermelho aparecem no próprio figurino dele, então chama**

bastante atenção... Miguel: “o azul também.” Confirmo: **o azul também aparece!** Continuo perguntando: **Aparece bastante a luz, né?** (dizem que sim) **Então, é onde também aparece bastante azul e branco.** Continuo: **como é a música que compõe a cena? Vocês já discutiram sobre isso.** Aline: “ela só acompanha.” Digo: **Isso, é uma sonoplastia só para acompanhar, você não vai prestar atenção nela, porque não fala sobre a história, né. E a mensagem principal?** Bernardo: “ele quer justiça pela mãe dele.” Digo: **Justiça.** Aline: “tem um resumo da história.” As respostas dos alunos revelam que eles se esforçaram em analisar a vinheta. Eles discutem sem medo das opiniões dos outros e não se omitem, mesmo que suas respostas sejam parecidas às demais: eles querem mostrar que conseguiram realizar a tarefa.

Continuo: **muito bem, a vinheta atua como uma abertura aqui, né?** (complementando a fala de Aline, que diz que a vinheta mostra um resumo da história). **E... há personagens? Como são?** Miguel: “heróis.” Digo: **o que mais?** Sofia: “ah, tem cientistas.” Miguel: “pessoas comuns, vilões.” Marina: “a mãe e o pai.” Comento: **mãe e o pai... isso! E como é o ambiente?** “Cidade”, diz Aline. Complemento: **um ambiente agitado, né?** Eles concordam.

Na sequência, vou para a próxima questão: **vocês já falaram alguns: existem símbolos que nos lembram de algo?** Aline: “o raio.” Sofia: “velocidade.” Pergunto: **e o que mais?** Bernardo: “o tecido, lá.” Completo: **o tecido? E o que mais? Todos anotaram os mesmos?** Alguns afirmam e Fábio comenta que não tem mais nada. Então continuo: **o assunto é algo comum para todos? A gente já tinha falado sobre isso... é algo comum para quem estuda ou assiste sobre os heróis, só que não é uma história real, não é?** Percebo, ao analisar a transcrição dos dados que as vezes, como nesse caso, faço a pergunta instigando-os a responder, mas já trago sugestões de resposta, não os deixo pensar e responder da forma deles. De qualquer forma, continuo: **A vinheta te faz refletir sobre algum tema?** Alex: “a justiça.” Digo: **e no que se assemelha ou se diferencia da vida de vocês?** Aline diz: “que na vida real os heróis são diferentes.” Assim, finalizamos o preenchimento na folha.

Digo então aos alunos que pensei em fazer uma inversão: **eu ia fazer a análise da vinheta três, que é a do The Big Bang Theory...** Fábio diz: “ah, vamos!” Marina: “dá para assistir.” Digo: **então, vocês preferem assistir ela assim, sem legenda (a original, que eu tinha levado) e depois analisar outra vez com legenda para ver se ela muda alguma coisa, ou deixa a parte da música?** Fábio: “ai, pode ser, mas acho que na música não vai mudar, fala só sobre evolução” (alegando que esta já

aparecia nas imagens). Percebo que gostaram de analisar as vinhetas e isso está fazendo sentido para eles. Então faço um combinado: que faríamos análise ali, mas se comprometeriam em analisar a parte da música em casa, se fosse necessário. Os alunos aceitam. Me organizo para iniciar o próximo vídeo. Bernardo pergunta o nome da vinheta. Digo para que olhem na tela e anotem o nome antes de iniciar o vídeo, já que o nome da série estava em inglês. Aproveito para organizar alguns papéis que estão sobre minha mesa, enquanto fazem a anotação. Comento se perceberam que depois que eles fizeram a análise de uma, ficou mais fácil para analisar a outra. Alex e Fábio aproveitam esse tempo para falarem sobre o vídeo que pensam em criar. Alex faz gestos com os braços, como se pensasse em algum efeito especial na edição. Retorno ao notebook e pergunto se estão prontos para começar. Aviso então: **olha lá, prestando atenção na vinheta número três.** Miguel diz que encontrou a tradução da letra da música. Então digo para que ele compartilhe resumidamente o que ele entendeu. Abro espaço nesse momento para que o aluno exponha seu conhecimento adquirido em sua pesquisa, não me apoderando totalmente do conhecimento, já que eu também não conhecia a tradução da música. Isso mostra que podemos construir conhecimento de forma coletiva, que conhecimentos cotidianos também atuam na aprendizagem e que o conhecimento do aluno não deve ser tratado com inferior em relação ao conhecimento do professor. Miguel responde: “fala sobre o universo!” Marina: “é, na verdade fala sobre a criação do universo”. Resumo: **isso aí, então fala sobre a criação e evolução do universo?** Miguel e Marina afirmam balançando a cabeça. Início a apresentação da vinheta. A sequência das imagens é muito rápida, e por esse motivo, quando termina, digo que iria passar novamente. Ao término da segunda exibição, Fábio comenta: “é, com certeza a música fala sobre a evolução.” O aluno associa as imagens ao tema em discussão. Percebo que ainda não conseguiram captar tudo, pela velocidade das imagens e, sem avisar, repito a exibição. Aline comenta: “eles tentam falar pelos desenhos sobre a história do universo. Interessante que eles contam a história em vinte e cinco segundos.” A palavra “interessante” dita por Aline aponta que as análises estão melhorando. Ela não apenas observa, mas discute sobre o que observa. Concordo e complemento: **pode ser por isso que as imagens são tão rápidas.** Continuo: **gente, agora vou fazer diferente. Como ela é muito rápida, vou deixar passando... e vocês vão tentando anotar, pode ser?** Bernardo: “pode.” Continuo: **vamos fazer essa análise dessa forma?** Miguel responde: “vamos.” Fábio pergunta o nome inteiro da série.

Respondo: **The Big Bang Theory**. Fábio: “misericórdia” (risos). A expressão de Fábio mostra um distanciamento de seu cotidiano com a língua inglesa, e uma despreocupação em expor isso em relação aos demais. Digo que depois coloco na tela para que ele anote certinho. Ninguém faz comentários sobre a dificuldade de Fábio ao escrever o nome da programação. Me pergunto aqui, sem respostas, se essa ausência de comentários seria devido ao respeito com o colega, ou se, talvez a maioria também sentia dificuldades em relação à escrita. Talvez também, seja por não estar relacionado ao cotidiano, já que se trata de outra cultura: a língua inglesa, que apesar de estar presente na aprendizagem dos alunos, muitos não se identificam.

Dou sequência dizendo que deixaria o vídeo circulando e dessa vez não iria parar para ler uma questão de cada vez, como feito nas anteriores. Deixo “rodar” o vídeo. Eles vão observando e anotando. Enquanto isso, aproveito um espaço da lousa para anotar o nome da série. Alex aponta para a tela e comenta algo com Fábio, que está anotando. Os atendo a observar as cores no final. Renan comenta com Miguel sobre alguma questão: “eu coloquei “espaço”.” A vinheta se repete algumas vezes, enquanto circulo pela sala. Alguns anotam sem olhar na tela. Bernardo e Renan observam tudo antes de escrever. É interessante perceber como cada um executa a mesma tarefa de formas diferentes. Isso revela que existem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes no qual devemos respeitar. Digo que vou pausar um pouco o vídeo para não ficar repetitivo. Beatriz pede: “não para não, professora!” O pedido de Beatriz aponta que a análise de vinhetas é algo que agrada os alunos. É algo que lhes interessa, e o motivo disso pode ser por fazer parte do cotidiano deles.

Então aviso que deixaria passar mais uma vez. Continuam anotando. Ao término, clico para pausar, e aviso que deixaria um pouco sem exibir porque alguns poderiam se atrapalhar com o som (respeitando os diferentes estilos de aprendizagem). Miguel pega a folha de Renan que está do seu lado e observa o que ele escreveu. Espero mais um tempo e os alunos continuam suas anotações. Digo que, se precisar, coloco mais uma vez. Beatriz pede para colocar. Então, repito a exibição. Sofia se anima com a música e balança a cabeça como se estivesse dançando. Pergunto se eles perceberam no começo da vinheta que as imagens parecem formar um olho. “Põe de novo”, diz Bernardo. Coloco para repetir e comento: **foi uma impressão minha. Vamos ver o que vocês acham.** Depois de assistirem, Renan diz: “eu não vi o olho.” Fábio: “eu também não.” Eu comento: **na hora que aparecem as linhas, elas se juntam e parece que vai formar um olho, mas não**

forma. Vou colocar de novo. Coloco uma vez, mas não dá tempo de apontar a imagem que estou me referindo. Volto o vídeo e dessa vez consigo mostrar. Fábio diz: “ah, eu vi... verdade.” Renan: “é o olho que tudo vê.” Comento: **então, observei esse efeito, pode ser uma leitura minha, só, mas parece que vai formar um olho.** Quis nesse momento compartilhar minha leitura sobre o vídeo, mas não sei se expor meu modo de olhar foi uma boa ideia, pois talvez dessa forma eu os induzi a observar da “minha maneira”. Ao mesmo tempo, expondo meu ponto de vista, consigo me aproximar dos alunos, trazendo e compartilhando conhecimentos cotidianos e construindo possíveis pontes de conhecimentos comuns entre eles e eu.

Pergunto se já podemos discutir. Bernardo diz: “ai... muito difícil.” Questiono por que acharam mais difícil. Miguel: “porque é mais rápida.” Aline completa: “é... aparecem várias imagens” (fazendo sinais com as mãos). Eu: **a gente analisou a do Flash, que é mais calma que essa, e a do Flash fala sobre a velocidade. A velocidade aqui (apontando para a tela) representa os anos.** Marina: “é como se fosse uma linha do tempo.” Concordo: **exatamente! Nessa vinheta dava certo uma linha do tempo. Agora na do Flash, por mais que ele seja rápido, a vinheta precisa contar uma história. Então ele tem partes rápidas, mas a vinheta dá uma “segurada” nos cortes.** Conseguimos, coletivamente construir uma relação entre as duas vinhetas, comparando a questão da velocidade entre ambas. Uma, tem como tema a velocidade, já que é uma característica marcante do personagem Flash. A outra, utiliza a velocidade das imagens para retratar o passar do tempo e a evolução do universo. As vinhetas, selecionadas a partir das preferências dos alunos apresentaram, por acaso, possuir pontos em comum. Isso mostra que conhecimentos cotidianos podem ser trabalhados a fim de promover uma aprendizagem significativa em sala de aula. Continuo a discussão: **gente, onde é ou foi transmitida?** Renan: “no espaço.” Miguel: “não tem um lugar. Uma casa, um...” Completo: **não há um lugar só, pois são várias imagens.** Fábio: “a evolução do nosso espaço.” Digo: **verdade, a evolução da história e do lugar onde a gente vive. Também mostra a casa dos personagens no final, né? E o começo fala exatamente dessa evolução. Qual o público-alvo?** Miguel e Beatriz: “Jovens.”

Na sequência, pergunto: **quais as cores presentes?** Miguel: “roxo, preto, branco...” Beatriz: “marrom.” Miguel aponta para a tela e diz que o azul também aparece. Beatriz: “amarelo.” Bernardo concorda: “amarelo!” Fábio: “preto e branco no começo.” Comento: **isso, porque está mostrando a história.** Talvez minha

explicação não ficou clara, mas quis dizer que o preto e branco referia-se a coisas antigas, ao começo da história, já que as primeiras fotografias eram retratadas em preto e branco.

Aline me pergunta se eu já assisti a série em questão. Explico que conheço a série, pois assistia algumas cenas, mas não seguia as temporadas. Ela queria saber se é legal. Dou minha opinião que sim e em seguida pergunto como é a música que compõe a cena. Como não seguia as temporadas da série, talvez devesse ter explorado mais a pergunta de Aline, pedindo opinião aos colegas que acompanham a série. Um colega trocando experiências poderia ajudar bem mais a aluna em relação à sua escolha de acordo com sua identidade: assistir ou não a série. Em relação à pergunta sobre a música que compõe a cena, Beatriz, Miguel e Aline respondem: “rápida.” Beatriz: “ela começa devagar e continua rápida.” Digo: **tem que ser rápida para acompanhar os cortes.** Alex concorda: “rápida.” Comento sobre a letra: **e a letra, apesar de ser inglês... a gente viu que fala sobre a evolução.** Deixo anotarem. Pergunto em seguida qual a mensagem principal. Aline responde: “que o mundo surgiu do big bang.” Fábio: “a evolução de tudo antes de chegar aqui.” Miguel: “o surgimento do universo.” Aproveito para comentar que não significa que essa é a única teoria ou que precisamos concordar com isso, alegando que cada um possui uma crença e o objetivo de analisar a vinheta não é esse. Assim, deixo claro que cada um possui uma identidade e devemos respeitar. **Tem personagens?** (pergunta). Renan: “tem, no final.” Beatriz balança a cabeça e diz que tem. Fábio diz: “figurino é normal. Mas antes tem dinossauros.” Pergunto se o figurino especifica algum grupo. Beatriz diz: “são todos nerds.” A turma concorda. Talvez eu devesse aqui discutir qual o significado de ser nerd, trazendo os conhecimentos cotidianos na sala de aula.

Falo sobre o ambiente: **quais os ambientes, as paisagens? Se estamos falando sobre a evolução, têm vários ambientes, não é?** Concordam. Continuo: **existem símbolos ou objetos que te fazem lembrar de algo? Olha só... o círculo que faz lembrar os planetas, o que mais?** Mais uma vez, ao analisar a aula, percebo que tento provocar discussão, mas já trago uma resposta pronta. Fábio: “aquele da explosão.” Sofia pergunta se as linhas poderiam ser um símbolo. Digo que seria, e que poderia colocar. Volto na vinheta para procurar um símbolo que não comentaram. Bernardo diz: “tem um símbolo que tinha no simulado de Ciências.” Renan concorda: “então, lembra uma explosão.” Quando aparece, eles falam: “aí.” No momento, não me lembro do nome que se refere e digo para que anotem “símbolo relacionado à

Biologia”. **Depois eu confirmo o nome e passo para vocês, mas escrevam assim, só para a gente não esquecer**, digo (tratava-se da representação simbólica de átomos e moléculas). Pergunto: **o assunto é comum, gente?** A maioria diz que sim. Miguel diz que mais ou menos. Fábio: “porque todo mundo estuda.” Complemento: **isso, vocês estudam em história, Ciências...** Bernardo: “isso”.

Continuo: **ela te faz refletir sobre algum tema em questão?** Aline: “a formação do mundo.” Miguel: “evolução, Biologia.” Eu: **e no que se assemelha ao seu modo de viver?** Fábio: “aulas de história.” Pergunto: **aulas de história, o que mais?** Não comentam mais nada. Digo que não vou recolher as análises nesse dia, e explico: **no final da folha, quero que respondam com as palavras de vocês: as análises mudaram seu modo de ver uma vinheta?** Miguel e Beatriz respondem animados: “sim!” Pergunto por quê. Miguel diz: “porque antes eu pulava” (risos). Digo: **porque você achava que não era necessário?** Ele afirma com a cabeça. Fábio: “nossa, dá pra ver várias coisas.” Aline: “agora eu acho que vinheta é legal.” Respondo: **quero que vocês escrevam isso!** Renan pergunta como é para escrever. Respondo: “as análises das vinhetas mudaram seu modo de ver?” Ele responde que sim. Digo que quero que escreva sobre isso e dou tempo para que façam a escrita.

Percebi que as vinhetas trouxeram muita discussão entre eles. Os alunos conseguiram expor suas leituras, seus pensamentos e gostos pessoais e em nenhum momento se sentiram desconfortáveis em realizar a atividade. Achei que o resultado foi muito positivo, pois interagiram bastante e pediram para realizar a outra análise, quando comentei que iria passar depois, quando tivesse a tradução da música junto. Achei que tiveram um olhar bem crítico em relação às análises e não fizeram “por fazer”. Senti que me aproximei do universo deles sem que o meu fosse deixado de lado. Também consegui expor o que eu achava sobre as vinhetas, sem impor que minha ideia era a única correta; percebo que as vezes dou a resposta antes dos alunos pensarem. Me deram um feedback quando comentaram que a visão sobre uma vinheta mudou. Fizeram comentários muito coerentes. Gostei muito de trabalhar com essas análises. Acho que dá resultado.

3.2.5. 5ª aula- Uma análise de uma vinheta que não escolheram

Desta vez a aula foi na sala multimídia da escola. Essa sala possui um computador, Datashow com caixas de som, estante de livros, estante de DVDs, ar condicionado, ventiladores e as carteiras são agrupadas, não enfileiradas. É utilizada na escola em reuniões, planejamentos e ATPCs⁴. Também pode ser utilizada pelos professores e as turmas, quando não há disponibilidade de utilizar o Datashow das salas de aula. É uma sala espaçosa que comporta aproximadamente quarenta pessoas.

Iniciei a aula lembrando o que fizemos nas últimas aulas: **Nas últimas aulas, a gente trabalhou com a análise de três vinhetas, duas de séries e uma de uma novela que estavam presentes no questionário. E hoje eu trouxe uma vinheta que vocês não escolheram.** (Marina e Beatriz exclamam: “ai, ai, ai...” -preocupadas com o que teriam que fazer). Continuo: **por que? Para analisar a diferença, ver se vai ter diferença na análise de vocês.** A reação de Marina e Beatriz era algo importante de se discutir, mas acabei deixando passar a oportunidade, pois continuei minha explicação, sem perguntar qual era a preocupação delas. Me dirijo ao computador e procuro a vinheta, conversando com eles: **não sei se vocês conhecem, pode ser que alguns conheçam.** Fábio tenta ler o que está na tela: “abertura de... é novela?” Respondo: **isso, é novela.** Fábio se mostra curioso em relação ao que vão estudar. Uma reação diferente de Marina e Beatriz que se mostraram preocupadas com a análise. Isso pode revelar que não há uma padronização em relação aos alunos, bem como suas aprendizagens. Talvez eu devesse aqui, também, provocar mais a curiosidade, não só de Fábio, como dos demais alunos, inclusive das alunas que se sentiram inseguras. As vezes em sala de aula, ficamos tão preocupados com o conteúdo que temos que trabalhar, que muitas atitudes dos alunos, que poderiam ser trabalhadas acabam ficando para trás. Nesse caso, eu estava preocupada com o tempo e a análise da vinheta e acabei deixando essas atitudes de lado, que poderiam ser fontes de discussão e aprendizagem. Além disso, não posso deixar de mencionar que, muitas coisas que faço e não julgo como pertinentes só foram detectados pelo distanciamento provocado entre minha prática e a análise através da câmera de vídeo. Isso fortalece a necessidade de se pesquisar a própria prática, tendo em vista sua melhoria.

⁴ Atpcs- Aulas de trabalho pedagógico coletivo.

Quando aparece a vinheta na tela, Fábio diz animado: “Cordel Encantado? Ah!” Pergunto se ele conhece. Ele balança a cabeça que sim. Renan também diz: “ah, eu lembro”. Fábio cutuca Renan e pergunta se ele lembra de um personagem cujo nome fica difícil identificar (poderia ser alguma brincadeira entre eles).

Digo para que peguem a folha que eles têm para análise, e Renan faz uma expressão de quem esqueceu. Pego algumas que tenho ali, em branco, e Beatriz levanta a mão alegando que também precisaria. Como a folha que utilizaram tinha espaço para três análises, apenas; iria pedir para que baseados nas orientações da mesma, fizessem essa próxima análise no próprio caderno. Decidi mudar e entregar a “folha nova” para todos os alunos, para que ficasse mais prático e organizado na hora de analisar. Digo para distribuírem as folhas entre eles e que escrevam na parte superior da folha: análise quatro: Cordel Encantado. Na mesma hora lembro que já existe um espaço para colocar essa informação e corrijo, dizendo para que coloquem apenas o nome da vinheta. Minha escolha por essa vinheta se deu por já tê-la estudado em um programa de pós-graduação, no qual me amparei em um artigo desenvolvido durante esse tempo, o que me trouxe segurança para discuti-la. Além disso, imaginei que a vinheta era bem distante da realidade desses alunos e diferente em relação às outras análises.

Comento: **por que escolhi essa vinheta... porque ela tem algumas linguagens diferentes do que nós vimos nas outras. Então vamos lá.** Clico para exibir a vinheta. Quando inicia, Fábio diz: “ah, não é não. Não é a que eu estava pensando.” (talvez por isso não consegui identificar o nome do personagem). Renan se vira para Marina e diz: “eu lembro!” Enquanto a vinheta é transmitida, Fábio e Renan acompanham o ritmo calmo da música com movimentos com a cabeça. Parecem gostar. Renan comenta que foi a última novela boa que ele assistiu. Essa vinheta tem uma maior duração, (1’09”) e eles observam atentos. Quando termina, Beatriz bate palmas e Renan diz: “ah, põe de novo?” Digo então: **mais uma vez, sem anotar nada, só observem.** Renan: “hum, eu já anotei.” Beatriz: “então...” (alegando que também começou anotar). Coloco novamente. Aline faz sinais com a mão para Helena que está ao seu lado, que concorda com o seu comentário. Ela parece falar da técnica pop-up, presente na vinheta. Trata-se de uma técnica muito presente nos livros infantis, em que os desenhos bidimensionais ganham formas tridimensionais, ao parecer que as imagens “saltam” do livro. A vinheta termina e pergunto se deu para entender alguma coisa sobre o que se passa, sobre a história. Beatriz: “deu. Porque

tem...” Fábio diz: “ah, parece ter uma princesa”. Beatriz completa: “é... e ela é cangaceira também”. Renan comenta: “nossa, faz “cem anos” que essa novela passou, já.” Eu deveria ter explicado novamente nesse momento que minha intenção era exatamente essa: trabalhar com a análise de uma vinheta que não era tão comum entre eles, para perceber as diferenças quando comparados com as outras análises já realizadas. Quando Renan brinca com o tempo, ao dizer que a novela foi transmitida há “cem anos”, ele parece criar uma relação entre a aprendizagem e o seu cotidiano. Ainda, ao se referir que, devido ao tempo, a análise seria mais difícil, Renan parece demonstrar que o que está distante de seu universo e de suas vivências dificulta a aprendizagem, o que nos faz refletir sobre a importância de se trabalhar em uma perspectiva intercultural em sala de aula, sem desfavorecer o conhecimento científico.

Então volto à atividade, mais uma vez sem discutir a fala de Renan: **Gente, pensando nessa vinheta e nas outras que analisamos, com qual podemos comparar?** Fábio não entende, e pergunta: “o que?” Eu tento explicar melhor: **olha só... eles usam uma linguagem, uma forma de fazer a vinheta que tem uma relação com uma das três que nós analisamos na outra aula.** Aline diz: “Big Bang?” Pergunto então o que estaria relacionado. Marina responde: “história?”

Questiono: **e a do Flash?** Renan diz: “passa rapidinho a história.” Complemento: **aqui (apontando para a tela) também conta uma história, de uma outra forma, não fala nada, mas os desenhos contam uma história.** Os convido então a tentar fazer a análise. Renan: “eu acho que a única que não dá (para comparar) é a Malhação.” Sofia concorda: “é!” Digo então: **Verdade, podemos tentar relacionar com as outras duas. Mas por que a Malhação não daria?** Renan: “o contexto é diferente.” Continuo: **a época é diferente, né?** Marina e Sofia confirmam com a cabeça. Renan: “nem a do Flash.” Discuto: **só que a do Flash traz uma história, podemos criar uma relação com isso, não é?** Eles concordam. Procuro fazer essa análise em conjunto, para já irmos discutindo sobre a vinheta: **então, no nome, o que colocar?** Fábio responde “Cordel encantado” e pergunta se pode anotar já na primeira análise (pois na folha havia espaço para outras duas análises). Digo que sim e explico que provavelmente o restante iria ficar em branco. Espero para que todos escrevam. Continuo: **onde é ou foi transmitida?** Fábio: “casas?” Renan: “não, no sertão. Seca.” Pergunto se dá para observar o sertão nordestino. Beatriz, Sofia e Renan: “dá.” Beatriz: “pelos cangaceiros.” Digo que há mais elementos que mostram, como as cores. Marina: “o cordel.” Deixo anotarem.

Após breve tempo, pergunto: **bom, qual o público-alvo?** Fábio pergunta: “é um desenho, né?” Digo que sim, mas lembram o sertão nordestino. Renan: “noveleiros.” Beatriz: “adultos, né”. Completo: **adultos que gostem de novela?** Enquanto anotam, Fábio comenta que antes assistia todas as novelas, não perdia uma.” Beatriz: “ah, eu assisto... Malhação.” Renan: “eu só não assistia Malhação... eu assistia (contando nos dedos) a novela das seis, a das sete...” Pergunto: **e vocês tinham esse hábito de observar o que vinha antes, ou não?** Marina balança a cabeça que não. Beatriz diz que não. Renan: “ah eu gostava do Paraisópolis”. Renan insiste em mostrar suas preferências. Um bom sinal, já que essa atitude mostra que o aluno se sente confortável em relação à professora e os demais alunos, além de confirmar que os alunos tiveram espaço oportuno para expor suas ideias durante as aulas. Eu: **algumas vezes, dependendo do que chamava a nossa atenção, a gente parava para ouvir, né?** Fábio: “verdade.” Esse momento de conversa trouxe a possibilidade de os alunos apontarem algumas de suas preferências, o que me motivou a perguntar como eles acatavam a exibição das vinhetas antes dessas aulas. Dessa forma, as respostas dos alunos ajudam no momento da análise sobre essas aulas, que nesse caso, foram positivas.

E as cores presentes? Pergunto. Beatriz: “ai, é um amarelado.” Fábio: “amarelo.” Eu comento: **pode dizer que é um sépia, né. Amarelo, preto, branco.** Renan volta à sua folha e pergunta: “as cores presentes “é” qual?” Digo: **bom, nós temos o amarelo, preto... são cores que lembram o Nordeste, né.** Beatriz diz: “e amarelo queimado, professora.” Concluo: **isso, amarelo queimado... se vocês quiserem colocar sépia...**

Renan: “a música é...” Pergunto: **e a música? Querem que eu passo de novo?** Sofia afirma com a cabeça, Beatriz diz que sim e Fábio diz que seria bom. **Vamos ver como é a música,** digo clicando na vinheta. Renan vira o rosto para o lado para não olhar na tela, e diz: “se eu olhar a imagem eu não presto atenção na música.” Ele permanece assim até o término da exibição. A atitude de Renan revela que na aprendizagem há diferentes ritmos e estilos. Também mostra que o aluno estava atento durante minhas explicações, já que esse assunto foi discutido anteriormente, na aula 3. Depois ele diz: “ela conta uma história de amor.” Fábio concorda: “ahan.” Renan se vira para Fábio e fala um trecho da música: “meu açúcar, meu sal.” Comento: **e ela fala um pouco da história.** Fábio: “fala... que um está num lugar e outro em outro lugar, e se encontram.” Pergunto: **e o ritmo dela? Combina**

com o que está passando? Marina afirma com a cabeça. Miguel diz que sim. Renan também. E ele canta: “quando olhei a terra ardendo...” Sofia e Beatriz riem. Pergunto se a música Asa Branca combinaria ali na vinheta. Ele diz que sim, pois lembra o sertão. Sofia: “eu acho que seria mais animada que essa aí.” Questiono: **então, será que essa música mais lenta não seria para a gente parar e prestar atenção na história? Porque se ela fosse mais rápida, muito agitada, acontece como na da Malhação: é tudo rápido e a gente tem que olhar tudo.** Renan: “ou presta atenção na música ou presta atenção na cena.” Concluo: **então provavelmente eles (os criadores) escolheram uma música mais lenta por conta disso.** Acredito que nesse caso, consegui trabalhar de forma positiva em relação à interculturalidade. Eu poderia ter “cortado” a brincadeira de Renan ao cantar a música durante a análise, mas consegui gerar uma discussão em relação à música da vinheta em que não só o aluno Renan, mas os demais também participaram enriquecendo a análise.

E o próximo? Mensagem principal, digo. Sofia comenta baixinho: “nossa, eu não anotei o da música ainda.” Digo que esperaria. Todos anotam. Dou uma olhada no que escrevem. Renan: “qual o figurino: normal.” Pergunto: **mas o normal é de que forma? Se a gente comparar com o figurino da Malhação...** Fábio: “é um figurino cotidiano.” É interessante que os alunos relacionam a palavra “normal” ao que é comum na época, e parece dessa forma que, o que foge dos padrões é considerado anormal. Essa é uma questão que deve ser trabalhada em sala de aula, já que desfavorece a ideia de se trabalhar considerando as diferenças de cada um.

“Coloquei que é uma história de amor”, diz Renan. Comento: **é uma história de amor, só que quando a gente olha para o vídeo dá para entender que aconteceu um fato ali.** Miguel: “uma briga.” Renan: “uma guerra de família... verdade, Miguel, verdade.” Continuo: **uma separação e o reencontro. Vocês notaram que a parte mais marcante é esse reencontro?** Aline e Marina balançam a cabeça, afirmando. Renan comenta: “o açúcar e o sal” (lembrando da música). Risos. O aluno consegue associar a letra da música ao que estamos discutindo. Continuo: **na hora que aparece ali, eles pequenos e quando se viram já estão maiores... tem símbolos que mostram o que eles são, que nós vamos ver. Tem quatro símbolos importantes aí. Vamos ver se vocês observaram.** Renan fala que tem um bebê ali. Pergunto se já colocaram a mensagem principal, e que podem acrescentar reencontro, história de amor. Miguel lê o que Fábio e Marina escreveram.

Renan: “símbolo...” Beatriz: “ai, o colar.” Lembro que antes dos símbolos, há a pergunta sobre os personagens. Então pergunto: **há personagens? Como são e quais seus figurinos?** Marina: “cangaceiros.” “Normal”, diz Renan. Marina: “não, é da época.” Renan: “por que da época, Marina? É uma roupa de sertão.” Marina: “porque você não vai chegar lá no sertão hoje se não for mais velho e colocar uma roupa dessa.” Beatriz: “ah, mas os bebezinhos também vestiam essas roupas.” Renan: “vai. Lá no sertão eles também usam as roupas que estão aí.” Marina: “não as roupas que usam hoje.” Renan: “os cangaceiros.” Interfiro: **mas a Marina quis dizer que tem uma evolução. É mesma coisa, a gente usa camiseta hoje, só que tem a baby look, tem de outras formas, não é sempre a mesma.** (Marina não quis dizer que a cultura mudou, mas que as roupas representadas ali, eram mais antigas). Marina e Renan conseguem discutir suas ideias respeitando um ao outro e dessa forma vão construindo relações entre o conhecimento de ambos. **E o ambiente, como é?** Pergunto. Renan: “ai, normal.” Sofia: “pro” Renan tudo “tá” normal”. Fábio: “sertão”. Digo: **esse ambiente lembra frio ou calor?** Miguel e Fábio: “calor.” Renan: “seca.” Eu: **por conta do que vocês lembram da seca?** Beatriz: “da cor, do cacto.” Aline: “não tem vegetação.” Renan: “e o sol está estalando lá em cima.” Concordo: **isso, o sol sempre presente. O sol seria um símbolo também?** Beatriz: “ai, seria.” Anotam e conversam.

Chamo atenção para assistir mais uma vez o vídeo e observar os símbolos. Durante a exibição, Miguel faz sinal com a mão, mostrando algum símbolo. Depois diz: “o barco.” Quando termina Beatriz e Sofia dizem: “a coroa.” Sofia continua: “o chapéu de cangaceiro.” Beatriz: “o sol, as árvores.” Digo: **o sol vai reforçar o lugar que eles estão. Vocês viram que essa marcação da coroa, do chapéu, aparece para diferenciar as culturas ali?** Todos balançam a cabeça, afirmando. Continuo: **então por exemplo: qual está no barco? Aí aparece a figura da coroa... então é uma forma que eles usam para identificar.** Sofia pergunta se pode escrever só coroa. Respondo que sim. Beatriz lembra das aves. Comento que também podem ser consideradas como símbolos. Lembro que alguém tinha falado da medalha, que também seria um símbolo. Eles anotam. Leio a próxima questão: **o assunto é algo comum para todos?** Sofia: “eu acho que sim, por causa da seca, por causa do Nordeste, por causa do sertão.” Aline: “é, porque todos conhecem essa cultura.” Questiono: **todos conhecem? Você acha que todos conheceriam?** Ela responde:

“sim, porque desde a pré-escola a gente estuda sobre o Nordeste, a literatura de Cordel.”

Comento: **olha só que interessante. A Aline disse que desde a pré-escola...**

Renan: “verdade! Eu lembro até hoje a gente montando o cordel, montava aquele varalzinho pendurado.” Sofia: “verdade.” Renan: “nossa, eu gostava hein. Eu só usava um lápis de cor, para não gastar os outros” (risos). Os elogio por lembrarem disso. Renan diz que na escola em que estudava, enchiam o pátio inteirinho de cordel. Pergunto: **e como era feito o desenho desse cordel? Vocês mesmo criavam?** Renan: “a professora só deixava usar três quadradinhos.” Comento: **vocês sabiam que tem uma matéria... não sei se vocês já observaram os quadros que estão expostos aqui embaixo (eles estudam no andar de cima) que fiz ano passado com os alunos do segundo ano, sobre a xilogravura. Vocês sabem o que é a xilogravura?** Fábio: “eu já ouvi falar.” A partir do comentário de Aline, sobre a literatura de cordel na pré-escola, os alunos começam a relembrar seus aprendizados acumulados no decorrer dos anos. Isso dá suporte para que eu comente e explore uma linguagem da Arte que se faz presente como elemento marcante na vinheta analisada: a xilogravura. É possível dessa forma contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento científico, observando que quando os conhecimentos cotidianos dialogam entre si, podem gerar uma aprendizagem que faça sentido ao aluno bem como valorizar a cultura presente no local em que ele vive.

Explico: **esses desenhos que estão aqui (apontando para a vinheta pausada na tela), lembram a xilogravura. O que seria ela: é uma técnica em que o artista faz o desenho na madeira, e aí ele tira pedaços da madeira, ele faz aqueles sulcos na madeira que os desenhos vão ficar mais baixos. Vocês já viram nas carteiras, quando a gente vai limpar, que têm riscos que não saem, porque são profundos? É exatamente aquilo que eles fazem na madeira. E aí, passava-se a tinta... o que acontecia? A tinta não pegava nesses riscos, então o risco ficava em branco. Daí eles viravam como se fosse um carimbo e faziam a impressão. Por isso que aqui aparecem essas falhas (mostrando na tela), são os efeitos da madeira.** Renan pergunta: “ah e como vocês fizeram?” Digo: **como para mexer com a madeira precisava utilizar ferramentas que poderiam ser perigosas, nós fizemos no isopor. Sabe aquelas bandejinhas que a gente compra com frios? Peguem e façam um teste. Dá para vocês desenharem com o próprio lápis, e depois passa qualquer tinta e imprime. Alguns estampam a**

própria camiseta com essa técnica. E por que era usada? Essa técnica é bem antiga. Dava para passar a tinta e usar várias vezes. Então os artistas faziam uma série de trabalhos e eles ilustravam essa literatura de Cordel que eram esses folhetos que ficavam pendurados no varal. Essa ilustração ficou conhecida também por isso. Seria um antecessor da impressora hoje. Eles conseguiam fazer mais de uma cópia, era uma espécie de carimbo. Se vocês observarem aqui, foram oitenta e dois desenhos; depois eu vou passar uma explicação para vocês; mas eles lembram esses desenhos da madeira, olha. Coloco novamente a vinheta e digo para observarem as linhas, os riscos dos desenhos. Clico para parar o vídeo, mostrando como o desenho do sol estava representado, como se fosse feito com dificuldade. Comento que ele mostra como é o desenho na madeira e que não é a mesma coisa que pegar um lápis e desenhar sobre o papel. Renan pergunta se a turma vai fazer essa atividade. Respondo que se toparem, poderíamos fazer o projeto no próximo ano, quando estiverem no segundo ano. Eles respondem que querem. Digo que conversaremos sobre isso. A descoberta aqui também proporciona uma nova atividade que dá sequência a essa experiência e mostra que a mesma está fazendo sentido para os alunos.

Volto às análises: **e a vinheta te faz refletir sobre algum tema em questão?**
 Aline: “diferença de culturas.” Repito: **olha, muito bom, diferenças de culturas.**
 Beatriz: “reencontro, separação de pais e filhos.” Aline: “guerras constantes.” Fábio diz que não sabe o que colocar. Digo: **o que nos faz lembrar essa vinheta? As guerras, diferença de culturas, que inclusive também está presente nas outras-** Lembro aqui da relação com as outras vinhetas, porém não específico- **Sufrimento, história de amor...** Todos anotam. Enquanto isso, Renan lembra da apresentação de dança que Fábio fez no festival da escola, há poucos dias atrás. Eles riem de lembrar. Ele também ri do próprio feito. Aproveito a distração para pedir o nome da música dançada para Fábio e digo para anotar para mim. Chamo a atenção para voltarmos na atividade: **então vamos lá pessoal, no que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo de viver?** Aline: “que a gente não mora lá.” Digo: **não moramos no sertão, a cultura então é um pouco diferente.** Beatriz diz que é nordestina: “O pai da minha mãe era de lá.” Pergunto se ela já foi para lá, e ela responde que ele só nasceu lá. Questiono ainda se o seu avô fala sobre essa cultura, e ela diz que sim. Continuo: **e quando você viu essa vinheta, lembrou dele?** “Sim”, ela responde. Por esse motivo que a aluna se mostrou tão familiarizada e confortável

para responder os itens da análise: fazia parte do universo cultural dela no qual pôde compartilhar com os colegas.

Digo que para finalizar, gostaria que lembrassem, mesmo não estando com as análises anteriores em mãos, se existem diferenças entre o que anotaram nas outras, em comparação a essa. Fábio: “diferenças e semelhanças?” Respondo: **sim**. Marina: “aquelas são mais pra jovens, essa não.” Miguel brinca: “você está chamando minha mãe de velha? Ela gostava dessa novela.” Risos. Ela diz que não, mas não é da época deles. Aline: “é, as outras são mais da nossa época.” Renan: “não é antiga, porque eu assistia”. Aline: “não, não é isso.” Renan: “eu sou ao contrário: assisto a novela e não assisto o Flash.” Mais uma vez os alunos reforçam a questão de não ser da época deles, mostrando a importância de se trabalhar com questões cotidianas durante as aulas.

Achei que a vinheta era totalmente distante da realidade deles, mas me surpreendi quando eles mostraram que era um assunto comum, pois desde a pré-escola eles trabalham com cordel em atividades. Mesmo assim descobriram outras coisas, como a técnica do pop-up e da xilogravura, que inclusive querem participar do projeto no próximo ano (gerou novas curiosidades).

Decidi fazer a análise junto com eles para ir discutindo o que era diferente das outras três que eles já haviam analisado. Parece que já estão habituados a fazer análises, não mostraram dificuldades e discutiram com mais confiança, sem se preocupar com a opinião dos demais. Acredito que essas aulas conseguem trabalhar a autonomia dos estudantes, que mostraram ter gostado dessas atividades que fazem parte das vivências deles.

3.2.6. 6ª aula - Término da análise/ Definição geral de vinheta/ Elaboração de uma vinheta

A aula 6 ocorreu na mesma sala, seguida da quinta aula. Iniciei dizendo que levei algumas informações sobre a vinheta que estávamos estudando, da novela Cordel Encantado. Expliquei que no ano de 2012 eu já havia feito uma análise dessa vinheta e, por esse motivo eu havia selecionado a mesma. Me dirigi ao computador e expliquei que esse trabalho estava disponível na internet e se tivessem curiosidade poderiam ler o texto completo depois. Cliquei sobre o artigo para iniciar. Fábio: “uau!” Sofia: “nossa “profi”, que orgulho.” Continuei dizendo que utilizaria o trabalho para que

pensássemos um pouquinho sobre suas características. Quando os alunos reagiram valorizando o fato de meu trabalho estar disponível na internet, me senti um pouco confusa em relação à minha escolha: por um lado, estou trazendo conhecimentos científicos de uma forma diferente a eles e valorizando o meu trabalho, mostrando que eles também podem construir conhecimentos, já que muitos ainda não conhecem formatos de artigos; mas por outro lado posso estar criando aqui uma ideia de inferiorização em relação aos alunos, ao exibir o que eu havia feito, o que pode desfavorecer a prática da interculturalidade.

Iniciei lendo um trecho do artigo que fala sobre a construção da vinheta. **Foi criada por Alexandre Pit Ribeiro e Roberto Stein. Foram oitenta e dois desenhos de cenas do cangaço realizadas pelo artista Gabriel Antônio dos Santos (conhecido como Castanha). Através da animação gráfica realizada pelo designer da Rede Globo de Televisão Hans Donner – ele é muito famoso na criação de vinhetas” (Beatriz diz que já viu o nome dele) – se vocês procurarem no youtube, colocar vinheta, vai aparecer alguma coisa dele. Dou sequência: “é gerada uma sequência de movimentos no decorrer da abertura. Com apenas um minuto e nove segundos de duração, a vinheta se encarrega de atuar como prólogo”, o que é isso? “Aliás, este pode ser relacionado à sua intencionalidade-então é o início, eu vou mostrar alguma coisa que vai acontecer na novela, alguma coisa sobre a história- pois um novo telespectador pode surgir a qualquer momento e a vinheta pode ter a função de situá-lo diante da trama”. Vocês concordam com isso? Beatriz e Marina afirmam com a cabeça. Continuo: já aconteceu de vocês pegarem uma novela pela metade? Renan: “sim.” Eu: pode acontecer de se localizar na novela a partir da vinheta, principalmente quando ela conta a história, né? Continuo a leitura: “... apresentando os personagens e a origem dos mesmos” - então aqui agora fala sobre a história que vocês comentaram- “a história de duas crianças, ambas entregues à adoção, que descobrem tempos mais tarde suas verdadeiras origens. De um lado, uma princesa, cuja mãe, a rainha, parece ter fugido das guerras travadas entre dois importantes reinos, e entregou a filha a um casal de nordestinos; do outro, um menino, filho de cangaceiros, entregue pelo próprio pai a um coronel. Em outro tempo...” - Como esse tempo é representado aí na vinheta? Os alunos continuam prestando atenção, mas ninguém responde. Digo que iria deixar essa pergunta “no ar” e depois a gente voltaria para responder. **“Em outro tempo, as crianças se****

encontram e na juventude se apaixonam.” Olha um ícone que vocês já falaram: na animação, a coroa e o chapéu do cangaço passam a ser ícones dessas personagens ao mesmo tempo em que, identificando-as, ancoram também, por meio da plasticidade dessas formas, os contrastes que perfazem a literatura de cordel- que vocês conhecem desde a pré-escola - e o imaginário nordestino. A simplicidade da movimentação - lembram que os desenhos são contidos? - que no primeiro momento representam simples desenhos monocromáticos - é uma cor só - traz ao receptor as características pertencentes ao sertão. Mais tarde, observa-se que as imagens referem-se à técnica da xilogravura. As ilustrações dão à vinheta um caráter próprio da literatura de cordel, arte típica da região nordestina.” E aí vem aquela técnica que eu havia comentado: como fazer uma imagem estática ganhar movimento? Vocês já viram aqueles livros infantis, que quando você abre, as imagens saltam?” Miguel diz que sim. Fábio afirma com a cabeça. Continuo: “essa técnica é chamada de *pop-up*, você abre e ela salta, ela faz uma criação tridimensional. Esse efeito também é usado aqui. Pensando nisso, eu fiz um resumo do que a gente pensou sobre vinheta e agora a gente vai discutir um pouquinho sobre isso, tá? Me dirijo ao computador para abrir o PPT criado para auxiliar na explicação. Comento que são slides pequenos, que têm a função de relacionarmos o que vimos até o momento. Abro o PPT e Fábio e Renan comentam: “uau!” Fábio pergunta: “você que fez, professora?” Respondo que sim. Beatriz: “óh, que lindo!” Já nesse caso, não senti que a minha criação do PPT provocou uma inferiorização quando se diz respeito à relação professor-aluno. Aqui, eu como Arte-educadora preciso envolver as habilidades artísticas que vão auxiliar em minha explicação, e para isso, usei todos os recursos possíveis para “prender” a atenção dos alunos, que no caso, foram recursos audiovisuais.

Passei para o segundo slide: “segundo definições do dicionário...” - lembram que pedi para vocês escreverem uma definição do que vocês achavam e depois pesquisar no dicionário ou na internet o que seria uma vinheta? (Miguel concorda com a cabeça). Então coloquei duas definições. Olho para a tela e faço a leitura: “uma pequena gravura para ornato ou ilustração de um livro” “vinheta” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa). A outra: “nos intervalos comerciais de um programa de rádio ou de televisão, pequena música, texto ou filme, utilizada para destacar o programa, a emissora ou o patrocinador em questão (Dicionário Online).” Gente, essas duas definições foram retiradas da

internet, tá? Na sequência, o próximo slide: bom, de onde surgiu esse termo. Ele teve seu surgimento no cinema. A vinheta começou a ser conhecida no cinema. Então olha lá (leio no slide): “a vinheta teve seu surgimento oficializado (ênfase no oficializado) - não é que ela surgiu aqui, mas ela foi conhecida a partir daqui - oficializado no cinema, tanto em adaptação do termo quanto ao elemento gráfico que é durante os anos 50.” Na sequência, o terceiro slide: “Nesse período, a vinheta passou a se manifestar nos créditos de abertura dos filmes com o objetivo... qual é o objetivo? Quebrar a monotonia do texto estático portador dos nomes de todo o elenco e equipe técnica responsável - então o que eles faziam: como na hora dos créditos... o que acontece na hora dos créditos? A maioria desliga o filme, não é? (Beatriz afirma com a cabeça). Renan diz: “ah, os da Marvel tem tudo coisas escondidas.” Miguel: “verdade.” Renan: “agora eu fico esperando passar até o final.” Pergunto: **será que isso não é para que você pare, espere...** Miguel: “é, para ver tudo.” Beatriz: “agora depois dos créditos tem tipo de uma continuação.” Miguel: “é agora aparece uma cena.” Comento: **gente, é a mesma coisa de colocar uma obra e não colocar o nome do artista. Você assiste o filme inteiro, e depois você não vê quem fez... quem produziu a imagem.** Beatriz faz gestos com a mão dizendo que ninguém lê porque passa rápido, em colunas. Comento: **então, isso que vocês disseram de depois ter uma cena, é uma forma de segurar.** Renan e Miguel parecem discutir sobre algum filme, baixinho.

Chamo atenção para que continuemos: **vamos lá, pessoal. “É importante ressaltar que nessa época os créditos eram exibidos no início dos filmes - uma forma também das pessoas assistirem, né - ao contrário do que vemos atualmente, quando tais créditos são exibidos integralmente no final que durava em média em torno de cinco minutos.** Comento: **se a gente observar filmes, novelas, séries, a vinheta... esses créditos vêm carregados de significados. Por exemplo: qual o filme que acontece isso, Renan?** Ele responde: “os da Marvel.” Questiono: **todos os filmes da Marvel têm coisas escondidas nos créditos, é isso?** Com estas perguntas, pretendo levar em consideração o conhecimento do aluno e desfavorecer a ideia de inferiorização, já que além de dar voz aos alunos dessa forma, ainda trocamos conhecimentos, pois eu não sabia que haviam enigmas nos filmes da Marvel. Afirmam balançando a cabeça. Renan: “ontem eu assisti, aí estava passando os créditos, aí apareceu uma cena, depois acabou. Aí apareceu uns trailers... aí pensei, não vou assistir né, e depois tinha outro escondido ainda.” Marina

diz que não assistiu. “Você não assistiu?” (ele pergunta). Ela balança a cabeça fazendo sinal negativo.

Sigo para o próximo slide: **“a vinheta surge de maneira discreta, a princípio. Em imagens estáticas e inanimadas, a vinheta se manifesta principalmente na abertura dos programas ou durante os intervalos comerciais. Então tinha aquele tempo no programa em que lançavam a vinheta para esse intervalo...”** Falo sobre o próximo tópico: **“Quando surgia na abertura de determinado programa, sua função era a de apresentar o nome ou título do mesmo”** - por exemplo, na verdade a gente considera muitas vezes a vinheta como um aviso que está começando alguma programação. **Você escuta a música e aí você “acelera” para dar tempo de assistir.** Miguel pergunta: “aquela do jornal também é uma vinheta?” Respondo que sim. Achei interessante que Miguel traz em sua pergunta um conhecimento cotidiano ao relacionar minha fala a algo que ele vê em suas vivências (a vinheta do jornal).

Dou sequência à aula: **“Entretanto, quando a manifestação da vinheta se dava durante os intervalos comerciais, a função exercida era basicamente a de avisar ou lembrar a quem assiste, de que o programa ainda não acabara e que, em breve, voltaria - logo após os comerciais”** - servia também como um aviso, não é?

No sétimo slide, comento sobre como eram feitas essas vinhetas. **“Enfeitavam os programas ao exibirem seus respectivos títulos em uma espécie de cartaz – produzido em cartolina mesmo – que destacava o nome do programa junto a algum cenário ou imagem de identificação. A mesma técnica era usada nas vinhetas exibidas durante os comerciais. Além de tornar atraente a abertura dos programas, a vinheta também desempenhava a função de pontuar início, meio e fim das atrações.”** A gente pode comparar a uma capa de um livro, né? **Se a capa for interessante eu vou procurar abrir o livro, se ela não me chamar atenção e se ninguém indicar aquele livro, provavelmente eu não vou abrir ele, vocês concordam com isso?** Fábio concorda balançando a cabeça. Miguel diz: “ahan.” A comparação com um exemplo facilita a compreensão dos alunos, no qual é possível compreender o cotidiano como fator importante para a aprendizagem deles. Continuo mostrando aos alunos o slide 8, onde estava escrito: **“Com a evolução da televisão, a vinheta passou a ficar cada vez mais bem elaborada e animada aos olhos do telespectador.”** Passo para o nono slide: **“Em pouco tempo, a vinheta animada**

passou a se manifestar em praticamente todo tipo de programa exibido na televisão: aberturas de novelas, telejornais, - que vocês perguntaram, né - programas infantis, de auditório, de esportes, de variedades, chamadas para sessões de filmes e, principalmente, no próprio logo das emissoras de TV.”

No próximo slide explico que usei citações de Freitas (2007), uma dissertação de mestrado no qual me embasei para montar os slides. **“Podemos afirmar, (que a vinheta) se manifesta nas aberturas dos programas, desempenhando a tarefa de enfeitar a figura já pré-estabelecida”** - então você já tem uma história, você já sabe o que vai acontecer, por exemplo: você já tem imagens, tudo próprio. Então a vinheta é uma forma de enfeitar, só que trazendo vários significados. Continuo a leitura: **“demarcando os intervalos comerciais e incrementando esteticamente o logo das emissoras, sobre o qual é aplicado uma animação ou efeito visual e sonoro.”** Se vocês prestarem atenção não tem uma vinheta que não tenha uma música ou pelo menos um ritmo. Alguns alunos estão dispersos. Acredito que a forma como executei a explicação contribuiu para a dispersão deles. Como estavam acompanhando os slides, achei necessário ir lendo e explicando, mas talvez se eu explicasse, apenas, prenderia mais a atenção. Essa atitude desfavorece a construção de um aprendizado moldado pela interculturalidade, já que o contexto histórico não foi transmitido de uma forma tão dinâmica diante das exigências que os alunos do século XXI vêm apresentando.

Mudo de slide e explico: **aqui eu coloquei uma coisa que vocês tinham falado, lá no comecinho das nossas aulas: “podemos observar que nas séries, as vinhetas também têm intenção de lembrar os episódios anteriores.”** Vocês me falaram que existem séries que fazem isso, então coloquei aqui para lembrarmos. Agora (mudando para o próximo slide), eu coloquei alguns tópicos aqui, mas vocês podem falar mais: **“uma vinheta pode: nos situar em uma programação, o que mais? Explicar as principais características contidas na programação; você conhece as características a partir dali, revelar algum enigma (aponto para Renan que havia falado sobre isso anteriormente), atrair o telespectador, conhecer outras linguagens e culturas; eu acho que isso foi muito marcante nas nossas falas, né? Beatriz e Aline confirmam balançando a cabeça. Digo: e eu coloquei três pontos aí (reticências) porque a vinheta pode fazer mais coisas. O que vocês podem me falar? A vinheta pode... o que?** Breve silêncio. Renan: **“deixar a gente estressado.”** Risos. Pergunto por que ela pode nos

deixar estressados. Renan: “ah, porque...” Questiono: **e hoje, vocês vão conseguir olhar a vinheta de uma outra forma?** Beatriz: “sim, mas vou pular.” Miguel: “não, eu vou observar mais, mas depois que já vi tudo...” comento: **sim, porque aí se torna repetitivo, né? É claro que vocês não vão fazer essa análise toda vez que olhar para ela. Mas para conhecer vocês vão fazer uma análise diferente? Vai mudar algum ponto?** Insisto em questioná-los para observar o impacto das aulas. Beatriz: “vai tornar interessante.” Passo o último slide que contém a referência em que me embasei para criá-los.

Explico a próxima atividade: **agora, pessoal, a ideia é que vocês formem grupos e formulem uma vinheta. Pode ter 30 segundos. Eu não sei como vocês costumam montar, mas eu ia pedir para que os grupos tenham no máximo sete pessoas.** Beatriz começa a contar as pessoas do seu grupo. Renan me pergunta se pode ser em oito pessoas por grupo. E começa a contar quem faria parte do seu grupo. Sofia diz: “a não, está “tudo brigado”.” Renan: “até lá vocês voltam.” Fábio se levanta e me fala baixinho sobre sua ideia. Ele diz que já tinha planejado durante as aulas. Então chamo atenção de todos que estão organizando seus grupos para ouvir: **pessoal, vamos ouvir a ideia do Fábio.** Miguel reclama que não quer aparecer. Renan diz: “não, não precisa aparecer.” Eu digo que podem participar de várias maneiras, na criação, edição: **gente, o Fábio disse que vai precisar de bastante gente pra fazer o que eles pensaram.** Marina: “então vamos fazer todo mundo.” Fábio diz sua ideia: “nós pensamos numa cidade e aí ali está a câmera (simulando), aí eu vou andar normal, entendeu, depois eu junto tudo.” Renan: “ou pode ser assim: a gente grava um, depois no final a gente grava com a sala toda.” Sugiro: **dá para vocês fazerem isso e gravar aqui na escola.** Fábio diz que precisa de lugares diferentes. A ideia dele é fazer uma recriação da vinheta de Malhação, que aparecem pessoas de culturas diferentes em lugares da cidade. Mas ele diz que na escola tem lugares que daria para gravar, como o pátio, na frente da escola, na quadra. “Só que a gente precisava ter outras roupas”, ele diz, “senão todo mundo fica igual com o uniforme da escola.”

Comento: **seria legal também vocês mostrarem - gente é uma ideia - a gente não trabalhou ali diversas culturas e a igualdade e a diferença?** Aline diz que sim. **A igualdade poderia ser representada pelo uniforme. Seria um símbolo.** Marina: “aí no final passava as diferenças” (fazendo gestos rápidos com as mãos, simbolizando uma edição). Aline: “é, aí a diferença a gente fazia separado. Só que a

gente podia adiantar a outra parte hoje.” Miguel, Renan e Fábio comentam sobre como podem fazer. Digo, então: **gente, eu vou dar esse tempo para vocês se organizarem. Escrever.** Fábio: “aí usa um pau de selfie.” Renan: “eu tinha um.” Solicito um minuto para combinarmos: **a minha ideia era fazer grupos e cada um apresentar uma vinheta, só que eu gostei dessa ideia. Eu acho que sai algo legal, só que vocês têm que tomar cuidado. É que vocês vão colocar várias pessoas, mas separadamente. Então na hora da edição vocês dividem, para não ficar uma coisa bagunçada. Porque todo mundo no mesmo lugar não dá, então vocês dividem tarefas. Não vou especificar então a quantidade de pessoas. Quem não quer participar da gravação, pode ajudar em outro processo, pode fazer a edição.** Deixo claro aqui que em meu planejamento a ideia inicial era que formassem grupos de até sete pessoas e a ideia deles transformaram a atividade: sinal de que suas contribuições estão sendo valorizadas, favorecendo uma dinâmica participativa e fomentando a ideia de construir algo juntos, impossibilitando de certa forma, a competição gerada pelas produções individuais. Além disso, o fato de modificar minha atividade diante da opinião deles favorece a promoção da igualdade, pois distancia a ideia de inferiorização entre professor e aluno.

Beatriz se lamenta que ninguém vai querer ter ela no grupo. Digo: **mas você já está no grupo, Beatriz.** Aline: “é a sala inteira, Beatriz.” Ela diz que não queria participar. Renan: “então não é ninguém que não está te convidando, é você que não quer participar.” Fábio: “é todo mundo da sala, todo mundo vai participar.” Lembro-os de avisarem quem faltou, para que todos estejam por dentro do combinado. Ainda comento: **o que estou pensando. O legal é a gente marcar um dia para apresentar o que fizeram e falar como foi.** Renan: “tive uma ideia melhor: nós vamos fazer a Malhação na rádio (a escola possui uma rádio e todas as salas têm caixa de som que a reproduz).” Alguns não gostam da ideia e ele continua: “é, não tinha as novelas na rádio antigamente.” Fábio: “nem somos nós que vamos estar na rádio até ano que vem” (como são do Grêmio estudantil, ficam responsáveis por isso). Pergunto: **uma rádio novela?** Renan: “é, poderia ser toda sexta-feira.” Digo para que aproveitem aquele tempo para organizarem no papel o que pretendem fazer: o que vai ser feito, os lugares que podem ser feitos, quem vai fazer o que. Renan diz para Aline: “você lembra que fizemos uma gravação que não deu certo depois? A gente fez todo o roteiro...” Aline: “gravou umas vinte vezes... chegou no último dia mudou tudo e não deu nada certo.” Marina, Miguel e Fábio trocam ideias. Oriento-os para que já

organizem quem vai filmar, quem vai organizar: **Pensem em tudo. É claro que a música vai ser colocada só depois, mas dá para organizar.** Fábio: “e o prazo? Não é para semana que vem né?” Digo para que organizem porque sei que é trabalhoso e posteriormente marcaríamos uma data. Renan: “vamos fazer um projeto de rádio novela?” É interessante como uma atividade os motiva a realizar outras. Isso mostra que os conhecimentos vão sendo construídos juntos, trocando experiências e conhecimentos comuns.

A respeito da ideia de Renan, sobre criar um projeto de rádio novela, eu disse que poderíamos pensar nessa criação. Sofia se lembra de um roteiro que criou em uma atividade que pedi quando estavam no 9º ano. Gosto da ideia e digo que podemos utilizá-lo para fazer esse projeto. Renan: “tipo, pegava cinco minutos do começo da aula, ou antes do recreio.” Acrescento: **poderíamos estipular uns 15 minutos na sexta-feira. Como no segundo ano tem um projeto de criar um evento, vocês podem ir pensando em alguma coisa desse tipo, porque a gente tem abertura no conteúdo para fazer isso, está relacionado.** Sugiro que os alunos que participam do Grêmio conversem com alguém sobre essas ideias. Renan: “aí a gente fala na rádio: esperem o próximo episódio, e todo mundo fica esperando a cena” (aqui ele relaciona com o audiovisual). Pergunto: **aí como seria a vinheta nesse caso, que não tem imagens? Vamos pensando.** Nesse momento quis aproveitar o entusiasmo dos alunos e incentivá-los a criar novos projetos, o que mostra que eles estão agindo com autonomia. Ao mesmo tempo, a atenção dada a novos projetos durante o planejamento da vinheta pode dispersá-los e atrapalhar a criação.

Pedi para que retornassem à atividade, para que tudo fosse planejado enquanto as ideias estavam surgindo. Dei um tempo e ajudei a colocarem no papel, pois senti que estavam com dificuldade. Orientei: **Fábio vai anotando: escreve os nomes de todos que vão participar, confirmando com cada um.** Sugeri que dividissem tarefas para não sobrecarregar ninguém. Também pedi que estipulassem quantas pessoas deveriam ser gravadas andando. Manuela disse que queria participar, mas não aparecer no vídeo, pois é muito tímida. Aline: “professora, ela pode fazer outra coisa atrás das câmeras.” Concordo. Manuela também. Aline: “aí aparece o nome no final.” Digo: **isso, dá para colocar direção, criação.** Pergunto para Aline se ela anotou lugares que poderia haver gravações. Ela lê em seu caderno: “pátio, corredor, ali na frente da escola (apontando com a mão), na entrada.” Beatriz: “nas árvores”. Aline: “ai, é verdade, vou colocar ali.” Eles pedem se na próxima aula

poderiam começar as gravações que seriam realizadas na escola. Confirmando com a coordenadora que autoriza desde que haja organização. Fábio fica responsável por manusear e guardar o tripé que usariam. Continuam preparando para gravar.

Gostaria de fazer algumas reflexões sobre esta aula. Os slides estavam previstos para serem discutidos antes da exibição e a análise das vinhetas. Achei que foi mais interessante trazer no final, pois eles já tinham um conhecimento significativo sobre o assunto e teve mais sentido. Só percebi que, apesar de os slides possuírem imagens que chamassem atenção, alguns alunos acabaram dispersando enquanto eu falava. Senti que as outras aulas foram mais significativas para eles porque eles discutiam o tempo todo e não ficavam só ouvindo. Durante a explicação dos slides, houve participação, mas menor quando comparado com as outras aulas. Isso demonstra a importância de dinâmicas participativas em aula, como defende Candau (2012). Como essa aula teve um cunho mais expositivo, os alunos se interessaram menos pelo conteúdo do que nas outras aulas, no qual puderam participar mais ativamente.

Gostaram do design dos slides. Discutimos sobre, lembramos de enigmas escondidos nos créditos dos filmes da Marvel. Eu não sabia disso. A aula se torna melhor quando eles trazem o que conhecem. Em seguida organizei os grupos para criação de uma vinheta e me surpreendi porque quiseram fazer uma para a sala, já que a ideia era mostrar culturas diferentes e precisaria de várias pessoas para encenação. Porém, como a interculturalidade prevê construção coletiva, achei interessante aproveitar as ideias deles e realizar essa atividade com todos no mesmo grupo, fomentando assim a possibilidade de promoção de diálogos entre todos. No começo me preocupei com a organização, pois um grupo muito grande pode virar bagunça. Mas eles me convenceram pelo fato de ser gravado um de cada vez, em tempos diferentes. Além disso, é um trabalho muito interessante, já que na maioria das vezes há brigas e exclusão quando se trata em organizar grupos. Então disse para que distribuíssem tarefas para que não ficassem tão aglomerados, o que causaria tumulto. O restante da aula foi deixado para organizarem quem filmaria, os lugares, as pessoas...

Gostei muito do resultado. Percebi que é possível sim ter aprendizado usando uma vinheta, principalmente por conseguir chegar ao universo deles. Eles comentaram que vão ver de uma forma diferente daqui para frente. Percebi que quando estão criando, surgem várias ideias que poderão virar projetos futuros e eles

se sentem entusiasmados para realizar essas atividades. Há um interesse muito grande por esse universo, então participaram bastante. Fábio me mostrou uma prévia do que fizeram. Eles gostam muito de edições.

3.2.7. 7ª aula: Apresentação da vinheta criada

Esta aula ocorreu apenas no segundo bimestre de 2018, devido às restrições de calendário da escola. Nesta aula, os alunos apresentaram a vinheta criada no primeiro bimestre de 2018. No início da aula preparei o Datashow da sala e meu notebook, programando para assistir o vídeo. Iniciei explicando que Fábio já havia me enviado o vídeo e iria exibi-lo. Fábio comenta aos demais que Sofia também fez. Sofia diz que no vídeo só aparece a sua mão. O comentário de Fábio revelou que o aluno estava inseguro em relação à apresentação do vídeo que ele editou. Apesar de alguns alunos contribuírem nas gravações e em elementos que fariam parte da edição, como fotos, Fábio se sentiu responsável pelo fato de “finalizar” o vídeo. O trabalho de edição mostra que conhecimentos cotidianos podem estar presentes na aprendizagem. O trabalho em grupo pode favorecer dinâmicas participativas, já que os alunos fizeram uma construção coletiva.

Coloco o vídeo para exibição. Os alunos escolheram a mesma música utilizada na vinheta da novela *Malhação* e as imagens que mostram alguns lugares da escola em que estudam. Ao serem editadas e exibidas rapidamente em sequências, elas se transformam em animação, como se alguém estivesse caminhando da rua até chegar à escola. As imagens seguem até chegar na porta de uma sala de aula, em que uma mão está prestes a abri-la, com uma mensagem editada que diz: “seja o que quiser ser.” A exibição termina. Aviso que iria repetir, mas antes questiono: **no ano passado, discutimos algumas questões para analisar as vinhetas. Vocês lembram as vinhetas que analisamos?** Miguel responde: “sim, era *The Flash*, a da *Malhação*...” Renan continua: “e o “negócio” de história, lá...” Sofia completa: “*The Big Bang Theory*.” Continuo, então: **Isso. A ideia que eles tiveram foi utilizar a mesma música... ainda o ano passado vocês comentaram que queriam misturar as vinhetas e se vocês analisarem houve uma mistura. Não sei se foi proposital, mas teve.** Fábio está distraído e pergunta: “o que?” A distração aqui pode ser pelo fato de o aluno ter ficado muito tempo editando o vídeo, acreditando não “precisar”

observar como os demais. Repito: **a mistura das vinhetas. Vamos lembrar: na vinheta da teoria (The Big Bang Theory) ... eram várias imagens passando rápidas. O que aconteceu no começo? Tinham várias imagens, certo? A música e o tema falavam sobre ser o que você quiser e sobre a diferença, certo? E em relação ao Flash, teve alguma coisa?** Fábio responde: “não... só a Sofia (risos).” Renan também diz que não. Fábio brinca, quando responde que Sofia tem relação com o Flash. O fato é que sua mão, fotografada abrindo a porta da sala de aula passa muito rapidamente, associando à característica principal do personagem Flash. Apesar de ser uma brincadeira entre amigos, o comentário de Fábio mostra que ele estava atento às análises realizadas anteriormente e conseguiu associar, criar uma relação entre o objeto criado e a pergunta que eu havia feito.

Comento: **só que a sequência de imagens que vocês fazem aqui, é uma união de fotografias que vão transformar o movimento, certo?** Renan diz: “não, o Flash... o flash da câmera.” Pergunto: **legal, a relação é com o flash da câmera?** Sofia: “e a Karla correndo para não aparecer na foto.” Karla é a agente escolar que os auxiliou quando foram fotografar a escola. Pergunto: **a Karla correndo? É... tem relação com o Flash né, rápido...** Todos riem. Volto para a análise. Renan pede para colocar de novo para que analisem melhor. Repito a exibição. Marina questiona que suas fotos não apareceram no vídeo. Fábio diz que ela não mandou e ela responde que enviou por e-mail. Após a análise do ocorrido, acredito que, nesse momento, eu deveria ter perguntado o que realmente aconteceu, porque as fotos de Marina não foram colocadas e, talvez, perguntar para Marina que fotos eram essas, como elas se relacionariam com o restante no vídeo. Da forma como ocorreu, não assumi os conflitos que emergiram nessa interação. Espero o vídeo terminar e os atento a observar: **olha essa ideia, a mão abrindo a porta e a frase seja o que quiser ser. E aí? O que dá pra gente refletir a partir daí? Vocês chegando na escola, a mão abrindo a porta e a frase dizendo ‘seja o que quiser ser?’** Sofia: “que a gente tem oportunidades, que a gente pode ser alguém na vida, que a gente pode ser o que quiser...” Questiono: **e por que a escola?** Sofia responde: “porque é onde nos torna...” Renan interrompe: “porque é onde a gente mais sofre...” O sofrimento citado por Renan, ao meu entender, se dá pelo fato de os alunos terem bastante coisas para fazer, como provas, tarefas.

Continuo então: **vamos tentar responder as questões como nas análises que fizemos nas anteriores. Onde é ou foi transmitida?** Sofia: “escola.” **Qual o**

público-alvo? Aline: “alunos.” **Alunos! Continua sendo jovens, como da Malhação, né? Quais as cores presentes?** Sofia: “verde, azul, bege, roxo...” Digo: **mostrou bastante a natureza né?** (o pátio da escola tem muitas flores, gramado). **Como é a música que compõe a cena?** Sofia: “é da malhação.” Essa discussão gerada com base na criação dos próprios alunos, mostra que é possível atingir objetivos, trazendo aprendizado a partir de elementos e conhecimentos que fazem parte do cotidiano deles, além de buscar favorecer experiências de produção cultural e trabalhar com diferentes linguagens e expressões que essas produções carregam.

Continuo: **qual a mensagem principal?** Marina: “seja o que quiser ser.”
 Questiono: **analisando, o que vocês acham que é a mensagem principal?** Marina: “abrir portas (risos).” Comento: **novos caminhos... legal! Tem personagens?** Aline: “a mão da Sofia.” Sofia concorda: “é, minha mão.” **E quais seus figurinos? Prestaram atenção no figurino?** Sofia diz: “a minha blusa!” Pergunto: **que cor é a blusa?** Aline: “cinza.” Renan: “é aquela que ela está ali, ó!” Renan e Aline mostram que realmente observaram a vinheta criada, pois aparece uma pequena parte da manga da blusa no vídeo. **É a que você está?** Sofia: “vim justamente com ela.” **Como é o ambiente? Quais as paisagens que acompanham?** Sofia: “Fusca.” Aline: “escola, natureza.” **Existem símbolos e objetos que te fazem lembrar de algo?** Marina: “a mão da Sofia.” Aline: “a porta.” **Fazem lembrar do que? Escolhas?** Marina: “Sofrimento.” Assim como Renan, Marina refere-se às escolhas do futuro, profissão, associando a um momento sofrido. De fato, a escolha de uma profissão é um momento difícil. Jovens que mudam de ideias constantemente, se veem sujeitos a decidir como serão suas vidas futuras. Apesar de estarem no segundo ano do Ensino médio, os alunos já pensam e comentam sobre o que vão passar no próximo ano. Isso mostra como as vivências da realidade os influenciam a criar e a aprender. Escolheram justamente as imagens da escola e as escolhas do futuro para a criação da vinheta. **Olha só... a mão abrindo a porta, não mostra ali uma escolha? É uma escolha que vocês fazem... a escolha da profissão, do que querem fazer... vocês viram que mudou um pouco o foco... quando a gente olha a mão abrindo a porta e a frase “seja o que você quiser”, a gente lembra mais do futuro, não é? E não no agora... o que vocês acham?** Ninguém responde. **Sim ou não**, pergunto. A maioria dos alunos respondem que sim. Outro momento em que falhei. Ninguém respondeu minha pergunta e apenas resumi a resposta em “sim ou não” seguindo o assunto. Observando posteriormente, percebi que fiquei sem saber se haviam

entendido ou não a questão - que acredito que foi mal formulada- e responderam “sim” apenas de praxe. As vezes o sim nos dá a sensação de “dever cumprido” e acabamos já indicando as respostas sem estimular o pensamento do aluno. Não houve questionamento do tipo: Se sim, por quê? Se não, por quê? Acredito que perdi uma oportunidade de dialogar e promover uma construção de conhecimento de forma coletiva.

Continuo, na sequência: **O assunto é algo comum para todos?** Fábio: “é.” Comento: **é... todos estão se preparando, vestibulares.** Pietro: “dor de cabeça.” **A vinheta te faz refletir sobre algum tema em questão?** Aline: “sobre isso... escola, caminhos, futuro.” **No que se assemelha ou se diferencia ao seu modo de viver?** **Eu acho que todos vocês se assemelham aqui, né... porque foram vocês que criaram, a partir da realidade de vocês.** Pergunto se querem assistir mais uma vez. Sofia que faz parte do vídeo diz que não. Os demais, dizem que sim.

Explico que depois iria passar uma folha, que não era um questionário, mas gostaria que fizessem uma anotação geral do que acharam. Antes de iniciar a exibição, destaco: **mais uma observação... as fotos que vocês usaram no início do vídeo foram de outro projeto realizado esse ano, que são as fotos de detalhes da escola. Olha como relacionamos um projeto com o outro. Só aqui trabalhamos: fotografias...** Aline: “vinhetas.” Completo: **sequência de imagens que daria para fazer desenho de animação...** Enquanto vou falando, coloco o vídeo mais uma vez. **Gente: uma referência da escola: a nossa escola tem muitas plantas... tanto é que fizemos um projeto de detalhes da escola e deu mais de duzentas fotos... de detalhes, que precisamos expor.** Marina: “pelo menos a professora usou minhas fotos, né Fábio.” Fábio Responde: “mas não estava comigo.” Nesse momento entendi o que ocorreu com as fotos. Na verdade Marina se referia às fotos de detalhes da escola que foram tiradas por todos da sala e enviadas para impressão para a montagem de um painel. Eram mais de duzentas fotos e algumas parecidas. Fábio utilizou as que estavam em seu celular para retratar a escola, não sendo a intenção não colocar as demais, pois o mesmo nem teve acesso a elas. Interfiro: **ele usou só as fotos que estavam com ele né...** Fábio: “revirei minha galeria inteirinha, não tinha nada.” Procuro interferir aqui, mas não explico realmente o que aconteceu. O “conflito” termina, como se eu tivesse colocado “panos quentes.” Marina parece ter entendido que a culpa não foi do colega.

Dou sequência: **é possível criar uma vinheta?** Sofia e Miguel: “é.” **É possível passar uma mensagem?** Todos: “é.” **É possível aprender coisas com a vinheta?** Todos: “é.” **Olha só... temos a fotografia, a sequência de imagens, temos um tema que daria para se transformar depois em uma redação e em várias outras coisas, um tema sobre o futuro e vocês conseguiram fazer uma relação com as vinhetas que nós trabalhamos. Agora eu quero que vocês façam o seguinte, pra gente finalizar: peguem uma folha separada - essa folha vai ficar comigo - eu quero que vocês escrevam com as palavras de vocês... coloquem o nome... (escrevendo na lousa, explico): com essas aulas, percebi que... e aí vocês vão comentar... pode falar sobre o que fizemos desde o começo, sobre as análises de hoje...** A aula finaliza com a entrega desses comentários, que estão especificados a seguir:

Observação: os comentários não foram entregues por todos os alunos.

“Com essas aulas percebi que podemos analisar uma vinheta e tirar várias informações importantes.” (Fábio)

“Com essas aulas percebi que podemos tirar várias mensagens das vinhetas, que normalmente nem assistimos, que dirá prestar atenção nelas. Também percebemos quanto trabalho há envolvido ao fazer um pequeno vídeo. Além disso, ao fazermos nossa própria vinheta percebemos quantos elementos da arte se misturam e muitas vezes sem a nossa intenção. Resumindo, nessas aulas aprendemos muito com os detalhes de pequenos vídeos, denominados vinheta. O que nos ajudou a valorizá-los mais, perceber a arte presente neles.” (Aline)

“Com essas aulas, percebi que é possível criar nossa arte em nossa realidade, transmitir um pensamento, refletir e o principal, vivenciar essa arte.” (Manuela)

“Eu aprendi que as coisas mais simples e menos consideradas podem ser os mais importantes. Nessa fase da adolescência parece que a gente não tem capacidade de se decidir, buscar alguma coisa para ser e para fazer, é a fase em que opiniões são tão impostas que soam como obrigação e o slide vai ao oposto disso. Mostra que com o tempo a gente se descobre e por si só podemos decidir quem ser, ter a nossa maneira de existir.” (Helena)

“Com essas aulas percebi que...essa vinheta me mostrou que a gente tem que escolher nosso futuro, por exemplo: o que queremos fazer na nossa vida profissional.”
(Sofia)

Percebi nessa aula que o prazo maior para criar a vinheta os desestimulou um pouco. Aquele “gás” de realizar a vinheta se perdeu devido à mudança de ano e outros trabalhos que foram surgindo. Mas, mesmo assim, se empenharam em realizar a atividade. Percebo que quando tudo é sequenciado, fica mais fácil. Por outro lado, percebi que houve um aprendizado significativo, pois se lembraram perfeitamente o que havíamos estudado durante as aulas. Isso mostra que o assunto fez sentido para eles, pois as vinhetas fazem parte do cotidiano dos estudantes. Observando os comentários escritos por alguns alunos, percebi que a mensagem transmitida por esses meios veiculados pela televisão são capazes de fortalecer identidades abertas, dinâmicas e participativas, bem como desenvolver a autonomia dos estudantes. Durante as aulas, foi possível perceber que os alunos dialogam entre si e que promover a interculturalidade na sala de aula os estimula a construir um pensamento crítico.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo irei analisar e discutir os resultados descritos no capítulo anterior. Propor a interculturalidade em sala de aula, implica buscar fortalecer identidades abertas, plurais e dinâmicas entre os alunos. Talvez, a proposta inicial de minhas aulas não buscou fortalecer identidades abertas, já que o questionário aplicado sem identificação nominal causou um conforto aos alunos. A intenção era, nesse caso, deixar o aluno a vontade, sem medo de expor o que pensava, a fim de coletar o maior número de informações. Mas, por outro lado, a necessidade de alguns alunos esconderem suas preferências, mostra que eles não se sentem seguros em relação ao pensamento dos demais e que a construção de suas autonomias ainda precisa ser trabalhada.

Comento, no item 3.2.1., que os alunos se mostraram confortáveis por não correr riscos de sofrer discriminação e inferiorização devido a suas escolhas, o que, pelo menos neste início de intervenção, foi uma forma de promover e garantir igualdade entre os pares. Percebo, após uma análise mais precisa, que “esconder” as escolhas podem não garantir a inexistência de discriminação e inferiorização, apenas amenizá-las, já que garanti nesse caso, a ausência de conhecimento por parte dos demais em relação às identidades pessoais de cada um.

Durante a explicação do questionário, alguns alunos me perguntam, tirando dúvidas. Outros preferem trocar informações entre eles. Penso que nesse caso, essa última atitude não se deu por não buscar fortalecer identidades abertas e dinâmicas, pelo contrário; o dinamismo prevaleceu, já que os alunos tiveram oportunidade de trocar experiências entre eles - podendo aproximá-los às suas realidades - e não apenas com a professora. Entretanto, apesar de o dinamismo se fazer presente, pode ocorrer também uma certa insegurança por parte dos alunos em perguntar o que já foi explicado. Isso mostra que muitas vezes os alunos permanecem com dúvidas no decorrer das aulas. Me pergunto quantas vezes isso ocorreu em minhas aulas, já que só passei a refletir sobre essa questão quando analisei a gravação, não observando esse ponto enquanto a aula estava acontecendo.

As perguntas presentes no questionário buscaram identificar os gostos pessoais dos alunos, sendo possível observar que eles se interessam pelo assunto quando este faz parte de seus universos culturais. Não houve resistências em realizar a atividade e os alunos se mostraram empolgados ao responder, não querendo

apenas “realizar a tarefa para concluir a obrigação”, mas realmente querendo mostrar suas identidades. Essa percepção torna-se possível quando alguns alunos observam o que outros responderam, trocando ideias e também quando observo que os alunos que terminaram a tarefa primeiro releem o que anotaram, buscando melhorar o que fizeram. É interessante perceber que essas questões não são “fechadas”, podendo abranger diversas respostas por parte dos alunos. Essa é uma característica que permeia as aulas de Arte e que, de certa forma, ajuda os alunos a fortalecerem suas identidades de modo dinâmico, pessoal e colaborativo, construindo suas autonomias, já que a identidade do indivíduo não é acabada, mas está em construção permanente. As questões que direcionaram o questionário inicial também abordaram preferências por esportes, lazer, além das programações da TV que permitiram uma discussão mais precisa diante das escolhas. Isso permite que todos os alunos exponham suas formas de ser, sem deixar de participar das aulas por não pertencer a um grupo específico.

Observei que a maior parte dos alunos se interessa por séries e esse assunto promoveu muito diálogo entre eles. Entre esses diálogos procurei fortalecer as suas identidades, sempre questionando e discutindo sobre o conhecimento trazido por eles. Considero que acatar o conhecimento cotidiano dos alunos durante as aulas seja uma forma de buscar identidades abertas, plurais e dinâmicas, sendo estas, frutos de uma construção permanente em sala de aula. Não basta apenas ouvir o aluno e considerar como pertinente, mas trata-se de relacionar o conhecimento do aluno ao tema proposto de modo a construir conhecimento mútuo. Dessa forma, os alunos tiveram oportunidade de conversar e trocar ideias, porém fui cautelosa em relação a orientá-los e não deixá-los dispersar com essa vivência compartilhada. Foi uma forma de iniciar nossas discussões, aproximando-os às identidades de cada um. Esse momento permitiu perceber que apesar de os alunos não precisarem se identificar, muitos se mostraram despreocupados em relação a isso, expondo o que escreveram no questionário. Analisando novamente o que ocorreu durante as aulas, percebo que circular entre as carteiras garante uma maior aproximação entre o conhecimento do professor e do aluno, permitindo que o aluno que não gosta de se expor, mais quieto, também seja observado. Quando o professor se concentra apenas em ficar diante da sala, muitas coisas passam despercebidas. Digo isso porque já vivi a experiência de descobrir um talento artístico de um garoto (em uma outra sala) por meio de suas atividades em sala de aula, já que era um aluno muito tímido que aparentava não

participar das aulas. Acredito que aproximar-se das carteiras aproxima também a relação entre professor e aluno e essa ideia de inferioridade é quebrada. O aluno sente-se mais confiante em seu espaço, compartilhando seu universo com o professor que se aproxima.

Comentários e brincadeiras entre eles mostram que os alunos compartilham muitos momentos que vão além da sala de aula e essas brincadeiras permitem um maior conhecimento por parte do professor de como os alunos são e convivem em seus universos culturais. Um comentário bem evidente de que os alunos se conhecem, foi o de uma aluna, presente no item 3.2.1., que diz que todos iriam saber que as respostas eram dela, mesmo não sendo identificada. Quando pergunto o motivo, ela responde que apenas ela assistia a série que ela anotou, mostrando assim que conhecia também a preferência dos demais, que eram diferentes da sua.

Ao fazer a análise das respostas obtidas no questionário na lousa, uma espécie de “brincadeira” foi gerada, sendo ocorrida por acaso. Por mais que planejemoss nossas aulas com antecedência, não levamos em consideração, na maioria das vezes, as vivências dos alunos que interferem no decorrer das aulas. Nesse caso, durante as anotações, os alunos tentaram descobrir de quem era o questionário, de acordo com as respostas. Um fato que me deixou surpresa, pois além de reforçarem as identidades de cada um, ainda transformaram a atividade em forma de jogo, criando um maior interesse por parte de todos, promovendo dessa forma, dinamismo e identidades abertas. O jogo oportunizou aos alunos a liberdade de expor o que sabiam, sendo as descobertas dos anônimos (que partiram deles) consideradas positivas nesse processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso é quando uma aluna admite que o questionário é seu e explica aos demais, inclusive à professora, o significado de “doramas”, no qual indicou em suas preferências pessoais. Desse modo, senti que a aula ocorreu melhor do que o planejado, pois os alunos tiveram a oportunidade de participar dessa criação. Mais uma vez, afirmando que fortalecer identidades abertas e dinâmicas é um processo permanente que deve ocorrer com a construção de todos, evidenciando suas formas de ser e pensar que garantem a hibridização de culturas e valorização de todas elas, sem exceção. Há uma desconstrução das dinâmicas habituais, mesmo utilizando materiais convencionais em sala de aula: papel, lousa e giz.

O dinamismo promovido pelo questionário fez com que a continuação das próximas aulas - que já estavam planejadas - mudassem, de certo modo, o rumo. Em

meu pensamento, as vinhetas de telenovelas seriam as mais lembradas, o que não ocorreu. As vinhetas presentes nas séries se mostraram mais marcantes, exigindo um estudo mais aprofundado por mim em relação a esse tipo de programação. Ao término da aula, digo que eles iriam gostar dessas aulas, e, rapidamente, uma aluna diz “com certeza, é sobre o que a gente gosta.” Comentário este que me fez refletir sobre quantas vezes o que eles gostam não estão presentes em sala de aula, principalmente nas aulas de Arte, que necessitam de criação. O planejamento também se altera quando na próxima aula faço um levantamento das respostas, pois a análise na lousa tomaria muito tempo. Ao revelar as programações mais citadas, alguns alunos reagem positivamente e alguns não se agradam. Essas reações foram consideradas comuns, já que cada um possui uma forma de ser e, obviamente, gostaria de ter sua preferência escolhida na análise. Não observei nesse caso, uma inferiorização em relação às programações, mas apenas opiniões e gostos diferenciados em uma turma.

Ao observar a segunda atividade planejada para as aulas, percebo que houve dinamicidade não só durante o jogo proposto, mas também na apresentação da atividade, no qual questionamentos gerados por mim instigaram os alunos a comentarem suas opiniões e conhecimentos em relação a palavra vinheta. Trazer uma atividade em forma de jogo (descrita no item 3.2.2) fez com que os alunos construíssem de modo dinâmico, o significado do objeto de estudo: vinheta. A partir da colaboração de cada um, construímos de forma coletiva o conhecimento trabalhado. Apesar da construção coletiva, os alunos ainda tiveram a oportunidade de escreverem de modo pessoal o que ficou da conversa. Assim, puderam agir com autonomia em relação à atividade. A leitura de algumas respostas permitiu valorizar as ideias dos alunos, buscando promover identidades abertas, plurais e dinâmicas, já que as respostas geraram discussões em relação ao assunto pelos demais alunos. Percebo que os modos como os alunos se comunicam durante as aulas, como quando complementam a fala do outro dizendo “verdade”, “é mesmo”, ou quando discordam, são formas que fortalecem identidades abertas, buscando construir algo juntos, e não apenas acatam as informações. Esses comentários trazem consigo vivências próprias e únicas, promovendo a construção da autonomia do estudante.

Fazer as análises das vinhetas orientadas a partir de questões trouxe uma maior segurança aos alunos, pois eles conseguiram “se situar” durante as observações. Trazer diálogos e abrir espaço para que os alunos exponham suas vivências e conhecimentos cotidianos não significa deixá-los aprender sozinhos, pelo

contrário; exige constante orientação. Ao revelar as vinhetas que seriam analisadas, a decisão de qual seria trabalhada primeiro foi em conjunto, considerando as vantagens de que a primeira análise seria feita com a ajuda da professora. Acredito que essa decisão conjunta ajuda a garantir uma identidade aberta, plural e de forma dinâmica. A primeira análise me surpreendeu muito, já que iniciamos com a vinheta da novela *Malhação*, que alguns alunos haviam comentado que não conheciam. É interessante observar que após a primeira exibição da vinheta, esses mesmos alunos comentaram que gostaram, afirmando assim que o aluno está em construção permanente e que se torna possível construir uma valorização em relação a outras identidades e, conseqüentemente, adquirir respeito mútuo.

Durante as análises, os alunos discutiram e deram suas opiniões em tudo o que viam, o que me fez observar que as aulas oportunizaram a construção permanente do conhecimento, que neste caso, parte de um objeto de estudo presente no cotidiano deles. Tentei, enquanto discutíamos, trazer outras informações que eu considerava pertinente ao assunto, complementando assim o conhecimento adquirido e construído por todos.

Em muitos momentos da análise, percebi, depois de observar as gravações, que falhei em relação à tentativa de atuar segundo os preceitos da interculturalidade. Ao questioná-los sobre algo, as vezes criava induções ou trazia dicas que poderiam direcioná-los a uma “resposta pronta”, que desfavorece a promoção da interculturalidade em sala de aula. Um acerto, talvez, foi tentar aproximar o que estamos discutindo à exemplos cotidianos e a atividades que já realizamos em aprendizagens anteriores. Acredito que exemplos e lembranças comentadas durante a aula ajudam a compreender melhor o que estamos estudando. Os comentários dos alunos ao término da primeira análise me deixaram animada: disseram que não iam mais pular vinhetas, que há muitas coisas escondidas e que nunca tinham parado para analisá-las. Comentários esses muito pertinentes ao que a pesquisa pretende defender, confirmando que o universo cultural do aluno não só deve ser levado em consideração, como pode ser capaz de construir uma aprendizagem significativa para ele.

No item 3.2.3. faço uma observação de que a vinheta analisada trabalha as questões da valorização e respeito às diferenças. Assim, foi um assunto que além de ser trabalhado e defendido neste trabalho, também se fez presente em sala de aula. Em relação a trabalhar com as diferenças, percebo que os alunos interagem muito

nas discussões. Cada um aponta seu modo de pensar e, às vezes, fazem brincadeiras que mostram que conhecem as identidades dos colegas e isso facilita o andamento saudável da aula. Me surpreendo com a evolução das discussões durante as análises, no qual alguns alunos não mais apenas observavam o que se pedia, mas discutiam além. Isso mostra que uma atividade bem orientada é capaz de produzir fundamentos que vão auxiliar o aluno a construir cada vez mais seu pensamento de forma crítica e com autonomia.

É interessante observar como a construção coletiva de conhecimentos vai acontecendo. As vinhetas foram identificadas por eles, e no decorrer das análises, conseguimos criar relações entre os objetos estudados, um exercício bastante comum nas aulas de Arte, em que se busca comparar e relacionar as obras e linguagens artísticas, considerando também o hibridismo muitas vezes presente.

Por meio da gravação foi possível detectar algumas atitudes que passam despercebidas durante minhas aulas. Como comento no item 3.2.5., às vezes ficamos tão preocupados com o conteúdo e o tempo em sala de aula, que não prestamos atenção em detalhes que poderiam auxiliar o aprendizado ou em dúvidas que permanecem com os alunos. Quando trago uma nova análise, a fim de discutir o impacto que seria causado por algo que não estava presente no cotidiano dos alunos - pois levei uma vinheta mais antiga - um aluno comenta que a vinheta passou “há cem anos”. Isso mostra que o aluno se sente mais inseguro em relação ao que não está presente em seu cotidiano, parecendo demonstrar que o que está distante de seu universo dificulta a aprendizagem, o que nos faz refletir sobre a importância de se trabalhar em uma perspectiva intercultural em sala de aula.

O exercício gerado pelas análises permitiu observar que os alunos se habituaram a analisar, mostrando terem gostado da atividade. Esse hábito criado durante as aulas pode indicar a presença de autonomia nos alunos, o que favorece a interculturalidade. Para contextualizar as análises realizadas, busquei trabalhar com recursos científicos e audiovisuais. Percebi a importância de se trabalhar com slides bem elaborados, com layout adequado ao tema e ao público-alvo. Os alunos fizeram comentários elogiando os slides, o que, de certa forma, os “prenderam a atenção”. É nesse sentido que podemos também observar que as análises geradas no decorrer das aulas não servem apenas para trabalhar uma atividade específica, mas se estendem e se fazem presentes nos processos de aprendizagens futuras.

Ao explicar sobre a vinheta por meio dos slides, os alunos relacionam o que estamos discutindo com elementos que fazem parte do cotidiano deles. Fazem comentários pertinentes que enriquecem e facilitam o entendimento, como por exemplo quando um aluno complementa a fala do outro, concordando, discordando ou ficando surpreso pela descoberta. Assim, percebo que consigo, de certa forma, dar liberdade para que os alunos exponham suas ideias e juntos, construirmos conhecimento. No momento em que minha fala apenas prevaleceu, percebo que alguns alunos se dispersaram. Quando todos estão envolvidos, a dispersão é mais difícil de acontecer, pois estão aprendendo de forma dinâmica. O impacto visual dos slides já havia “passado” e talvez, a explicação ficou cansativa. Comento, no item 3.2.6. que como estavam acompanhando os slides, achei necessário ir lendo e explicando, mas talvez apenas a explicação prenderia mais a atenção. Essa atitude desfavorece a construção de um aprendizado moldado pela interculturalidade, já que o contexto não foi transmitido de uma forma tão dinâmica diante das exigências que os alunos do século XXI vêm apresentando.

Para finalização das aulas, a elaboração e a criação da vinheta em conjunto foi muito importante, pois além de os alunos perceberem na prática, como as vinhetas são criadas, as criações favorecem a vivência do que foi estudado, trazendo maior compreensão e sentido no aprendizado adquirido. O objeto de estudo se aproxima ainda mais do cotidiano deles, sem deixar de considerar o conhecimento científico. A importância dada a uma determinada criação, gera novas ideias para projetos futuros. Durante essas aulas, além de relembrarmos práticas vividas em sala de aula que exemplificavam o que estávamos discutindo, ideias para outras atividades eram dadas pelos próprios alunos, que se mostravam empolgados em realizá-las. Apesar de dar autonomia para o grupo durante o planejamento, ia acompanhando e orientando-os em busca de realizar um trabalho significativo para eles.

O produto final criado por eles mostrou que muito do que discutimos foi significativo para os alunos. Eles utilizaram elementos presentes nas outras vinhetas trazendo o universo e a preocupação do momento em que vivem: pensar em vestibulares, ser o que quiser ser, respeitar as diferenças, entre outras. A discussão e análise também foram em torno das vivências deles, afirmando como a interculturalidade torna-se importante para o ensino. A construção permanente de identidades abertas e plurais pode ser notada quando os alunos, mais uma vez, comparam e relacionam a vinheta criada às demais analisadas, criando pontes de

conhecimentos comuns. Os comentários escritos ao final das aulas, mostraram que a forma de verem e analisarem um objeto cotidiano mudou. A maior parte deles identificava a vinheta como apenas uma abertura, e depois das aulas afirmaram que há muitas coisas escondidas e que há muita arte envolvida na criação das mesmas. Percebi que a mensagem transmitida por esses meios veiculados pela televisão são capazes de fortalecer identidades abertas, dinâmicas e participativas, bem como desenvolver a autonomia dos estudantes.

O prazo estipulado para a apresentação do produto final foi estendido e, por esse motivo, percebi que alguns alunos ficaram desestimulados, mas mesmo assim, houve comprometimento. Por outro lado, deixar um tempo maior sem discutirmos sobre vinheta me fez observar que os alunos discutiram trazendo muitos elementos trabalhados nas aulas anteriores. Isso mostra que realmente atingiram um aprendizado significativo, pois não comentavam por estar “fresco na memória”, mas por terem conhecimento sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que trabalhar buscando a interculturalidade no ensino exige muito estudo e análise da própria prática, pois muitas atitudes desfavorecem essa prática, por serem automáticas e passarem despercebidas em sala de aula. Abordar a interculturalidade em sala de aula também exige estimular a emancipação e a autonomia dos estudantes, o que implica combater o silêncio entre as culturas.

Assim como observei que o anonimato dos questionários desfavoreceu o fortalecimento de identidades abertas, observo também, como já discutido anteriormente, que a autonomia dos alunos ainda precisa ser mais trabalhada, já que se sentem aliviados com a notícia de que não seriam identificados. Isso pode significar que os alunos se sentem inseguros em mostrar suas preferências ou, ainda, que sua cultura seja menosprezada em relação às demais. Por outro lado, o aluno é elevado à condição de sujeito, considerando que o conforto gerado pelo anonimato garantiu maior desenvoltura em expor suas preferências pessoais.

Durante a explicação do questionário, algumas perguntas são feitas pelos alunos, me fazendo refletir dessa forma como eles se interessam por assuntos relacionados ao cotidiano. As perguntas geradas por eles são capazes de mostrar indícios de uma construção autônoma dos alunos, já que apresentam curiosidade e argumentos para construir suas respostas, ao invés de quererem algo pronto. Como já citado na descrição das aulas, acredito que as questões os deixaram livres para expor seus “gostos”, promovendo assim uma maior autonomia entre eles. As trocas de informações entre os alunos também se tornam relevantes em relação à construção da autonomia. Ao compartilharem as respostas, os estudantes constroem novos conhecimentos deixando de priorizar determinada cultura, promovendo o respeito mútuo. Ao mesmo tempo, compartilhar essas ideias pode ser uma forma de o aluno não “arriscar” em suas respostas, de garantir que ele não será inferiorizado diante dos demais, deixando sua autonomia de lado.

As primeiras discussões em relação às identidades de cada um diante das questões mostram que os alunos discutem de forma muito coerente sobre o que preferem em seus cotidianos. Trazem argumentos que fortalecem suas identidades e favorecem suas autonomias. A abertura para essas discussões favorece dinâmicas participativas em que o aluno também traz conhecimento que é compartilhado com todos. O trabalho com objetos presentes no cotidiano também revela que a autonomia

dos estudantes é fortalecida, pois se sentem seguros em discutir, já que possuem conhecimento sobre o assunto. Percebo, ao circular pelas carteiras, que a liberdade para trocar ideias não desfavoreceu a identidade de cada um, já que observei que todos estavam se dedicando e expressando no questionário o que realmente fazia sentido para eles. Os mais próximos mostravam o que haviam anotado, não se importando com o anonimato. Essa atitude revela que a maior parte dos alunos busca de alguma forma a emancipação e autonomia em suas vivências. A exposição de suas ideias demonstra o fortalecimento da construção do sujeito, potencializando cada forma de ser, garantindo desse modo, a igualdade a partir do respeito às diferenças.

Comento, na descrição da aula 1, que os alunos tentam lembrar o maior número de séries, mesmo que não fosse determinado. Isso pode sugerir que eles agem com autonomia, pois utilizam o tempo discutindo e vão além do que eu havia pedido. Uma aluna me questiona com a mesma pergunta que eu havia proposto para eles: o que eu desenharia para me representar? Me surpreendo com a pergunta da aluna, que revela que os alunos tiveram a oportunidade de aproximarem a cultura do professor da sua cultura. Durante as discussões, se observa uma dinâmica participativa de forma positiva, que favorece a interculturalidade em sala de aula.

A construção da emancipação e da autonomia se mostram presentes quando dou início à análise das respostas contidas no questionário. O anonimato deu vida à “brincadeira” na sala, de forma que os alunos tentavam descobrir de quem era o questionário. De uma forma dinâmica, os alunos não se mostraram preocupados com as descobertas, pelo contrário; mostravam que conheciam a maioria dos gostos pessoais de cada um. De forma coletiva, os alunos mudaram o rumo de minha atividade, trazendo através das adivinhações novas formas de aprender e respeitar as identidades de cada um. Além disso, os alunos compartilham por meio das descobertas conhecimentos próprios, que se tornam comuns.

A seleção das vinhetas para análise a partir do questionário aplicado mostrou a aceitação para alguns alunos e a decepção para outros. Esse fato demonstra como as identidades de cada um são diferenciadas e como a reação dos alunos mostra, de certa forma, a autonomia que eles possuem. Nesse viés, eu deveria ter discutido sobre as diferenças de identidades e culturas, fortalecendo a autonomia de cada um, de forma a respeitar as diferenças. Na discussão da palavra vinheta, os alunos comentam sobre as vinhetas que assistem, as opções para pular, enfim; expõem seus conhecimentos em relação ao tema. Observa-se que no decorrer das aulas, o “medo”

de expor suas ideias foi se perdendo. Essa afirmação se torna possível quando o jogo de palavras proposto (item 3.2.2) vai ganhando força na medida em que os primeiros alunos interagem. Alguns alunos se mostraram sem coragem de expor suas opiniões no início, mas com a dinamicidade em que a atividade ocorreu, acabaram se envolvendo.

A partir das palavras que retratam a vinheta, construídas de forma coletiva, os alunos foram orientados a escrever de forma individual, o que pensavam sobre o objeto de estudo. Dessa forma, é possível discutir as formas de aprendizagem e construção de conhecimento, já que cada um teve a oportunidade de construir de forma pessoal, a ideia sobre vinheta, mesmo sendo um assunto discutido por todos. Atividades como essa, podem auxiliar a compreensão de um conteúdo e não apenas a imposição do mesmo, pois a partir de uma ideia comum, cada um constrói seu aprendizado respeitando seu ritmo e modo de aprender.

Percebo, ao ler algumas respostas, que os alunos não se sentem seguros em ler o que escreveram, não pelo fato de apresentar o conteúdo, mas pela exposição da oralidade. Penso que devo trabalhar com mais atividades que envolvam a participação de todos, de forma a garantir maior confiança e autonomia por parte dos estudantes. A partir da minha leitura os alunos comentam, concordando ou discordando do que escreveram. Isso mostra que apesar dos gostos em comum, eles diferem nas opiniões e fortalecem suas identidades durante a conversa. É possível perceber também que os alunos têm hábitos de análises em objetos cotidianos, pois discutem de forma consciente sobre o que assistem. Não trazer a resposta pronta sobre o significado da vinheta foi um fator relevante para que os alunos buscassem desenvolver autonomia durante as discussões.

A exibição das vinhetas que seriam trabalhadas me fez perceber que as vezes o aluno diz não gostar porque não conhece. Os alunos que haviam se decepcionado com a escolha de uma das vinhetas, comentaram ao final da apresentação que gostaram. É possível assim observar que discutir um assunto de formas diferentes pode contribuir para despertar a curiosidade do aluno e que, a identidade e a autonomia do aluno estão em construção permanente.

Com os critérios de análises em mãos, procurei decidir junto com eles, por qual vinheta iniciar. Essa atitude permite o fortalecimento de identidades abertas e dinâmicas, no qual cada um sugeriu o que achava conveniente. Também estabelece relações democráticas procurando respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Apesar de elaborar uma ficha de análise com questões orientadoras sobre a vinheta, os alunos tiveram a liberdade de expor o que pensavam de forma individual. Assim, as respostas foram variadas, observando que os alunos as vezes, discutiam como haviam escrito. Essas anotações permitem ao aluno construir sua autonomia em relação à aprendizagem. Por mais que analisemos a mesma vinheta, com as mesmas questões, cada análise é única, pois traz consigo uma série de fatores que vão influenciar esse modo de pensar; fatores esses que remetem a cultura em que o mesmo está inserido. Tomo como exemplo o estudo de algo específico de uma região. O conhecimento adquirido pela herança cultural de quem vive nessa região influenciarão no modo de discutir sobre tal assunto. Isso não significa que quem não faz parte dessa cultura não adquira conhecimento, pelo contrário; este pode se tornar maior devido ao aprofundamento nos estudos; mas o fato é que naturalmente, o meio em que o indivíduo vive influencia suas formas de pensar.

Procuro evidenciar aos alunos que a análise exige uma desconstrução da vinheta, ou seja, uma observação de como foi produzida e quais elementos a compõem. Dessa forma a criticidade deve se fazer presente o tempo todo, desconsiderando a ideia de que um objeto midiático é apenas observado de forma automática. Criticidade essa que exige a construção de uma autonomia em relação a quem as analisa.

É interessante observar que as análises dos alunos se relacionam em assuntos do cotidiano deles, me fazendo pensar: como seria a análise dessas mesmas vinhetas por alunos de outra faixa etária? Ou, ainda, como seria a análise por pessoas que já saíram da escola? Será que a análise seria a mesma?

Deixar os alunos analisarem a próxima vinheta foi um desafio que buscou promover a autonomia deles. A pergunta de um aluno se eu iria corrigir a atividade, mostrou que ele ainda estava inseguro em relação a analisar de forma individual. Procurei deixá-los mais livres, orientando-os às vezes, para que se sentissem confiantes. A confiança se dá quando discutem entre eles, mostrando que é possível construir conhecimento de forma coletiva e dinâmica, desde que respeitemos os ritmos de aprendizagens. O *feedback* sobre as análises mostrou bastante criticidade e que é possível trabalhar a autonomia por meio do estudo de um objeto cotidiano.

A exibição da última vinheta, não escolhida por eles, causou curiosidade e preocupação em relação ao que iriam analisar. A descoberta demonstra uma afinidade com o tema, já que alegam o terem estudado desde a pré-escola. Os alunos

se mostram capazes de relacionar e criar análises pertinentes à vinheta, demonstrando terem construído conhecimento significativo.

Trazer uma produção minha para explicar o processo de criação dessa vinheta pôde, por um lado, incentivá-los a produzir com autonomia, mas, por outro, pode ter sido (mesmo que não intencional) uma forma de inferiorização. Por meio dessas análises, outros elementos surgem nas discussões, ampliando o leque de conhecimentos que fogem do senso comum e passam a ser trabalhados de forma crítica, havendo uma construção permanente de aprendizagem. A organização para que os alunos produzissem uma vinheta demonstra como o aprendizado foi significativo, já que eles pensaram em elementos que fariam sentido à mensagem que queriam transmitir.

Percebo que durante as aulas foi possível trabalhar e valorizar os gostos dos alunos ao trabalhar com a realidade deles, discutir alteridade além de trabalhar a tolerância entre as opiniões. Também foi possível observar que houve a construção de uma produção simbólica, onde a partir da criação da própria vinheta, os alunos produziram simbolicamente sobre o assunto que era pertinente para eles: a preocupação com o futuro.

Ressalto mais uma vez, a importância de se observar as práticas em sala de aula. Na maioria das vezes, só me dei conta de coisas que pretendo modificar em minha prática docente quando tive a oportunidade de assistir minhas gravações, como pesquisadora. Este fato corrobora o que escrevi no início destas considerações finais: trabalhar buscando a interculturalidade no ensino exige muito estudo e análise da própria prática, pois muitas atitudes desfavorecem essa prática, por serem automáticas e passarem despercebidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- CANDAU, V. M. **Interculturalidade: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CORDEL ENCANTADO. Rio de Janeiro: Rede Globo, 11 de abril de 2011- 23 de setembro de 2011. Vinheta televisiva.
- DUARTE, R.; MIGLIORA, R.; LEITE, C. **Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê**. Revista brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006.
- FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (orgs.) **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2008.
- FISCHER, R. M. B. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.
- FISCHER, R. M. B. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, 2007.
- FREITAS, L. F. **A vinheta e sua evolução através da história: da origem do termo até a adaptação para os meios de comunicação**. (dissertação), Porto Alegre, 2007. Disponível na internet: <https://core.ac.uk/download/pdf/48132885.pdf>
- GALIZIA, F. S. **No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- GRACIANO, J. **Cordel animado: cultura popular e mediação de aprendizagem**. Unesp: Revista Digital Art, 2012.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MALHAÇÃO: VIVA A DIFERENÇA. Rio de Janeiro: Rede Globo, 8 de maio de 2017 - 5 de março de 2018. Vinheta televisiva.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) [et al]. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SERVIÇO SOCIAL DA INFORMAÇÃO. **Igualdade ou Equidade?** Serviço Social da Informação, Rio de Janeiro, 02 de maio de 2013. Disponível em: <<http://socialinformacao.blogspot.com/2013/05/igualdade-ou-equidade.html>>. Acesso em: 02/08/2019.

THE BIG BANG THEORY. (Temporadas 1 a 12) [Seriado]. Direção: Mark Cendrowski. Produção: Chuck Lorre; Bill Prady. 24 de setembro de 2007- 16 de maio de 2019. (21 min. aprox.). Vinheta televisiva.

THE FLASH. (Temporadas 1 a 5) [Seriado]. Direção: Tom Cavanagh. Produção: J. P. Finn; Glen Winter. 2014- Presente. (42-45 min.). Vinheta televisiva.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, J. A. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Curitiba: IBPEX, 2010.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.

“Vinheta”, in Dicionário Online de Português [em linha], 2017, <https://www.dicio.com.br/vinheta/> [consultado em 21-10-2017].

“Vinheta”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2017, <https://dicionario.priberam.org/vinheta> [consultado em 21-10-2017].

ZANCHETTA JR., J. **Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez. 2007.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Seu filho ou curatelado está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo: Aula de Arte no Ensino Médio: o ensino de meios audiovisuais em uma perspectiva intercultural.
2. Trata-se de uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em nível de Mestrado. A questão norteadora do estudo é: quais as possibilidades e limites que o uso da vinheta televisiva como ferramenta metodológica traz para o ensino da Arte no Ensino Médio? Diante dessa questão, o objetivo geral da pesquisa é investigar os limites e possibilidades promovidas pela adoção de práticas socioeducativas em Arte no Ensino Médio a partir de uma perspectiva intercultural.
3. A participação de seu filho ou curatelado não é obrigatória. Caso aceite que ele participe, o pesquisador/professor observará suas falas e ações durante as aulas na disciplina de Arte da Escola Estadual, que ficará a cargo do pesquisador/ professor.
4. Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa são: aceitar em participar, contribuir com experiências e assiduidade nas aulas de Arte.
5. Consideramos que a pesquisa, por ser da área de educação e envolver o ensino e aprendizagem em Arte na Educação Básica, não apresenta riscos físicos ou psíquicos. Riscos morais, sociais ou culturais só ocorreriam no caso do pesquisador/professor ter um comportamento não apropriado em sala de aula, em termos de ética e respeito aos alunos e à sua cultura. Os riscos intelectuais dizem respeito à possibilidade dos alunos não desenvolverem autonomia, consciência crítica ou aprendizagem verdadeira nos conteúdos trabalhados na disciplina. Porém, considera-se que o risco intelectual da pesquisa é, na verdade, a manutenção de uma situação possível de ocorrer em qualquer processo de ensino. Por fim, considera-se que os riscos espirituais são mínimos na pesquisa, por se tratar de uma disciplina já existente na estrutura curricular e na possibilidade de não participação no estudo.
6. Pela explicação acima sobre eventuais riscos em participar da pesquisa, não haverá nenhuma forma de indenização diante de eventuais danos dela decorrentes.
7. A pesquisa será acompanhada pelo professor/pesquisador e por seu orientador, o Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia, apenas. Este acompanhamento será feito pelas observações e seus relatos.
8. Há a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
9. A qualquer momento você pode desistir da participação de seu filho ou curatelado na pesquisa e poderá retirar seu consentimento. Da mesma forma, sua eventual recusa ou desistência da participação de seu filho ou curatelado na pesquisa não trará nenhum prejuízo para ele como aluno/a da disciplina, em sua relação com o professor/pesquisador ou com a escola.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu filho ou curatelado na pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para a discussão dos resultados de forma escrita, serão usados pseudônimos para cada participante, de forma que sua privacidade será protegida e assegurada.
11. Não há necessidade de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, pois seu filho ou curatelado não terá gastos de nenhuma forma pela sua participação.

12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Jaqueline Graciano Dias

Eu, _____,
RG: _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho ou curatelado na pesquisa e autorizo sua participação. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Bernardo, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Pirangi, 26 de outubro de 2017.

Nome do aluno: _____

Nome do pai ou responsável: _____

Assinatura do aluno

Assinatura do pai ou responsável

APÊNDICE B – Explicação das autorizações

Senhores pais e/ ou responsáveis,

Esse documento visa explicar o motivo das autorizações que foram encaminhadas a seus filhos. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado a ser desenvolvida por mim, Professora Jaqueline Graciano Dias, durante as aulas de Arte no 1 ano do Ensino Médio no mês de novembro de 2017, intitulada “*Aula de Arte no Ensino Médio: o ensino de meios audiovisuais em uma perspectiva intercultural*” no qual pretendo trabalhar com análises de vinhetas televisivas buscando identificar e refletir suas identidades culturais. Para tanto, as aulas serão gravadas com o objetivo de analisar o desenvolvimento da própria professora no decorrer das mesmas, servindo apenas para coletar dados à pesquisa em andamento.

Reforço ainda que os alunos não serão identificados por nomes no decorrer da pesquisa e essas gravações não serão exibidas em nenhum momento a terceiros. Estou à disposição para qualquer informação. Desde já, agradeço.

Professora Jaqueline Graciano Dias
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em
Educação da UFSCar

APÊNDICE C – Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO:

1- Quais suas bandas e músicas preferidas? Liste ao menos três.

BANDAS	MÚSICAS

2- O que você gosta de fazer nas suas horas livres?

- () praticar esportes (Qual?) _____
- () Ir ao cinema
- () Assistir TV
- () Acessar redes sociais
- () conversar com amigos
- () Outros. _____

2- O que você costuma assistir na televisão? (Você pode marcar mais de um item)

TIPO DE PROGRAMAÇÃO	(X)	NOMES DAS PROGRAMAÇÕES
SÉRIES		
NETFLIX		
NOVELAS		
FILMES		

PROGRAMAS HUMORÍSTICOS		
PROGRAMAS JORNALÍSTICOS		
NÃO ASSISTO TV		
OUTROS		

- 3- No espaço abaixo crie um desenho, um símbolo ou uma figura que você considere capaz de lhe representar.

APÊNDICE D – Tópicos de análise

Análise de Vinheta 1:

Nome do Programa
Onde é ou foi transmitida?
Qual o público-alvo?
Cores presentes
Como é a música que compõe a cena
Mensagem principal
Há personagens? Como são? Quais seus figurinos?
Como é o ambiente? Quais as paisagens que a acompanha?
Existem símbolos ou objetos que te fazem lembrar de algo?
O assunto é algo comum para todos?
A vinheta te faz refletir sobre algum tema ou questão? Qual?
No que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo de viver?

Análise de Vinheta 2:

Nome do Programa
Onde é ou foi transmitida?
Qual o público-alvo?
Cores presentes
Como é a música que compõe a cena
Mensagem principal
Há personagens? Como são? Quais seus figurinos?
Como é o ambiente? Quais as paisagens que a acompanha?
Existem símbolos ou objetos que te fazem lembrar de algo?
O assunto é algo comum para todos?
A vinheta te faz refletir sobre algum tema ou questão? Qual?
No que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo de viver?

Análise de Vinheta 3:

Nome do Programa
Onde é ou foi transmitida?
Qual o público-alvo?
Cores presentes
Como é a música que compõe a cena
Mensagem principal
Há personagens? Como são? Quais seus figurinos?
Como é o ambiente? Quais as paisagens que a acompanha?
Existem símbolos ou objetos que te fazem lembrar de algo?
O assunto é algo comum para todos?
A vinheta te faz refletir sobre algum tema ou questão? Qual?

No que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo de viver?

Pergunta Final:

As análises mudaram seu modo de ver uma vinheta? Por quê?

APÊNDICE E – Planos de aula

Plano de aula 1

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos:

Os alunos deverão socializar seus gostos pessoais a fim de que seja possível identificar as culturas presentes por meio das informações coletadas.

Conteúdos:

Questionário:

3- Quais suas bandas e músicas preferidas? Liste ao menos três.

BANDAS	MÚSICAS

4- O que você gosta de fazer nas suas horas livres?

- () praticar esportes (Qual?) _____
- () Ir ao cinema
- () Assistir TV
- () Acessar redes sociais

- () conversar com amigos
- () Outros. _____

4- O que você costuma assistir na televisão? (Você pode marcar mais de um item)

- () Séries(fazer uma tabela para escreverem na frente)
- () Netflix
- () Novelas
- () Filmes
- () Programas humorísticos
- () Programas jornalísticos
- () Não assisto TV
- () Outros. _____

5- No espaço abaixo crie um desenho, um símbolo ou uma figura que você considere capaz de lhe representar.

- Discussão do questionário aplicado com ênfase nas questões 1 e 2. O questionário terá a função de promover diálogo favorecendo a interculturalidade e apontar as preferências dos alunos.

Metodologia:

O questionário é estruturado com questões abertas e será aplicado antes de falar sobre o tema da pesquisa a fim de não direcionar ou induzir o aluno às respostas. Os questionários serão recolhidos sem identificação e será realizada uma discussão sobre as respostas coletadas.

Recursos:

Papel impresso, lápis, lápis de cor.

Plano de aula 2

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos:

Os alunos deverão definir o significado da palavra “vinheta”, compreender a origem e função do termo e relacioná-la às suas vivências culturais.

Conteúdos:

- Origem, definição e função da vinheta (Slides)

Metodologia:

-Jogo de palavras: a partir da palavra “vinheta”, um aluno diz uma palavra relacionada a ela, como por exemplo; televisão. O segundo aluno dá sequência dizendo uma palavra que tenha relação com televisão e, assim segue-se sucessivamente, até dar voz a todos os alunos. Ao final da atividade, os alunos ajudarão a listar na lousa as palavras que ficaram marcantes no decorrer da atividade e, a partir daí; criar uma definição prévia para a palavra “vinheta”.

- Registro da definição no caderno para análise posterior.

- Exposição do significado da palavra contida no dicionário e breve explanação de sua origem e função por meio de slides. Durante a explicação será necessário destacar que a exposição dos conteúdos não é única, fortalecendo assim as culturas presentes.

Recursos:

Lousa, giz, Datashow, dicionário, caderno.

Plano de aula 3

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos: Os alunos deverão aprender a analisar as vinhetas televisivas.

Conteúdos: Elementos de análise de vinhetas

Análise de Vinheta:

Nome do Programa: _____

Onde é ou foi transmitida? _____

Qual o público-alvo? _____

Cores presentes: _____

Música que compõe a cena: _____

Mensagem principal: _____

Há personagens? Como são? Quais seus figurinos? _____

Como é o ambiente? Quais as paisagens que a acompanha? _____

Existem símbolos ou objetos que te fazem lembrar de algo? _____

O assunto é algo comum para todos? _____

A vinheta te faz refletir sobre algum tema ou questão? Qual? _____

No que se assemelha ou se diferencia em relação ao seu modo de viver? _____

Metodologia:

Com base nas respostas contidas no questionário inicial, serão escolhidas, juntamente com os alunos, três vinhetas televisivas que fazem parte dos seus

universos culturais. A primeira análise será realizada juntamente com a professora e as outras duas deverão ser realizadas individualmente. Após a exibição, será aplicado um novo questionário, contendo questões que os orientam como fazer uma análise crítica.

Recursos:

Lousa, giz, caderno, lápis, caneta, datashow.

Plano de aula 4

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos:

Os alunos deverão observar as vinhetas consideradas distantes em relação às suas vivências, comparar às análises anteriores e desenvolver senso crítico, buscando promover diálogos.

Conteúdos:

- Análise das vinhetas selecionadas
- Comparação com os registros e as análises anteriores
- Registro das reflexões
- Definição e organização de grupos (5 a 6 alunos) para planejar a construção de uma vinheta que tenha relação com as culturas dos estudantes.

Metodologia:

As vinhetas selecionadas (consideradas distante da realidade dos alunos) serão trazidas e exibidas no início da aula. Havendo necessidade, as mesmas poderão ser exibidas mais de uma vez, a fim de trazer o maior número de informações ao aluno. Os alunos deverão observar quais elementos são incomuns às suas vivências e discutir quais os motivos os levam a gostar ou não do que viram. Deverão registrar o que ficou de significativo no caderno. Após a finalização dessa atividade, os alunos serão divididos em grupos e começarão a planejar a construção de uma vinheta.

Recursos:

Datashow, vídeos (vinhetas), caderno, lápis, caneta.

Plano de aula 5

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos:

Os alunos deverão construir uma vinheta.

Conteúdos:

Planejamento: Escrita, definição de personagens, objetos necessários, equipamentos, gravação. Direcionamento da professora.

Discussão das ideias de cada grupo. Socializar

Metodologia:

Os alunos deverão definir as ideias de construção da vinheta e preparar todos os recursos necessários para a gravação.

Recursos:

Objetos, Caderno, lápis, figurinos, câmera.

Plano de aula 6

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos:

Os alunos deverão construir uma vinheta.

Conteúdos:

-Desenvolvimento: edição das gravações.

-Escolha de música.

Metodologia:

Os alunos deverão editar as gravações realizadas utilizando a sala de informática, escolher a música e outros efeitos que considerarem pertinentes ao trabalho.

Recursos:

Objetos, Caderno, lápis, figurinos, câmera, computador.

Plano de aula 7

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos:

Os alunos deverão finalizar a construção da vinheta e realizar as apresentações.

Conteúdos:

-Finalização da edição

-Apresentações

Metodologia:

Os alunos deverão finalizar a edição das gravações e apresentar à classe, discutindo quais ideias os fizeram a criar dessa forma.

Recursos:

Computador, Datashow.

Plano de aula 8

Série: 1 série do Ensino médio

Professora: Jaqueline Graciano Dias

Disciplina: Arte

Objetivos:

Os alunos deverão realizar as apresentações e analisar todo o processo vivido.

Conteúdos:

-Apresentações

-Análise do processo vivido

Metodologia:

Os alunos deverão apresentar a produção à classe, discutindo quais ideias os fizeram a criar dessa forma. Após todos apresentarem, será promovida uma discussão a respeito de tudo que foi vivenciado, refletindo sobre as culturas presentes, as ideias modificadas no decorrer das atividades e a concepção de vinheta antes e após o estudo.

Recursos:

Computador, Datashow.