

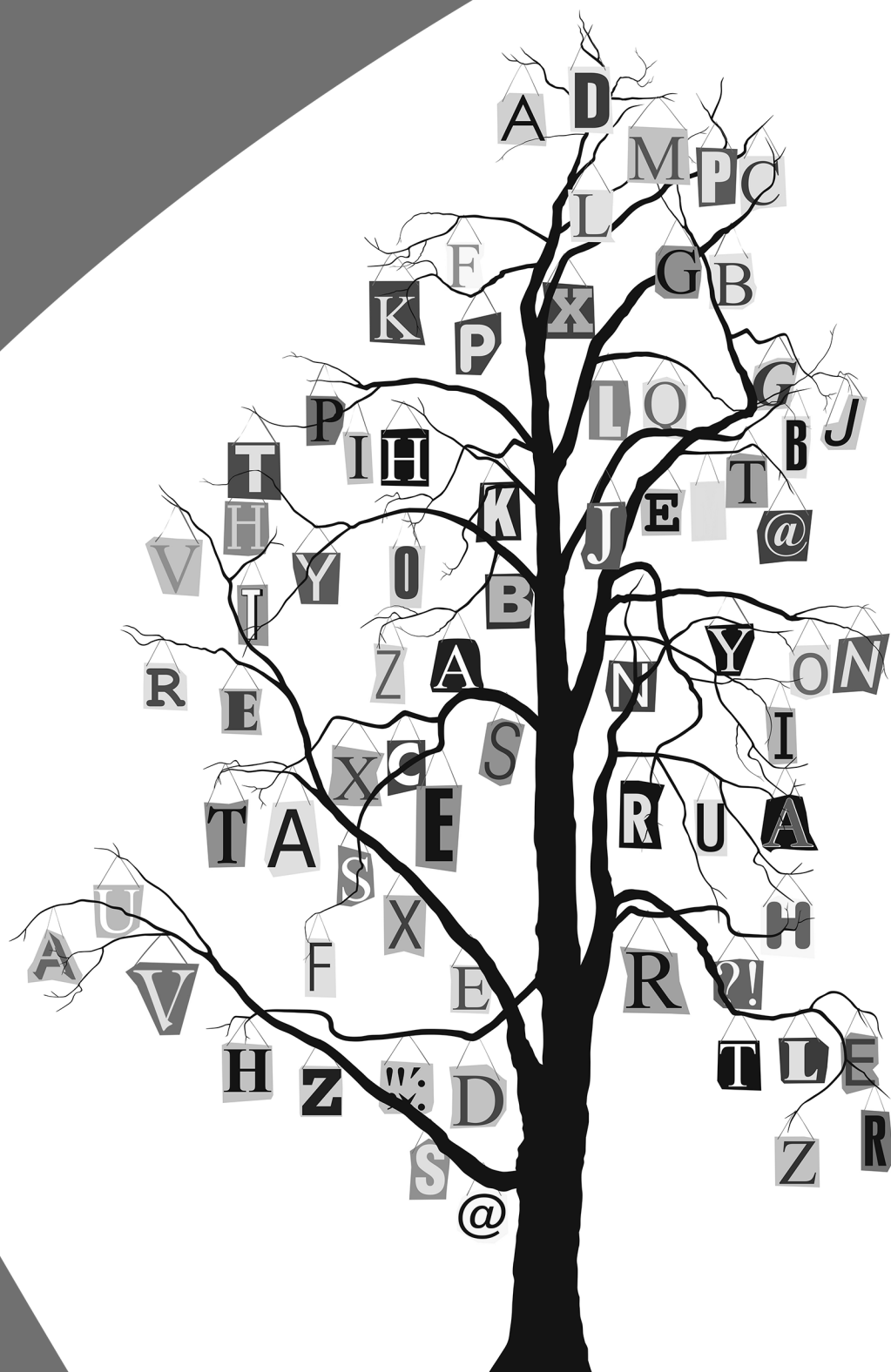
(In) Subordinações Contemporâneas Linguística, Letras e Artes 2

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)



(In) Subordinações Contemporâneas Linguística, Letras e Artes 2

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
159	<p>(In) Subordinações contemporâneas [recurso eletrônico] : linguística, letras e artes 2 / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-18-8 DOI 10.22533/at.ed.188202802</p> <p>1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 407</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Neste e-book as reflexões giram em torno dos estudos voltados para as áreas da linguística, da literatura e das artes. Não é uma obra, unicamente, composta por estudos e investigações linguísticas, tampouco destinadas somente ao fazer literários e ao estudo das artes. Estas reflexões são constituintes de uma coletânea plural das ideias e dos conhecimentos que aqui se apresentam, assim como devem ser todas as investigações que têm o ser humano como principal agente de problematizações e soluções.

Os trinta e três capítulos que dão formatos e sentidos à obra estão no mesmo patamar das propostas em que é valorizada cada forma como os seus autores se debruçam sobre seus escritos, suas análises e suas investigações, denotando que o ser humano é, por excelência, um sujeito que está envolvido e inserido na linguagem para entender outros contextos comunicativos, poéticos, estéticos e discursivos.

Todos os capítulos são necessários e imprescindíveis para a efetivação desta obra, pois felizes e ousados são os autores que se propuseram a demonstrar como os diferentes conhecimentos estão sendo formulados e construídos nos diferentes contextos de realização da linguagem.

Em cada capítulo a presença das marcas singulares é latente, porque a linguística utiliza-se da literatura e da arte para criar seus objetos de investigação, análise, estudo, problematização e de construção de sentidos, visto que é na linguagem que os questionamentos podem tomar formas em propostas e sugestões. Assim como a literatura se utiliza da arte, a arte refaz o mesmo caminho da literatura e da linguística, mas de maneira mais singular, porque cumpre a nobre missão de nos encantar.

As (in) subordinações semânticas que compõem esta obra se justificam pela diversidade de conhecimentos e de saberes estruturados contidos em cada parte deste e-book. Entendê-las e construir pontes dialógicas na formação cognitiva do sujeito são algumas das funções dos trinta e um capítulos que formatizam as ideias lançadas nesta coletânea plural.

Assim, todos os autores que aqui se propuseram, fazem votos de que os leitores, principais interlocutores desta obra, encontrem as respostas para seus questionamentos e, mais ainda, sejam capazes de elaborar outras questões na criação de possibilidades que se estabelecem em uma cadeia interconectada de saberes.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA DAS UNIVERSIDADES DE SANTA CATARINA	
Cassiane Lemes Batista Tadinei Daniel Jacumasso	
DOI 10.22533/at.ed.1882028021	
CAPÍTULO 2	10
A LINGUAGEM DOS PERIÓDICOS DE ÉPOCA, EM TORNO À ESCRAVIDÃO	
Maria Lucia Mexias-Simon	
DOI 10.22533/at.ed.1882028022	
CAPÍTULO 3	18
LETRAMENTOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DO DISCURSO À PRÁTICA	
Indionara de Matos Márcia Adriana Dias Kraemer	
DOI 10.22533/at.ed.1882028023	
CAPÍTULO 4	32
LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS: O AUDIOVISUAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUAS	
Ana Paula Domingos Baladeli	
DOI 10.22533/at.ed.1882028024	
CAPÍTULO 5	43
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA E GÊNEROS DE TEXTOS	
Ivan Vale de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.1882028025	
CAPÍTULO 6	65
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE NA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA	
Nereda Lima de Carvalho Hávila Sâmua Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1882028026	
CAPÍTULO 7	74
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DA COMPREENSÃO AUDITIVA EM LÍNGUA INGLESA VIA <i>MOODLE</i>	
Gabriel Marchetto	
DOI 10.22533/at.ed.1882028027	

CAPÍTULO 8	85
TRABALHANDO A ORALIDADE ATRAVÉS DA MÍDIA PODCAST NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Sidinei Mateus Schmidt Fabiana Diniz Kurtz Taíse Neves Possani	
DOI 10.22533/at.ed.1882028028	
CAPÍTULO 9	93
MONITORIA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA UNIVERSIDADE: LETRAMENTOS PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS	
Pamela Tais Clein Capelin Márcia Adriana Dias kraemer	
DOI 10.22533/at.ed.1882028029	
CAPÍTULO 10	105
RÁDIO NA FEIRA: DISCURSO E ORALIDADE NO VIÉS DA LITERATURA	
Darlise Vaccarin Fadanni	
DOI 10.22533/at.ed.18820280210	
CAPÍTULO 11	117
CONCEPÇÃO DA LINGUÍSTICA APLICADA EM UM PROJETO DE CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO	
Daniele Santos Rocha Emerson Tadeu Cotrim Assunção Juliana Alves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.18820280211	
CAPÍTULO 12	128
UMA VISÃO SOBRE OS GÊNEROS LITERÁRIOS AO LONGO DA HISTÓRIA	
Lídia Carla Holanda Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.18820280212	
CAPÍTULO 13	150
TRAVERSAS ÉTICO-POLÍTICAS: ESTUDOS EM ATUAÇÃO	
Tânia Tiemi Ikeoka	
DOI 10.22533/at.ed.18820280213	
CAPÍTULO 14	163
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE AS OBRAS <i>SIMÃO DIAS</i> E <i>O CORTIÇO</i> , NAS PERSONAGENS LUISA, DO CARMO E POMBINHA	
Rosa Gabriely Monteiro Fontes	
DOI 10.22533/at.ed.18820280214	
CAPÍTULO 15	173
A SERIEMA, A CIDADE E A MULHER NA POÉTICA DE APARECIDO ALVES MACHADO	
Erick Vinicius Mathias Leite Altamir Botoso	
DOI 10.22533/at.ed.18820280215	

CAPÍTULO 16	193
SUBORDINAÇÃO E SUBALTERNIDADE DA MULHER INDÍGENA EM <i>CRIADA</i> (2009), DE MATÍAS HERRERA CÓRDOBA	
Larissa Natalia Silva Rosangela Schardong	
DOI 10.22533/at.ed.18820280216	
CAPÍTULO 17	206
PROTAGONISMO FEMININO NO CÁLIX DE VINHO DE JULIANA	
Jeane de Cássia Nascimento Santos Antonio Marcos dos Santos Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.18820280217	
CAPÍTULO 18	217
MEMÓRIA, HISTÓRIA E ANCESTRALIDADE NO ROMANCE <i>UM DEFEITO DE COR</i> , DE ANA MARIA GONÇALVES	
Ramon Rocha Ribeiro Cristian Souza de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.18820280218	
CAPÍTULO 19	232
ANÁLISE DA CARGA NEGATIVA DA SOMBRA NA <i>MISE-EN-SCÈNE</i> DO CINEMA EXPRESSIONISTA	
Juan Francisco Celín Robalino	
DOI 10.22533/at.ed.18820280219	
CAPÍTULO 20	247
O MALANDRO NO CONTO “O HOMEM QUE SABIA JAVANÊS”, DE LIMA BARRETO	
Victória Nantes Marinho Adorno Altamir Botoso	
DOI 10.22533/at.ed.18820280220	
CAPÍTULO 21	259
QUE FOGO NOS TRAZ ESSE PROMETEU MODERNO: AS TRÊS FASES DA ESCRITA FEMININA DE ELAINE SHOWALTER EM <i>FRANKENSTEIN</i> DE MARY SHELLEY	
Ana Claudia Oliveira Neri Alves Algemira de Macêdo Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.18820280221	
CAPÍTULO 22	270
INOVAÇÃO EDUCACIONAL: O FENÔMENO DA TRANSMÍDIA NA VIDA ESCOLAR DOS JOVENS DE BREVES-PA, ILHA DO MARAJÓ	
Valéria de Oliveira Pena Borges Bruno Diego Fernandes Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.18820280222	

CAPÍTULO 23	275
MÚSICA, ALFABETIZAÇÃO E FOLCLORE: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES	
Cibele Machado Maier	
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
DOI 10.22533/at.ed.18820280223	
CAPÍTULO 24	283
O CORPO EM <i>BREATH, EYES, MEMORY</i> : DESLOCAMENTO,TRAJETÓRIAS E POSICIONAMENTOS	
Juliana Borges Oliveira de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.18820280224	
CAPÍTULO 25	293
PENSANDO O CORPO CÔMICO NA DANÇA	
Diego Mejia Neves	
Clara Gouvêa do Prado	
Leonardo Birche de Carvalho	
Mariana dos Reis Gabriel	
DOI 10.22533/at.ed.18820280225	
CAPÍTULO 26	300
DESAFIOS DO LICENCIADO EM DANÇA:DA GRADUAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO	
Juliana Ramos Buçard do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.18820280226	
CAPÍTULO 27	304
ATRAVESSANDO FRONTEIRAS: DANÇA E REABILITAÇÃO NEUROLÓGICA INFANTIL	
Maria Fernanda Silva Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.18820280227	
CAPÍTULO 28	316
ELO: LEGADO CULTURAL CAPIXABA	
Camila Honorio Alves	
DOI 10.22533/at.ed.18820280228	
CAPÍTULO 29	324
CAMINHOS DA PRESENÇA: COM-SENTINDO OUTRAS/OS BAILARINAS/OS POSSÍVEIS	
Daniela Isabel Kuhn	
Juliana Maria Greca	
DOI 10.22533/at.ed.18820280229	
CAPÍTULO 30	337
DANÇA E CONHECIMENTO: FORMULAÇÕES OU INSURGÊNCIAS DO AGORA	
Márcia Virgínia Mignac da Silva	
Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.18820280230	

CAPÍTULO 31	349
DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E DE MATRIZ AFRICANA: A ABP E UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II	
Joana Maria Santana Torres	
DOI 10.22533/at.ed.18820280231	
CAPÍTULO 32	364
ESPAÇO URBANO, RESISTÊNCIA E LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DA APROPRIAÇÃO DA CIDADE	
Leandro Souza Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.18820280232	
CAPÍTULO 33	384
REVITALIZAÇÃO DE ÁREAS PÚBLICAS: DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS DE HIGIENIZAÇÃO SOCIAL	
Juliana Ferreira Vassolér	
Letícia Leal Lima	
DOI 10.22533/at.ed.18820280233	
SOBRE O ORGANIZADOR	399
ÍNDICE REMISSIVO	400

DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E DE MATRIZ AFRICANA: A ABP E UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data de aceite: 18/02/2020

Data de submissão: 03/12/2019

Joana Maria Santana Torres

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Departamento de Artes, Natal/RN – <http://lattes.cnpq.br/0486402299871297>

RESUMO: A lei 10. 639/03 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, mas para além dessa obrigatoriedade este trabalho baseia-se na importância e na relevância que os negros africanos tiveram para a formação da cultura e também da arte brasileira. O objetivo geral da pesquisa é propor um método de ensino e aprendizagem por meio das danças afro-brasileiras dos conteúdos que envolvem Brasil (a formação do seu povo e da sua cultura) e os laços de parentesco com a África. É uma proposta de projeto e estudo interdisciplinar a ser desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nas aulas dos componentes curriculares de Artes, História e Geografia. Para alcançar o objetivo utiliza-se a pesquisa e o levantamento bibliográfico (SILVA, 2009). Ao longo do trabalho aborda-se o tema a partir de três eixos norteadores: herança negro-africana: escravidão, cultura, miscigenação e arte; a técnica e a estética nas danças afro-

brasileiras e de matriz africana; o método da ABP e a proposta de projeto interdisciplinar. Trata-se apenas do início de uma pesquisa que ainda deverá ser colocada em prática no chão da escola. É um esboço do que acredita-se ser uma proposta viável em qualquer escola de qualquer região ou lugar do Brasil, visto que independentemente da cor da pele, da religião, da culinária, do sotaque ou do folclore cada cidadão brasileiro traz em seu DNA um “quê” de África. Mesmo que não (se)reconheça.

PALAVRAS-CHAVE: Danças afro-brasileiras e de matriz africana. Ensino e aprendizagem. Interdisciplinaridade. Aprendizagem Baseada em Problemas.

AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN MATRIX DANCES: PBL AND A PROPOSED INTERDISCIPLINARY PROJECT IN ELEMENTARY SCHOOL II

ABSTRACT: Law 10. 639/03 made the study of Afro-Brazilian and African History and Culture compulsory in schools, but beyond this obligation this work is based on the importance and relevance that black Africans had for the formation of culture and also of Brazilian art. The general objective of the research is to propose a teaching and learning method through the Afro-Brazilian dances of the contents that involve Brazil (the formation of its people and

its culture) and the kinship ties with Africa. It is a project proposal and interdisciplinary study to be developed in classes of Elementary School II (6th to 9th grade), in classes of curricular components of Arts, History and Geography. To reach the objective, the research and the bibliographic survey are used (SILVA, 2009). Throughout the work the theme is approached from three guiding axes: black-african heritage: slavery, culture, miscegenation and art; the technique and aesthetics in Afro-Brazilian and African matrix dances; the PBL method and the proposed interdisciplinary project. This is just the beginning of a research that should still be put into practice on the school floor. It is an outline of what is believed to be a viable proposition in any school in any region or place in Brazil, as regardless of skin color, religion, cuisine, accent or folklore each Brazilian citizen brings in their DNA a “What” from Africa. Even if you don’t (recognize) yourself.

KEYWORDS: Afro-brazilian and african matrix dances. Teaching and learning. Interdisciplinarity. Problem Based Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma proposta de projeto e estudo interdisciplinar a ser desenvolvido em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), nas aulas dos componentes curriculares de Artes, História e Geografia. A proposta tem como tema/ conteúdo central o Brasil (a formação do seu povo e da sua cultura) e os laços de parentesco com a África, laços estreitados durante e, principalmente após o período de escravidão.

A lei 10. 639/03 tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, mas para além dessa obrigatoriedade este trabalho baseia-se na importância e na relevância que os negros africanos tiveram para a formação da cultura e também da arte brasileiras.

Para alcançar o objetivo principal, que é propor um método de ensino e aprendizagem por meio das danças afro-brasileiras dos conteúdos que envolvem Brasil e África, utiliza-se neste trabalho a pesquisa e o levantamento bibliográfico (SILVA, 2009) de referências sobre a contribuição do negro na formação do povo e da cultura brasileira, o estudo da técnica e estética nas danças afro-brasileiras e de matriz africana, a interdisciplinaridade e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como proposta metodológica no ensino e aprendizagem dos conteúdos de Artes, Geografia e História.

Busca-se, portanto, um método que propicie aos alunos aprenderem sobre a contribuição do negro na formação da cultura e da arte brasileira, perceberem o quanto da matriz africana os brasileiros herdaram, desmistificando assim muitos pré-conceitos reproduzidos a séculos no nosso país. Além disso, ao utilizar a dança acredita-se ser possível tornar as aulas/vivências mais satisfatórias e mais significativas. Muitos alunos, por exemplo, gostam de *Funk*, mas nem imaginam

qual é a origem de toda a movimentação de quadril e a agilidade nos movimentos desse estilo de música/dança. A origem está nos corpos de tantos negros e negras africanos comprados e trazidos a força para carregar e erguer os pilares que deram origem a esse país tão miscigenado: a nossa pátria amada Brasil.

2 | DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS E DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA

Antes de se abordar as danças afro-brasileiras e de matriz africana, é importante frisar que a linguagem da dança é pouquíssimo estudada nas escolas brasileiras. Ela ainda é utilizada na grande maioria das escolas como divertimento na educação infantil, composição coreográfica para as festinhas da escola, ou quando muito é implantada de forma mais “séria” por um profissional da educação física, de maneira nada interdisciplinar. E quando se trata de danças afro-brasileiras e de matriz africana a situação se torna ainda mais complicada.

Não dá pra dançar engessados pelo preconceito e pelo racismo. É comum encontrarmos artigos que falam sobre a capoeira e o samba, e algumas experiências educacionais, mas e as outras várias danças? Não se deve resumir ou representar toda a gama de influências culturais africanas por apenas esses dois exemplos, por serem mais populares nacional e internacionalmente. Existem expressões artísticas também muito interessantes em cada uma das regiões brasileiras, e muitas delas são heranças diretas dos nossos antepassados africanos.

Sobre pensar e justificar a dança no ambiente escolar o PCN de Artes (BRASIL, 1998) diz o seguinte:

embora se costume dizer que o “brasileiro tem samba no pé”, que aqui já “se nasce dançando”, que o Brasil é um “país que dança”, ainda existem muitas dúvidas, desacordos e até mesmo falta de conhecimento a respeito da dança como conteúdo escolar. As justificativas mais frequentemente apresentadas para que a dança esteja presente no currículo das escolas fundamentais também passa pela afirmação de que todos têm o “dom natural e espontâneo de dançar” (que acaba sendo “reprimido pela escola”), pois no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, ao contrário do que se pensaria, em muitas situações acabam até mesmo por alijar a dança da escola, ou, em outras circunstâncias, fazer com que ela se transforme em atividade aparentemente sem muito sentido no âmbito escolar. Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida”? (BRASIL, 1998, p. 70).

O mais interessante e até mesmo lastimável é que vinte anos se passaram desde que esse documento foi feito e quase nada mudou. Talvez a resposta para esta pergunta ainda esteja pairando no ar, e esse é um dos “nortes” que orientam essa pesquisa.

2.1 Herança negro-africana: escravidão, cultura, miscigenação e arte

Quando o assunto é a formação do povo brasileiro, nossas raízes étnicas e nossa cultura, e em especial a nossa herança negro-africana, um equívoco recorrente no senso comum é pensar que todos os africanos são iguais: pele negra, cabelo crespo, músculos torneados, são fortes, as mulheres rebolam muito bem e são todos do candomblé. Pura falta de conhecimento. A África é um continente enorme em território e múltiplo em regiões naturais e culturais. Por mais semelhanças físicas que os africanos possuam, cada povo vê-se como único e especial. Os negros trazidos para o Brasil não eram de uma mesma região, não falavam a mesma língua e nem muito menos possuíam a mesma cultura.

Todos os africanos levados para o Brasil o foram através da rota transatlântica, envolvendo povos de três regiões geográficas:

a) África Ocidental, de onde foram trazidos homens e mulheres dos atuais Senegal, Mali, Níger, Nigéria, Gana, Togo, Benin, Costa do Marfim, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné, Camarões;

b) África Centro-Ocidental, envolvendo povos do Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (antigo Zaire), República Centro-Africana;

c) África Austral, envolvendo povos do Moçambique, da África do Sul e da Namíbia (MUNANGA, 2016, p. 20).

Darcy Ribeiro comenta que quanto aos tipos culturais os negros do Brasil estavam organizados em três grandes grupos:

o primeiro, das culturas sudanesas, é representado, principalmente, pelos grupos Yoruba – chamados nagô -, pelos Dahomey – designados geralmente como gegê – e pelos Fanti-Ashanti – conhecidos como mircas – além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim [...] foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos e línguas não inteligíveis uns aos outros. A África era, então, como ainda hoje o é, em larga medida, uma imensa Babel de línguas (RIBEIRO, 1995, p. 113-114).

Darcy Ribeiro aponta também que:

os primeiros contingentes de negros foram introduzidos no Brasil nos últimos anos da primeira metade do século XVI, talvez em 1538. [...] A Coroa permitia a cada senhor de engenho importar até 120 ‘peças’, mas nunca foi limitado seu direito e comprar negros trazidos aos mercados de escravos. [...] Se calcula em 160 milhões de libras-ouro o custo pago pela economia brasileira para a aquisição de escravos africanos nos trezentos anos do tráfico. [...] não se leva em conta, na devida proporção, o contrabando e a ocultação de contingentes escravos para evitar o pagamento de impostos, o que faz supor que o número real bem possa se aproximar, até, do dobro [...] um total de 6.352.000 escravos importados de 1540 a 1860 (RIBEIRO, 1995, p. 161-162).

A compra de escravos de diferentes regiões da África era comum, pois os

senhores acreditavam que assim dificultariam possíveis revoltas, uma vez que muitos povos de diferentes regiões e etnias eram inimigos. Ao ser comprado o negro passava por um processo desumano de aculturação, sua condição não era mais de indivíduo detentor de direitos e deveres. Agora ele era só mais uma fonte de mão-de-obra que serviria ao desenvolvimento da economia e aos interesses do seu senhor.

Normalmente, no momento da compra, o africano escravizado era batizado e recebia um nome cristão, e seu sobrenome se referia ao porto africano de onde havia sido embarcado; por isso existiram Mariana Mina, Pedro Angola e Manoel Congo. Esse ritual simbólico, sem dúvida alguma violento, marcava o início da vida dos africanos escravizados no Brasil. Eram homens e mulheres que tiveram sua liberdade roubada, suas famílias desfeitas, seus costumes e línguas ignorados, seus nomes alterados e que, por fim, tornavam-se escravos. Em seguida, eles recebiam ensinamentos básicos do catolicismo, como deveriam se portar perante seu senhor, bem como algumas palavras em português. A partir de então, o africano recém-chegado se juntava ao ladino e ao crioulo na execução das mais variadas tarefas (SANTOS, 2017, p. 176).

Portanto, é praticamente impossível igualar os negros africanos. E conseqüentemente, incluir todas as contribuições afro-brasileiras num mesmo conjunto. Elas são várias e diversas e podem ser encontradas no âmbito econômico, demográfico e cultural. Na economia, “os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária às lavouras de cana-de-açúcar, algodão, café e à mineração” (MUNANGA, 2016, p. 20). Além disso, eles contribuíram com técnicas e conhecimentos trazidos de suas tribos e cidades, eles “construíam as ferramentas e utensílios utilizados nos engenhos; cortavam lenha; cuidavam dos animais; produziam farinha de mandioca e outros alimentos para seu próprio sustento” (SANTOS, 2017, p. 182). Ainda era comum encontrar muitos escravos nas cidades, como Recife, Salvador e Rio de Janeiro, em trabalhos de aluguel e de ganho, divididos entre as atividades domésticas e o comércio.

Como as quituteiras, por exemplo, que quando não estavam cuidando da casa e dos filhos de seus senhores, iam para as ruas vestidas “com roupas caras, faziam penteados diferentes e até usavam joias para se diferenciar das demais e atrair fregueses” (SANTOS, 2017, p. 197). Havia também os cativos treinados pelos seus senhores para serem sapateiros, músicos, artesãos, barbeiros-cirurgiões, ourives e tantas outras profissões. No plano demográfico, os negros africanos ajudaram no povoamento brasileiro, tão grande era o tráfico negreiro (SANTOS, 2017). No âmbito da cultura a lista de contribuições é ainda maior.

Além das danças, que são o tema deste trabalho, a culinária traz como exemplo delícias como a canjica, o cuscuz, o bobó de camarão, o quindim, o acarajé, os inúmeros tipos de moquecas e a resignificação dada pelos escravos a feijoada, e tantas outras iguarias. Na religião temos o Candomblé, a Umbanda (religião tipicamente brasileira), o Tambor de mina do estado do Maranhão, o xangô pernambucano, o

batuque gaúcho e a Macumba. Na música, além de instrumentos como tambores, atabaques, agogôs, cuícas, berimbaus e zambumbas, temos o samba conhecido no mundo inteiro, o rap, o funk e a capoeira “considerada uma arte multidimensional, pois é uma mistura de música, dança, jogo e luta. Sua importância é tão grande que, em 2014, foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade” (SANTOS, 2017, p. 280).

Os africanos mesclaram ao português original palavras de seus próprios dialetos e hoje nós as utilizamos no cotidiano, como por exemplo: angu, banguela, cafuné, axé, fuxico, quiabo, bunda, caçula, muvuca, quenga, sacana, bagunça, tanga, moleque, sunga, zumbi e tantas outras (SANTOS, 2017; MUNANGA, 2016). Existem contribuições nas roupas, nos acessórios, no jeito de andar e em tantos outros hábitos rotineiros.

Os brasileiros de ascendência europeia, asiática, árabe e judia não foram tão privados das memórias de seus ancestrais quanto os poucos indígenas sobreviventes e os tantos africanos. A partir disso e de todo o racismo e pré-conceito que cerca os afro-brasileiros, impedindo que sua cultura e todas as contribuições já citadas possam ser (re)conhecidas e estudadas na escola.

Segundo Munanga (2016, p. 132):

em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639, do dia 09/01/2003 que institui a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da educação básica. Essa lei também acrescenta que o dia 20 de novembro deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra.

Finalmente num país miscigenado como o Brasil passou a ser possível estudar sobre as várias raízes ancestrais da árvore genealógica, e principalmente sobre a nossa herança africana, pena que por obrigação. Mas já era um primeiro passo dado e bastante importante, pois “entender que existem culturas produzidas pelos afro-brasileiros têm um sentido político. Elas são espaços de sociabilidade, o lugar do compartilhamento de vivências, de construção de identidades e saberes, do fortalecimento da autoestima de grupos desprestigiados socialmente” (GONÇALVES, 2014, p. 6).

Sobre isso, Felinto (2012) aponta que após a Lei 10.639/2003 aumentou a produção de material didático tratando da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras, porém essa produção não era (e continua não sendo) suficiente. Ela afirma que “mais do que isso, o silêncio dos intelectuais sobre as artes negras e a falta de material era ainda reflexo direto da forma preconceituosa com eram tratadas as tradições não-europeias e não-cristãs no Brasil. As artes, religiões, músicas, e outros traços da cultura africana eram postos no lugar do exotismo e do folclore e

nunca do pensamento e da tradição” (FELINTO, 2012, p. 9).

Diante desse contexto, justifica-se a importância da exploração dessa temática para a Academia, pois passados dezesseis anos ainda há a ausência de material específico e de sugestões metodológicas para o ensino e a aprendizagem do tema. Por isso a proposta deste trabalho se torna tão urgente e necessária.

2.2 A técnica e a estética nas danças afro-brasileiras e de matriz africana

A partir da proposta deste trabalho foram escolhidas oito danças afro-brasileiras e de matriz africana, são elas: Lundu, Jongo (ou Caxambu), Maculelê, Maxixe, Maracatu, Samba de Roda, Tambor de Crioula e Coco (de Roda e de Zambê). Quando se trata do estudo da dança, independentemente de qual gênero/estilo, é necessário compreender que cada dança é única e especial, pois possui elementos que compõem a sua técnica e outros que definem a sua estética. Com as danças citadas neste trabalho não seria diferente, todas possuem tanto uma técnica e uma estética peculiares, que as diferenciam, quanto uma grande quantidade de características que apresentam similaridades decorrentes de sua matriz em comum.

Para estudar uma dança é preciso fundamentar-se nos conceitos da Coreologia que é basicamente o estudo do movimento proposto por Rudolf Laban (LABAN, 1978). Este campo de estudo “pode ser definido como a lógica ou ciência da dança, uma espécie de gramática e/ou sintaxe da linguagem do movimento, tratando de suas formas externas e também de seu conteúdo mental e emocional” (LOBO, 2007, p. 139).

A Coreologia é descrita nas obras do próprio Rudolf Laban (1978) e também em Lobo e Navas (2007). A base está na estrela labaniana e seu cinco componentes estruturais do movimento: corpo, ações, espaço, dinâmica, relacionamento. Cada um dos componentes possui a sua especificidade que juntas se aplicariam e comporiam a técnica de toda e qualquer dança.

No componente *corpo* estudam-se as partes, articulações, superfícies e experimentam-se as variações de movimento possíveis: congruente e isolado; simétrico e assimétrico; físico e espacial; central e periférico. No componente *ação* tem-se doze unidades básicas: movimento não identificado; pausa; locomoção; saltos; giros; torção; transferência de peso; gesto; contração; expansão; cair; inclinar. No componente *espaço* consideram-se os três níveis (baixo, médio e alto), as vinte e sete direções classificadas por Laban e todas as dimensões e planos (porta, mesa e roda) oriundos da combinação destas, formando a figura do icosaedro.

No componente *dinâmica* existem quatro fatores importantes que se combinam entre si: força, espaço, fluência e tempo. O quinto componente é a junção dos quatro primeiros. Lobo e Navas dizem que o *relacionamento* “acontece no espaço,

construído por ações, com qualidades dinâmicas visíveis no corpo cênico. Formas de Relacionamentos são estabelecidas entre duas ou mais pessoas, pessoas e objetos, pessoas e espaço, e durante a performance, entre artistas e público” (LOBO, 2007, p. 179).

É curioso e importante destacar neste trabalho algo que o faz ser ainda mais justificável, Sabino e Lody apontam que “dança de matriz africana é um tema que apesar do seu forte significado como arte, símbolo, criação, memória, saúde e, em especial, foco de identidade, é ainda praticamente inédito em coreologia – ciência da dança que estuda os movimentos e a sua relação com o bailarino, o espaço e a música” (SABINO, 2011, p. 15).

Isso explica-se, em grande parte, na relação que o povo brasileiro possui com a dança enquanto estudo do movimento, e também com a matriz étnica africana. Não só as danças, mas tudo que estivesse ligado a manutenção da cultura africana foi censurado por muito tempo na história do Brasil: as religiões, a culinária, as roupas, as músicas, a importância histórica. Uma vez que o negro ao chegar nesse país se encontrava em condição de escravo, propriedade de um senhor e obediente as suas leis, a ele caberia apenas trabalhar, obedecer e sobreviver o máximo de tempo possível, ou seja, ser produtivo, rentável e não interferir na moral e nos bons costumes da colônia. Sabino e Lody (2011, p. 30) comentam que “a Igreja e o Estado reprimiram as festas com maestria e excelência. Contudo, os movimentos de resistência da população africana cresciam através da dança como forma de manifestar memórias ancestrais de pertencimento”.

Antes de descrever a técnica e a estética das danças afro-brasileiras e de matriz africana, alguns pontos devem ser esclarecidos: no primeiro deve-se compreender que as danças presentes hoje sofreram alterações ao longo do tempo, por menores e sutis que sejam. São outros corpos que dançam, moldados em outras condições ambientais.

O segundo ponto é a não escolha da capoeira, que é patrimônio cultural brasileiro de origem africana. Há certa dúvida entre os pesquisadores de cultura afro-brasileira em definir a capoeira, alguns dizem que é uma luta, outros que é uma dança e os mais contemporâneos conceituam-na como um jogo que envolve luta, dança e música. Além dessa não definição, a capoeira requer um corpo e um período de treinamento específicos, exige mais preparo corporal de quem a pratica e provavelmente não conseguiria reunir tantos alunos como nas outras danças, apesar de sua popularidade.

No terceiro, uma das primeiras danças de matriz africana no Brasil é o batuque. Muitos autores quando se referem a formação da cultura afro-brasileira falam neste termo. Sabino e Lody (2011, p. 34) dizem que: “no Brasil do século XVI, foram chamadas de *batuque* – termo geral usado para traduzir som, instrumento musical,

dança e música, pois tudo que fosse e lembrasse a África era chamado de batuque”. No entanto, por ser uma generalização e haver o risco de causar certa confusão por se parecer com outras danças, o batuque não foi incluído nessa proposta.

Por último, e não menos importante, visto que neste trabalho não está sendo estudada nenhuma dança específica, mas comentando-se a respeito das oito danças afro-brasileiras e de matriz africana já citadas anteriormente, a técnica e a estética descritas aqui são comuns a todas elas.

Em relação a técnica, que é o conjunto de movimentos essenciais a uma dança e estudados na coreologia, tem-se nas danças em questão um desenho coreográfico circular e a partir dele “orientações coreográficas para deslocamentos que se transformam em única fila ou filas, novos círculos, solos, duplas e outras possíveis formações” (SABINO, 2011, p. 47). Essa formação circular (tanto na organização do grupo quanto na movimentação individual) tem ligação direta com a própria origem da dança e a ancestralidade das danças de matriz africana, pois “as rodas são as primeiras formas de adesão ao sistema sagrado, uma verdadeira iniciação à cultura da dança” (SABINO, 2011, p. 55).

Outro elemento bastante comum é a umbigada ou punga, na qual se encosta o abdômen no outro como forma de convidar para a dança, para o centro da roda, ou até mesmo como galanteio e conquista de uma dama.

Outro elemento técnico é a posição do corpo: o tronco ereto, os movimentos com o quadril, os joelhos semi flexionados e os pés, geralmente descalços, e sempre no chão tocando a terra, sentindo a sua energia vital, manter as suas raízes, ao mesmo tempo que devem ser ágeis para o deslocamento sem muitos saltos.

O quadril é bastante utilizado, principalmente pelas mulheres que executam movimento sensuais e cheios de requebros. O mais importante é a diversão, “requebrar, gingar, girar com o corpo, chegar e dar umbigada, remexer até o chão, dar passos bem miudinhos” (SABINO, 2011, p. 62). O corpo para as danças afro-brasileiras e de matriz africana precisa possuir uma ginga, um molejo, precisa ouvir, sentir e se deixar conduzir pelas batidas do tambor.

No que tange a parte estética, que é composta pelos elementos que transformam a dança em cena, como a música, o figurino, a maquiagem, o cenário, podem ser citados: a presença forte e quase exclusiva dos instrumentos de percussão (agogô, atabaque, cabaça ou afoxé, ganzá, cuíca).

As mulheres usam turbantes, tranças, colares de contas, brincos artesanais e saias muito rodadas e na maioria das vezes com estampas coloridas e alegres que estabelecem verdadeiro diálogo com os tambores e com os parceiros, que usam camisas com estampas e calças de algodão, referentes as roupas herdeiras da escravidão.

Todos os figurinos facilitam a movimentação na dança. Algumas danças para

manterem-se vivas passaram a se mesclar a rituais e festas de caráter religioso, e no caso sincrético ligadas ao luxo da monarquia europeia e ao catolicismo e seus santos. Por isso, algumas danças se apresentam em cortejos (Maracatu) e em outras usam-se imagens de santos, uma garrafa de bebida ou uma cesta de flor como elementos cênicos (a imagem de São Benedito no Tambor de crioula).

2.3 O método da abp e a proposta de projeto interdisciplinar

Como já foi mencionado anteriormente, este trabalho consiste em uma proposta de utilização do método da ABP, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de ensino e aprendizagem, por meio das danças afro-brasileiras e de matriz africana em turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Os componentes curriculares envolvidos são Artes, Geografia e História e propõe-se um trabalho em conjunto entre os professores, a coordenação, os alunos e a comunidade, visto que um dos principais propósitos deste estudo é desmistificar os pré-conceitos que cercam a cultura africana e afro-brasileira, tanto no senso comum quanto no ambiente acadêmico.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular Geografia, o conteúdo referente à África é estudado, geralmente, no 7º e no 9º ano do ensino fundamental. No tema “paisagens e diversidades territoriais no Brasil” um dos itens para trabalhar o tema é “as expressões culturais de origem europeia, africana, indígena, asiática e outras nas paisagens brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 110-113).

No eixo 2, no tema “Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras” um dos itens é “os países da África e América Latina no contexto da nova ordem mundial” (BRASIL, 1998, p. 107-108). Além disso, vê-se os aspectos físicos/naturais do continente africano e os aspectos humanos, como a população das regiões (dados demográficos e culturais), economia e um pouco da sua história.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular História, o eixo temático: história das relações sociais, da cultura e do trabalho “orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p. 56).

O tema/conteúdo da África aparece em vários itens: a origem do homem na África; a revolução agrícola na África e no Oriente; caçadores e coletores na África e na Europa em diferentes épocas; agricultores, sacerdotes, guerreiros e escribas na África e no Oriente; artífices, comerciantes e navegadores na África e no Oriente; escravidão antiga na África, no Oriente e na Europa; exploração e comercialização das riquezas naturais da África; a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; a natureza nas manifestações artísticas africanas e europeias; natureza e economia do turismo na África; tráfico de escravos e

mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; agricultura, comércio, indústria, artesanato e serviços urbanos na África e Ásia; guerras napoleônicas, guerras na África e Ásia na expansão imperialista europeia; culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje (PCN - História, BRASIL, 1998).

Observa-se então que é totalmente possível ensinar e aprender Geografia e História juntas em um projeto interdisciplinar (bimestral, semestral ou anual). Mas o que é um projeto interdisciplinar? O que é ABP? Como utilizar a dança para ensinar e aprender Geografia e História? É possível colocar em prática essa proposta? Vamos tentar esclarecer essas dúvidas.

Primeiramente, um projeto interdisciplinar tem como base a junção de duas ou mais disciplinas a partir de um tema em comum.

Sobre isso Pontuschka (2009) diz que:

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social [...] o professor de uma disciplina específica com uma atitude interdisciplinar abre a possibilidade de ser um professor-pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-los para contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas. Isso não pode ser realizado sem uma pesquisa permanente (PONTUSCHKA, 2009, p. 145).

É neste ponto que está a importância de um projeto de ensino e aprendizagem interdisciplinar: os professores elaboram um plano de estudo que envolva os conteúdos disciplinares afim de que os alunos possam aprendê-los de maneira integrada e significativa, e possam enxergar que as áreas das ciências não estão fechadas em si mesmas.

Por sua vez, o método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ou *Problem Based Learning* - PBL, sigla em inglês) surgiu no final da década de 60 na MacMaster University, no Canadá, para o estudo de medicina. Rapidamente, devido seus resultados satisfatórios, passou a ser utilizada em outras escolas de medicina de algumas Universidades dos Estados Unidos, nas de Maastricht, na Holanda, Newcastle (Austrália), na de Linköping (Suécia), no Centro Universitário de Roskilde (Dinamarca) e na Universidade de Alborg (Dinamarca). Vasconcelos (2012) aponta que na Europa surgiu uma ampla concorrência para a utilização do método nos cursos de ensino superior, especialmente na Educação em Medicina, na Educação em Engenharia e na Educação em Ciências. Em Portugal, a metodologia recebeu a

denominação de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) e se difundiu a partir dos anos 70.

O objetivo principal da ABP (independentemente de sua designação e/ou definição) sempre foi aproximar a teoria da prática de modo que o aluno atuasse diretamente na formação do próprio conhecimento, e desenvolvesse competências e habilidades.

Após se difundir pelo ensino superior o método da ABP passou a ser adotado nos níveis de ensino básico e secundário de escolas norte-americanas e posteriormente em vários outros países das Américas e da Europa (CARVALHO, 2009; VASCONCELOS, 2012). No Brasil a ABP é utilizada em escolas de Medicina da Universidade Estadual de Londrina-PR, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), na Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (BERBEL, 1998; MORAES, 2010).

Além disso, várias publicações acadêmicas relatam experiências de professores das áreas de Ciência e Geografia que aplicam o método da ABP em turmas do nível fundamental e médio, tanto no Brasil (MORAES, 2010) quanto em Portugal (CARVALHO, 2009; VASCONCELOS, 2012).

O método da Aprendizagem Baseada em Problemas tem como principais características: a aprendizagem centrada no aluno e o trabalho em grupo; o professor como um tutor; um cenário problemático; e uma avaliação progressiva e qualitativa. No processo de aplicação do método da ABP objetiva-se que o aluno desenvolva um conjunto de competências e habilidades relacionadas ao seu nível cognitivo, e que adquira, principalmente a capacidade de analisar, criticar e resolver problemas reais do cotidiano. Para isso, torna-se necessário que os agentes produtores do conhecimento, o professor e o aluno, modifiquem seus papéis no processo de aprendizagem.

Quanto as duas últimas perguntas: sim é totalmente possível utilizar a Arte, através da linguagem da dança, aliada a música e as artes visuais, como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem de conceitos da Geografia e da História. E neste caso tendo como tema central o Brasil e a sua ligação com a África. E além disso, a ABP tem justamente a particularidade de ser um método que pode ser utilizado em qualquer currículo, facilitando a promoção da interdisciplinaridade (VASCONCELOS, 2012).

Resumidamente, a proposta de projeto interdisciplinar com Artes, Geografia e História estaria organizada em três etapas:

ETAPA 1: Escolha da dança a ser investigada (sorteio ou votação). E em seguida o estudo teórico-investigativo dos conteúdos de Geografia e História com o método da Aprendizagem Baseada em Problemas;

ETAPA 2: Prática-investigativa com o estudo, a análise e a vivência dos movimentos na dança (sua técnica e estética);

ETAPA 3: Elaboração e execução de uma composição coreográfica a ser apresentada para toda a comunidade escolar (por isso a sugestão de projeto).

Essa proposta está em comum acordo com as ideias de Sabino e Lody (2011, p. 16) ao afirmarem que “é importante despertar um olhar presencial que una a dança à cultura e à educação interdisciplinar; um olhar que veja a dança como uma realização que remete imediatamente às memórias, às etnias, às civilizações, aos povos e aos indivíduos”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras na escola vai além da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. Esta temática está inserida no tema transversal de pluralidade cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e trazê-la para a sala de aula, para as atividades e vivências escolares é de grande importância em um país tão miscigenado como o nosso. É possibilitar a crianças e adolescentes conhecer a sua própria história e construir a sua própria identidade cultural. Sem restrições disciplinares, nem predefinições enrijecidas ou ideias limitadas por conceitos repassados e ultrapassados pelo tempo.

A técnica e a estética nas danças de matriz africana e afro-brasileiras estão muito ligadas aos movimentos do cotidiano, ao trabalho e ao ritual religioso, são movimentos aprendidos pela observação e imitação voluntárias. Por isso é tão importante trazer essas danças à luz da coreologia, estudá-las na escola no ensino básico, aprender por meio delas os conceitos do Brasil Afrodescendente nos conteúdos de Geografia e História, retirá-las dos acervos da memória e trazê-las para o corpo dos nossos alunos (e dos nossos colegas professores, por que não?).

Este trabalho é apenas o início de uma pesquisa que ainda deverá ser colocada em prática no chão da escola. É um esboço do que acredita-se ser uma proposta viável em qualquer escola de qualquer região ou lugar do Brasil, visto que independentemente da cor da pele, da religião, da culinária, do sotaque ou do folclore cada cidadão brasileiro traz em seu DNA um “quê” de África. Mesmo que não (se) reconheça.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface (Botucatu). 1998, vol.2, n.2, p. 139-154. ISSN 1807-5762.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

CARVALHO, Carla Joana de Almeida. **O ensino e a aprendizagem das ciências naturais através da aprendizagem baseada na resolução de problemas:** Um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. 2009. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) (não publicada) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula:** saberes para os professores - fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento:** um método para um intérprete criador. 2 ed. Brasília: LGE Editora, 2007.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania:** uma proposta para o ensino de geografia. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trabalho realizado sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar. São Paulo, 2010, 246 p.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 1995.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana:** antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente.** Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SILVA, Renata; URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do Trabalho científico.** Indaial: Uniasselvi, 2009.

SOARES, Rosana. **Saberes, heranças e manifestações culturais brasileiras.** Indaial: Uniasselvi,

2011.

VASCONCELOS, Clara; ALMEIDA, Antonio. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências**: propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia. Portugal: Porto Editora, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do discurso 9, 15, 16, 384, 387

Aparecido alves machado 173, 174, 179, 180, 181, 182, 190, 191

Aprendizagem 19, 20, 21, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 76, 85, 86, 87, 90, 91, 94, 96, 98, 99, 100, 105, 108, 109, 114, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 150, 155, 158, 159, 160, 270, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 294, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 349, 350, 355, 358, 359, 360, 361, 362, 363

C

Cinderelas do campo 173, 174, 175, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 191, 192

Compreensão oral 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84

Comunicação 25, 28, 32, 46, 47, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 77, 78, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 91, 94, 96, 97, 105, 106, 122, 125, 143, 144, 149, 157, 160, 161, 180, 272, 273, 274, 277, 288, 293, 295, 299, 306, 309, 337, 339, 340, 342, 347, 348, 376, 378, 398

Conhecimento 2, 7, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 48, 49, 51, 54, 55, 65, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 82, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 114, 117, 118, 121, 123, 137, 151, 152, 159, 164, 166, 167, 169, 211, 223, 247, 254, 268, 269, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 298, 303, 304, 306, 311, 313, 314, 316, 317, 319, 321, 324, 328, 329, 331, 333, 334, 337, 343, 344, 345, 347, 351, 352, 360, 387

Corpo 13, 113, 136, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 203, 219, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 235, 237, 239, 278, 280, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 351, 355, 356, 357, 358, 361, 368

Currículo 17, 33, 37, 68, 69, 71, 72, 115, 117, 118, 121, 125, 232, 303, 351, 360

D

Discurso 8, 9, 10, 15, 16, 17, 27, 33, 39, 45, 78, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 130, 131, 142, 154, 158, 213, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 251, 254, 266, 283, 286, 292, 297, 335, 344, 347, 364, 368, 369, 374, 378, 379, 381, 384, 385, 386, 387, 388, 391, 392, 393, 394, 397, 398

E

Encontro 36, 37, 45, 49, 53, 54, 83, 92, 101, 134, 150, 151, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 219, 230, 263, 274, 284, 290, 294, 297, 298, 316, 325, 326, 335, 337, 344, 348

Ensino de gramática 43, 44, 45, 46, 47, 63, 89

Ensino de língua 21, 23, 28, 30, 45, 48, 63, 66, 68, 73, 85, 119, 122, 123, 124, 127

Ensino de línguas 31, 33, 35, 36, 41, 74, 87, 88, 89, 119, 120, 125

Estratégias didático 17, 18, 22

Ética 88, 125, 126, 150, 157, 159, 162, 231, 261

F

Formação continuada de professores 41, 117

Formação do professor 31, 126

G

Gêneros textuais 26, 43, 44, 47, 50, 63, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 123

I

Indígena 193, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 358

L

Letramentos 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Linguagem jornalística 9

Língua inglesa 1, 6, 7, 8, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 74, 75, 76, 81, 83, 84, 126, 139, 364

Língua portuguesa 4, 8, 9, 15, 16, 17, 18, 38, 44, 45, 47, 48, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 101, 102, 105, 107, 122, 124, 127, 128, 148, 149, 205, 217, 222, 364, 399

Língua portuguesa para surdos 73

Línguas estrangeiras 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 74, 75, 118, 247

Linguística aplicada 18, 32, 41, 97, 100, 102, 103, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 127

Literatura 5, 6, 18, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 60, 64, 94, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 115, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 138, 142, 144, 146, 148, 149, 163, 164, 165, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 188, 190, 191, 192, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 227, 231, 233, 241, 247, 248, 252, 257, 258, 259, 262, 265, 266, 267, 269, 338, 364, 367, 368, 378, 379, 382, 384

Literatura de cordel 43, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 60, 64

Literatura sul-mato-grossense 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 190, 191, 192

Lugar das línguas 1

M

Mapuche 193, 194, 197, 198, 201, 202, 204, 205

Monitoria de língua portuguesa 93

Moodle 74, 75, 76, 80, 81, 83, 84

Mulher 112, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 209, 239, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 288, 289, 290, 291, 332, 333, 334

Multimodalidade 31, 32, 33, 34, 35, 37, 41

O

O cortiço 112, 115, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 172

Oralidade 24, 28, 29, 37, 40, 51, 54, 85, 86, 87, 89, 90, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 211, 213, 276, 277

P

Pedagógicas 17, 18, 22, 39, 50, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 78, 84, 85, 87, 92, 93, 121, 155, 157, 158, 159, 332, 334

Perspectiva bilíngue 65, 66, 72

Podcast 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Poesia 49, 50, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 144, 145, 147, 148, 149, 165, 173, 177, 180, 188, 190, 207, 213, 216, 260, 299, 374

Política 1, 6, 7, 8, 88, 114, 120, 121, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 169, 177, 183, 187, 191, 201, 212, 215, 225, 231, 242, 250, 261, 266, 286, 292, 326, 329, 345, 348, 365, 366, 372, 375, 376, 377, 381, 385, 390, 392

Política linguística 1, 7, 8

Práticas pedagógicas 39, 50, 65, 66, 69, 71, 72, 121

Professores de língua materna 17

Proficiência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 21, 80, 103

R

Representação feminina 163, 168

Romantismo 133, 135, 136, 144, 145, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 190, 191, 192, 213, 241, 259, 260, 261, 262, 267, 269

S

Sequência didática 43, 44, 49, 51, 52, 54, 55, 64, 85, 90

Simão Dias 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Subalternidade 193, 201, 212, 374

Subordinação 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204

T

Tecnologias digitais de informação 85

V

Videoclipe musical 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

 **Atena**
Editora

2 0 2 0