

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
2
2022


Editora
UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume
2
2022


Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 2 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 136 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-20-8

DOI: 10.5281/zenodo.6066216

1. Estudos em Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Tecnologias. 5. Desafios. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2022/02/estudos-em-educacao-inclusao-docencia-2.html>



AUTORES

CINDY MAYUMI OKAMOTO LUCA

CÍNTIA BICUDO

CLAUDIONEI VICENTE CASSOL

CRISTIANE BATISTOLI VENDRAME

DANIELA PENHA MONTEIRO BRITO PAVINI

FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI

JANICE NEITZKE TAVARES

JOSÉ ANTONIO DIAS

KAROLAYNE PEREIRA MARQUES

KASANDRA CONCEIÇÃO CASTRO DE SOUSA

KÉLI BENDER

LUAN TARLAU BALIEIRO

LUIS OTONI MEIRELES RIBEIRO

MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS

MARIA DE NAZARÉ ROCHA SOUZA

ODORICO FERREIRA CARDOSO NETO

POLYANNA SILVA GORONCI

SILVIA REGINA CANAN

SORAYA DE CASSIA COSTA PEREIRA

SUZANE FAITA

VIVIAN VALE DE OLIVEIRA

APRESENTAÇÃO

O título da obra Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 2” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo

SUMÁRIO

Capítulo 1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS INSTITUCIONALIDADES NO CONTATO ENTRE ÍNDIOS E NÃO-ÍNDIOS <i>Kasandra Conceição Castro de Sousa; Vivian Vale de Oliveira</i>	9
Capítulo 2 A DITADURA MILITAR BRASILEIRANO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR <i>Suzane Faima; José Antonio Dias</i>	20
Capítulo 3 ECOSSISTEMAS ASSISTIVOS PARA PCDVs COMO AUXÍLIO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO NA INTERNET DAS COISAS <i>Janice Neitzke Tavares; Luis Otoni Meireles Ribeiro</i>	32
Capítulo 4 A POLÍTICA, O LEGADO, A EDUCAÇÃO, A ESCOLA: 100 ANOS DE PAULO FREIRE <i>Odorico Ferreira Cardoso Neto; Karolayne Pereira Marques</i>	48
Capítulo 5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO <i>Cristiane Batistoli Vendrame; Maria Angélica Olivo Francisco Lucas</i>	61
Capítulo 6 CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC <i>Kéli Bender; Silvia Regina Canan; Claudionei Vicente Cassol</i>	72
Capítulo 7 UTILIZAÇÃO DO GÊNERO BIOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLGA BENÁRIO EM BELÉM DO PARÁ <i>Maria de Nazaré Rocha Souza; Soraya de Cassia Costa Pereira</i>	84
Capítulo 8 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO BAKHTINIANA E UM DIÁLOGO SOBRE A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (CEAA): ALGUMAS APROXIMAÇÕES <i>Polyanna Silva Goronci</i>	96
Capítulo 9 E-BOOK, CANVA E ENSINO REMOTO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I <i>Luan Tarlau Balieiro; Cindy Mayumi Okamoto Luca; Cíntia Bicudo</i>	108

Capítulo 10

**CONTRIBUIÇÕES DA EJA PARA A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE
VIDA DE SUJEITOS ALFABETIZADOS E LETRADOS**

Daniela Penha Monteiro Brito Pavini; Filomena Elaine Paiva Assolini

121

CURRÍCULOS DOS AUTORES

132

Capítulo 1

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS INSTITUCIONALIDADES NO CONTATO ENTRE ÍNDIOS E NÃO-ÍNDIOS

*Kasandra Conceição Castro de Sousa
Vivian Vale de Oliveira*

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS INSTITUCIONALIDADES NO CONTATO ENTRE ÍNDIOS E NÃO-ÍNDIOS

Kasandra Conceição Castro de Sousa

Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná,

kasandrak1224@gmail.com.

Vivian Vale de Oliveira

Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, egvregia@hotmail.com.

Resumo: O estudo compreende a educação escolar indígena brasileira (EEIB) como expressão do processo de contato cultural do indígena com a sociedade nacional e as fases desta educação como etapas deste processo. Com base na teoria do contato cultural de Martins, Couto e Sánches (2018), empreende um balanço de dados normativos e indicadores empíricos da educação escolar indígena brasileira com o objetivo de classificar a atual etapa e compreender a importância dos direitos humanos na institucionalidade desta. O problema proposto foi: em termos legais e práticos, como pode ser caracterizada a atual etapa do processo de contato entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional? Qual a função dos direitos humanos na etapa atual deste processo? Os resultados mostraram que os direitos humanos influenciaram os postulados básicos dos regulamentos desta educação. Mostraram que há uma contradição entre o discurso normativo e os indicadores práticos. Por isso, em termos normativos é possível classificar a atual etapa de contato entre indígenas e sociedade nacional como intercultural, mas os dados empíricos mostram uma realidade que nega direitos humanos básicos, inclusive educacional, dignidade e cidadania a grande parte desta população, o que pode provocar retrocessos nesta educação e no processo de contato em questão. A metodologia envolverá pesquisas qualitativas de caráter bibliográfico e documental.

Palavras-chave: Educação indígena. Contato Cultural. Direitos Humanos.

Abstract: The study understands Brazilian indigenous school education (EEIB) as an expression of the process of cultural contact of the indigenous with the national society and the phases of this education as stages of this process. Based on the cultural contact theory of Martins, Couto, and Sánches (2018), it undertakes a balance of normative data and empirical indicators of Brazilian indigenous school education to classify the current stage and understand the importance of human rights in its institutionality. The proposed problem was: in legal and practical terms, how can the current stage of the process of contact between indigenous societies and national

society be characterized? What is the role of human rights in the current stage of this process? The results showed that human rights have influenced the basic postulates of the regulations of this education. They showed that there is a contradiction between the normative discourse and the practical indicators. Therefore, in normative terms, it is possible to classify the current stage of contact between indigenous people and national society as intercultural, but the empirical data show a reality that denies basic human rights, including education, dignity, and citizenship to a large part of this population, which can cause setbacks in this education and the contact process in question. The methodology will involve qualitative research of bibliographical and documental nature.

Keywords: Indigenous education. Cultural Contact. Human Rights.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena brasileira (EEIB) é uma modalidade diferente da educação tradicional dos povos indígenas. A primeira foi introduzida pelo colonizador português para atender aos interesses da colonização, enquanto que a segunda é própria do modo de ser ancestral e atual destes povos. Pode-se compreender o conteúdo da primeira como uma expressão das características do processo de contato cultural entre indígenas e não-indígenas no Brasil. Este processo se desenvolve em etapas que se caracterizam por institucionalidades distintas. A etapa atual e o papel dos direitos humanos neste processo é o que se analisa neste artigo.

Luciano (2013) salienta que a educação escolar é uma modalidade de educação tipicamente europeia. Suas características são: um espaço específico para aprender e ensinar, que é a escola; uma pessoa específica para ensinar crianças, jovens e adultos, que é o professor; e, um horário pré-determinado. Diferentemente, a educação indígena ocorre no âmbito do território comunitário, sem delimitação de tempo; é responsabilidade de todos, com algumas especificações aos mais velhos.

Assim, quando se fala em educação escolar indígena (EEI) é importante salientar que esta faz parte do processo de contato entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional e que ela faz parte do modo como estas se relacionam.

A literatura especializada delimita dois momentos da EEIB: um que se estende do início da colonização até 1988 e outro que se estende de 1988 à atualidade (MELIÁ, 1999; D'ANGELIS, 2012; LUCIANO, 2006, 2013). Os especialistas são unânimes em afirmar que o período que se estende até 1988 foi marcado por uma postura integracionista, modernizadora, civilizatória e assimilacionista desta política (MELIÁ, 1999; D'ANGELIS, 2012; LUCIANO, 2006, 2013).

No século XX, por meio do Estado, este modelo de educação escolar foi reforçado para atender a um ideal de nação como um só povo cultural, econômica, política e socialmente homogêneo (SCHWARCZ, 1996).

Por isso, Meliá (1979) -acompanhado por especialista como Luciano (2013) - propôs o termo educação para o índio a este modelo de EEI como forma de o diferenciar da educação indígena. Este segundo modelo, diferentemente do primeiro, alinha-se com a preservação e o fortalecimento da língua, da cultura, das identidades, do modo de ser, do *ethos* indígena (MELIÁ, 1979, 1999; LUCIANO, 2013).

Para além dos seus sentidos estritamente políticos e educacionais, a educação para o índio e a educação indígena demarcam também dois momentos e modos distintos de contato entre os povos indígenas e a sociedade nacional.

De acordo com Martins, Couto e Sánchez (2018), os contatos culturais obedecem a dois pressupostos inevitáveis: ou envolvem perdas ou a soma de culturas. Estes autores sustentam que os termos intra, multi, inter e transcultural se aplicam a etapas diferentes de contatos culturais, todas com características específicas que envolvem perdas ou somas culturais. A etapa superior deste processo é a sobreiculturalidade.

De forma sintética, a etapa do intraculturalismo é a da “conhecer-se e aceitar-se” (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018, p.57); a do multiculturalismo é a da “conhecer e aceitar o outro” (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018, p.57); a do interculturalismo é a do “interagir’ na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário” (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018, p.57); a do transculturalismo envolve a transformação do modo de pensar, de atuar consigo mesmo e com o outro a partir do processo de contato; por fim, a do sobreiculturalismo, envolve a sobrevivência, o fortalecimento, a propagação e a perpetuação das culturas, tudo isso assegurado em direitos e deveres (MARTINS, COUTO, SÁNCHEZ, 2018).

Como se verá, o atual modelo de EEI do Brasil, o da educação indígena, conforme caracterizado anteriormente, está envolto por contradições. Se são observados avanços em termos legais e políticos há, entretanto, limitações que subsistem e ameaçam a institucionalidade da atual etapa de contato entre índios e não-índios (LUCIANO, 2013).

As conquistas legais são fruto de movimentos políticos que ocorreram na esfera da sociedade civil, na esfera estatal e supraestatal. Na esfera civil, destaca-se a luta dos movimentos sociais, com o protagonismo do movimento indígena, e de atores

como o movimento por educação, o estudantil, o de trabalhadores sem-terra, o missionário indigenista católico, o ambientalista e, ainda, de indigenistas (OLIVEIRA, FREIRE, 2006; LUCIANO, 2006, 2013; D'ANGELIS, 2012).

Na esfera estatal e supraestatal, destacam-se as conquistas em direitos civis, sociais, políticos e humanos âmbito global no Pós-Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, situam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, ambos de 1966; a Convenção nº. 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, da UNESCO, de 2001 (MELIÁ, 1979, 1999; LUCIANO, 2006, 2013; D'ANGELIS, 2012).

Estes tratados internacionais, seguidos pelo Brasil, assentam-se sobre os direitos humanos, que tem por princípio a dignidade da pessoa humana, os direitos iguais e inalienáveis de todos os cidadãos como fundamentos da liberdade, da justiça e da paz. Estes direitos reconhecem a diversidade como um patrimônio comum da humanidade, aí incluída a diversidade das populações tradicionais e tribais (MELIÁ, 1979, 1999; LUCIANO, 2006, 2013; D'ANGELIS, 2012).

Dignidade humana, direitos iguais, liberdade, justiça e diversidade são fundamentos dos direitos humanos e estiveram presentes no imaginário, nas representações sociais e nas reivindicações dos movimentos sociais que lutaram pela reformulação da EEI, por isso estão no conteúdo normativo da nova etapa do contato entre indígenas e a sociedade nacional no Brasil.

Com base nestas considerações, este estudo se coloca o seguinte problema: em termos legais e práticos, como pode ser caracterizado a atual etapa do processo de contato entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional? Qual a função dos direitos humanos na etapa atual deste processo?

Entende-se que as etapas de contato entre culturas são marcadas pela emergência de institucionalidades específicas que as consolidam. Deste modo, este estudo pode contribuir para a compreensão das institucionalidades presentes, indicar institucionalidades que podem ser construídas para avançar às outras etapas e qual o papel da EEI e dos direitos humanos neste processo.

Assim, objetiva-se caracterizar, com base no conteúdo das normas que regulamentam a educação escolar indígena e nos indicadores desta educação, a etapa atual de contato entre as populações indígenas e a sociedade nacional, a fim

de compreender de que modo os direitos humanos e a EEI podem contribuir para a construção de institucionalidades e o desenvolvimento deste contato.

2. A ETAPA ATUAL DE CONTATO CULTURAL ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NO BRASIL

Como mencionado, a caracterização da etapa atual do contato cultural entre indígenas e não indígenas no Brasil se baseia em dados legais e em indicadores desta modalidade de educação escolar. Pretende-se contrabalançar o conteúdo subjetivo ou, para utilizar uma categoria adotada por Saviani (2010), idealista desta educação com seu conteúdo prático.

2.1. As normas da educação escolar indígena e a atual etapa de contato cultural

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) as normas que regulamentam a EEI no Brasil se mostram alinhadas com os princípios dignidade, autonomia, da diversidade cultural, fortalecimento das identidades étnicas, da língua e do *ethos* destes povos. No caso da CF/1988, o compromisso do Estado com estes princípios está estabelecido nos Artigos 210, 215 e 231 desta lei.

Ao longo das décadas seguintes, um conjunto de decretos, leis, resoluções e portarias foram criados para regulamentar esta educação. Destas, destacam-se a Lei 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 14/99, de 1999, a Resolução do CNE nº. 03/99, de 10 de novembro de 1999, o Decreto 6861/2009, a Lei nº 12.711/2012, o Decreto 7747 de 05 de junho de 2012, a Resolução CEB/CNE n. 05/2012 e a Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 (BRASIL, 1996, 1999a, 1999b, 2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2013).

Estas normas tem em comum os princípios elencados anteriormente com vistas a garantir uma EEI intercultural, que reforce o *ethos* indígena ao mesmo tempo em que prevê o diálogo cultural, o acesso ao conhecimento técnico e científico da sociedade nacional, tal como se observa nos artigos 78 e 79 da LDB (BRASIL, 2012c).

Para romper com a tradição tutelar da relação do Estado com as populações indígenas, outro princípio presente nestas normas é a autonomia para definir o modelo de escola que consideram mais apropriado para alcançar seus interesses e

necessidades comuns. Esta autonomia é referente à gestão escolar, ao currículo, à carga horária, aos horários e às finalidades práticas desta educação (BRASIL, 2012c).

Por fim, a sobrevivência, o desenvolvimento e fortalecimento do modo de vida socioeconômico, ambiental e cultural destes povos também está ancorado no princípio da sustentabilidade, outro princípio que perpassa estas normas e que foi consolidado na Resolução CEB/CNE nº5/2012.

A previsão na legislação se alinha com as previsões teóricas de Martins, Couto e Sánches (2018) e permitem classificar a etapa atual do contato cultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional como intercultural.

O conjunto de normas constitui a sua institucionalidade e seus princípios e valores acima identificados indicam uma afinidade direta com os fundamentos dos direitos humanos, o que evidencia a influência destes nas lutas e na formulação da educação escolar indígena Pós-1988.

Se bem sucedidas, estas normas evitam perdas culturais dos povos indígenas no contato com a sociedade não-indígena. Também fortalecem suas identidades étnicas, modo de vida, cultura e lhes proporciona as condições objetivas e subjetivas necessárias para avançar para as etapas seguintes do processo de contato. As próximas etapas deste, portanto, dependem do sucesso prático da institucionalidade atual. Por isso, cabe perguntar, como estão os indicadores atuais da EEI?

2.2. Os indicadores da educação escolar indígena na atual etapa de contato cultural

Luciano (2013) sustenta que a EEI logrou sucesso em várias áreas. Uma delas foi o aumento de escolas indígenas, que, no ensino fundamental, alcança “quase todas as aldeias indígenas” (LUCIANO, 2013, p.347) e saltou de 754 para 2.954 do início da década de 1990 para 2012. Outra foi no número de alunos matriculados, que subiu de cerca de 40 mil no início de 1990 para cerca de 235 mil em 2012.

O número de professores indígenas é outro dado positivo: constituíam 4% no início de 1990 e, em 2012, eram 91,60%. Do mesmo modo, o conjunto de normas que reconhece a autonomia das comunidades indígenas para definir seu modelo escolar; que reconhece o direito a uma educação diferenciada, intercultural e à diversidade; e, que estimula a participação da população indígena no protagonismo do processo

educacional escolar são conquistas jurídicas e políticas importantes para os povos indígenas (LUCIANO, 2013).

Por fim, este autor elenca ainda como conquistas o aumento do aporte financeiro à EEI, assim como a criação de conselhos, comissões e conferências de educação escolar indígena, nacionais e estaduais, ao longo das últimas décadas (LUCIANO, 2013).

Porém, o autor em questão salienta que a infra-estrutura continua sendo um gargalo para o pleno funcionamento e a melhoria da qualidade da EEI. Outro fator delicado é a formação e qualificação dos professores. Em suas palavras:

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender às demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte e alimentação escolar (LUCIANO, 2013, p.349).

Indicadores mais atuais também atestam a baixa qualidade e os problemas estruturais da EEI. Vettorazzo (2017), salientava que a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos -onde se localizam os indígenas- era de 9,9%, o que significava que era o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos, que, neste ano, era de 4,2%.

Apesar da melhora no acesso à educação escolar, os dados não expressam a qualidade desta educação. O próprio Governo Federal oferece informações a este respeito. De acordo com este, em 2019, havia 3.345 escolas indígenas no Brasil, porém:

1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino [...]. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena (BRASIL, 2019).

Deste modo, por mais que tenha havido melhoria no acesso à educação escolar por parte da população indígena, os dados mostram que se trata, em grande parte, de uma educação ofertada em condições precárias, que inevitavelmente afetam a qualidade do ensino ofertado.

Dados recentes da CEPAL indicam que as condições de vida das populações indígenas na América Latina vêm se deteriorando: aumento da migração de crianças e jovens indígenas para as cidades, a perda de identidade daí decorrente, a exposição a condições de vida insalubres e o aumento da exploração do trabalho

infantil na cidade e no campo como indicadores desta deterioração: no Brasil, por exemplo, é quatro vezes maior o número de crianças indígenas trabalhando em relação a crianças não-indígenas (CEPAL, 2020, p.190).

Se a deterioração de vida destes povos persistir, a tendência é que suas condições educacionais e seus indicadores escolares também se deteriore, o que torna ainda mais contraditória a relação entre o discurso legal e a realidade educacional prática destes povos.

Portanto, apesar de avanços importantes, os indicadores mostram também que as condições estruturais e a qualidade de grande parte da EEI oferecida é precária. Este dado, de acordo com Saviani (2010), dificulta não somente o desenvolvimento de conhecimentos como, também, de habilidades intelectuais e físicas necessárias ao pleno desenvolvimento das faculdades humanas.

Na prática, portanto, os indicadores apontam que o direito à educação, à autonomia, à diferença, à diversidade, ao fortalecimento da cultura, da tradição e do modo de vida destes povos continuam ameaçados em função das condições educacionais e socioeconômicas precárias.

3. CONSIDERAÇÕES

O estudo analisou aspectos normativos e empíricos da EEI para compreender em qual etapa se encontra o processo de contato destes povos com a sociedade nacional e qual o papel dos direitos humanos neste processo.

Os resultados mostraram que os postulados desta educação, como dignidade, justiça, igualdade de direitos, interculturalidade, autonomia, direito à diferença, à diversidade, à afirmação das identidades étnicas, da cultura, língua, tradições e história estão em conformidade com os fundamentos dos direitos humanos, o que evidencia a influência que este exerceu no imaginário e na luta política destes povos.

Mostraram, também, que, por mais que se possa classificar, com base no conteúdo das normas, a etapa atual do contato cultural destes povos com a sociedade nacional como sendo intercultural, os indicadores empíricos apontam riscos que podem inviabilizar a efetivação deste modelo educacional, que reduzem a capacidade de resistência destes povos e que os tornam vulneráveis, inclusive, culturalmente à influência da sociedade nacional.

Diante deste fato, o conjunto de normas, com seus princípios e valores, que regulam a EEI constituem uma institucionalidade interculturalista fortemente associada aos princípios e valores dos direitos humanos, mas esta não encontra sustentação forte na realidade empírica que, pela precariedade, na prática, nega direitos, dignidade e cidadania a grande parte desta população.

O fortalecimento e desenvolvimento desta institucionalidade com a consequente passagem para uma etapa superior –transcultural e sobrecultural- deste processo de contato dependerá da solução dos problemas práticos aí existentes. Os direitos humanos continuarão sendo parceiros estratégicos neste processo, pois deles tendem a emergir tanto instrumentos de luta quanto novos arranjos institucionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Governo Federal, 1988.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Lei 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Governo Federal, 1996.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Parecer CNE nº 14/99, de 14 de setembro de 1999: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999a.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999b.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Decreto 6.861/2009**: Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2009.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Lei nº 12.711/2012**: Dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Brasília/DF: Governo Federal, 2012a.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Decreto 7.747 de 05 de junho de 2012**: Institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Brasília/DF: Governo Federal, 2012b.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB/CNE n. 05/2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: Governo Federal, 2012c.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062**: de 30 de outubro de 2013, institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília/DF: Governo Federal, 2013.
- BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena**. Governo Federal: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena>. Acesso em 03/03/2020.
- CEPAL. **Los pueblos indígenas de América Latina**. Santiago do Chile: CVEPAL, 2020.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Uma breve história da Educação Escolar Indígena**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

- LUCIANO, Gersem J. dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2006.
- LUCIANO, Gersem J. dos S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.
- MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara Gortaria do; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que Incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI, Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Pluri**, v. 1, São Paulo, nº1, 2018.
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez./1999.
- SAVIANI, DEMERVAL. Sistema nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai./ago. 2010.
- SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XX: O contexto brasileiro. In SCHWARCZ, L.M.; QUEIROZ, R. da S. (Eds.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- VETTORAZZO, L. País tem 11,8 milhões de analfabetos; taxa entre negros dobra ante brancos. 21/12/2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1944963-pais-tem-118-milhoes-de-analfabetos-taxa-entre-negros-dobra-ante-brancos.shtml>. Acesso em: 03/04/2020.

Capítulo 2

A DITADURA MILITAR BRASILEIRANO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Suzane Faíta

José Antonio Dias

A DITADURA MILITAR BRASILEIRANO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Suzane Faita

Historiadora, jornalista e mestranda em Educação, e-mail: suzanefaita@gmail.com

José Antonio Dias

*Professor de geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages, mestre em
educação, e-mail: joseantoniodias12@yahoo.com.br*

Resumo: Neste trabalho referenciado em pesquisa documental e bibliográfica procura-se refletir sobre o período da ditadura civil-militar brasileira no ensino de História, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se da seguinte questão: como esse tema é apresentado na BNCC. O ensino do período é fundamental para a compreensão sobre a memória coletiva acerca da ditadura civil-militar e a atualidade, considerando as ameaças ao Estado Democrático de Direito, este, por sua vez, garantido na Constituição Federal; e o discurso que nega a relevância da defesa dos direitos humanos mais elementares. Utiliza-se documentos da Associação Nacional de Professores de História, do Ministério da Educação e autores tais como, Bitencourt (2018). A análise permitiu identificar que a BNCC, historicamente construída e com promessa de fortalecimento da qualidade social da educação no país, no que se refere ao ensino da ditadura civil militar brasileira, o tema aparece no Ensino Fundamental; no Ensino Médio não é possível identificar os temas a serem trabalhados pelos professores dada a forma como a disciplina de história é apresentada no documento, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, é nesta etapa da formação escolar que a BNCC evidencia a ideologia do modo de produção capitalista ultraliberal e ascensão conservadora; omite e nega temas que estão presentes na sociedade contemporânea como racismo, LGBTQIA +, violência de gênero, direitos humanos e socialismo. A BNCC não estimula a formação de uma geração impregnada de pensamento crítico e reflexivo, ainda mais quando se trata da memória e posição frente ao período da ditadura civil-militar brasileira e participação na construção permanente do Estado Democrático de Direitos

Palavras-chave: Ditadura civil-militar brasileira. Ensino de História. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: This work, based on documentary and bibliographic research, seeks to reflect on the period of the Brazilian civil-military dictatorship in the teaching of History, in the light of the National Curricular Common Base (BNCC). It starts with the following question: how is this topic presented at the BNCC. The teaching of the period is fundamental for understanding the collective memory about the civil-military dictatorship and the present, considering the threats to the Democratic State of Law, which, in turn, is guaranteed in the Federal Constitution; and the discourse that denies

the relevance of defending the most elementary human rights. Documents from the National Association of History Teachers, the Ministry of Education and authors such as Bitencourt (2018) are used. The analysis allowed us to identify that the BNCC, historically built and with the promise of strengthening the social quality of education in the country, with regard to the teaching of the Brazilian civil military dictatorship, the theme appears in Elementary School; in High School it is not possible to identify the topics to be worked on by the teachers given the way in which the discipline of history is presented in the document, within the area of Applied Human and Social Sciences. However, it is at this stage of school education that the BNCC evidences the ideology of the ultra-liberal capitalist mode of production and conservative rise; omits and denies themes that are present in contemporary society such as racism, LGBTQIA +, gender violence, human rights and socialism. The BNCC does not encourage the formation of a generation impregnated with critical and reflective thinking, even more so when it comes to memory and position against the period of the Brazilian civil-military dictatorship and participation in the permanent construction of the Democratic State of Rights.

Keywords: Brazilian civil-military dictatorship. History Teaching. National Curricular Common Base.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho referenciado em pesquisa documental e bibliográfica procura-se refletir sobre o período da ditadura civil-militar brasileira no ensino de História, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Problematisa-se a seguinte questão: como esse tema é apresentado na BNCC. O ensino do período é fundamental para a compreensão sobre a memória acerca da ditadura civil-militar e a atualidade, considerando as ameaças ao Estado Democrático de Direito, este, por sua vez, garantido na Constituição Federal; e o discurso que nega a relevância da defesa dos direitos humanos.

Percebe-se a ideologia neoliberal da BNCC, com mais nitidez no Ensino Médio, por focar a preparação para o trabalho, considerando que o trabalho é a vida, e não que o trabalho faz parte da vida. Ideologia, no sentido marxista e freireano, ou seja, são as ideias da classe dominante para manter os dominados, aceitando assim as injustiças a que somos submetidos pelo modelo capitalista hegemônico. Misiaszek e Torres (2009) explicam que Freire considerava que as ideologias dominantes têm o propósito de distorcer a realidade, mascarando a crítica às verdadeiras fontes de opressão.

A construção da Base excluiu as universidades brasileiras da discussão, ao mesmo tempo que, alinhada ao Banco Mundial, abriu espaço para “interlocutores internacionais” e a também “gestores empresariais”, participarem do processo. (BITTENCOURT, 2018). Evidência disso é a participação decisiva de grupos empresariais na formulação e no empenho político para a implementação da BNCC, como apontam Zank e Malanchen (2020, p.134):

Os representantes do setor privado, ou seja do Movimento todos pela Base Nacional Comum, que estão atrelados à construção da BNCC são empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Cesgranrio, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o instituto Natura e o Instituto Inspirare.

A Associação Nacional de Professores de História (ANPUH) manifestou preocupação com a Base em 2017 e elaborou um documento com as críticas e contribuições. Foram elencados três eixos, entre os quais, a concepção de currículo, o lugar e a concepção de História.

O documento expressa que:

O currículo de História (e a base comum curricular que o estrutura) deve oferecer condições ao professor e aos estudantes para que o saber histórico seja compreendido como uma produção científica e social. Deve possibilitar seu debate em exercício de leitura crítica. Uma história sem crítica é apagar o passado; O currículo de História deve considerar a formação cidadã e os direitos humanos como princípio fundamental. (ANPUH, 2017).

Molina e Bordignon (2020) entendem que a Base está alinhada com o modo de produção capitalista “em sua fase de ultraliberalismo e ascensão conservadora [...] estão amparados e autorizados em doutrinar os alunos aos projetos de vida baseados em “empreendedorismos” e moralismos fundamentalistas de vertente neopentecostal” (p.2). Ao passo que temas como racismo, LGBTQIA +, violência de gênero, direitos humanos, socialismo, entre outros temas que fazem parte da sociedade, não são estimulados, ao contrário, são censurados. Esses apontamentos sobre a Base são

relevantes, pois analisamos o ensino de história, considerando os sujeitos em seu contexto histórico e social e a sociedade em acelerado movimento de transformações.

A BNCC

Convém apresentar, de forma breve, o contexto histórico da criação da BNCC, que teve muitas críticas da sociedade ao ser sancionada, no apagar das luzes do governo Michel Temer (MDB). Desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), previa-se a construção de uma Base.

Quadro 1 – Histórico da legislação até a BNCC

Ano	Acontecimento
1988	Constituição Federal em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210
1996	Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
1997	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.
2000	São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
2010	Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
2012	A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2013	A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).
2014	Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular
2015	Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
2016	De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
2017	Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi

	homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
2018	Em 5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular Pró BNCC. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Fonte: Ministério da Educação (MEC)

O quadro apresentado acima pode dar a entender que a BNCC foi construída com a participação da sociedade, porém, não reflete a realidade. O professor e pesquisador Gabriel Grabowski apontou, em entrevista ao jornal Extra Classe (2018), que embora o Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha proposto debate sobre a BNCC, a aprovação aconteceu de forma bastante apressada, sem divulgar os pareceres, não foi uma aprovação de forma consensual com sociedade e entidades científicas, “[...] as audiências públicas que o CNE tentou discutir com a sociedade foram suspensas ou recheadas de críticas à proposta do MEC que foi referendada pelo conselho. [...] sugestões, críticas, que foram ignoradas” (2018).

Na análise da BNCC, no que se refere ao ensino da ditadura civil-militar brasileira, percebe-se a presença do tema no Ensino Fundamental; no Ensino Médio não é possível identificar os temas a serem trabalhados pelos professores dada a forma como a disciplina de história é apresentada no documento, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Quadro 2 – Temas relacionados a ditadura civil-militar no Ensino Fundamental

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação

	e a ditadura.	dos direitos humanos. Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.	Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
A história recente	As experiências ditatoriais na América Latina	Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura

		política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
A história recente	Os processos de descolonização na África e na Ásia	Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia
A história recente	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
A história recente	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência

Fonte: BNCC (2018)

No que se refere ao Ensino Médio, em que se pese a necessidade das distintas áreas do saber se inter-relacionarem, haja vista que a análise e compreensão da realidade histórica requisita diferentes mediações, o problema da fragmentação do conhecimento diz respeito à divisão social do trabalho no desenvolvimento do modo de produção capitalista (MALANCHEN, 2014). Assim, a resolução deste problema não se encontra no esvaziamento dos saberes da história enquanto ciência, muito menos na sua dimensão escolar.

Esta organização apresentada pelo documento, em que as disciplinas das chamadas ciências humanas são aglutinadas, já ocorreu no Brasil, não coincidentemente, no período da Ditadura Militar com a Lei n. 5.692/71 (AZAMBUJA, 2010). Naquele momento histórico a intenção era transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas, meramente descritivas. O que ia ao encontro com a

estratégia político-ideológica de suprimir qualquer possibilidade de pensamento crítico, ao mesmo tempo que conformava a mão-de-obra aos interesses econômicos da burguesia, numa perspectiva tecnicista (SAVIANI, 2019).

Com a implementação da BNCC, o enfraquecimento das disciplinas de ciências humanas pode ser disfarçado sob a máscara da interdisciplinaridade. Tal constatação não é um julgamento moral sobre quem participou da elaboração no documento, mas se apoia no entendimento de que o problema da fragmentação do conhecimento da realidade não corresponde a uma simples justaposição de disciplinas, seja no desenvolvimento de um estudo, seja no espaço escolar. (FRIGOTTO, 2008; MALANCHEN, 2016).

Por outro lado, não se pode negar a objetividade do conhecimento produzido pelos diferentes ramos da ciência, resultado do aprofundamento proporcionado pela especialização cada vez nos estudos de cada fenômeno. Ao mesmo tempo, o trabalho interdisciplinar é fundamental para se compreender as múltiplas determinações sobre o fenômeno, entretanto isto ocorrendo somente no plano do conhecimento não é suficiente (FRIGOTTO, 2008).

Deste modo, podemos afirmar que a superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, pois nós não superaremos plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado (MALANCHEN, 2016, p. 38).

No contexto da expansão do neoliberalismo, o caráter utilitarista do documento se expressa em uma concepção de formação voltada às necessidades decorrentes das transformações técnicas e organizacionais do modo de produção capitalista (FREITAS, 2018). Com base na individualização de processos sociais, o desenvolvimento de habilidades sociais que façam com que os trabalhadores tomem para si a responsabilidade de lidar com problemas que são de origem estrutural (ANTUNES; PINTO, 2017).

Os interesses do capital na educação vão além da formação de mão-de-obra e do reforço da ideologia neoliberal. Eles correspondem também a um avanço da subsunção da educação pública ao processo de transferência de fundos públicos à

iniciativa privada, com vistas a privatização de todo o sistema educacional brasileiro (FREITAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Conforme Otto a “consciência histórica é uma das finalidades do ensino da história, fundamental para o reconhecimento do ser humano como sujeito de sua história, construindo assim sua identidade individual e grupal” (2012, p.22). Um currículo que não promova essa consciência, não está cumprindo com seu papel para a promoção problematização da história. Parte de um passado recente, a ditadura civil-militar é parte importante das discussões em sala de aula, no que se refere a construção de bases sólidas na sociedade.

O perigo dessas alterações no currículo e, conseqüentemente, no ensino de história, é a diluição da disciplina e dos conteúdos “valendo tudo”. Essas mudanças, longe de promoverem sujeitos críticos e o pensamento reflexivo da sociedade e do sistema capitalista hegemônico, aparecem revestida do aspecto de modernidade, o que para Bitencourt (2018) buscam “as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias” (p.143).

Neste trabalho referenciado em pesquisa documental e bibliográfica procurou se refletir sobre o período da ditadura militar brasileira no ensino de História, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo indicou que a BNCC foi historicamente construída e com promessa de fortalecimento da qualidade social da educação no país.

No Ensino Médio não é possível identificar os temas a serem trabalhados pelos professores dada a forma como a disciplina de história é apresentada no documento, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, é nesta etapa da formação escolar que a BNCC evidencia a ideologia do modo de produção capitalista ultraliberal e ascensão conservadora; omite e nega temas que estão presentes na sociedade contemporânea como racismo, LGBTQIA +, violência de

gênero, direitos humanos e socialismo. Esta análise indica que a BNCC não estimula a formação de uma geração impregnada de pensamento crítico e reflexivo, ainda mais quando se trata da memória e posição frente ao período da ditadura militar brasileira e participação na construção permanente de um Estado Democrático de Direitos.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, L.D. **A geografia do Brasil na educação básica**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2010.

BITTENCOUT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. SCIELO, Ensino de Humanidades, Estudos Avançados. p. 127-149, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 14 maio 2021.

CARTA da diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho de Educação - CNE: Reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC. In: **Associação Nacional de História**. São Paulo - SP, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>. Acesso em: 21 maio 2021.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In **Revista Ideação** – Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 - 1º sem. 2008.

GRABOWSKI, G. BNCC esvazia e precariza o ensino médio. [Entrevista concedida a] Gilson Camargo, **Extra Classe**. Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-altera-a-estrutura-do-ensino-medio/>. Acesso em 21 maio 2021.

GRABOWSKI, G. Entrevista com Gabriel Grabowski: decisão da elite brasileira é estancar o acesso à educação básica e superior. [Entrevista concedida a] Cristiano Goldschmidt, **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, Abaetetuba -PA, VOL.12. N. 19. Dez 2018. (p. 106-114).

HISTÓRICO DA BNCC: Conheça a linha do tempo com os marcos da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e acesse documentos que fizeram parte dessa história. In: **Base Nacional Comum Curricular**. [S. l.], 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 maio 2021.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara - SP, 2014.

MALANCHEN, Julia. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico- crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J; MATOS, N. da S. Duarte. de. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia-MG: Navegando, 2016. p. 17-48.

MISIASZEK, G. W.; TORRES, C. A. Ideologia, In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2009, 2 ed.

MOLINA, R. S.; BORDIGNON, T. F. A BNCC, competências e a precarização da história como disciplina no ensino médio. In: XI Encontro nacional: perspectivas do ensino de história, 2020, Ponta Grossa, PR. **Histórias, Memórias e Projetos para o Ensino de História no Brasil**. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1606584466_ARQUIVO_9921f5ec9abb119053dda61fb3303273.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

OTTO, C. **Nos rastros da memória**. 1. Ed. Florianópolis-SC: NUP/CED/UFSC, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas - SP: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

Capítulo 3

ECOSSISTEMAS ASSISTIVOS PARA PCDVs COMO AUXÍLIO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO NA INTERNET DAS COISAS

Janice Neitzke Tavares

Luis Otoni Meireles Ribeiro

ECOSSISTEMAS ASSISTIVOS PARA PCDVs COMO AUXÍLIO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO NA INTERNET DAS COISAS

Janice Neitzke Tavares

(Mestranda em Educação e Tecnologia/IFSul /Docente na rede Municipal de Pelotas/ Letras/ Português e Literatura /janicetav@gmail.com)

Luis Otoni Meireles Ribeiro

(luis.otoni@gmail.com, PPGEDU/IFSul)

Resumo: O presente artigo visa mostrar o projeto de pesquisa de dissertação baseado no desenvolvimento de ecossistemas educacionais assistivos no contexto da Internet das Coisas (IoT). Apesar do crescente desenvolvimento tecnológico, constatou-se a inexistência de soluções que contribuam para as Pessoas Com Deficiência Visual (PCDVs). A Tecnologia Assistiva (TA) é apontada como importante aliada no processo de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência visual, e tem por objetivo romper as barreiras que limitam ou impedem o aprendizado. O texto aborda o tema de pesquisa que está em fase de desenvolvimento. Em relação à necessidade de inclusão de pessoas com deficiência visual, diversos aplicativos apresentam uma oportunidade para esse percentual da sociedade, alguns utilizam objetos com tecnologia embarcada para conexão à internet, estes inclusive, podem trazer funcionalidades de inteligência artificial para otimizar suas atividades e facilitar o aprendizado. Dentro das ações que serão realizadas se fará o uso da assistente virtual “Alexa”. Os estudantes farão a produção de arquivos digitais de áudio que serão adicionados ao Spotify e posteriormente acionados pela Alexa para serem reproduzidos e compartilhados com os colegas a partir do comando de voz. Nessa perspectiva o portador de deficiência visual será protagonista do processo contribuindo para a inclusão digital e educacional.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas. Pessoas com Deficiência Visual. Internet das Coisas. Inclusão.

Abstract: This article aims to show the dissertation research project based on the development of assistive educational ecosystems in the context of the Internet of Things (IoT). Despite the growing technological development, it was found that there is a lack of solutions that contribute to Visually Impaired People (PCDVs). Assistive Technology (AT) is identified as an important ally in the process of social and educational inclusion of people with visual impairment, and aims to break down barriers that limit or impede learning. The text addresses the research topic that is under development. Regarding the need to include people with visual impairments, several applications present an opportunity for this percentage of society, some use

objects with embedded technology to connect to the internet, these even can bring artificial intelligence features to optimize their activities and facilitate the apprenticeship. Among the actions that will be carried out, the “Alexa” virtual assistant will be used. Students will produce digital audio files that will be added to Spotify and later triggered by Alexa to be played and shared with classmates from the voice command. From this perspective, the visually impaired person will be the protagonist of the process, contributing to digital and educational inclusion.

Keywords: Assistive Technologies. Visually Impaired People. Internet of Things. Inclusion.

1- INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico acelerado trouxe significativas alterações em diversas áreas e para isso mudanças são necessárias, sendo imprescindível estar preparado para lidar com a velocidade em que ocorrem as transformações na sociedade. É surpreendente o quanto mudou a forma de comunicação, relacionamento, produção, consumo e informação, para contextualizar esse avanço é possível citar os filmes futuristas de Hollywood ou até mesmo da série animada da família do futuro “Os Jetsons” exibido no ano de 1962, onde os personagens viviam em uma casa totalmente automatizada onde acionavam funcionalidades a partir de um simples toque de botões ou comando de voz.

Fato esse, que para a época parecia algo inimaginável, mas atualmente, tal realidade já não se encontra tão distante, a ideia é que, o mundo físico e o digital fiquem cada vez mais próximos, onde serviços serão oferecidos para os usuários através de dispositivos distribuídos pelo ambiente. Com exceção dos carros voadores, pode se dizer que atualmente diversas tecnologias exibidas no seriado já são possíveis.

Com este significativo crescimento dos níveis de conectividade, vem se consolidando a Internet das Coisas (IoT). A IoT está relacionada à criação de uma rede de objetos que possuem tecnologia imersiva, geralmente, sensores e microprocessadores interagindo entre eles, enviando ou recebendo informação de uma forma interna ou externa” (ESTEVES, 2015). Nesse contexto, a IoT oferece a oportunidade de redefinir vários setores, entres eles a Educação.

Além disso, a disponibilidade de recursos que a IoT pode oferecer na área educacional tem apresentado múltiplas possibilidades. Nesse sentido, Britto (2016) afirma que a variedade de aplicativos existentes favorece a utilização destes em diferentes contextos, tanto escolares quanto terapêuticos ou domésticos.

Apesar do crescente desenvolvimento tecnológico, constata-se a inexistência de soluções da IoT que contribuam com as Pessoas Com Deficiência Visual (PCDVs). A Tecnologia Assistiva (TA) é apontada como importante aliada no processo de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência visual. Bersh (2013), diz que a Tecnologia Assistiva tem por objetivo romper as barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam ou impedem o aprendizado do aluno com deficiência. Ela se destina a promover melhor qualidade de vida e aprendizagem aos estudantes com deficiência, em especial aos estudantes com Deficiência Visual. (BERSH, 2013; TONOLLI, 2015).

Em relação a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência visual, diversos aplicativos apresentam uma oportunidade para esse percentual da sociedade, pode ser utilizado objetos com tecnologia embarcada para conexão à internet, também, podem trazer funcionalidades de inteligência artificial para otimizar suas atividades do dia a dia, é o caso dos assistentes virtuais como a “Alexa”. Em alguns de seus kits a assistente virtual possui uma caixa de som que reconhece a voz, entende a solicitação e oferece o resultado.

Desse modo, o tema do artigo é extremamente relevante por analisar o quanto estamos cercados de inovações tecnológicas e que estas estão sendo fundamentais no auxílio aos deficientes visuais para terem uma relação de igualdade e inclusão perante a sociedade. Considerando este cenário, este trabalho apresenta uma proposta para as PCDVs (Pessoas com Deficiência Visual), o de contribuir com a inclusão digital, promovendo uma maior independência tecnológica e educacional.

Diante do exposto, o trabalho visa possibilitar que estudantes com Deficiência Visual sejam assistidos de maneira a suprir suas possíveis carências com a tecnologia. Investiga-se de que forma os aplicativos inovadores e propostas de aprendizagem baseados na IoT podem colaborar para o processo educacional. Portanto, o trabalho visa apresentar como os aplicativos embasados na IoT podem

contribuir com as PCDVs tornando-os protagonista do processo com o objetivo de uma educação inclusiva.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, será explicitado o referencial teórico no formato de subtítulos dos temas que norteiam este trabalho.

2.1 Tópicos Gerais da Educação Inclusiva

Atualmente, a Educação Inclusiva passa por momentos importantes, os quais se caracterizam pelo seu encontro com o ensino regular, este movimento não surgiu eventualmente e sim uma consequência das transformações ocorridas na sociedade e definidas ao longo da história, no que se refere ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

Há pouco tempo houve a promulgação da Lei n. 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoas com Deficiência – também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O documento, estabelece que a educação é direito da pessoa com deficiência, bem como, o sistema educacional deve ser inclusivo ao longo de toda a vida, e em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O atendimento educacional especializado (AEE) também está contemplado nessa Lei (BRASIL, 2015). Em relação as práticas pedagógicas de uma escola inclusiva ela precisam segundo Pacheco:

“[...] refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração). De acordo com a Declaração de Salamanca, sobre necessidades educacionais especiais, ‘aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades.’ (PACHECO, 2007, p. 15).

De acordo com Mantoan (2015, p.62) pode se observar mudanças a partir de medidas inclusivas em relação as escolas públicas e privadas, em três ângulos, quais sejam: o dos desafios provocados por essas inovações; o das ações, inclusive aquelas que implicam no trabalho de formação dos professores e o das perspectivas que se abrem à educação escolar em consequência da implantação de projetos inclusivos.

Essa colocação vai ao encontro do que a autora GIL (2015) afirma, a “Educação Inclusiva pressupõe que TODAS os estudantes tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não”. Entretanto, ao analisar ambas as afirmações, pelo ângulo de oferecer as “mesmas oportunidades de acesso para “TODOS”, é perceptível que a atual realidade de inclusão, ainda esteja dando seus primeiros passos, mesmo que suas leis já estejam em discussão há bastante tempo.

2.2 Educação inclusiva para Pessoas com deficiência visual (PCDVs)

Retomando os tópicos sobre educação inclusiva, nesse subitem será explanado considerações sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto escolar. O diagnóstico de Deficiência Visual pode ser feito muito cedo, exceto nos casos de doenças degenerativas como a catarata e o glaucoma, que evoluem com o passar dos anos. (AMPUDIA, 2011).

Destaca-se três princípios fundamentais para o trabalho com estudantes com Deficiência Visual, o respeito às características perceptuais e de integração sensorial, a integração das ações na vida do aluno e o respeito ao nível de funcionamento visual. (MARQUES; MENDES, 2014). O processo de alfabetização em braile das crianças com cegueira total ou graus severos de Deficiência Visual é simultânea ao processo de alfabetização das demais crianças na escola, mas com o suporte essencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na sociedade atual, os deficientes visuais ainda são rotulados e isso é perceptível na ausência delas em escolas regulares, em ambientes profissionais e locais de lazer. Existe uma invisibilidade que é percebida analisando o fato de recordar

algo simples como “com quantos cegos estudei?” ou “quantos cegos trabalham em uma determinada empresa?” No que se refere às instituições escolares, apesar de alguns avanços, a situação está bem distante do ideal.

Portanto, os estudos na área da deficiência visual, aliados aos avanços tecnológicos, vêm colaborando com propostas que possam auxiliar de forma significativa a trajetória educacional dessas pessoas, o qual é o tema da presente pesquisa.

2.3 Tecnologias Assistivas e Deficiência Visual

O primeiro termo utilizado para se referir as Tecnologias Assistivas foi “Ajudas Técnicas”, destacando o Decreto nº 3.298 de 1999 que apresenta, dentro do capítulo de reabilitação, a referência ao direito do cidadão brasileiro às Ajudas Técnicas: “Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.” (BRASIL,1999). Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria no 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto no 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, na perspectiva de, ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da TA no Brasil (CAT, 2009).

A Tecnologia Assistiva surge como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BERSH, 2013)

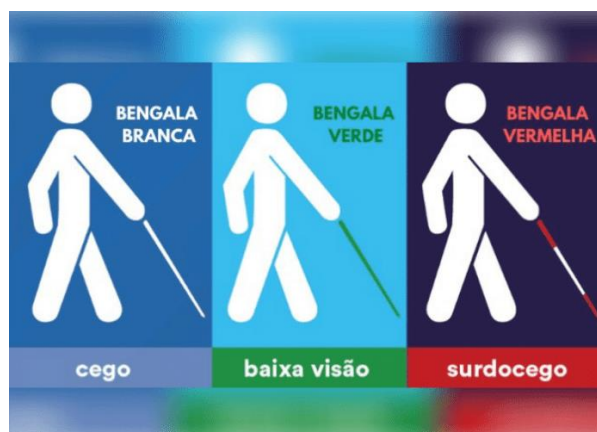
Bersh (2013), diz que a Tecnologia Assistiva tem por objetivo romper as barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam ou impedem o aprendizado do aluno com deficiência. Ela se destina a promover melhor qualidade de vida e

aprendizagem aos estudantes com deficiência, em especial aos estudantes com Deficiência Visual.

Recentemente, foi aprovado pela Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o projeto (PL 4189/2019) do deputado Capitão Alberto Neto, que regulamenta as cores das bengalas usadas por pessoas com deficiência, cujo objetivo é facilitar a identificação do tipo de deficiência (Figura 1).

- * **Bengala Branca:** Sinaliza a pessoa cega, perda total da visão.
- * **Bengala Verde:** Sinaliza pessoas com baixa visão, não são cegas, apenas enxergam com maior dificuldade, possui visão parcial.
- * **Bengala Branca e Vermelha:** sinalização das pessoas que são surdas e cegas. Normalmente pode ser sinalizado apenas com um adesivo vermelho sobre a bengala branca.

Figura 1. Imagem das bengalas e suas respectivas cores



<https://pirapop.com.br/decodificando-as-cores-da-bengala/> - acesso em 28 de novembro de 2021

Os estudantes com Deficiência Visual precisam apoderar-se dos recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis que os levem a construir seus conceitos, e professores que despertem o interesse do aluno levando-o a concretização desses conceitos.

Atualmente, há diversos recursos utilizados no ensino de deficientes visuais, alguns velhos conhecidos do universo da deficiência visual onde permanecem a prática tradicional de ensino e outros vinculados à introdução de novas tecnologias.

2.4 Gêneros Textuais

A **tipologia textual**, diferentemente do que acontece com os **gêneros textuais**, apresenta propriedades linguísticas intrínsecas, como o vocabulário, relações lógicas, tempos verbais, construções frasais e outras características que definem os gêneros. Estes, por sua vez, surgem do dinamismo das relações sociocomunicativas e da necessidade dos falantes em um dado contexto cultural, enquanto os tipos já estão definidos, prontos para receberem os diversos gêneros em sua estrutura.

No nosso dia a dia fazemos o uso de diversos gêneros textuais para interagirmos socialmente, seja de forma oral ou escrita. De acordo com Marcuschi,

“[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto [...]” (2002, p.22).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), a melhor maneira de se trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os estudantes em situações concretas de uso da língua de modo que sejam capazes de escolher os meios mais adequados para os fins que se pretende alcançar. Segundo os autores, a escola necessita ser um verdadeiro lugar de comunicação, e é no ambiente escolar que surgem as oportunidades de produção e recepção de textos.

Posto isto, neste trabalho se fará o uso da tipologia narrativa e seus diversos gêneros textuais como crônicas, contos, romances, novelas, fábulas. Optou-se pela escolha desses gêneros em função da adaptação pelos deficientes visuais.

2.5 Podcast

O primeiro podcast surgiu em 2004, produzido pelo jornalista americano e apresentador de programas de videocliques Adam Curry, que é, por isso, considerado o “pai” do podcast. Curry, aproveitando as facilidades trazidas pela Web 2.0 para a produção e veiculação de conteúdo online, decidiu disponibilizar seus programas na Internet, com a intenção de ampliar o alcance de sua audiência e oferecer programas personalizados aos diferentes gostos dos ouvintes que, além disso, teriam a

possibilidade de acessar o conteúdo na hora e local que lhes fossem mais convenientes (CARVALHO, 2009).

O podcast é baseado nos seguintes elementos: facilidade de produção e publicação com ferramentas simples e, sobretudo, a possibilidade de assinatura RSS, que facilita o acesso ao conteúdo que fica à disposição do usuário, podendo ser ouvido via streaming (reprodução online via conexão de Internet) ou baixado e armazenado no computador ou em dispositivos móveis e ouvido offline a qualquer momento que o usuário desejar.

Conforme López Vigil (2003), ao expressar sua opinião acerca da linguagem do rádio, considera as mídias sonoras como um elemento poderoso de comunicação. Essa reflexão também é perfeitamente aplicável tanto aos livros falados, quanto aos podcasts, sob a ótica da acessibilidade do formato do áudio para as pessoas com deficiência visual:

O ouvido também vê. Aquilo que é bem expressado, o ouvido faz esse olho inferior ver, esse olho que chamamos de imaginação. Os olhos do rosto podem estar fechados. O terceiro, o da mente, continua bem aberto. E espera que os outros sentidos – especialmente o ouvido – o estimulem. (LÓPEZ VIGIL, 2003, p.36).

Freire (2011), afirma que o podcast por ser uma ferramenta móvel, adapta-se facilmente à rotina das pessoas, tornando-se uma tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Os deficientes visuais acrescem seu universo de contato com produções em áudio na medida em que inserem, em suas práticas, o acesso a produções sob demanda, em outras palavras, a forma de distribuição do podcast propicia, para os deficientes visuais, o acesso a materiais em tempos e locais diversos.

O podcast pode ser apontado como uma tecnologia acessível para os deficientes visuais, assim como, o livro falado, sua mobilidade e a sua característica sonora contribuem para consolidar o seu potencial inclusivo.

2.6 Internet das Coisas (IoT)

A tecnologia está mudando rapidamente a maneira como interagimos com o mundo à nossa volta. Visando atender a essa nova demanda torna-se fundamental

refletir sobre a concepção de IoT e dos mais variados produtos e serviços que surgem desse contexto.

De acordo com Magrani (2018), a expressão IoT é utilizada para designar:

“[...] a conectividade e interação entre vários tipos de objetos do dia a dia sensíveis à internet. A sigla refere-se a um mundo onde objetos e pessoas, assim como dados e ambientes virtuais, interagem uns com os outros no espaço e no tempo.” (MAGRANI, EDUARDO, 2018, p.44).

A Internet das Coisas, do inglês *Internet of Things* (IoT), é um modelo caracterizado por um cenário onde qualquer "coisa", como objetos do nosso dia a dia, podem se comunicar pela Internet. Esta comunicação é possível por meio de dispositivos computacionais embarcados às "coisas" que as capacitam a capturar variáveis ambientais, realizar variados processamentos e reagir a estímulos externos, como também interoperarem com outros dispositivos via Internet com o mínimo de interação humana (PIRES et al., 2015).

O conceito de IoT está relacionado a uma nova era da internet, denominada de *web 3.0*, porém, antes do cenário atual, muitas conceituações e evoluções ocorreram e serão descritas na imagem e tabela abaixo (Figura 2):

Figura 2. Imagem sobre o avanço da Web



Fonte: autor (2021)

A imagem representa o avanço da internet desde o surgimento com a web 1.0 até o presente momento, fazendo analogia a partir do ícone da WI- FI representando a crescente conexão, e suas linhas indicam a evolução e crescimento da internet ao longo do tempo e o globo terrestre referindo-se ao efeito global.

Pontos	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0
Comunicação	broadcast	interativa	engajada/ aplicada
Informação	estática	dinâmica	portátil & pessoal
Foco	organização	comunidade	Individual
Conteúdo	posse	compartilhamento	Curadoria
Métrica	visitas à página	custo por link	engajamento do usuário

Web 1.0 – A primeira (web 1.0), surgida em meados da década de 1980, ficou caracterizada pela possibilidade de conexão entre as pessoas, porém de forma estática e sem interatividade com os sites.

Web 2.0- A web 2.0 pode ser considerada a “web da comunicação”, devido à grande interatividade viabilizada em suas plataformas. Os principais atributos referem-se a seu caráter colaborativo e de interação constante dos usuários.

Web 3.0 – O conceito de web 3.0 ainda é fluido, porém já apresenta características que a diferencia das anteriores, como os polos de conexão, em que objetos interagem com pessoas, por isso a relação com a ideia de “internet das coisas”. O usuário deixou de ser somente consumidor de conteúdo, passando a ser, ao mesmo tempo, produtor.

A Internet das coisas traz enormes desafios e oportunidades para a educação, a IoT adequadamente aplicada no contexto educacional afetará a forma de ensinar e aprender, redesenhando os métodos tradicionais de ensino.

2.7 Assistente Virtual Alexa

Atualmente, é visível a disseminação das relações sociais entre humanos e interfaces virtuais, e isso tem despertado o interesse de pesquisadores, onde cada vez mais se propõe novos sistemas especializados neste tipo de interação humano-computador (DUARTE e COSTA, 2005). Na área educacional, diversas ferramentas têm sido propostas como forma de ofertar meios de integração de recursos textuais, de som, de voz e de imagem, além de suporte para interação entre professores e estudantes.

A presente pesquisa irá abordar o uso da assistente virtual Alexa no contexto da educação, de forma mais específica aos estudantes com deficiência visual. A

assistente virtual Alexa tem se destacado na área da educação onde o professor pode utilizá-la de várias formas com um simples comando de voz.

A assistente virtual foi programada para atender os usuários em demandas do dia a dia, como informar o dia, a hora, o clima, ler notícias, tocar músicas, controlar eletrodomésticos, iluminação e temperatura, já é possível ver o aplicativo da Alexa disponível em algumas TVs *smart* facilitando o seu uso.

Acredita-se que o uso da Alexa vai muito além de automação residencial, ela pode assim como outros assistentes virtuais, ser instrumento valioso para a oferta de conteúdo, e o professor não é mais o grande detentor do conhecimento, o educador ganha um novo status de curador do conhecimento e guia do aluno no processo de aprendizado.

3- METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente artigo apresenta uma abordagem qualitativa, a qual não pode ser expressa em números, visto que, os dados que serão coletados não podem ser quantificáveis, devido à subjetividade dos sujeitos envolvidos, (SILVA; MENEZES, 2005).

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e compreender a aplicabilidade da Internet das Coisas (IoT) na educação, a sugestão do trabalho refere-se à dissertação de Mestrado da autora, na qual, encontra-se em andamento, sendo assim, apresenta-se como proposta a ser futuramente aplicada em uma Instituição de atendimento a Pessoas com Deficiência Visual.

O processo metodológico consiste na criação de narrativas, seja, conto de ficção, conto de suspense, poesia, poema, entre outros, pelo estudante com Deficiência Visual no formato de arquivo digital de áudio (podcast), este podcast será listado no spotify e conectado à assistente virtual (Alexa), posteriormente, ser compartilhado ao grande grupo, tornando o estudante o protagonista do processo e oportunizando assim o engajamento dos estudantes.

Para uma melhor compreensão, a imagem abaixo (Figura 3) apresenta a sugestão de desenvolvimento do processo.

Figura 3 - Imagem do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: autor (2021)

A partir do exposto, espera-se maximizar as potencialidades dos estudantes com Deficiência Visual, melhorar a independência, aumentar a interação social, elaborar propostas de aprendizagem através de aplicativos inovadores que proporcionem aos estudantes ampliação da comunicação e habilidades de seu aprendizado.

4- ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento e exploração dos temas abordados. Pode-se destacar a importância do trabalho por salientar o avanço dos recursos tecnológicos e que esses recursos podem ser adotados por deficientes visuais no contexto da educação a fim de objetivar a relação de igualdade, inclusão, autonomia tecnológica e engajamento e protagonismo destes estudantes.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar a relevância da pesquisa em todo o contexto educacional, afinal, a pesquisa contribui para a inclusão das PCDVs, e essas questões carecem à busca por novos espaços para discussão e sensibilização, evidenciando, que através do uso das TA e com o auxílio da IoT pode se obter relevantes avanços na educação inclusiva.

O artigo objetivou analisar e compreender a aplicabilidade da Internet das Coisas (IoT) na Educação, evidenciando que a IoT aplicada como ferramenta para apoiar o espaço pedagógico das PCDVs poderá contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, o de transformar o estudante como protagonista desse processo.

A IoT beneficiará todos os envolvidos no processo educacional, fornecendo ambientes inteligentes, infraestrutura adequada e colaborativa, objetos pedagógicos conectados, proporcionando novas formas de aprendizagem para a construção de um ecossistema inteligente, entretanto, é importante destacar para que a IoT seja efetivamente introduzida na educação, deve-se ter consciência dos desafios e possibilidades, assim como cada tecnologia nova impacta ao ser inserida em um novo contexto.

6- REFERÊNCIAS

AMPUDIA, Ricardo. **O que é Deficiência Visual**. Revista Nova Escola 2011. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao>.

Acesso em: 26/11/2021.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Cortez, 2013.

BERSH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao Conceito de Tecnologia Assistiva e Modelos de Abordagem da Deficiência** 2015. Disponível em:

<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 27/11/2021.

BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 26/11/2021.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. Encontro sobre Podcasts. Braga: CIED, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%2520et%2520al-2009-Taxonomia-Enc%2520sobre%2520Podcasts.pdf> Acesso em: 28/11/2021.

Duarte, G. D., Costa, A. C. R. Uma Proposta para Modelagem de Personagens Virtuais Emotivos Utilizáveis em Ambientes de Educação a Distância. Anais do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 2005.

ESTEVES, A. G. C. A Internet das Coisas: Avaliação do grau de aceitação da tecnologia RFID pelo cidadão comum. 2015. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Economia e Gestão, Portugal. Dissertação de mestrado. 2015.

GIL, Marta. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil, 2005.

LÓPEZ VIGIL, José Ignacio. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. São Paulo: Paulinas, 2003.

MAGRANI, Eduardo. **A internet das coisas**- Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é, por que, como fazer. São Paulo, Summus, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARQUES, Lydia da Cruz; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O aluno com Deficiência Visual Cortical**: teoria e prática. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIRES, P. F. et al. **Plataformas para a internet das coisas**. Livro Texto de Minicursos – SBRC 2015, Vitória - ES, 2015.

Capítulo 4

A POLÍTICA, O LEGADO, A EDUCAÇÃO, A ESCOLA: 100 ANOS DE PAULO FREIRE

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Karolayne Pereira Marques

A POLÍTICA, O LEGADO, A EDUCAÇÃO, A ESCOLA: 100 ANOS DE PAULO FREIRE

POLITICS, LEGACY, EDUCATION, SCHOOL: 100 YEARS OF PAULO FREIRE

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Pós-doutor na Universidade de Brasília (UnB), doutor em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestrado em educação e docente da Universidade Federal de Mato

kikoptbg@gmail.com

Karolayne Pereira Marques

Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA)

karolayne.med@hotmail.com

RESUMO

Em 2021 se comemora o centenário de Paulo Freire e o artigo pretende aprofundar algumas reflexões de seu capital intelectual, cultural, educacional, antropológico, epistemológico e social e a possibilidade de uma conversa com quem ouviu falar de, de quem leu o autor e de quem leu sobre ele em outros autores. O diálogo proposto tem a ver com o estudo de seu legado, a educação, a escola e a política. O debate foi desenvolvido por meio de um projeto de extensão que se estenderá até 2021, comemorará e fará memória do pensamento do patrono da educação no Brasil, considerando que a educação é um dos meios que os homens lançam mão para satisfazerem suas necessidades, considerando que pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. Metodologicamente, foi realizado por meio de encontro virtuais, constituído de três ações: AÇÃO 1 - Pensamento de Paulo Freire: leitura, análise, difusão e produção de textos; AÇÃO 2 - Categorias do Pensamento de Paulo Freire; AÇÃO 3 - 100 anos de Paulo Freire: contribuições educacionais do patrono da educação brasileira. A relevância deste texto assenta-se na contribuição ao campo educacional que almeja ser uma forma de intervenção no mundo consciente e dialógico, buscando aproximações teóricas entre os autores referenciados. O resultado a ser alcançado é a produção de um dossiê que reflita experiência e a práxis freiriana.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação. Escola. Política. Legado.

ABSTRACT

In 2021, Paulo Freire's centenary is commemorated and the article intends to deepen some reflections on his intellectual, cultural, educational, anthropological, epistemological and social capital and the possibility of a conversation with those who have heard of, who have read the author and of those who read about it in other authors. The proposed dialogue has to do with the study of his legacy, education, school and politics. The debate was developed through an extension project that will last until 2021, will commemorate and remember the thought of the patron of education in Brazil, considering that education is one of the means that men use to satisfy their needs, considering that it can occur where there is no school and everywhere there can be networks and social structures for transferring knowledge from one generation to another. Methodologically, it was carried out through virtual meetings, consisting of three actions: ACTION 1 - Thought by Paulo Freire: reading, analysis, dissemination and production of texts; ACTION 2 - Categories of Thought by Paulo Freire; ACTION 3 - 100 years of Paulo Freire: educational contributions from the patron of Brazilian education. The relevance of this text is based on its contribution to the educational field that aims to be a form of intervention in the conscious and dialogic world, seeking theoretical approaches among the referenced authors. The result to be achieved is the production of a dossier that reflects the Freirian experience and praxis.

KEYWORDS: Paulo Freire. Education. School. Politics. Legacy.

1 Introdução

O legado de Paulo Freire é multidirecionado, é polissêmico, é poli significativo, veste as cores do Brasil, da América Latina, da Europa, da África. Ao ler Paulo Freire, ao ouvir quem fala dele ou ler quem escreve sobre a impressão que se tem é de um Freire cosmopolita, intenso, voltado ao outro, ao diálogo, à rigorosidade, a incompletude, às pedagogias, aberto às mudanças, ligado a amorosidade, pois que “sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” (Freire, 2000, p.124).

A proposta envolveu um debate que foi desenvolvido por meio de um projeto de extensão que se estenderá até 2021, comemorará e fará memória do pensamento do patrono da educação no Brasil, considerando que a educação é um dos meios que os homens lançam mão para satisfazerem suas necessidades, considerando que pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra.

Metodologicamente, foi realizado por meio de encontros virtuais, constituído de três ações: AÇÃO 1 - Pensamento de Paulo Freire: leitura, análise, difusão e produção de textos; AÇÃO 2 - Categorias do Pensamento de Paulo Freire; AÇÃO 3 - 100 anos de Paulo Freire: contribuições educacionais do patrono da educação

brasileira. A relevância deste texto assenta-se na contribuição ao campo educacional que almeja ser uma forma de intervenção no mundo consciente e dialógico, buscando aproximações teóricas entre os autores referenciados. Vamos agora contar como foi a nossa epopeia acadêmica.

2 Ação 1 - Pensamento de Paulo Freire: leitura, análise, difusão e produção de textos

A primeira ação aconteceu nos dias 03/09 e 04/09 com uma carga horária de 10 horas. A narrativa foi desenvolvida por meio do pensamento de Paulo Freire, tendo em vista sua leitura, análise, difusão e produção de textos. Na primeira noite de trabalho, tivemos mais de 100 participantes que se manifestaram pelo grupo criado por uma das bolsistas do projeto - a Karolayne: "Olá pessoal! Sejam bem-vindos ao grupo "100 anos de Paulo Freire"!

Algumas e alguns participantes se manifestaram da seguinte forma nos dois primeiros encontros:

Ontem me emocionei com a história de Paulo Freire. Sou acadêmica de pedagogia da UNEMAT. Iniciando a vida pedagógica foi muito encorajador. Obrigada! (p.1)¹
Gratidão queridos até amanhã! Foi incrível nosso encontro. (p.2)
Gratidão por tanto conhecimento adquirido. (p.3)

Algumas poucas manifestações de contrariedade também aconteceram da parte de alguém que parece ter se inscrito apenas para contrariar, para tentar tumultuar o ambiente. Uma das suas intervenções via o grupo de Whatzapp tinha o seguinte teor:

Eu vim do futuro e digo que Paulo Freire irá destruir a base pedagógica do Brasil. O resultado do método Paulo Freire de ensino, irá acabar gerando vários câncers celebrais e analfabetos funcionais. E quem rir ou zuar é preconceito linguístico! (p.4)

O participante das críticas não esteve presente nas outras ações, não participou nem do primeiro dia completo, talvez por ter sido refutado:

¹ Os participantes serão nominados por p1, p2, p3 e, assim, sucessivamente.

Cara tu não vai refutar Paulo Freire em um grupo de um evento sobre ele. Melhore! E beijos. Biscoitos só amanhã! (p.5).

Outra manifestação teve o seguinte teor: Achei as críticas dele muito equivocadas frente à essência do pensamento de Freire. Precisamos lê-lo com muito cuidado. (p.6)

Levantadas as manifestações pró e contra, os desdobramentos da primeira ação indicaram um trabalho teórico-prático com intuito de se desenvolver uma pedagogia da compreensão, tendo em vista a aplicação do pensamento freiriano. Para iniciar um debate sobre Freire, primeiro foi necessário mostrar um pouco do homem Paulo Freire, do professor que possuía muitas ideias, que ganhou vários prêmios, que é muito respeitado mundo afora por suas obras e engajamento nas causas que defendeu, demonstrando que são inseparáveis o homem daquilo que escrevia. O que Freire dizia de Freire: “(...) sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ler tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz”.

Paulo Freire se formou em direito, mas sua paixão pela educação falou mais alto, defendeu tese para cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, tese esta que se tornou o seu primeiro livro Educação e atualidade brasileira (1959). A obra é o cartão de visitas do pensamento freireano e já impactava pela compreensão da realidade e de que leitura de mundo era constituído:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. (FREIRE, 1959, p. 13)

Freire tinha interesse especial em alfabetização dos adultos, em 1961 foi nomeado como Chefe de Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, onde desenvolveu seu trabalho de maior notoriedade, que alfabetizou 200 cortadores de cana em 45 dias. Nasceram as centelhas do método Paulo Freire, que acreditava que para ensinar aqueles alunos, era necessário trazer as suas realidades

para dentro do espaço de ensino, para que ficasse mais familiar e de mais fácil compreensão. Para Freire, a vida não imita a arte, a vida, imita a vida:

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de sentenças.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal. (Paulo Freire, trecho de depoimento publicado pela Revista Nova Escola, em dezembro de 1994.)

De onde nasceu o método Paulo Freire de alfabetização? O depoimento acima é a gênese de tudo, mas também levou o Professor Freire a ser preso pela ditadura já em 1964, fez com que ficasse afastado do Brasil por 16 anos em virtude do exílio no exterior. Por isso, também ficou famoso dentro e fora do Brasil, sofre atualmente todo tipo de vilipêndio interno pelas mãos de um governo que quer tirar dele o título de patrono da educação brasileira.

3 Ação 2 - Categorias do pensamento de Paulo Freire

A segunda ação aconteceu nos dias 08 e 09/09 em que a proposta era refletir e analisar as categorias do pensamento de Paulo Freire e ponderar sobre sua praticidade educacional. Qual o olhar para Paulo Freire em virtude das categorias que organizam o seu pensamento? Freire foi um grande semeador de palavras e o dicionário de Paulo Freire, apresenta entre os conceitos fundantes, o verbete política. Precisamos de uma educação voltada para a aprendizagem da responsabilidade política, considerando que faz parte da função social das escolas educar para o desassossego, para a indignação e para a transgressão.

A educação, na perspectiva da prática da liberdade, é um ato político. Não existe educação neutra. Na concepção de Freire, política é o conjunto de opiniões e/ou simpatias de uma pessoa com relação à sua realidade e sua capacidade de transformá-la.

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as idéias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita. (FREIRE, 2008, p.73)

Este conceito ao longo dos tempos de estudo elucida a compreensão de que, para além de uma visão evolucionista, é importante perceber a complementaridade do pensamento freiriano em diferentes momentos históricos.

O conceito de diálogo é apresentado no dicionário como um desafio à práxis freiriana, o diálogo problematizador, característico da educação libertadora, não se reduz a uma técnica ou metodologia, mas representa uma opção teórico-política de enfrentamento a lógica social dominante, a serviço do ser mais. O processo dialético-dialógico assume que

(...) homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida que nos tornamos capazes de nos perceber como inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão (...) não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. (FREIRE, 1994, p.100).

A categoria da conscientização é o “processo de criticização das relações consciência-mundo” (FREITAS, 2008, p.99). É analisada como um conceito que pode ser percebido em três momentos distintos na produção teórica de Paulo Freire. Suas primeiras obras apresentam explicitamente a conscientização como finalidade da educação, ao argumentar que:

a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação:

antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p.40).

A categoria da conscientização é apresentada no Dicionário como um desafio à práxis freireana: “O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso ser mais” (ZITKOSKI, 2008, p. 131).

O diálogo problematizador, característico da educação libertadora, não se reduz a uma técnica ou metodologia, mas representa uma opção teórico-política de enfrentamento à lógica social dominante, a serviço do ser mais. O diálogo mediatiza sujeitos cognoscentes, com diferentes leituras de mundo, viabilizando um encontro em que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p.81)

A categoria do inédito-viável, presente desde os primeiros escritos de Freire, tem sido pouco comentada e estudada. É relacionada à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica que opõe-se à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e, portanto, pode ser transformada.

O “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

[...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (FREIRE, A. M., 1992, p.206).

O dicionário freiriano trata o verbete boniteza, associado a amorosidade, à alegria, ao querer bem, entre outros saberes necessários à prática educativa, reveladores da subjetividade que lhe é inerente, está relacionada à beleza estética da educação libertadora.

O verbete sulear representa os pensamentos e as práticas em uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias. Revelador é o caráter ideológico da palavra nortear, pois sulear expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma

forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir de qual o norte é apresentado como referência universal. Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freiriano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

O pensamento pedagógico de Freire se constitui/institui com intencionalidade política de empoderamento dos povos oprimidos, é construção de uma cultura de libertação através de ações que mobilizam um novo *ethos* cultural a partir dos processos de organização popular. É também conhecimento interdisciplinar e dialético, que busca construir uma nova ciência (biófila), entrepõe a racionalidade instrumental (positivismo) à racionalidade dialógica (dialética)

O projeto da construção de uma sociedade mais livre se estrutura em princípio axiológico em que a educação é difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos. A educação deve servir para promover a humanização em contraposição à educação que visa à domesticação e coisificação dos sujeitos; deve promover a solidariedade e não a competição, deve promover o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo, deve promover a reflexão crítica; não os simplismos; deve promover a autonomia e não a alienação, pois que:

[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura [...] (FREIRE, 1996, p.102-103).

4 Ação 3 - 100 anos de Paulo Freire: contribuições educacionais do patrono da educação brasileira

Na sua despedida na Secretaria de Educação de São Paulo, em 1991 Paulo Freire disse:

Continuem contando comigo na construção de uma escola com outra “cara” mais alegre, fraterna e democrática... continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença. (fala da despedida de Paulo Freire da secretaria municipal de educação do Município de São Paulo, maio de 1991).

O professor Freire acreditava que a política conservadora humilhava o aluno e que pedagogia era um diálogo, onde o professor e aluno andavam lado a lado, com o educando no papel de orientar o processo educativo, mas também de aprender com a experiência.

Freire superou o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista e conseguiu se manter fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis, pensava que um educador deveria ser engajado, comprometido e que avançasse sobre aquilo ou aquele em que já estão dados os “feitos” e os “ditos”, sem chances de pensar em outro “mundo possível”. Fazendo isso - superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista - conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis, pois se fazia necessário “fazer hoje o possível de hoje para amanhã fazer o impossível de hoje.” (GADOTTI, 1997, p.5). Qual era a esperança, não de esperar, mas de esperarçar?

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperarçar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 2001, p.110-111)

As contribuições do professor Freire à educação, os seus feitos, suas lutas, sua persistência refletem muito na educação brasileira, inspiram muitos educadores (as) a buscarem mais para os seus/suas educandos(as). Um dos legados de Freire foi conceber a importância do cognitivo e do afetivo. Quando o professor estabelece relações de afeto com os alunos, o desenvolvimento cognitivo vem acompanhado do prazer de aprender/ensinar e ensinar /aprender, pois estar confiante em sala de aula em vista do que a realidade tem a oferecer é fundamento precioso da teoria/práxis engajada.

O método de alfabetização de Freire alfabetizava adultos em 40 horas de aula, sem cartilhas. O método em questão é dividido em três etapas: Investigação, tematização e problematização. Por isso, sobrou-lhe o exílio, pois que problematizar era quase um “pecado mortal” na ditadura.

Depois do curso, uma greve na cidade parou a construção de uma obra. Acredita-se que eles teriam sido inspirados pelo ensino dos direitos trabalhistas em sala de aula, com a metodologia freiriana. Os

trabalhadores disseram ao dono da empresa que sabiam que tinham direitos. Eles pediam carteira assinada, repouso semanal remunerado e férias. E o patrão disse: ‘eu não dou isso não, ninguém dá’, lembra [Marcos] Guerra. [...] Eles passaram a reivindicar direitos, como repouso semanal remunerado e jornada de trabalho, que era intensiva e ultrapassava as horas estabelecidas pela lei. A carteira assinada os entusiasmava, conta a juíza aposentada Valquíria Félix da Silva, 78, que foi uma das professoras do curso na cidade. (SOUZA, 2019, s.n)

Atualmente, Freire vem sofrendo com vários ataques que partem do governo atual. Paulo Freire era defensor das causas humanitárias, contra a globalização neoliberal capitalista, o que se contrapõe totalmente ao governo. Por isso, mais do que nunca é preciso reafirmar uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. “(FREIRE, 1987, p. 32)

5 Considerações finais

Paulo Freire é a referência para nossos sonhos feitos realidades em vista de que fundamentalmente vive em cada educador(a) o espírito inquieto, inconcluso, incomodado, ao mesmo tempo amoroso, cheio de afeto, pertencimento, acolhimento, decisão formuladora de ideias que gestam esperança, indignação, autonomia, emancipação, transformação.

O prof. Freire é uma ideia em cada gesto, olhar, sopro de vida que desafia educadores e educadoras a não se acomodarem, mas a desafiarem-se, a dizer de viva voz que a educação é ato político, é engajamento, é projeto em movimento, é vestir-se de democracia, é não se deixar menor em vista dos vitupérios que tentam enlamear a história do educador que propôs ler o mundo pelos olhos dos oprimidos, que propôs uma revolução educacional em que os protagonistas deveriam ser os desvalidos de uma terra rica que adora negar a história, bater continência para outra bandeira, negar a própria Terra redonda como se plana fosse, que nega a destruição da Amazônia, do Pantanal, que nega a vida.

Qual é a nossa esperança? Interagir, conectar-se, dialogar, propor, fazer pensar de forma lúdica, comprometida, não alienada, dizendo não ao neoliberalismo, ao fascismo, a todos e quaisquer formas de extremismos.

Nossas horas de trabalho foram bem usadas e esperamos todos(as) rendam muitos frutos, muitas reflexões, textos publicados, teses, dissertações, trabalhos de final de curso, ou simplesmente, uma ótima reflexão sobre o que “fizemos no inverno e na primavera de 2020.

Avancemos para o futuro pensando que o “novo anormal”, proporcionado pela COVID 19 nos faça mais gente, mais humanos, com mais disposição para comer o pão da esperança, que alimenta sonhos, realidades de um novo tempo, de um novo anúncio, de uma boa nova.

Referências

- Adams, T. **Sulear** (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 396 – 398
- COSTA, D. **Política** (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 73.
- FREIRE, A. M. A. **Indignação** (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica. Belo Horizonte: Autêntica. 2008, p. 229 – 230.
- FREIRE, A. M. Notas. In FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Freire, P. A **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.
- FREIRE, P. **Fala de despedida de Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, 1991.
- Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, A. L. **Conscientização** (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica,. 2008, p. 99-101.
- FREITAS, A. L. S. de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.
- GADOTTI, M. **Lições de Freire**. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n.1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997.
- REDIN, E. (2008) **Boniteza** (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica. 2008, p. 66-69.

SAUL, A.; GIOVEDI, V.M. A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 211 – 233 jan./mar.2016. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 25. set. 2020

SOUZA, M. **Criticada pelo governo, metodologia de Paulo Freire revolucionou povoado no sertão**. Repórter Brasil. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2019/03/criticada-pelo-governo-metodologia-paulo-freire-revolucionou-povoado-no-sertao/>> Acesso em: 25. set. 2020.

Zitkoski, J. J. **Ser mais** (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 380-382.

Capítulo 5

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Cristiane Batistioli Vendrame

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Cristiane Batistioli Vendrame

Doutora em Educação pela UEM. Supervisora Pedagógica da rede pública de ensino de Maringá-PR. Contato: cris_ven_drame@hotmail.com

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Programa de pós-Graduação em Educação da UEM. Contato: mangelicaofl@gmail.com

RESUMO: Objetivamos refletir sobre o potencial formativo das formações continuadas em serviço, em específico, no que se refere ao processo de ensino para a apropriação da linguagem escrita. Tais reflexões fazem parte de um estudo maior que investigou a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o ensino da linguagem escrita, envolvendo a aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço. Trata-se de um relato de experiência, por meio do qual pretendemos sintetizar algumas orientações teórico-metodológicas que apontam para a necessidade de o docente organizar sua prática pedagógica com encaminhamentos intencionais, sistematizados e adequados a cada turma. Primeiramente, trazemos o referencial teórico tomado para consecução da pesquisa. Posteriormente, discorremos acerca da metodologia adotada, sendo do tipo pesquisa-ação bibliográfica e empírica, com ênfase na pesquisa colaborativa considerando a participação efetiva de todos os envolvidos. Na sequência, trouxemos a análise dos dados em que relatamos um dos estudos propiciados a professores dos anos iniciais de escolarização, envolvendo o processo de ensino e da aprendizagem da linguagem escrita e da reescrita de texto. Por fim, expomos as considerações finais, em que evidenciamos a relação existente entre o conhecimento teórico-metodológico dos professores e o potencial formativo das formações continuadas em serviço.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação da linguagem escrita; Formação continuada de professores em serviço; Anos iniciais de escolarização.

ABSTRACT: We aim to reflect on the formative potential of continuing training in service, specifically, with regard to the teaching process for appropriation of written language. Such reflections are part of a larger study that investigated the understanding by teachers of the early years of elementary school on the theoretical-methodological orientations for the teaching of written language, involving the learning of writing and rewriting text, through continuing in service training. This is an experience report, through which we intend to synthesize some theoretical-methodological orientations that point to the need for the pedagogical practice with

intentional, systematized and appropriate referrals to each class. First, we bring the reference theoretical ly taken to achieve the research. Later, we discuss the methodology adopted, being of the type bibliographic and empirical action research, with emphasis on collaborative research considering the effective participation of all involved. Next, we brought the analysis of the data in which we report one of the studies provided to teachers from the initial years of schooling, involving the teaching process and learning written language and text rewriting. Finally, we highlight the final considerations, in which we highlight the relationship between the theoretical and methodological knowledge of teach and the formative potential of continuing training in service.

KEYWORDS: Appropriation of written language; Continuing training of teachers in service; Early years of schooling.

INTRODUÇÃO

O presente relato constitui-se parte de uma investigação realizada a nível de doutorado, cujo objetivo consistiu em investigar a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o ensino da linguagem escrita, envolvendo a aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço.

Como referencial teórico adotamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual compreende a linguagem escrita como um fenômeno social, complexo, que resulta da interação verbal entre sujeitos, sendo esta dialógica e responsável por materializar as ideias e as experiências humanas por meio de códigos escritos (VIGOTSKI, 2009).

Na pesquisa, dentre outros procedimentos metodológicos, foram realizados encontros formativos semanais com três docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública, com duração aproximada de uma hora, durante oito meses. Dentre os temas estudados nesses encontros, selecionamos para expor neste relato a distinção entre tipologias textuais e gêneros textuais.

Para a organização da exposição de nossas reflexões, primeiramente trazemos o referencial teórico tomado para consecução da pesquisa. Posteriormente, discutiremos acerca da metodologia adotada, ressaltando as contribuições da pesquisa-ação bibliográfica e empírica, com ênfase na pesquisa colaborativa considerando a participação efetiva de todos os envolvidos na educação. Na sequência, traremos a análise dos dados em que relatamos parte de um estudo maior propiciado a professores dos anos iniciais de escolarização, envolvendo o

processo de ensino e da aprendizagem da linguagem escrita e da reescrita de texto. Por fim, expomos as considerações finais, em que evidenciamos a relação existente entre o conhecimento teórico-metodológico dos professores e o potencial formativo das formações continuadas em serviço.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação que separa as palavras das ações é um fracasso, a aprendizagem quando não vivenciada na prática pela criança, não promove nenhuma modificação autêntica à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação que concebe a criança exclusivamente como um objeto e não a considera um ser vivo, despreza a sua atividade autônoma e mortifica a sua independência (KOSTIUK, 1991).

Cabe à escola a tarefa imprescindível de transmitir à criança os conteúdos produzidos historicamente e socialmente necessários; porém é preciso selecionar estes conteúdos. Se o conteúdo escolar estiver acima de sua capacidade de assimilá-lo, o ensino fracassará, uma vez que a criança é ainda incapaz de apropriar-se deste conhecimento. Por outro lado, caso se queira ensinar à criança um conteúdo que ela já conhece ou algo que possa fazer sozinha, então o ensino se tornará dispensável, pois “tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas” (DUARTE, 2007, p. 98).

Segundo Vigotski (2006), ao organizar o ensino tendo em vista a aprendizagem da criança, o professor promove o desenvolvimento mental, ativando grupos de processos de desenvolvimento, algo que não poderia acontecer sem a aprendizagem. Vale destacar que cada conteúdo escolar estabelece uma relação própria com o movimento do desenvolvimento da criança e que essa relação é alterada à medida que ela passa de uma etapa para outra. Assim, a aprendizagem é um momento inerentemente necessário e universal, promotora de características humanas formadas historicamente, e não de características naturais.

Destarte, pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança é pensar a possibilidade de promover momentos em que ela, por meio do brincar, das tarefas de casa, das compras feitas com os mais velhos, da imitação, entre outras ações, possa elaborar relações entre os elementos de uma situação. “Nessas situações, [...] os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados as

emoções, as necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida” (FONTANA, 1997, p. 66) gerando, desta forma, a aprendizagem do sujeito e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Assim sendo, em conformidade com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o ensino da escrita é papel do professor, a quem compete propor momentos intencionais em que isto aconteça e acompanhar essa dinâmica. Para tanto, faz-se imprescindível promover ações nas quais o aluno conviva com situações reais de leitura e escrita, movidas pela necessidade, pelo desejo de expressão, pelo cumprimento da sua função social. Dessa forma, a escrita não chega à criança como algo imposto, determinado, sem significado, o que nos permite afirmar que a ela é ensinado o verdadeiro sentido da língua escrita, e não apenas letras, como afirma Vigotski (1989) ao criticar a forma como a língua escrita era apresentada às crianças russas no início do século passado.

3 METODOLOGIA

Em uma investigação do tipo pesquisa-ação de caráter bibliográfico e empírico, defende-se a participação efetiva de todos os envolvidos – pesquisador e sujeitos da pesquisa, sobretudo compreendendo o papel ativo dos partícipes, de modo que tenham voz e vez em expressar suas apreensões, compartilhar experiências, concordar ou discordar dos discursos alheios. Nesse íterim, assumimos como metodologia a pesquisa colaborativa², a qual possibilita um processo de indagação, teorização e revisão das práticas profissionais de educadores.

Em consonância a esses aspectos metodológicos, inicialmente, recorreremos a dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada, direcionados aos partícipes da investigação. De posse dos dados, conhecemos o perfil dos sujeitos da pesquisa (formação profissional; situação funcional; experiência profissional) e elencamos eixos de análise que, posteriormente, culminaram nos temas a serem estudados nos encontros formativos. Entendemos por encontros formativos o movimento contínuo de estudo em que pesquisador e professores são agentes ativos do processo. Nessa direção estão os estudos de Dias e Souza (2017, p. 204), as quais sublinham

² Segundo Ibiapina (2016), a pesquisa-ação pode ser classificada em colaborativa, emancipatória e crítica.

Há necessidade de espaços formativos que propiciem, em grandes e pequenos grupos, elaborações intelectuais em que se consideram a multiplicidade de fatores educacionais e as possibilidades de Atividade Pedagógica com estudantes reais, a fim de contribuir com sua formação humanizadora.

Objetivando essa formação humanizadora, seguimos na pesquisa com a finalidade de caracterizar o grupo de acordo com seus traços gerais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante os dados coletados ao longo da investigação, buscamos indícios de similaridades, particularidades, diferenças, no intuito de apreender qual a compreensão dos professores acerca do ensino da linguagem escrita e como tem-se configurado na prática pedagógica docente nos anos iniciais de escolarização. Em meio a transcrição das entrevistas, identificamos algumas inquietações das docentes, bem como algumas necessidades de aprofundamento ao estudo da linguagem, em específico no que concerne ao ensino da escrita e da reescrita de texto.

Diante dos resultados, estruturamos as formações continuadas em serviço, com o propósito de estudo de temas que contribuíssem com os conhecimentos teórico-metodológicos dos sujeitos, bem como oportunizassem a elaboração de práticas pedagógicas efetivas no que tange a apropriação da linguagem escrita.

Para materializar tal proposta, elaboramos um cronograma correspondente aos encontros com os temas, atividades e carga horária. O programa entregue a cada participante contemplava esses aspectos buscando favorecer a organização de estudos dos participantes.

Quadro 1 – Programa de estudos

Temas ministrados	Atividades	Carga horária
Tipologias textuais e gêneros textuais	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h
Gêneros orais e escritos na escola	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	2h
Agrupamentos dos gêneros textuais	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h
Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento	Estudo coletivo	4h
	Leituras dirigidas	8h
Elaboração de sequência didática	Estudo coletivo	4h

Aspectos tipológicos do relatar e expor	Leituras dirigidas	4h
	Estudo coletivo	3h
Implementação da sequência didática	Leituras dirigidas	5h
	Estudo coletivo	10h
Gêneros híbridos	Leituras dirigidas	5h
	Estudo coletivo	2h
Encaminhamentos de práticas pedagógicas para correção da escrita	Leituras dirigidas	3h
	Estudo coletivo	10h
Avaliação e divulgação dos resultados das ações pedagógicas desenvolvidas	Estudo coletivo	8h

Fonte: as autoras (2020).

Conforme cronograma, os encontros formativos foram compostos por temáticas diversas, cargas horárias distintas e, perfazendo um total de 80 horas de formação. Tais estudos ocorreram semanalmente, as sextas-feiras, com duração de uma hora cada, aproximadamente. Todavia, parte da carga horária foi cumprida pelas professoras com atividades dirigidas, como leituras dos textos, reflexões acerca das problematizações elencadas e algumas tarefas dispostas ao grupo.

Para discutirmos a distinção entre gêneros textuais e tipologias textuais, selecionamos dois textos: o primeiro intitulado “Gêneros textuais” e o segundo “Tipologias textuais”, ambos de autoria de Vanilda Salton Köche, Odete Maria Benetti Boff e Adiane Fogali Marinello (2014). Decidimos, iniciar com essa temática por parecer-nos mais próxima das práticas pedagógicas executadas pelas professoras, conforme relatado nas entrevistas.

Como atividade de estudo, orientamos as professoras que considerassem, ao longo das leituras, a seguinte problematização: há gêneros textuais ideais para o ensino da linguagem? As respostas foram variadas, algumas afirmavam que sim e outras diziam não haver. Reafirmamos o posicionamento daquelas que diziam não existir. Respaldados em Marcuschi (2008, p. 207): “Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante”.

Em relação as dificuldades progressivas identificadas nos gêneros textuais, afirmaram perceber isso nos textos trabalhados em sala de aula. Em algumas práticas o gênero textual selecionado era encaminhado e apropriado pelos alunos sem maiores dificuldades, em outras situações, a própria professora não conseguia encontrar a linguagem propícia para conduzir o ensino, como relata uma das

docentes: *“A produção do gênero reportagem não foi como eu esperava, acho que em algum momento não fui clara, mas também não consegui achar outra linguagem para explicar”*.

Ao encontro dessa discussão, uma segunda partícipe expõe: *“Tem alguns gêneros que são um pouco mais fáceis, gêneros que fazem parte do cotidiano. Uma coisa que sofri muito foi trabalhar com gêneros que exigiam um pouco mais de conhecimento dos alunos, porque além de ter a dificuldade de conteúdo, tinha a do gênero. Eu percebo que quando é um gênero que o aluno está mais familiarizado, faz parte da realidade dele, conseguimos trabalhar melhor. É possível trabalhar os outros gêneros também, mas é mais sofrido”*.

Tais posicionamentos iniciais das professoras geraram motivos para discutirmos acerca do conceito de gêneros discursivos/textuais apresentado pelas autoras do texto em estudo como “tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 11). Enfatizamos que a expressão “relativamente estáveis” indica que estes podem sofrer modificações de acordo com a situação comunicativa a ser empregada. Por exemplo, ao organizar um e-mail e enviar a um professor utilizamos uma linguagem mais elaborada. O mesmo gênero textual (e-mail), porém, em outra situação comunicativa, encaminhado a um colega recorreremos a linguagem comum.

Dentre as esferas discursivas debatidas, optamos por aprofundar a discussão quanto aos gêneros textuais pertencentes a esfera escolar/acadêmica, cujo local de origem é a escola. Portanto, são gêneros que nascem na escola e que circulam neste espaço. No entanto, temos outros gêneros que adentram o espaço escolar, com o propósito de atender a um objetivo do professor, sendo uma decisão didática levá-lo para sala de aula.

Isto posto, é preciso esclarecer que quando determinado gênero textual é retirado de seu local social de origem, sofre modificações, não tendo mais o mesmo sentido. Passa então, a ser gênero a aprender, embora continue gênero a comunicar. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 70), “[...] toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”.

No que se refere as tipologias textuais, procuramos ouvir os partícipes sobre o que compreendiam por tipologias e como estas eram trabalhadas em sala de aula. Como resposta foi nos dito que as tipologias seriam: narração, descrição, dissertação,

dentre outras. No intuito de aprofundar a discussão, a princípio, esclarecemos ao grupo que, assim como os gêneros textuais, as tipologias têm papel importante na produção da linguagem. Consideradas ferramentas essenciais a serviço dos gêneros (GERALDI, 1997), recomenda-se que sejam estudadas no interior de cada gênero textual (SCHNEUWLY, 2004).

A expressão tipologia textual, muito usada no cotidiano da sala de aula e também empregada em livros didáticos, acaba sendo utilizada equivocadamente, por designar um gênero e não um tipo de texto específico. Reconhecemos que em todos os gêneros textuais estão presentes as tipologias textuais, podendo até encontrar em um único gênero duas ou mais tipologias textuais compondo o discurso. Para exemplificar, exibimos a carta pessoal mencionada por Marcuschi (2008, p. 156) em que demonstra com clareza essa composição interna dos gêneros textuais.

Figura 1 – Tipologias textuais na composição dos gêneros textuais

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivania, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).

Fonte: Marcuschi (2008, p. 156).

De acordo com a figura 1, é possível visualizar que, em uma única parte do gênero textual, há a variedade de sequências tipológicas compondo o discurso. Admitimos que todo gênero textual tenha entre uma ou duas tipologias predominantes, no caso da carta pessoal, aqui exposta, as tipologias textuais predominantes foram as descrições e exposições, o que não impediu o autor de recorrer a outras sequências tipológicas para formular o texto.

É nessa perspectiva de totalidade, colaboração e envolvimento dos sujeitos que conduzimos os estudos, de modo a evidenciar que a fragmentação e a superficialidade impedem que práticas efetivas promotoras da apropriação da linguagem escrita se materializem em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível evidenciar a relação existente entre o conhecimento teórico-metodológico dos professores e o potencial formativo das formações continuadas em serviço. Dessa forma, não nos é permitido entender a aprendizagem da escrita como espontânea, que ocorrerá em um passo de mágica; ao contrário, apropriar-se da escrita demanda trabalho e energia de ambos os sujeitos envolvidos no processo, professor e aluno, logo a escrita é desenvolvida, ensinada e não inata ao sujeito.

Enfim, pensar a especificidade da formação continuada em serviço para a atuação docente nos anos iniciais de escolarização, não nos parece tarefa fácil, no entanto, uma questão é certa, a tarefa humanizadora do professor, independente da modalidade, não pode ser o mais simples, o mínimo, mas o mais complexo, o máximo (MARTINS, 2012).

REFERÊNCIAS

- DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, M. O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 183-209.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Edufpi, 2016, p. 33-61.
- KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia I** – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1991, 51-71.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 93-121.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Capítulo 6

CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC

Kéli Bender

Silvia Regina Canan

Claudionei Vicente Cassol

CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA BNCC

Kéli Bender

Licenciada em Educação Física (UNOESC), mestranda em educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), kelibender@hotmail.com

Silvia Regina Canan

Doutora em Educação (UNISINOS). Professora na URI no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado. silvia@uri.edu.br

Claudionei Vicente Cassol

Doutor em educação nas ciências (UNIJUÍ), Professor da URI e no CEEDO, cassol.cv@gmail.com.

RESUMO: Neste artigo abordamos aspectos sobre a construção história do currículo de Educação Física a partir das contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A perspectiva metodológica se caracteriza como qualitativa de cunho descritivo. O texto discute que a Educação Física parece não apresentar uma cultura curricular pois há estudos (BAGNARA e FENSTERSEIFER, 2019) mostrando que as escolas apresentam dificuldades para elaborar seus currículos e relacionar os conteúdos ou, na terminologia da BNCC, objetos do conhecimento, para cada determinada etapa da educação básica. As aulas de Educação Física não são um fazer por fazer, devem ser elaboradas com o propósito de contribuir nos aspectos afetivos, motores, cognitivos e intelectuais dos discentes, despertando o gosto pela atividade física e o pensamento crítico. Neste sentido, o docente não deve planejar suas aulas apenas com atividades e temáticas que domínio ou possui afinidade. A BNCC indica a necessidade de instituir um currículo nacional padronizado e obrigatório. A partir dela as escolas devem selecionar os conteúdos ou objetos do conhecimento e elaborar seus projetos curriculares conforme sua realidade. Apesar das lacunas verificadas, percebe-se que o documento tem intencionalidade de contribuir na construção curricular o que pode, em consequência, melhorar a qualidade de ensino das escolas.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. BNCC.

ABSTRACT: In this article we approach aspects about the historical construction of the Physical Education curriculum from the contributions of the National Curricular Common Base (BNCC). The methodological perspective is characterized as qualitative with a descriptive nature. The text argues that Physical Education does not

seem to have a curricular culture because there are studies (BAGNARA and FENSTERSEIFER, 2019) showing that schools have difficulties in developing their curricula and relating the contents or, in the BNCC terminology, objects of knowledge, for each certain stage of basic education. Physical Education classes are not just a matter of doing, they must be designed with the purpose of contributing to the affective, motor, cognitive and intellectual aspects of the students, awakening a taste for physical activity and critical thinking. In this sense, the teacher should not plan their classes only with activities and themes that they master or have an affinity for. The BNCC indicates the need to institute a standardized and mandatory national curriculum. From there, schools must select the contents or objects of knowledge and develop their curricular projects according to their reality. Despite the verified gaps, it is clear that the document intends to contribute to the curriculum construction, which can, as a consequence, improve the quality of teaching in schools

Keywords: Physical Education. Curriculum. BNCC

1 INTRODUÇÃO

No mundo da educação debate-se constantemente sobre temáticas relacionadas com o currículo escolar. Na história da educação, pensadores e pensadoras apresentam e defendem suas teorias que sofrem influências ideológicas e sociais. Para esta tematização, pensamos que o currículo é uma organização escolar, com dimensões objetivas – uma arquitetura que envolve matrizes, unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades, metodologias de aprendizagens e avaliativas – e subjetivas – formador de identidades, desejos e sonhos - tanto quanto, ocultas. Desse modo, o currículo é uma maneira de adquirir conhecimentos que não esgota seu significado, concordando Sacristán (2000, p. 15) explana “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”. Com as mudanças enfrentadas pela sociedade nos últimos anos, relacionadas principalmente com o capitalismo, a globalização e o neoliberalismo, consideramos importante pensar aspectos históricos em relação ao tema, para marcar nosso lugar de análise e as bases teóricas que nos sustentam nessa reflexão.

Para Lopes e Macedo (2010), o campo de estudos e as diferentes teorias em relação ao currículo fazem parte do campo intelectual, onde pensadores como John Dewey (1952), Ralph Tyler (1977) e José Gimeno Sacristán (2000) com seus diferentes conhecimentos culturais, sociais, pedagógicos, educativos, filosóficos, históricos e econômicos sobre a temática, definem suas teorias. É um campo de

estudos que tem a capacidade de influenciar as práticas pedagógicas das instituições escolares. Nesta perspectiva, buscamos relacionar a temática do currículo com o componente de Educação Física.

O estudo dos marcos legais³ expôs o componente de Educação Física a uma maior visibilidade nas escolas que sentiram sua relevância e, ao mesmo tempo, a necessidade de elaborar um projeto curricular para desenvolver com qualidade pedagógica e significação para estudantes, sua prática pedagógica. Percebe-se, porém, que o componente tem um longo caminho a percorrer e desafios a superar para se consolidar. Estudos mostram (GONZÁLEZ, 2006) que existe um grande atrito para a elaboração da proposta curricular e que muitas escolas ainda não a possuem.

Ao compreendermos que o movimento – elemento essencial na Educação Física - produz cultura e que o corpo é uma construção cultural. Percebemos que não existe uma maneira universal de lutar, dançar, ou praticar esportes. Cada prática é elaborada conforme o grupo social e seus interesses, cada grupo possui suas diferenças, suas identidades, e para cada prática corporal é dado um significado. (NEIRA e JÚNIOR, 2016)

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURRÍCULO

No processo de desenvolvimento histórico da educação e, por isso, pedagógica, estudiosos e estudiosas elaboraram suas teorias sobre o currículo. Esta constatação mostra que o currículo, tanto no cotidiano prático da sala de aula quanto nos conceitos e compreensões, sofre consideráveis quantitativos de reformas que, nos parecem, sempre vinculadas ao momento histórico, político e econômico, assim como, ideológico. Nesse ponto de vista, Gesser (2002, p.72) ressalta que a “Mudança ou reforma de currículo não é algo novo ou algo desconectado de nosso passado. A necessidade para uma reforma de currículo ou mudança não acontece em um vazio”. Partindo desta premissa elencamos alguns aspectos históricos e movimentos do currículo educacional.

¹ A LDB 9.394/96 considera a “Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica”. Em 1º de setembro de 1998, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sanciona a lei 9696/98 que prevê: “O exercício das atividades de Educação Física e a designação de profissionais de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos conselhos regionais de Educação Física”.

Em virtude da ascensão do capitalismo, as atribuições dos seres humanos mudaram. Para Silva (2006, p. 4821), “O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da economia capitalista.” Em consequência das novas exigências da sociedade, a escola precisou se adaptar o que pode ter conduzido ao surgimento do currículo. Para Pinheiro (2009), a Escola Nova teve como precursor Anísio Teixeira que trouxe inovações no pensamento sobre o currículo, priorizando os interesses e as necessidades dos alunos.

Entre as diferentes teorias sobre o currículo, encontra-se a perspectiva acadêmica que defende a existência de métodos e regras para a validação de conhecimentos. O academicismo opera na perspectiva de responder quais conhecimentos devem ser ensinados na escola. A rápida urbanização e a grande demanda no setor produtivo aumentaram a demanda escolar, surgindo, assim, a preocupação com a eficiência da escola que assumia a função de socialização dos alunos. Desse modo, o currículo e a escola tornaram-se importantes instrumentos de controle social. No entanto, a perspectiva acadêmica passou a ser criticada, pois estabelecia um distanciamento com a realidade do aluno. (LOPES; MACEDO, 2011).

Com alguma proximidade teórico-prática à perspectiva acadêmica surge a perspectiva instrumental que, do mesmo modo, possuía regras e métodos para validar o conhecimento. Segundo Lopes e Macedo (2011) essas perspectivas se distinguem porque na ótica instrumental o conhecimento tem como principal referência a razão técnica. Entre seus principais pensadores está Franklin Bobbitt (1918). Se desenvolve, na sequência, a perspectiva progressivista, tendo como principal teórico, John Dewey que priorizava os interesses da criança. A aprendizagem deveria ser um processo contínuo. Desse modo, o foco central do currículo para Dewey (1952), está vinculado à resolução de problemas sociais. Complementando, Dewey (apud Silva, 2006, p. 48), destaca que “A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas idéias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade”. Nessa compreensão, o ambiente escolar passa a ser organizado para que a criança se depare com situações-problemas.

Nessa linha de pensamento, Gesser (2002 p. 75) ressalta que “O currículo progressivo foi concebido como um processo entre professores e estudantes que por meio de diálogo iriam determinar o que valeria a pena ser estudado”. Assim, o

professor torna-se um facilitador e os conhecimentos e interesses dos alunos passam a ser valorizados. Nos anos 70 os movimentos sociais surgem com muitas críticas em relação ao currículo. Para Silva (2006, p. 4824), “A crítica advinda dos movimentos sociais expressava a insatisfação com a escola seletiva e excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos com significados vitais”. Esses movimentos trouxeram a possibilidade de repensar a escola e, também, a concepção de currículo.

A teoria curricular crítica surge, então, mediante o contexto histórico das críticas sociais e das mobilizações que compreendem ser outro o papel da escola. Nessa onda, também se dirigem para o objetivo de combater as teorias tradicionais e estabelecer o propósito de formar cidadãos autônomos, críticos, com capacidade de intervir na realidade cotidiana. Grande número de pensadores são protagonistas dessa perspectiva. Entre eles, citamos, Michael Young (1989), Paulo Freire (1987), Michael Apple (1989), José Carlos Libâneo (1994) e José Gimeno Sacristán (2000)

3 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A promulgação da LDB 9394/96 resultou em vários efeitos para a educação brasileira. O componente de Educação Física passou a ser obrigatório e a estabelecer que deve estar integrado à proposta pedagógica da escola. Por isso, passaram a ser necessárias as reformas curriculares para que o currículo escolar oportunizasse ao componente de Educação Física, em harmonia com a proposta pedagógica da escola, estar apropriado ao contexto sócio-histórico dos estudantes para desenvolver mais propriamente os princípios de saúde, vida, democracia e cultura.

A inclusão da Educação Física no currículo escolar, obrigatória para todas as etapas da educação básica, significa uma grande conquista e um avanço na área e, de alguma forma, para a educação, entre elas a valorização do profissional habilitado para ministrar as aulas e o reconhecimento da necessidade desta disciplina que assume grande importância na qualidade de vida do aluno a curto e longo prazo. Desse modo a Educação Física passou a fazer parte da proposta pedagógica da escola. Segundo Darido e Rangel (2008) tornar a Educação Física um componente curricular legalmente obrigatório foi uma forma de reconhecimento, deixando claro que o seu ensino tem objeto de estudo e conhecimentos próprios nos diferentes conteúdos que podem e devem ser trabalhados na escola.

Grande número de teorias acerca do currículo e suas definições, orientam o que a escola projeta repassar para seus alunos. Através do currículo é possível desenhar o quadro curricular, os componentes e os conteúdos que devem ser ensinados. Para Sacristán (2000), quando definimos currículo estamos descrevendo os princípios e as funções que determinada instituição escolar possui, bem como o modo que ela se apropria dessas funções nos seus momentos históricos, políticos e sociais. Sacristán afirma ainda, que o currículo é um meio para ter acesso ao conhecimento e é uma maneira do aluno contatar a cultura.

O currículo é uma maneira de adquirir conhecimento e, assim como as possibilidades do conhecimento, ele não se esgota. Está, desse modo, intimamente ligado com a reprodução cultural e vinculado com um conjunto de atividades desenvolvidas para o processo formativo do aluno. É reprodução, no sentido da tradição, mas é, também, criatividade, abertura, construção. Em Sacristán (2000, p. 15) encontramos o que nos parece um significativo esclarecimento acerca da função do currículo:

[...] é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Para Young (2007) a escola possibilita aos alunos a aquisição de um "conhecimento poderoso", e o mesmo não é encontrado em casa ou em sua comunidade. Desse modo o autor defende a ideia de que a escola antes de elaborar o currículo escolar deve perguntar se este vai permitir aos alunos ter acesso ao conhecimento poderoso. Assim, a escola deve levar em consideração a cultura e o contexto dos alunos. Porém, o currículo não deve ser construído em torno da experiência do aluno, pois desse modo iria deixar o aluno sempre nas mesmas condições.

Partindo da premissa que a cultura corporal do movimento é a norteadora dos conhecimentos da Educação Física escolar, é possível entender que o corpo e o movimento humano não são isolados. Os dois estão entrelaçados, tanto nos aspectos orgânicos quanto nos aspectos simbólicos. Desse modo é necessário organizar os conhecimentos com o intuito de promover no aluno – e, também, entre os docentes e a comunidade – a compreensão de que as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física contribuam para que ele possa refletir sobre o contexto em que está inserido, bem como para sua formação como autônoma e com condições de crítica e

autonomia (MENDES et al., 2010). É possível pensar que as aulas não são um fazer sem sentido, mas podem ser elaboradas com o propósito de contribuir para a formação integral do aluno, realizando atividades com a participação e envolvimento de todos, despertando o gosto pela atividade física e o pensamento crítico sobre a prática corporal que está sendo realizada.

González (2006) salienta a necessidade de todas as escolas formularem um projeto curricular para o componente de Educação Física, frisando ser ele o responsável por determinado campo de saber. Desse modo, os professores devem organizar esses conteúdos para potencializar a assimilação dos alunos. Em seus escritos é possível verificar que, no cotidiano escolar, existem poucos projetos curriculares nas instituições.

Bagnara e Fensterseifer (2019), nessa mesma perspectiva, em recente pesquisa com o objetivo de identificar os obstáculos com que os professores se deparam na elaboração curricular, evidenciam que a elaboração do projeto curricular para a Educação Física é uma tarefa de “proporções gigantescas”, pois o componente necessita abandonar a ideia de atividade, e adotar saberes específicos para repassar e construir com os alunos. O componente de Educação Física deve estar comprometido com o aluno e atuar no sentido de permitir que ele conheça, pratique e consiga intervir de maneira crítica e criativa na cultura corporal do movimento. O currículo não pode prender o professor a conteúdos distantes de sua realidade; deve dar um norte ao planejamento do docente deixando claro quais conteúdos devem ser repassados para os alunos em cada determinado nível de ensino. (GONZÁLEZ, 2006).

Partindo desta conceitualidade da importância que o currículo escolar possui para desenvolver as aulas de Educação Física, elencamos algumas ponderações referentes a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador da educação brasileira, no próximo item.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA E BNCC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Discute-se há muitos anos a necessidade de um currículo que atenda a população brasileira. Parece que em decorrência disso foi implantada a Base Nacional Comum Curricular que “É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.1). A BNCC serve como referência para a elaboração dos currículos escolares e também da proposta pedagógica da escola.

Cândido e Gentili (2017) salientam a imprescindibilidade do Brasil em ter uma educação de qualidade. Os autores abordam a necessidade de saber o que os alunos estão aprendendo em sala aula e se realmente há algum aprendizado. O Brasil carece de uma Base Curricular Comum Curricular para organizar os conteúdos a serem estudados nas escolas e também colaborar com o planejamento dos professores. Compreendemos que através das aulas de Educação Física, a criança é inserida na cultura corporal do movimento e ali conhece seu corpo, suas limitações e socializa-se. De acordo com o documento da BNCC

“A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”. (BRASIL, 2018, p. 213) ”.

De modo teoricamente semelhante, Neira e Júnior (2016) afirmam que a área de linguagens trabalha com os significados atribuídos aos diferentes códigos linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e dos conhecimentos relacionados com a cultura corporal. Contribui, também, com a comunicação e o senso crítico. Em contraposição, muitos estudos questionam e alegam falta consistente para justificar o fato de a Educação Física estar inclusa na área de linguagens. Relatam, ainda, a falta de consistência em relação ao termo cultura corporal. Para Neira (2018, p. 219),

Se o intento da educação física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica.

O documento da BNCC revela algumas fragilidades, havendo falta de argumentos para justificar a inclusão da Educação Física na área de linguagens. Nesse sentido o autor conclui seu estudo afirmando que “Conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras”. (NEIRA, 2018, p. 222).

Porém, parece haver contribuições que a BNCC oferece para a Educação Física. Uma delas é dar direção para elaboração da proposta curricular do

componente. Neira e Júnior (2016) ressaltam que a BNCC não delimita quais as brincadeiras, danças, lutas, esportes, práticas corporais ou ginástica que devem ser desenvolvidas na escola. Desse modo, parte das instituições, junto com a secretaria e a comunidade discutir e propor um currículo que se desenvolva ao encontro da realidade da escola e de seus sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto é possível concluir que as reformas curriculares estão ligadas aos aspectos históricos, sociais e econômicos da sociedade. A partir do conceito histórico e a compreensão da importância do currículo como proposta organizacional que a escola desenvolve em prol do aluno, percebemos que a Educação Física vem trilhando seu caminho com conquistas e inúmeros desafios a serem atribuídos. Marcos legais contribuíram para sua valorização, a promulgação da LDB 9394/96 permitiu uma maior visibilidade, expondo o componente como responsável por determinado campo do saber.

Para o componente de Educação Física a BNCC deixa explícita algumas lacunas, não havendo argumentos suficientes a fim de justificar por que está inclusa na área de Linguagens e suas Tecnologias. Dentro das contribuições que BNCC oferece, destacamos o aporte oferecido para elaboração dos projetos curriculares. O documento elenca as aprendizagens essenciais que devem ser repassadas para a população brasileira. A partir dele as escolas, junto com sua equipe pedagógica devem elaborar seu currículo adaptando os conteúdos e aprendizagens de acordo com suas condições sociais, econômicas e principalmente com os interesses e necessidades dos alunos. O documento elenca os conteúdos de forma ampla, facilitando a elaboração do currículo conforme a realidade de cada escola.

As aulas de Educação Física contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, portanto se faz necessário que as escolas elaborem seu currículo a partir dos conteúdos da BNCC, dando enfoque para a cultura corporal do movimento, para que deste modo o aluno adquira o conhecimento poderoso e torne-se um sujeito crítico diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Currículo e poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, 1989

BAGNARA, I. C. FENSTERSEIFER P. E. O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa ação na escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-11, mar. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/82888>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Rbpae**, v. 33, n. 2, p. 323-336, ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/70269/43509>. Acesso em: 02 fev. 2021.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. 293 p.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, n. 4, p. 69-81, abr. 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/135-228-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. **Fenômenos Esportivos: Ensaios Críticos-Reflexivos**, Ijuí, p. 69-109, jun. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316663210_Projeto_curricular_e_educacao_fisica_o_esporte_como_conteudo_escolar. Acesso em: 02 fev. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 238 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

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

MENDES, M. I. B. S. *et al.* Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 199-206, mar. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2823-Article%20Text-15206-1-10-20100209.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, maio 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR S. M. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570><https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188/32570>. Acesso em: 02 fev. 2021.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, Guarapuava, v. 10, n. 2, p. 11-25, dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2096-9844-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo um reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, M. A. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural - Trabalho Comp.. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". **Educação & Realidade**, v.14, n.1, 1989.

YOUNG, M. PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

Capítulo 7

UTILIZAÇÃO DO GÊNERO BIOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLGA BENÁRIO EM BELÉM DO PARÁ

*Maria de Nazaré Rocha Souza
Soraya de Cassia Costa Pereira*

UTILIZAÇÃO DO GÊNERO BIOGRÁFICO COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OLGA BENÁRIO EM BELÉM DO PARÁ

Maria de Nazaré Rocha Souza

Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede municipal de ensino de Belém. E-mail: marisouza_1000@yahoo.com.br.

Soraya de Cassia Costa Pereira

Graduada em Artes, pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede municipal de ensino de Belém. E-mail: soraya.cassia72@gmail.com.

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um projeto de ensino intitulado “Do contexto crio uma biografia”, executado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário, em Belém-Pará. O projeto surgiu diante das dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia de Covid-19 e o retorno do ano letivo de 2021. Localizada em bairro periférico de Belém, o território da escola Olga Benário é formado por ruas e espaços públicos nomeado em homenagem a importantes ativistas sociais e, por esse motivo, escolhemos o gênero biográfico como uma forma de (re)aproximação entre alunos e escola em um período de ensino remoto. O projeto teve o objetivo de evidenciar o gênero biográfico como estratégia de alfabetização de alunos do 2º ao 5º ano, promovendo a valorização das histórias de vida desses sujeitos e dos territórios que constituem o ambiente escolar. Utilizando de uma visão Freiriana de alfabetização (FREIRE, 1996) e do conceito de território como uma representação da vida dos sujeitos (DINIZ, 2012), o projeto alcançou uma grande participação dos alunos e suas famílias e contribuiu para a compreensão da história do território escolar e das pessoas que deram nome às ruas e lugares públicos do bairro. Além disso, ajudou a conscientizar sobre o papel de importância dos alunos diante dos problemas enfrentados em um contexto de carência social e financeira.

Palavras-chave: Biografia. Território. Alfabetização. História.

ABSTRACT: This article presents the results of a teaching project entitled “From the context I create a biography”, applied at the Municipal Elementary School Olga Benário, in Belém city, state of Pará-Brazil. The project emerged from the difficulties faced by teachers during the Covid-19 pandemic and the return of the 2021 school year. Located in a peripheral neighborhood of Belém, the territory of the Olga Benário School is formed by streets and public spaces named in honor of important social activists and, for this reason, we chose the biographical genre as a form of (re)approximation between students and school in a period of remote teaching. The project aimed to highlight the biographical genre as a literacy strategy for students from the 1st to the 4th grade, promoting the appreciation of the life stories of these people

and the territories that constitute the school environment. Using a Freirean vision of literacy (FREIRE, 1996) and the concept of territory as a representation of the lives of people (DINIZ, 2012), the project achieved a great participation of the students and their families and contributed to the understanding of the history of the territory, the school and the people who named the streets and public places in the neighborhood. In addition, it helped to raise awareness of the important role of students in front of problems faced in a context of social and financial need.

Keywords: Biography. Territory. Literacy. History.

1 INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil tem evidenciado novos desafios para a sociedade e com o objetivo de reduzir a taxa de contágio do vírus, várias medidas de distanciamento social foram adotadas. No campo da educação, tais medidas culminaram com o fechamento das escolas públicas e privadas no Brasil. Nesse sentido, este trabalho apresenta parte dos resultados de um projeto de ensino intitulado “Do contexto crio uma biografia”, que vem sendo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário, localizada na cidade de Belém, estado do Pará.

Com base no tema do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, “Formação humana na discussão do meio ambiente”, as ações do projeto “Do contexto crio uma biografia” têm o objetivo de evidenciar a importância do gênero biográfico como estratégia de ensino na valorização das histórias de vida dos sujeitos e dos territórios que constituem o ambiente escolar, promovendo a alfabetização dos alunos.

Nesse sentido, as ações do projeto estão pautadas na pedagogia freiriana, buscando contribuir para a valorização das identidades de si e do outro, bem como da historicidade do território da escola, com o objetivo de sensibilizar os discentes para as questões ambientais e sociais que os cercam. Nesse artigo apresentamos os resultados das atividades que aconteceram de forma remota.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No campo educacional, a discussão sobre novas estratégias de ensino diante do contexto da pandemia da covid-19 tem ocupado espaço no trabalho e na formação de professores. O desafio tem sido de (re)pensar e (re)construir os saberes trabalhados no ambiente escolar e adaptá-los para as novas necessidades da

sociedade. Nesse contexto, o gênero biográfico pode ser usado como estratégia de ensino por possibilitar que os sujeitos construam suas histórias de vida por meio de narrativas orais, escritas ou visuais, possibilitando o trabalho de forma remota.

Historicamente, as biografias surgiram como uma forma de exaltar figuras importantes da História, ressaltando suas conquistas para fortalecer o sentimento de nacionalidade e amor à pátria (SCHWARCZ, 2013). O gênero era utilizado também como uma forma de “ensinar aos leitores os passos de homens e mulheres do passado” (ALMEIDA, 2014, p. 294), tendo o objetivo de transmitir a cultura e os costumes da sociedade.

Para Besselaar (1968), as biografias podem ser divididas em quatro grupos: 1. Moralistas, que contam a história de vida personagens históricos, surgida na Antiguidade; 2. Hagiografia, com o objetivo de glorificar Deus e os homens com virtudes; 3. Autobiografia, na qual o autor é o próprio narrador; e 4. Vida romanceada, um estilo mais atual que procura mesclar História e Literatura para atrair o leitor, mas que, para o autor, falha ao simplificar o passado (BESELLAR, 1968, p. 469).

De modo mais simples, Azevedo (2000) faz uma distinção entre a biografia histórica e biografia literária, na qual a primeira revela a relação do sujeito com seus atos e com os fatos históricos; e a segunda apresenta uma obra na qual o autor não se compromete com os fatos em si, mas com a liberdade de criação, podendo se tratar de uma obra fictícia.

Apesar das diferentes classificações apresentadas pelos autores, alguns pontos em comum podem ser observados quando se fala de biografia enquanto um gênero textual, principalmente quando a definem como um texto que representa uma história de vida (ALMEIDA, 2014; AZEVEDO, 2000; BESSELLAR, 1968; SCHWARCZ, 2013). Portanto, podemos resumir, sem intenção de esgotar a discussão, que a biografia é “uma narrativa oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem que procede o levantamento de sua própria existência” (ALMEIDA, 2014, p. 294).

A utilização da biografia na alfabetização de crianças aponta para o reconhecimento da subjetividade dos sujeitos. Nesse momento, é importante destacar que esta subjetividade também reflete os fenômenos econômicos, políticos e sociais que constituem a vida cotidiana. Para Guattari e Rolnik (1986), tais processos

Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia [...]), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor [...]). (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31).

Ao utilizarmos a biografia de sujeitos históricos como referência, compreendemos o processo de alfabetização a partir de uma visão freiriana, para além da aprendizagem da escrita e da leitura, compreendendo-na como um processo político e histórico que tem como fim possibilitar que o aluno fortaleça sua própria voz (FREIRE, 1996). Dessa forma, defendemos que a alfabetização não é “um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...], aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 1996, p. 14).

Nesse trabalho, o conceito de território é importante por representar o “conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1986. p. 388). Ao pesquisar sobre o meio ambiente e territórios ribeirinhos na Amazônia, Diniz (2012) chama atenção para a compreensão do território como uma representação do modo de viver dos povos, evidenciando seus aspectos culturais, políticos, econômicos e a sua relação com a natureza.

Esse fato pode ser observado no lócus de nosso projeto, o bairro Águas Lindas, originado a partir de assentamentos populares e constituído por ruas que possuem nomes de grandes ativistas políticos, como Rosa Luxemburgo, Luís Carlos Prestes e Olga Benário.

3 O TERRITÓRIO DA ESCOLA OLGA BENÁRIO

Fundada em 2003, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário está localizada no bairro Águas Lindas, em Belém-Pa, no conjunto residencial Olga Benário. Contada por seus próprios moradores, a história do bairro remonta à luta de trabalhadores por moradia, pois seus primeiros habitantes eram pessoas que participavam de assentamentos populares e por direitos básicos como saneamento, saúde, educação e transporte.

A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 06 a 14 anos. A população atendida é, em sua maioria, de baixa renda, uma vez que, “uma parcela significativa dos pais e/ou responsáveis ou são assalariados, ou estão desempregados, ou realizam o trabalho informal, incluindo a catação do lixo em aterros sanitários” (PPP, 2020, p. 02). Dentre as dificuldades enfrentadas pelos professores na escola, estão a falta de participação da família no processo educativo, bem como dificuldades estruturais, como a pouca iluminação nas salas de aulas, a falta de acessibilidade aos espaços escolares e a deterioração dos materiais e do território da escola (PPP, 2020). Buscando minimizar esses problemas, a escola passou por uma reforma geral no ano de 2019 que, na época, ocasionou o seu fechamento por 6 meses.

O retorno do ano letivo de 2019 estava previsto para janeiro de 2020, porém, com o início da pandemia de Covid-19 e a chegada dos primeiros casos da doença em Belém, no mês de março, a escola teve que fechar novamente. No ano de 2020, as aulas foram ministradas pela televisão por professores selecionados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Belém. Dessa forma, houve pouco contato entre os alunos e os professores da escola.

No ano de 2021, a retomada das aulas foi planejada em parceria entre SEMEC e escolas, de modo que a Escola Olga Benário optou em fazer o acompanhamento das atividades de modo remoto, com encontros presenciais a cada quinze dias. Neste momento, percebemos a necessidade de pautar nossas atividades em um projeto interdisciplinar que pudesse facilitar a aprendizagem dos alunos que já estavam há mais de um ano sem aulas presenciais.

Assim, surgiu o projeto “Do Contexto Crio uma Biografia”, que buscou utilizar as referências que os alunos tinham em sua vida cotidiana para auxiliar em sua aprendizagem. Neste momento, é importante ressaltar que “para os moradores das periferias pobres do mundo, a actual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências” (SANTOS, 2020, p.19), como a exclusão social e digital. Por esse motivo, diante da dificuldade e carência de recursos tecnológicos, as atividades do projeto foram desenvolvidas para serem realizadas de forma remota, porém utilizando materiais impressos e online, quando a situação financeira da família possibilita.

Nesse projeto trabalhamos com alunos do 2º ao 5º Ano e partimos do estudo do nome da escola em direção aos nomes das ruas, uma vez que a maioria desses locais foram registrados com nomes de ativistas e políticos que lutavam por uma

educação mais justa e igualitária, sendo, portanto, sujeitos históricos relevantes para a compreensão da educação como forma de libertação e autonomia do ser humano (FREIRE, 1996). As relações sociais e as questões ambientais também foram parte deste novo mundo de aprendizado, que colocou o aluno, o professor e família como participantes do ensino. O projeto está organizado nos seguintes eixos de conhecimentos: linguagens, matemática, história, geografia, ciências e artes. Assim, nesse artigo, apresentaremos alguns resultados obtidos no eixo Linguagens.

4 ATIVIDADES E RESULTADOS

No desenvolvimento das atividades remotas, utilizamos o aplicativo WhatsApp como um meio de comunicação e ferramenta de apoio ao ensino por se tratar de um recurso popular e gratuito. A possibilidade de criar grupos com até 100 participantes, enviar fotos, áudios e vídeos de forma gratuita também foi um diferencial. Segundo Alencar et al. (2015, p. 793), o referido aplicativo pode substituir os demais meios de aprendizagem virtual por “se apresentar como alternativa a esses ambientes, com a grande vantagem do aplicativo poder se conectar com uma conexão de dados de baixa qualidade, diferente dos ambientes EaD”.

Desta forma, o projeto se iniciou com a apresentação dos alunos via aplicativo WhatsApp. Nesse primeiro momento pedimos que os alunos gravassem um vídeo ou um áudio falando seu nome completo, idade, rua onde mora e o seu hobby preferido. Aos alunos que não puderam gravar o vídeo foi solicitada uma foto. Esse momento foi importante não somente para conhecer os alunos, mas para que pudéssemos ter as informações necessárias para dar início ao projeto, uma vez que conhecer o território dos alunos era um dos nossos objetos de estudo. Ao final dessa atividade foi organizado um vídeo com todo o material recebido para que todos os alunos pudessem conhecer seus colegas de turma.

A partir dessa atividade inicial realizamos a introdução da biografia enquanto gênero literário, explicando alguns conceitos básicos para entender a estrutura do texto biográfico. Em seguida, os alunos foram estimulados a pesquisar sobre a biografia das pessoas que davam nomes às ruas e espaços públicos do bairro onde moravam e escolheram as figuras que queriam trabalhar durante o semestre. Nesse sentido, foram escolhido Paulo Freire, Luís Carlos Prestes, Rosa Luxemburgo, Tarsila do Amaral e, principalmente, Olga Benário.

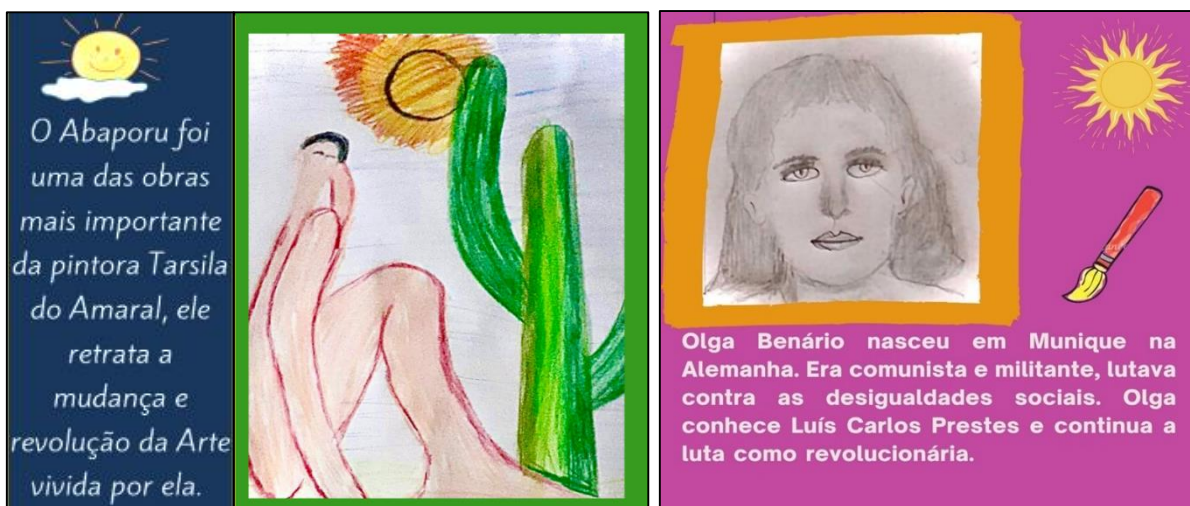
Figura 1 – Rua Rosa Luxemburgo, Rua Paulo Freire e Avenida Luís Carlos Prestes no bairro Águas Lindas.



Fonte: Compilação das autoras.

A biografia desses personagens foi apresentada pelos professores por meio de tarefas que culminavam com a elaboração de texto. No entanto, no decorrer das atividades constatamos que alguns alunos apresentavam dificuldades de escrita, conseguindo elaborar apenas frases simples. Dessa forma, passamos a utilizar outros recursos que estimulavam a leitura, como o ditado interativo e a escuta de voz dos estudantes.

Figura 2 – Desenhos e biografias feitos por alunos do 4º ano.



Fonte: Compilação das autoras.

O projeto contou também com atividades utilizando jogos educativos de perguntas e respostas em diferentes plataformas, com Google Forms, Word hall, Liveworksheets e Learning Games for Kids. De todas as estratégias utilizadas, os jogos foram as que mais contaram com a participação dos alunos, dessa forma,

também foi a mais utilizada em nosso projeto. Prensky (2012, p. 38) afirma que a “aprendizagem baseada em jogos digitais trata precisamente da diversão, do envolvimento e da junção da aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém surgido e extremamente empolgante”.

As atividades impressas contavam com questões inéditas elaboradas pelos próprios professores da escola. Aos alunos que não tinham condições de ir até a escola por motivos familiares ou por questões de saúde, uma vez que é um problema comum do local, oferecemos o caderno interativo com o auxílio do aplicativo WhatsApp. Os trabalhos foram produtivos, pois conseguimos alcançar uma boa parte da frequência e realizações das tarefas, confirmando um aprendizado coerente e significativo, partindo do conhecimento do seu próprio local.

Nos encontros presenciais ocorria o recolhimento dos cadernos de atividades, bem como a entrega de novos materiais. Para estimular o retorno dos pais e alunos, elaboramos kits com figuras adesivas, desenhos para colorir, caderno de desenho, lápis de cor, calendários personalizados com as fotos dos estudantes e outros recursos que incentivavam não somente o retorno das atividades impressas, como também despertavam o interesse dos alunos para as tarefas.

Figura 3 – Olga Benário, Luís Carlos Prestes, Rosa Luxemburgo e Paulo Freire desenhados por alunos do 1º e 4º anos.



Fonte: Compilação das autoras.

Ao final do projeto, foi elaborado um documentário chamado “Minha rua conta uma história” em que os alunos foram os construtores e narradores de suas próprias histórias, bem como relatam a vida dos ativistas que deram nome para seu bairro e sua escola. O documentário contou ainda com a participação de todos os professores envolvidos no projeto, bem como demais trabalhadores que ajudaram a construir a história da Escola Olga Benário.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO

O trabalho docente sugere criatividade e inovação em contrapondo às dificuldades já conhecidas das escolas públicas brasileiras, porém, no contexto da pandemia do Covid-19, novas dificuldades surgiram, para as quais os professores não estavam preparados. No decorrer do projeto “Do contexto crio minha biografia” enfrentamos novas dificuldades desconhecidas por nós.

Já na primeira atividade identificamos a dificuldade de acesso à internet por parte de algumas famílias, seja por falta de recursos financeiros ou de prática com as tecnologias, o que impossibilitava o trabalho totalmente remoto. Também constatamos que alguns alunos não tinham acesso à internet no horário de atendimento determinado pela escola, podendo enviar suas tarefas apenas no horário da noite, pois não tinham celular ou tablet disponível durante o dia; o que ocasionou uma sobrecarga nos professores.

A proposta apresentou dificuldade para chegar até as crianças, uma vez que os responsáveis alegavam não ter condições de acessar a internet, no entanto, criamos inúmeras estratégias para evitar que as famílias desistissem, como o trabalho impresso e jogos interativos com aplicativos que exigem poucos dados móveis, sempre que possível, somente para conquistar os responsáveis e trazer a participação dos alunos para os grupos de WhatsApp. Desse modo, a participação da família se mostrou indispensável para a realização do projeto, sendo um fator positivo alcançado.

Do ponto de vista profissional, o projeto nos causou medo por ser um grande desafio desenvolver a metodologia de Paulo Freire no período de pandemia e por necessitar de encontros presenciais. Mas, cada resultado das atividades nos traziam o desejo de continuar e acreditar no sucesso de todos os estudantes.

Assim, a participação das turmas envolvidas no projeto foi positiva, embora com todas as dificuldades encontradas, conseguimos obter respostas significativas e podemos concluir que os próprios familiares que acompanhavam as atividades passaram a ter um novo olhar para o seu território, bem como os alunos conseguiram escrever a respeito de sua história de vida e contar a biografia de suas ruas e do local onde estudam, o que foi notado nos vídeos relatados por eles para a composição do documentário “Minha rua conta uma história”.

Com base nos resultados obtidos nas atividades do projeto, percebemos que foi importante, para a aprendizagem dos alunos, partir do estudo das suas realidades, pois muitos eram discriminados por suas condições de moradia. O conhecimento da biografia dos personagens que deram nome às ruas do bairro e à escola contribuiu não somente para que os alunos tivessem orgulho da história do seu território, como também compreendessem que a luta desses sujeitos ainda é necessária no contexto da Escola Olga Benário.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA, F.A. de. A biografia e o ofício de historiador. **Dimensões**, Vitória, v.32, p.292-313, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/dimensoes/article/view/8338>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- ALENCAR, G.A.; PESSOA, M.S.; SANTOS, A.K.F. S.; CARVALHO, S.R.R. de; LIMA, H.A. de B. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, IV, 2015, Maceió. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Maceió: Sociedade Brasileira de Computação, 2015, p. 787-795.
- AZEVEDO, F.N. Biografia e gênero. In: GUAZELLI, C.A.B; PETERSEN, S.R.F.; SCHMIDT, B.B.; XAVIER, R.C.L.. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Editora UFRS, 2000, p. 131-146.
- BESSELAAR, J.V.D. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Herder, 1968.
- DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. **Relações entre práticas educativas, saber ambiental-territorial ribeirinho e o desenvolvimento local**. 2012. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.
- PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Benário, 2020.
- SCHWARCZ, L.M. Biografia como gênero e problema. **História Social**, Campinas, n. 24, p. 51-73, 2013. Disponível em:

<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

Capítulo 8

A CONCEPÇÃO DE SUJEITO BAKHTINIANA E UM DIÁLOGO SOBRE A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (CEAA): ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Polyanna Silva Goronci

A CONCEPÇÃO DE SUJEITO BAKHTINIANA E UM DIÁLOGO SOBRE A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (CEAA): ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Polyanna Silva Goronci

Pedagoga e Professora da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Contato: pgoronci@hotmail.com

Resumo: Parte de uma discussão realizada na disciplina “Educação e Linguagens: formação humana, diferenças e desigualdades sociais” do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo bem como da apresentação da temática no V Congresso Nacional de Alfabetização (Conbalf), realizado em agosto de 2021. Objetiva apresentar alguns elementos que compõem a concepção de sujeito, ancorada na perspectiva bakhtiniana de linguagem, assim como a concepção de sujeito que subjaz a primeira política pública desenvolvida no século XX, no Brasil, destinada a jovens e adultos: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Adota as orientações da abordagem qualitativa, sob uma orientação sócio-histórica, que considera que a pesquisa com seres humanos sempre é dialógica, porque este não pode ser tratado como coisa. Tem como metodologia a pesquisa documental que busca os múltiplos sentidos imbricados nos textos e contextos que o documento foi produzido. Conclui que as políticas têm cunho ideológico, estão inseridas em contextos de poder e, ainda, que as escolhas e práticas de ensino promovem determinadas visões de sujeito que implicam, por conseguinte, ações específicas na sociedade. A adoção de determinada proposta tem consequências que podem contribuir para a emancipação ou para um processo de subordinação dos sujeitos.

Palavras-chaves: Concepção de sujeito bakhtiniana. CEAA. EJA.

Abstract: Part of a discussion held in the subject "Education and Languages: human formation, differences and social inequalities" of the Master's course of the Graduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo, as well as the presentation of the theme at the V National Literacy Congress (Conbalf), held in August 2021. It aims to present some elements that make up the concept of subject, anchored in the Bakhtinian perspective of language, as well as the concept of subject that underlies the first public policy developed in the 20th century in Brazil, aimed at youth and adults: the Adolescent and Adult Education Campaign (CEAA). It adopts the orientations of the qualitative approach, under a socio-historical orientation, which considers that research with human beings is always dialogic, because it cannot be treated as a thing. Its methodology is documentary research that seeks the multiple meanings imbricated in the texts and contexts in which the document was produced. It concludes that the policies have an ideological nature, are inserted in contexts of

power, and that the choices and teaching practices promote certain views of the subject that imply, therefore, specific actions in society. The adoption of a given proposal has consequences that can contribute to the subjects' emancipation or subordination process.

Keywords: Bakhtinian subject conception. CEAA. EJA.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo trazer elementos que compõem a concepção de sujeito, ancorada na perspectiva bakhtiniana de linguagem, que é enunciativo-discursiva, partindo das reflexões sobre as temáticas abordadas nos textos propostos na ementa da disciplina “Educação e Linguagens: formação humana, diferenças e desigualdades sociais”. Buscamos, ainda, analisar a concepção de sujeito pressuposta na primeira política pública desenvolvida no século XX, no Brasil, destinada a jovens e adultos: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, desenvolvida no Brasil, no período de 1947 a 1950.

Partimos de uma perspectiva de sociedade, educação e linguagem, que se posiciona crítica, responsável e dialogicamente com as questões que atravessam a alfabetização de adultos. Consideramos, como premissa das pesquisas, dos trabalhos, das ações e das políticas públicas, para a modalidade da EJA, a defesa de uma democracia concreta que possibilite a conscientização das pessoas para que, assim, elas tenham maiores condições de intervir na realidade que é, essencialmente, contraditória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

As ciências humanas estudam os homens e as mulheres em sua especificidade humana. Consideramos que a perspectiva de linguagem bakhtiniana que adotamos também nos orienta a pensar metodologicamente a pesquisa, quando pensamos nas produções que os sujeitos realizam “[...] em processo de contínua expressão e criação”. Considerar, portanto, as produções humanas “[...] independentemente dos textos que cria significa situá-lo[s] fora do âmbito das ciências humanas” (FREITAS, 2002, p. 24). Dessa forma, os sujeitos não podem ser estudados como fenômenos da natureza, como coisas, como objeto das ciências exatas, pois a ação dos humanos

precisa ser considerada como ato e somente nesse movimento pode ser compreendida, de forma dialógica, em um processo que envolve duas consciências.

Nas palavras de Bakhtin, “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2011, p. 400, grifo do autor). Assim, na pesquisa de abordagem qualitativa sob a dimensão sócio-histórica, não se investiga em razão específica dos resultados, variáveis ou estatísticas mas o que se intenta, nas palavras de Freitas (2002, p. 26-27), ao citar Bogdan e Biklen (1994), é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, correlacionada ao contexto do qual fazem parte”. Dito de outra forma, as questões formuladas para o desenvolvimento da pesquisa, nessa perspectiva, orientam-se para a compreensão dos eventos diante de toda a complexidade e em seu acontecer histórico.

Tomamos o conceito de documento a partir dos apontamentos feitos por Le Goff (1990) e, ao mesmo tempo, o aprofundamos com a perspectiva bakhtiniana de texto-enunciado. Os documentos escritos e oficiais que serviram de fonte de análise do passado faziam um recorte, uma filtragem dos dados revelados, pois o estudo do que era considerado documento já trazia em si uma perspectiva de valores e significados de uma determinada visão, vertente social, de vozes que prevaleceram no decorrer do tempo. Dessa forma, muitas outras vozes (a maior parte delas) e movimentos históricos e sociais que ocorriam concomitantemente aos oficiais foram silenciados e não apareceram nos documentos para contar a sua versão sobre a história. Nas palavras de Le Goff (1990, p. 110):

[...] as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador [pesquisador].

Assim sendo, o documento não é ingênuo, plural e portador da verdade, mas se constitui nos jogos de poder de uma dada realidade histórica, cultural e social e carrega, contraditoriamente, uma infinidade de possibilidades abafadas dos movimentos da história. De igual forma, os documentos considerados “falsos” podem ser “[...] um testemunho precioso da época em que foi forjado e do período durante o

qual foi considerado autêntico e, como tal, utilizado” (LE GOFF, 1990, 110). Por essas considerações, implica ao(a) pesquisador(a), no ato de compreensão responsiva, “desmontar” e “desestruturar” os documentos, buscando neles as mais diversas réplicas possíveis, porque sempre haverá um sentido a ser renovado nesses registros.

Tendo em vista essas considerações sobre os sujeitos e as ciências humanas e a pesquisa documental, pensamos que a abordagem qualitativa de pesquisa sob uma orientação sócio-histórica são apropriadas para desenvolvermos este estudo, no sentido de buscar compreender o nosso objeto de estudo, que não é contemplar ou dele falar, trazendo uma verdade absoluta e monológica, mas com ele estabelecer um diálogo, como pensamento a compor mais um elo na cadeia discursiva.

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A concepção de ser humano para Bakhtin é de um sujeito que se constitui nas relações com as pessoas, com os outros humanos por meio de interações discursivas, portanto, para além de sermos seres naturais e biológicos (espécie humana), somos também históricos. Nessa relação, nos constituímos, nos tornando sujeitos, produzindo a nossa própria história que é única e, ao mesmo tempo, pode ser compartilhada com outros sujeitos e, por isso, sempre em constante inacabamento.

Esse movimento de nos tornar sujeitos implica uma tomada de consciência da nossa existência. Assim, com as palavras de Bakhtin, “[...] a princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo”, e ainda,

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. (BAKHTIN, 2011, p.373)

Dessa forma, vivemos em um mundo de palavras do outro, sendo a nossa vida uma reação a essas palavras. Começamos esse movimento, no processo inicial do discurso, nos apropriando dessas palavras (o que o outro diz e pensa) para compreendê-las, e prosseguimos reapropriando⁴ essas palavras, com uma atitude responsiva, porque somos seres de resposta.

⁴ O termo “reapropriar” foi lançado pela Prof^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo, em uma das aulas da disciplina, considerando não apenas o seu sentido inicial, cunhado na perspectiva marxista, como também pensando na

No encontro dos sujeitos, pelas palavras, no ato-evento das relações dialógicas existe, juntamente, um horizonte específico do sujeito, o que ele vê, sente e elabora. No processo de compreensão entre os sujeitos, é fundamental uma inter-ação desses horizontes, dos pensamentos elaborados, no sentido de promover um enriquecimento dos sujeitos e não a destruição do outro, pois, se consideramos que a palavra do outro nos define, “[...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

Corroboramos com Bakhtin e Volochínov (2009) que essa inter-ação dos sujeitos implica um não-álibi, através de atitudes concretas dos sujeitos responsáveis no ato que promovem a construção de sentidos, portanto, todo sentido construído pelos sujeitos instaura um posicionamento, uma intencionalidade e uma responsabilidade. Em outras palavras, não há *álibi* porque não há isenção de responsabilidade no Ser, por conseguinte, todas as nossas ações são marcadas pelas nossas assinaturas, responsivas e responsáveis.

Prosseguindo na busca de constituição do sujeito, à luz da perspectiva bakhtiniana, trazemos mais um elemento, agora sob o ponto de vista que se refere à personagem, no romance de Dostoiévski. Nesse propósito, Bakhtin defende que o autor romancista inaugura uma forma dialógica de construção da personagem, sendo esta concebida pela “multiplicidade de vozes” e “consciências independentes”, portanto, a personagem não está sozinha. Sendo assim:

Ao lado da autoconsciência da personagem, que personifica todo o mundo material, só pode coexistir no mesmo plano outra consciência, ao lado do seu campo de visão, outro campo de visão, ao lado da sua concepção de mundo, outra concepção de mundo (BAKHTIN, 2005, p. 49).

A referência supracitada corresponde ao papel do autor na construção da personagem, que podemos compreender, como constituição dos sujeitos, é a presença do outro em nós e “[...] somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro, mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra” (Bakhtin, 2005, p. 64).

necessidade de evidenciar o processo de alteração ou modificação, que ocorre nos sujeitos, por meio das relações dialógicas.

Assim, envolvidos em um processo contínuo e ininterrupto de composição, a personagem e o autor, os sujeitos, não estão acabados e definidos, pois vão se constituindo ao longo da vida. Sendo assim, considerando as condições materiais bem como as relações sociais de existência, na eventicidade do ato, a realidade vai se modificando no decorrer do tempo, podendo promover ou não mudanças na vida dos sujeitos, mas sempre em constante movimento.

Implica, nesse constante devir, considerarmos as posições do outro na constituição de nós mesmos, pois a nossa visão é limitada, a depender de onde estamos. Por isso, a necessidade de nos colocarmos em diferentes posições na tentativa de buscar a totalidade e não somente determinadas características de nós mesmos e do outro, pois, “[...] os seres só se completam na relação com outros seres, porque nenhum ser pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros” (SOBRAL, 2009, p.123).

Cabe ressaltar, nesse pensamento de considerarmos as diferentes posições que o sujeito ocupa na constituição do ser, dois conceitos que nos elucidam Bakhtin: exotopia e excedente de visão. O conceito de exotopia, nessa perspectiva, seria o deslocamento para o lugar do outro, no discurso da vida, em um lugar privilegiado de distância ou exterior, e complementarmente a este, o conceito de excedente de visão “[...] se torna possível em função da *distância* – cada um ocupa o lugar exotópico em relação ao outro – é possível ao *eu* produzir um acabamento, sempre momentâneo, do outro” (GERALDI, 2010, p. 142, grifo do autor), pois o outro tem de nós a visão que não temos, em processo contínuo e múltiplo de completude e acabamentos provisórios.

Desse modo, a partir das considerações de Bakhtin sobre a obra de Dostoiévski e dos elementos que trazemos na tentativa de elaborar uma concepção de sujeito, na perspectiva bakhtiniana, inferimos que existe liberdade na vida da personagem (ou herói) e, por isso, a falta de acabamento e a incompletude dos sujeitos, que para o teórico russo, é a visão mais aproximada das relações humanas.

A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS (CEAA)

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi uma política de Estado que estava carregada de intenções, vozes e, por isso, podemos afirmar que

não havia neutralidade, ao contrário, toda circulação de vozes implica uma dimensão política. Concordamos com Fiorin (2009, p. 153) ao dizer que:

[...] as vozes não circulam fora do exercício de poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Não se trata apenas da atuação do campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado, estão em causa todas as relações de poder, que se exercem desde as relações do dia a dia até o exercício do poder do Estado.

A CEAA foi a primeira movimentação nacional, criada pelo Estado e coordenada pelo então Ministério da Educação e Saúde, desenvolvida no período compreendido entre 1947 a 1963, ano em que foi extinta. O contexto da sua criação foi o período de redemocratização do Brasil, no qual o regime político do Estado Novo de Getúlio Vargas havia acabado, com a sua deposição em 1946 e, no mesmo ano, havia sido proclamada a nova Constituição de base democrática liberal. E ainda, em âmbito global, com o fim da 2ª Guerra Mundial e, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no bojo da Organização das Nações Unidas (ONU) ocorreu uma série de articulações entre países com a finalidade de implementar ações para a alfabetização de adolescentes, jovens e adultos para suprir, basicamente, a necessidade de industrialização e urbanização dos territórios.

Para termos uma ideia ampliada quanto ao desenvolvimento da CEAA, podemos explicar que o movimento se deu em três fases. A primeira fase (1947-1950) consistiu no ensino supletivo por meio da alfabetização num período de três meses e ensino primário em dois períodos de sete meses, seguidos, na segunda fase da Campanha (1951-1954), de treinamento profissional e ações de desenvolvimento comunitário, atingindo principalmente a zona urbana e, por fim, a terceira fase se estendeu do final dos anos 1950 até início dos anos de 1960, no centro das discussões da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), documento que especificou as novas finalidades da educação brasileira.

Pouco antes da implementação da CEAA, ocorreu em 1943 a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e do Ministério da Educação que dera início a uma sucessão de assinatura de convênios com os Estados, exigindo destes a participação dos municípios com o intuito de expandir o ensino primário, sendo o ensino supletivo de adolescentes e adultos parte da política de intervenção da União no ensino comum a “todos(as)” os(as) brasileiros(as).

Sobre a concretização da CEAA no país, Fávero ([2009?], p.3) nos informa que

[...] teve grande penetração em praticamente todos os estados da federação. Com firme coordenação de Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural.

No Estado do Espírito Santo, encontramos uma característica interessante sobre a CEAA, como nos apontam Gontijo e Silva (2014, p. 8), ao analisarem o processo de alfabetização no contexto das políticas públicas e suas práticas, tendo em vista “[...] os sujeitos em seus diferentes lugares de atuação, os pressupostos pedagógicos, ideológicos, econômicos, políticos e culturais que impulsionavam, travavam ou consolidavam essas ações e as suas conexões com o processo de modernização”. Nessa conjuntura, as autoras examinaram a Lei n.º 549/1951, que versava sobre a organização do ensino primário, que, no quesito de concurso público, estabelecia, como um dos elementos de comprovação dos méritos dos professores para assumirem o cargo, a “[...] contribuição docente à Campanha de Educação de Adultos” (p. 43).

Partindo dessas considerações sobre a CEAA, embora definindo-se como educação de adultos, consideramos que o plano de fundo da proposição da Campanha era uma concepção de alfabetização com sentido restrito de aprender a assinar o nome para tirar o título de eleitor, ou “ferrar o nome” como criticou Paulo Freire mais tarde, tornando-se uma “fábrica de eleitores”, nas palavras de Fávero ([2009?], p.3).

Percebemos, portanto, nesta perspectiva, que a alfabetização, por meio da escolarização, foi parte integrante de um projeto que menos interessava uma sociedade com adolescentes e adultos leitores e conscientes do seu lugar de classe, de posicionamentos, de respostas, na construção da sociedade e mais para atender a uma questão de poder em favor da permanência de privilégios de uma determinada ordem social, econômica e, em tudo, política.

Assim, concordamos com Costa (2012, p. 20), ao discutir sobre a CEAA, que “[...] a alfabetização e a escolarização, com suas tensões inerentes, lançavam condições para o controle social, por meio da estigmatização sobre o analfabeto, sob o rótulo de um ser inferior aos outros [...]”. Uma palavra do outro (do discurso das leis,

da Campanha, dos materiais didáticos) construindo sentidos que não foram sequer oportunizada contrapalavra do sujeito analfabeto. Desse modo:

A verdade sobre o homem [e a mulher] na boca dos outros, não-dirigida a ele [ela] por diálogo, ou seja, uma verdade à revelia, transforma-se em mentira que o [a] humilha mortifica, caso esta lhe afete o “santuário”, isto é, o “homem no homem” [a “mulher na mulher”] (BAKHTIN, 2005, p.59).

Podemos inferir, partindo das reflexões da obra bakhtiniana, que a CEEA foi pensada em detrimento do sujeito, por isso, não se ouviu o que tinha a dizer, das realidades circundantes, do que se esperava da proposta. Logo, a palavra do que os outros pensam sobre o analfabeto são colocadas nas bocas desses sujeitos como se fossem verdades.

A concepção de sujeito na CEEA parte do pressuposto de que, a partir do momento que o adolescente e o adulto fizessem uso corretamente das letras, prioritariamente do seu nome, tornar-se-ia um cidadão/cidadã, pronto para votar e exercer os direitos civis do país. Se considerarmos o marco temporal da implementação dessa política e a pouca representatividade das pessoas da classe popular, exercer o direito de voto e ter a autonomia de assinar o próprio nome foi, e ainda é, vista como uma ação fundamental para os sujeitos, o que talvez explique a aceitação de termos pejorativos e depreciativos para se referir às pessoas analfabetas. Elas se sentem (porque o discurso na sociedade as colocou) no lugar de inabilitadas, sem vez e, portanto, sem voz.

Nessa condição, o sujeito por não ser considerado como ser de resposta, parece perder a consciência (que é individual, mas também coletiva), no sentido de saber que pode se constituir no processo da eventicidade da vida e que não será um sujeito completo, mesmo depois de alfabetizado, pois, ao contrário, sendo a nossa consciência dialógica, rompe-se com a perspectiva de um sujeito determinado, pronto e acabado. Nas palavras de Bakhtin, “[...] no homem [na mulher] sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está sujeito à uma definição à revelia, exteriorizante” (Bakhtin, 2005, p. 58).

Partimos do posicionamento que as políticas têm cunho ideológico e estão inseridas em contextos de poder. As escolhas por determinadas teorias e práticas de ensino promovem determinadas visões de sujeito que implicam, por conseguinte, ações específicas na sociedade. A adoção de determinada proposta tem

consequências que podem contribuir para emancipação ou para um processo de subordinação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos, neste texto, alguns elementos que compõem a concepção de sujeito na perspectiva bakhtiniana. Acreditamos que o sujeito está em constante processo de constituição, portanto, é inacabado. Nos processos de interação verbal, ou nos discursos, buscamos a nossa constituição por meio das palavras do outro, com nossas contrapalavras, com o excedente de visão que temos sobre o outro e que o outro tem sobre nós, em um constante devir.

Com relação à CEAA, mesmo assumindo um recorte sobre a Campanha, pensamos que a concepção de sujeitos pressuposta foi limitada a uma determinada visão que tem no sujeito analfabeto algo a erradicar, a instrumentalizar, sem considerar as vozes desses sujeitos, suas histórias e, por fim, considerando os sujeitos adolescentes e adultos como seres moldáveis a atenderem determinadas demandas sociais voltadas para uma alienação e não emancipação dos sujeitos.

Em síntese, consideramos que “[...] o sujeito se faz na travessia do mundo que também o atravessa. Travessia, aqui, no sentido de ação, de colocar-se, de pensar participativamente [...]” (LIMA, 2018, p. 69). Compreendemos que, nessa relação de travessia, nem sempre podemos escolher determinadas condições e/ou realidades materiais, considerando o sistema capitalista de produção e divisão de classes sociais em que vivemos, mas podemos e devemos, em todo tempo, nos posicionar, juntamente com o outro, para buscar a potência da vida e dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COSTA, D. M. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963):** um projeto civilizador. 2012. 247 f. Tese. PPGE/Ufes – Vitória, 2012.

FÁVERO, O. **Memórias das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos.** Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 15/12/2020

FIORIM, L. J. Língua, discurso e política. **ALEA**. v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2009000100012. Acesso em: 14/12/2020

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.20-39, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?lang=pt>. Acesso em: 17/03/2021

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SILVA, Dulcinéa Campos. **Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960).** Vitória: EDUFES, 2014.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista Bioethikos**. Centro Universitário São Camilo. v. 009, n. 3(1), p. 121-126. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/bioethikos/articulo/o-conceito-de-ato-etico-de-bakhtin-e-a-responsabilidade-moral-do-sujeito>. Acesso em: 10/12/2020

GERALDI, J.W. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

LIMA, S. M. M. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. **Percursos linguísticos**. v.8, n. 19, p. 59-76, Vitória, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20305>. Acesso em: 11/12/2020

Capítulo 9

E-BOOK, CANVA E ENSINO REMOTO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Luan Tarlau Balieiro
Cindy Mayumi Okamoto Luca
Cíntia Bicudo

E-BOOK, CANVA E ENSINO REMOTO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I⁵

E-BOOK, CANVA AND REMOTE LEARNING: A PRACTICE OF DIGITAL LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL I

Luan Tarlau Balieiro

Revisor de texto. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Docência na Educação Superior e em Libras pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Licenciado em Letras/Português pela UEM. E-mail: luan.tarlau@gmail.com

Cindy Mayumi Okamoto Luca

Revisora de texto. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Neuroaprendizagem pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Licenciada em Letras/Português pela UEM. E-mail: lucacindy4@gmail.com

Cíntia Bicudo

Professora de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental I) na Escola Municipal Manoela Rosalina Mazzei da Silva. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Letras/Português pela UEM. E-mail: cintiabicudo@gmail.com

RESUMO

Em 2020, a pandemia ocasionada pela covid-19 exigiu o distanciamento social e, no Brasil, o ensino remoto emergencial foi necessário. Contudo, sobretudo em uma modalidade remota, a participação e a interação dos discentes foram bastante reduzidas durante as aulas. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de aula concernente ao 3º ano do Ensino Fundamental e ao trabalho com o substantivo e o adjetivo, a fim de que o professor possa se apoiar e recorrer ao uso e à construção de um *e-book* por meio do *software Canva*. De modo específico, buscamos: a) perpassar pelas singularidades da literatura no que concerne ao

⁵ Texto apresentado originalmente como trabalho completo no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (inspirações, espaços e tempos da educação) em setembro de 2021.

letramento digital; b) descrever os procedimentos didáticos a serem feitos pelo professor durante a aula remota, com especial atenção para as características das ferramentas do *software* aludido. Trata-se, metodologicamente, de um estudo com abordagem qualitativa, que recorre ao emprego de uma pesquisa bibliográfica, a qual se respalda, principalmente, nos postulados de Chimainski (2018), Freitas (2010), Silva (2019) e Soares (1999). Como resultados, constatamos que a confecção de um *e-book* por meio do *Canva*, a partir da inserção de elementos visuais, pode permitir a apreensão da atenção do discente e, conseqüentemente, promover a sua interação, ao conciliar *design* com o trabalho de determinados conteúdos de forma virtual. Concluímos ser necessário cessar a resistência à tecnologia e pensar em propostas que contemplem recursos educacionais digitais, especialmente, em contexto de ensino remoto.

Palavras-chave: *Canva*. *E-book*. Educação Básica. Ensino Remoto. Letramento digital.

ABSTRACT

In 2020, the pandemic caused by covid-19 demanded social detachment and, in Brazil, emergency remote education was necessary. However, especially in a remote mode, students' participation and interaction were greatly reduced during classes. In this sense, this study aims to present a lesson proposal concerning the 3rd year of Elementary School and the work with the noun and the adjective, so that the teacher can rely on the use and construction of an e-book through the Canva software. Specifically, we seek: a) to go through the singularities of the literature regarding the digital reading; b) to describe the didactic procedures to be done by the teacher during the remote class, with special attention to the characteristics of the tools of the mentioned software. This is, methodologically, a study with a qualitative approach, which uses a bibliographic research, which is based mainly on the postulates of Chimainski (2018), Freitas (2010), Silva (2019) and Soares (1999). As a result, we found that the making of an e-book through Canva, from the insertion of visual elements, can allow the apprehension of the student's attention and, consequently, promote their interaction, by reconciling design with the work of certain contents in a virtual way. We conclude that it is necessary to cease resistance to technology and think of proposals that contemplate digital educational resources, especially, in the context of remote teaching.

Keywords: Canva. E-book. Basic Education. Remote Teaching. Digital Literacy.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

No ano de 2020, com a deflagração da pandemia ocasionada pela covid-19, adentramos em um cenário atípico. A educação, nesse contexto, teve de se reinventar, em especial, os professores dos anos iniciais da Educação Básica. O ensino remoto passou a ser instaurado e novas práticas começaram a se engendrar em uma sociedade permeada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Para Soares *et al.* (2015), as TDICs podem ser entendidas como bases tecnológicas que, a partir da associação de equipamentos, programas e mídias, permitem a comunicação entre sujeitos, de modo a ampliar as ações e possibilidades que vêm sendo asseguradas pelos meios técnicos. Ao pensarmos em práticas a serem adotadas em circunstâncias plataformizadas, a temática deste trabalho se centra na produção de *e-books* no ensino remoto a partir do *software Canva*, o qual consideramos um recurso educacional digital eficiente para a elaboração de materiais com propostas dinâmicas. Assim, partimos da seguinte problemática: na modalidade remota, como suscitar a interação dos alunos em uma aula de substantivo e adjetivo para o 3º ano do Ensino Fundamental, reportando-se às TDICs?

Nosso objetivo central é apresentar uma proposta de aula concernente ao ano e ao conteúdo já mencionados, na qual um professor pode se apoiar, com a possibilidade de recorrer ao uso de um *e-book* por meio do *Canva*. Especificamente, buscamos: a) perpassar pelas singularidades da literatura no que concerne ao letramento digital; b) descrever os procedimentos didáticos a serem feitos pelo professor durante a aula remota, com especial atenção para as características das ferramentas do *software* aludido.

Metodologicamente, o trabalho se pauta em uma abordagem qualitativa com o emprego de pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). Com base em uma perspectiva social, este estudo se justifica pela importância de se valer de recursos educacionais digitais para, de algum modo, expandir as possibilidades nas formas de ensino. Ademais, esperamos contribuir com as investigações da área de Educação, Tecnologia e Comunicação, principalmente aquelas voltadas à modalidade de ensino remoto em contexto pandêmico e que apontam para o despertar de práticas de letramento digital.

O LETRAMENTO DIGITAL: BREVES POSTULADOS TEÓRICOS

No letramento digital, para se trabalhar determinado tema, inter-relacionam-se o estudo voltado à necessidade de inclusão da tecnologia no cotidiano e a investigação referente ao modo como a utilização dos canais digitais podem proporcionar resultados positivos. Esse fato caracteriza o letramento em questão como uma metodologia de alfabetização tecnológica que não se restringe apenas às

novas linguagens, recursos e métodos, mas como um método que reúne leitura, conhecimentos empíricos e escrita em diversas aplicações analíticas.

Diante disso, é perceptível que o letramento digital ainda é pouco aprofundado atualmente. A tecnologia, por si só, não basta; logo, oferecer apenas ferramentas tecnológicas aos alunos, como smartphones, não é o suficiente. É preciso expressar o quanto e de que maneira esses instrumentos podem ajudar na resolução e no avanço de conflitos de diversas áreas.

Por exemplo, caso o docente promova a realização de atividades com jogos virtuais, é necessário frisar a potencialidade desse recurso didático enquanto aliado do professor e enriquecedor do papel e do perfil analítico do indivíduo, ao promover uma ótica ampla e astuta sobre determinado tema.

De acordo com Soares (1999), é possível definir letramento digital como o meio que possibilita a conquista de competências relacionadas à interação, à produção e ao compartilhamento de conteúdo. Ele visa articular a localização, o entendimento e a avaliação do material presente em meios eletrônicos com o seu uso efetivo a partir do trabalho com a leitura, a escrita e a comunicação. A estudiosa ainda assevera que, para ser letrado digital, é necessário ter o domínio sobre o uso da tecnologia que um determinado instrumento tecnológico oferece e, para além, ser dotado de um pensamento crítico relacionado a esse uso.

Freitas (2010) corrobora com o conceito de domínio crítico, ao asseverar que um sujeito letrado digital terá de dominar a utilização das tecnologias que possibilitam a realização de um julgamento voltado à confiança e à credibilidade das fontes das informações inseridas em um âmbito tecnológico.

Já Teruya (2006) explica que o indivíduo dotado de criticidade pode usar o computador para catalogar as suas ideias e produções. Além disso, postula que a sala de aula tradicional, composta, sobretudo, por giz, carteiras e lousas, não é mais atrativa aos jovens que, diariamente, defrontam-se com diversos recursos visuais, rítmicos, sonoros e animadores fascinantes. Portanto, o letramento digital propicia uma reflexão sobre o emprego dessas tecnologias, que, em contexto de interação, promovem um engajamento maior por parte dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O GÊNERO *E-BOOK* PRODUZIDO PELA FERRAMENTA CANVA: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Os livros eletrônicos, também conhecidos como *e-books*, nos últimos anos, tiveram a sua popularidade acentuada a partir das TDICs, que suscitaram a exploração de novas formas de comunicação. Os *e-books* permitiram que a informação se tornasse ágil e econômica, o que aumentou a qualificação da formação de indivíduos distantes geograficamente de suas universidades e dos centros urbanos. Um dos sites que permitem a construção de *e-books* é o *Canva*, um *software* de *design* gráfico com uma versão gratuita e virtual.

Enfatizamos que o *Canva* já tem a sua forma *Web App*, o que o torna uma plataforma possível de ser utilizada enquanto aplicativo em *smartphones* cujo sistema operacional seja *Android* ou *iOS*. Por meio do *Canva*, é possível elaborar diversos conteúdos digitais, incluindo convites, *banners*, infográficos, planos de aulas, *e-books* etc.

Silva (2019) explana que o *Canva* constitui um instrumento para formulação de *design* e edição de imagens de fácil manipulação. Além disso, sustenta que ele pode ser operado de modo colaborativo, ou seja, o material a ser construído pode ser compartilhado entre discentes e docentes, a fim de que todos o personalizem.

Chimainski (2018) volta os seus estudos para as habilidades linguísticas e defende que o *Canva* possibilita a realização do trabalho de leitura e de escrita de formas variadas. Não só, mas é um instrumento que suscita a persuasão visual, um dos itens imprescindíveis da atualidade e com o qual professores e alunos devem compreender e tecer produções, tendo em vista o contexto de multimídia interativa que permeia a sociedade.

A partir de uma abordagem qualitativa e com base em uma pesquisa bibliográfica, este trabalho considera o *e-book* enquanto um gênero digital que o docente da Educação Básica pode fazer uso durante a sua prática pedagógica, sobretudo na criação de materiais que objetivam trabalhar determinados conteúdos com os discentes. Há vários meios para a criação de *e-books* e, um deles, é o *Canva*, o que equivale a uma prática de letramento digital.

E-BOOK “IDENTIFICANDO SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS”: DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O *e-book* produzido se intitula “Identificando substantivos e adjetivos”. Trata-se de um recorte de material que pode ser utilizado em uma aula de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental na modalidade remota.

Assim, o objetivo do *e-book* consiste em explorar o conceito de adjetivo, recorrendo ao conto do Gato de Botas (sugerimos a versão de Ricardo Moreira Figueiredo Filho apresentada nas Referências), a partir do trabalho com a habilidade EF03LP09 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos” (BRASIL, 2018, p. 119), articulada à habilidade EF15LP08: “Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis” (BRASIL, 2018, p. 95) quanto à inserção das TDICs nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, para a elaboração do *e-book*, recomendamos o uso do *software* de *design* gráfico *Canva*.

Em meio à exposição do *e-book*, descreveremos, a seguir, os procedimentos didáticos que o professor pode se valer para ministrar a aula, com atenção para as especificidades das ferramentas do *Canva*. Por intermédio da plataforma *Google Meet*, a aula pode ser iniciada com o professor perguntando se os alunos já conheciam a história do Gato de Botas, isto é, o que eles sabem sobre esse personagem.

Em seguida, uma ação é solicitar que cada estudante leia um trecho do conto. Depois da leitura, questões podem ser realizadas para analisar a compreensão dos alunos: “Vocês sabem o que é um moleiro? Como o gato conseguiu suas botas?”. Vejamos a Figura 1, a qual evidencia as partes iniciais do *e-book* confeccionadas com os instrumentos do *Canva*.

Figura 1 – Momento da leitura



Fonte: autores (2021).

Legenda explicativa: a figura apresenta quatro quadros; no primeiro, destaca-se a frase “Identificando substantivos e adjetivos”, com a especificação “Vamos conhecer a história do Gato de Botas?”. Os três quadros na sequência indicam se tratar do momento da leitura do e-book.

A partir da figura, observamos que os recursos do *Canva* propiciam ao e-book um aspecto harmonioso e dinâmico, particularmente no que tange ao emprego de imagens e de um jogo de cores, com o intuito de captar a atenção dos educandos. Na sequência, o professor pode passar o trailer do filme para motivar uma comparação entre a história apresentada no conto com a do longa-metragem. Em seguida, deve-se expor os prints do filme, a fim de que os estudantes reconheçam os substantivos e os adjetivos presentes nas falas dos personagens. A Figura 2 destaca o desenvolvimento do e-book:

Figura 2 – Momento de reflexão



Fonte: autores (2021).

Legenda explicativa: a figura apresenta quatro quadros; no primeiro, destaca-se a frase "Momento de reflexão", com uma imagem do personagem Gato de Botas; no segundo, lê-se: "Identificando substantivos", "Acertou minha cabeça com um violão?" e "A habilidade da Kitty, a sua espada e o meu cérebro"; no terceiro, lê-se: "Gato de botas é um substantivo comum ou próprio?" e "Só o que encontrará esta noite é confusão, Gato de Botas"; no quarto e último, lê-se: "Deixaram o gato zangado!" e "Gato é um substantivo comum ou próprio?". Em todos os quadros, há registros de cenas do filme "Gato de Botas".

Quando pensamos em recursos multissemióticos, como postula a BNCC, evidenciamos a possibilidade de trabalho com gêneros compostos por várias linguagens (modos e semioses). Isso significa que, nas salas de aula, especialmente no ensino remoto, temos de dar lugar a gêneros que combinam distintas modalidades, por exemplo, a linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal (visual). O gênero *e-book*, desenvolvido a partir dos recursos propiciados pelo *Canva*, constitui uma prática que relaciona texto e imagem de maneira animada e instigante.

Assim, ao mostrar as cenas dos quadros 6 e 7 da Figura 2, em que percebemos a articulação entre texto e imagem, reforçando um aspecto visual e arrojado, o professor pode questionar: "Qual dessas palavras é um substantivo (ou seja, qual palavra está dando nome a alguma coisa ou a alguém)? Esse substantivo é comum ou próprio? Quando eu falo Gato de Botas, eu estou falando de qualquer gato (por exemplo, do Garfield, do Tom – do desenho Tom e Jerry)?".

Com a interação dos estudantes, sugerimos ao docente que explique o conceito de substantivo comum e próprio. Ao apresentar o quadro 8 da Figura 2, os alunos podem ser questionados mais uma vez sobre os substantivos, encaminhando-se para o conceito de adjetivo: “Qual dessas palavras é um substantivo? A palavra gato é um substantivo comum ou próprio? Como esse gato está?”. A Figura 3 expressa a parte conclusiva do material:

Figura 3 – Momento de teorização



Fonte: autores (2021).

Legenda explicativa: a figura apresenta dois quadros; no primeiro, lê-se: “Eu teria feito um ganho com os feijões mágicos”, “Qual palavra é um adjetivo?” e “Identificando adjetivos”; no segundo, lê-se: “Vamos anotar?” e, na sequência, há informações teóricas em relação ao conteúdo de substantivo e adjetivo. Nos dois quadros, há imagens e uma cena que aponta para o filme do Gato de Botas.

Destarte, com a pretensão de que os alunos cheguem à conclusão de que o gato está zangado, o docente pode elucidar o conceito de adjetivo ao apresentar o quadro 9 da Figura 3, solicitando a identificação na cena. Para finalizar, o professor tem como possibilidade expor a definição das classes de palavras trabalhadas no *e-book* para os educandos realizarem anotações.

Ao considerar a diversidade de linguagens e mídias, acreditamos que o educador torna o trabalho pedagógico mais significativo, especialmente por abrir espaço para gêneros não conhecidos pelos alunos. Tanto o *e-book* quanto o *Canva* são exemplos de TDICs que podem ser requisitadas em aulas que necessitem da exploração de novas linguagens, uma vez que: i) o *e-book* se caracteriza como um material suscetível a compartilhamentos frequentes, com a possibilidade de criar bibliotecas digitais; ii) o *Canva* tem ferramentas que permitem ao docente inserir uma

quantidade ilimitada de imagens e demais recursos visuais (flechas, quadros, animações), atribuindo um caráter multissemiótico ao conteúdo da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia ocasionada pela covid-19 impôs o distanciamento social e, conseqüentemente, gerou impactos de diversos níveis no ensino do país. Um desses resultados foi o ensino remoto, o qual exigiu o uso de diversas plataformas digitais, como o *Google Meet*, mas que, em muitos casos, por si só, não permitem a execução de uma aula interativa e que promova o efetivo entendimento sobre determinado assunto ou conteúdo.

Diante disso, foi instaurado o seguinte problema: como suscitar, na modalidade remota, a interação dos alunos em uma aula de substantivo e adjetivo para o 3º ano do Ensino Fundamental, reportando-se às TDICs? Para alcançarmos os nossos objetivos, propomos a confecção de um *e-book*, por meio do *software Canva*, que pudesse explorar os conceitos de adjetivo e substantivo, a partir do conto do Gato de Botas.

Demonstramos que, em consequência de haver a possibilidade de construção de um *e-book* dinâmico e repleto de elementos visuais, a atenção dos discentes se torna mais centrada na aula, o que, inclusive, suscita a interação. Outro fato a ser ressaltado é o de que a tecnologia não foi utilizada apenas como um instrumento que permitisse o domínio sobre a atenção do aluno, mas como um meio de suscitar o entendimento sobre determinado conteúdo, no caso, os substantivos e os adjetivos, a partir da história e do filme relacionados ao Gato de Botas, um sujeito muito conhecido por parte do público a que a aula pode ser ministrada.

Dessa maneira, para ensinar o estudante a usar *softwares*, como preconiza a habilidade EF15LP08 da BNCC, acreditamos que o professor tem de desenvolver práticas de letramento digital; assim, é prudente que haja o conhecimento de ferramentas alternativas para a realização de um trabalho dinâmico no ensino remoto ou, até mesmo, em outras modalidades de ensino, considerando a intensificação das TDICs em uma Sociedade em Rede ou Cibercultura (LÉVY, 1997). Pontuamos ser necessário, portanto, cessar a resistência à tecnologia e pensar em propostas que contemplem recursos educacionais digitais. Como apresentamos neste trabalho, um

exemplo é a produção de *e-books* (materiais didáticos) por meio do *Canva*, uma prática que não precisa se restringir à Educação Básica, podendo abarcar, inclusive, o Ensino Superior (BALIEIRO; OLIVEIRA, 2020).

REFERÊNCIAS

BALIEIRO, Luan Tarlau; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de. O letramento digital na prática docente: a produção de *e-book* a partir da ferramenta *canva*. In: CAMARGO, Janira Siqueira; SOUZA, Gabriel de Queiros; JARDIM, Marilza de Lima (org.). **Metodologias ativas na prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2020. p. 221-238.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CHIMAINSKI, Daniela. **Atividade didática**: o pixton como ferramenta para a produção textual. 2018. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Restinga Sêca, 2018.

FIGUEIREDO FILHO, Ricardo Moreira. **O gato de botas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/gato_de_botas_versao_digital.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e a formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Paris: Editions Odile Jacob, 1997.

SILVA, Raíssa Araújo da. **Letramento digital na educação a distância**: uma experiência no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Simária de Jesus *et al.* **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem**. Investigação Científica (IC): Pesquisa. Educação Média e Tecnológica. Tecnologia Educacional. Relatório de Estudo Concluído. [s. n.]: Montes Claros, 2015.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na mídia e seus reflexos na educação. Maringá: Eduem, 2006.

Capítulo 10

CONTRIBUIÇÕES DA EJA PARA A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DE SUJEITOS ALFABETIZADOS E LETRADOS

Daniela Penha Monteiro Brito Pavini

Filomena Elaine Paiva Assolini

CONTRIBUIÇÕES DA EJA PARA A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DE SUJEITOS ALFABETIZADOS E LETRADOS

Daniela Penha Monteiro Brito Pavini⁶

Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Unesp, mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto, pesquisadora do Gepalle (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento), vasta atuação em Jornalismo Literário, idealizadora do projeto História do Dia.

Filomena Elaine Paiva Assolini⁷

Licenciatura em Letras, mestrado na área de Psicologia (FFCLRP-USP), doutorado em Ciências (FFCLRP-USP), pós-doutorado em Linguística (Unicamp), pós-doutorado em Literatura-Unicamp; vasta experiência profissional, principalmente como docente, nas áreas de Letras e pedagogia.

Resumo

De que maneira a alfabetização transforma a concepção que um sujeito tem de sua própria história de vida? Eis a pergunta norteadora do projeto que aqui se apresenta. Encontrar respostas possíveis é o objetivo principal, embasado por outros objetivos específicos, por exemplo: investigar as práticas de alfabetização e letramento da EJA em Ribeirão Preto e compreender a concepção que alguns sujeitos que passaram pelo processo de alfabetização tardia têm sobre a alfabetização. As narrativas de si transformam a maneira como uma pessoa compreende a sua vida e o mundo. Ao falar de sua própria trajetória, o sujeito tem a possibilidade de (re)significar sua história, (re)criando sentidos por meio da linguagem. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, serão criados espaços de fala e escuta com a entrevista de 10 pessoas que passaram pelo processo de alfabetização pela EJA de Ribeirão Preto, utilizando-se as técnicas do Jornalismo com a teoria da Análise do Discurso. A Teoria Sócio-histórica do Letramento é a base do que se compreende aqui como alfabetização e letramento. A alfabetização, então, não é tratada apenas como a aquisição da língua como código, mas como processo cultural de (re)criação de sentidos. E a Análise do Discurso de Pêcheux é o referencial teórico para a análise das entrevistas. A pesquisa parte do pressuposto de que investigar a educação é uma forma de delinear caminhos

⁶ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto. Contato: danielapenha@usp.com.br

⁷ Pós-Doutora no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL- UNICAMP. Professora Livre-docente da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Contato: elaineefd@ffclrp.usp.br

para melhores práticas pedagógicas e conhecer as histórias de vida das pessoas é uma forma de buscar compreender a realidade para transformá-la.

Palavras-chaves: Letramento; Alfabetização; Análise do Discurso, Histórias de Vida; EJA

Abstract

How does literacy transform a subject's conception of their own life story? Here is the guiding question of the project presented here. Finding possible answers is the main objective, supported by other specific objectives, for example: to investigate the literacy and literacy practices of EJA in Ribeirão Preto and to understand the concept that some subjects who went through the late literacy process have about literacy. Self-narratives transform the way a person understands their life and the world. When talking about their trajectory, the subject has the possibility of (re)signifying their history, (re)creating meanings through language. Thus, for the development of this research, spaces for speech and listening will be created with the interview of 10 literate and literate people through the late literacy process, EJA de Ribeirão Preto, using the techniques of Journalism with the theory of Discourse Analysis. The Socio-Historical Theory of Literacy is the basis of what is understood here as literacy and literacy. Literacy, then, is not treated only as the acquisition of language as a code, but as a cultural process of (re)creating meanings. And Pêcheux's Discourse Analysis is the theoretical framework for analyzing the interviews. The research assumes that investigating education is a way of outlining paths for better pedagogical practices, and knowing people's life stories is a way of seeking to understand reality to transform it.

Keywords: literacy; discourse analysis, life stories; EJA

1 Introdução

O questionamento sobre a maneira como a alfabetização impacta a vida de um sujeito já surge embasado por uma resposta afirmativa: “Eu era cega, por bem dizer. Depois que consegui entender as palavras foi uma felicidade grande.”. A frase é de Damiana Neris da Silva Santos, moradora de Ribeirão Preto, 92 anos, que aprendeu a ler e escrever aos 50 anos. Ela relatou, em entrevista para a autora desta pesquisa (e para o site História do Dia), que esse fora, até então, o grande objetivo de sua trajetória, interrompido ainda menina pela rotina de muito trabalho. E definiu como cegueira o estado em que se encontrava antes, sem conseguir decodificar a língua na qual sempre esteve imersa. Seu relato foi o despertar para este projeto.

De que maneira a alfabetização transforma a vida de um sujeito? Essa é a pergunta que dá os contornos ao objetivo principal deste projeto: compreender de que maneira a alfabetização transforma a concepção que alunos participantes da EJA tem sobre suas próprias histórias de vida; e está estruturado pelos objetivos específicos: investigar as práticas de alfabetização e letramento da EJA em Ribeirão Preto;

compreender a concepção que os sujeitos em processo de alfabetização têm sobre o analfabetismo; analisar os lugares sociais onde estão inseridos os sujeitos não alfabetizados; conhecer as histórias de vida de sujeitos em processo de alfabetização.

O tema é permeado de complexidade, pois a narrativa da própria vida permite ao sujeito dar sentido ao vivido, (re)significar experiências. Por meio da narrativa de si, a pessoa (re)constrói sua trajetória, dando-lhe novos significados (CUNHA, 1997), também tal narrativa pode ser compreendida como representação dos fatos e transformadora da própria realidade, pela desconstrução/construção de experiências, vivências, simbolizações que se dão tanto por quem conta quanto por quem colhe o depoimento, numa montagem dialógica (CUNHA, 1997). Eis a percepção norteadora deste trabalho, que busca criar espaços de fala e escuta e utilizá-los como material de estudo, usando como metodologia e referencial teórico a Análise do Discurso Pecheutiana. Para tal, foram analisadas 10 entrevistas com pessoas que, em algum momento de suas vidas, integraram a EJA de Ribeirão Preto e, ali, foram alfabetizadas e puderam ampliar seus níveis de letramento.

Partindo-se do pressuposto de que “a educação é um ato político” (FREIRE, 1995, p. 40), compreendemos que a educação no Brasil é marcada pela luta entre os poderes que a querem a serviço da homogeneidade de pensamentos e as forças que entendem o educar como emancipação do sujeito. É só a partir do final da década de 50 e início da década de 60 que o adulto ainda não alfabetizado passa a ser visto como um resultado das desigualdades sociais, por meio do pensamento humanizado de Paulo Freire.

A trajetória das políticas de educação para jovens e adultos é marcada por conflitos e mudanças, sempre atrelados a interesses políticos e econômicos, campo de tensões ideológicas.

2 Fundamentação teórica

Os estudos de Tfouni, Biarnés e Freire formam a base teórica que norteia as concepções deste projeto acerca da alfabetização e do letramento. Os pensadores compreendem o aluno como um ser que possui conhecimentos, a escola como um lugar possível para a ampliação desse conhecimento e a educação como um espaço de tensões políticas e dominação cultural.

Para Tfouni (1995, p.15) a “alfabetização não é meramente a habilidade

abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura”. A autora nos mostra que todos pertencemos a uma sociedade que possui e sofre a influência de um sistema de escrita. Somos letrados, ainda que não dominemos a escrita. Ela trabalha com a ideia de que há níveis de letramento e é a escola que tem o papel de ampliar o letramento dos sujeitos. Em uma sociedade que exige o conhecimento formal para a ascensão social, a alfabetização continua sendo um instrumento para a aquisição de papéis e lugares: o ingresso na universidade, um espaço no mercado de trabalho, a conquista de bens materiais etc.

Para Biarnés (1998), é necessário repensar as ações pedagógicas que “já não são métodos para preencher lacunas”, mas de (re)construção de sentidos, e estes, a partir do que se baseia esta pesquisa, podem ser (re)construídos no processo de narrativa de si. Os seres humanos são contadores de histórias, que vivem vidas contadas. Os estudos das narrativas, então, são uma maneira de entender como sujeitos assimilam o entorno (CUNHA, 1997). E essa é uma busca que nunca se esgota, já que cada sujeito tem sua própria maneira de experimentar a vida.

Entendemos, aqui, que os conceitos de entrevista com base na comunicação social podem somar-se à Análise do Discurso como instrumento para a obtenção do *corpus* de trabalho, então, seguiremos também os estudos de alguns jornalistas. Medina (2011) compreende a entrevista como um diálogo possível, uma técnica de interação que pode também servir à diversificação de vozes e à democratização da informação. Brum (2006) fala sobre a importância de se ouvir o silêncio, antecipando a base teórica que apresentaremos em seguida. A Análise do Discurso de Pêcheux considera o não-dito como parte do discurso, passível de análise.

O paradigma indiciário de Ginzburg (1939) também traz bases tanto para a coleta do *corpus* quanto para a análise do material, ao classificar os detalhes secundários, as particularidades como pistas essenciais para se compreender a grandeza de um material além da superfície.

A Análise de Discurso de matriz francesa, a partir das ideias de Michel Pêcheux, cujos primeiros registros datam do final da década de 60, é utilizada para a análise das entrevistas realizadas, mobilizando noções de sujeito, formação ideológica, formação discursiva, ideologia, condições de produção, memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, formações imaginárias, esquecimento 1 e 2, autoria, entre

outras.

A vertente escolhida é a Análise do Discurso (AD) pecheutiana à medida em que ela compreende a língua não apenas como código utilizado para comunicação, mas contempla a historicidade da linguagem e a coloca como uma construção em constante transformação e movimento, feita de ideologia e que tem o sujeito – posição discursiva - como centro, ao considerar que “não existe ideologia, a não ser pelo sujeito e para o sujeito” (PEREIRA apud PÊCHEUX, 1996, p.147).

Para Orlandi (2001), não há neutralidade no discurso nem transparência na linguagem. Dessa forma, a AD não interpreta os textos que analisa, mas sim os resultados da análise, e está interessada não na linguagem como realizadora de atos, mas na realidade que é construída nos sentidos que o sujeito pratica (ORLANDI, 2001). Defende, ainda, que “o sujeito ao dizer se significa e significa o próprio mundo” (p.44). E ratifica essa ideia em outro momento: “Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa” (2001, p.193).

Ao narrar sua vida, esse sujeito tão complexo o faz a partir da memória, é constituído, aliás, pela múltipla memória, concebida por Pêcheux (2015, p.10) como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização”. Um sujeito incompleto, em constante (re)formulação de si, (re)significação de sua trajetória. A Análise do Discurso de Pêcheux traz as ferramentas para que possamos ao menos tentar – também pautados pela nossa ilusão de donos do nosso dizer – compreender a realidade em sua complexidade, sem eliminar a história, a ideologia e o inconsciente da linguagem. Pelo contrário, compreendendo-a como um resultado de todas essas instâncias.

3 Metodologia

A entrevista qualitativa, com perguntas abertas e escuta ativa, é a base metodológica desta pesquisa, com foco em 10 adultos (maiores de 18 anos) a serem entrevistados no total, que, em algum momento de suas trajetórias, participaram da EJA de Ribeirão Preto e foram alfabetizados, ampliando seus níveis de letramento. Diante do atual cenário de pandemia, o estudo está sendo conduzido de maneira virtual, com entrevistas realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, seguindo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Ribeirão Preto.

4 Resultados parciais e Discussão

Este estudo ainda está em andamento e os resultados parciais, colhidos a partir de quatro entrevistas, até o momento, já nos permitem alguns gestos de análise, constatando que a alfabetização impacta diretamente na concepção que os sujeitos têm da própria história de vida.

Foram entrevistadas três mulheres de 54, 46 e 48 anos, e um homem de 59 anos. Os quatro são nordestinos, que migraram para o interior de São Paulo em busca de melhores condições de trabalho e subsistência, e relataram que deixaram os estudos pelas condições sociais precárias de suas famílias. A fome foi uma experiência compartilhada pelos quatro. São de famílias formadas por muitos filhos, que cresceram na carência e na ausência. Começaram a trabalhar no campo ou como diaristas ainda crianças e, então, não havia espaço para a escola. Seus pais não aprenderam a ler e a escrever, pela mesma falta de condições vivenciada pelos filhos. Uma entrevistada assim relatou: *“É que naquele tempo era muito difícil, né? Os pais não queriam que os filhos fossem estudar. E com isso minha mãe não sabia de nada”*.

Percebemos nos recortes analisados a repetição de significantes como *“quem não sabe ler, não sabe nada”, “sem saber ler a gente não chega a lugar nenhum”, “parece que você tá dentro de um buraco”, “você se sente um nada”*, para descrever a situação em que se encontravam antes da alfabetização. Essa nulidade é também metaforizada como ausência de sentidos físicos: *“quem não sabe ler é cego, surdo e mudo”*.

O analfabetismo é tratado dentro de formações discursivas como algo que coloca o sujeito à margem, desqualificando toda experiência que não esteja relacionada à prática escolar formal, e esse sujeito cumpre trajetórias incompletas. É como se, previamente, já lhe fossem entregues os resultados do percurso: *“Hoje eu poderia ter uma função melhor. Eu tinha dado um futuro melhor para os meus filhos”*. Essa é a constatação de uma das entrevistadas. *“A pessoa que sabe ler vai adiante”* – é a fala de outra.

Um entrevistado repetiu, por diversas vezes durante a entrevista, o mesmo sentido. Ele começou a trabalhar para um casal ainda criança, com nove anos, e permaneceu até os 18; a proposta da família era a de que ele pudesse estudar e

trabalhar, além de ter moradia e alimentação. Mas a promessa do estudo, porém, não foi cumprida. Esse sujeito conta que foi “*trocado*” pelos patrões após um episódio em que estava trabalhando como segurança e não percebeu quando um dos cachorros do casal se machucou. Ele, então, repete esse sentido diversas vezes ao longo da entrevista, afirmando: “*Fui trocado por um cachorro*”, “*Me trocou por um cachorro. Não, não tem valor. Só tem valor quando está dando seu suor para eles*”. Os sentidos de submissão e inferioridade se repetem também na fala dos demais entrevistados. Eles são capturados pelos sentidos de incapacidade e inferioridade por esse sistema desigual e limitador.

Por outro lado, enaltecem as figuras do professor e, por vezes, do entrevistador. Referem-se aos professores e à entrevistadora como “Dra.”. Também conferem aos professores da EJA sentidos de enaltecimento, como “anjo”, “santa”; esses são alguns dos adjetivos que se repetem, estabelecendo com os professores um distanciamento ao conceder-lhes lugar em um pedestal.

Os sujeitos entrevistados relacionam ao fato de não saberem ler e escrever sentidos de vergonha, medo e constrangimento. Relatam sintomas físicos desconfortáveis em situações simples, como calafrios, tremores, vontade de chorar ao necessitarem ir ao banco ou preencher um formulário de trabalho.

Compartilham também uma dificuldade em aprender a escrita e a isso estabelecem mais sentidos de inferioridade: “*não consigo*”, “*me falta um parafuso*”, “*algum problema na cabeça*”. Jean Biarnés (1998) fala sobre o analfabetismo de resistência, que surge como uma resposta à educação formativa, feita de maneira única para toda uma complexidade de sujeitos, ignorando a funcionalidade da língua, por meio da qual o aluno cria sentidos e passa então a fazer parte do seu cotidiano.

Alguns sentidos compartilhados após a aquisição da escrita são (re)significados e outros se repetem. Os entrevistados compartilham discursos de apropriação e pertencimento ao se sentirem capacitados para pequenas ações do cotidiano, como tirar a habilitação, ir ao banco sozinhos, passar por uma seleção de trabalho, pegar ônibus, ler a bíblia. O discurso religioso está muito presente nos relatos, sendo a leitura da bíblia um objetivo que os motiva à aprendizagem.

Há, ainda assim, a incompletude. Os sujeitos relatam insatisfação com o nível de aprendizado que adquiriram, demonstrando, por meio da materialidade discursiva de suas entrevistas, além da resistência já trazida por Biarnés (1998), uma necessidade de aprender mais que não aparece como impulsionadora de sua

evolução, porém, reforça os sentidos de incapacidade já trazidos.

As formações discursivas e ideológicas sobre o analfabetismo como nulidade e incapacidade perpassam toda a trajetória desses sujeitos. Assim, não podem ser desfeitas a partir de uma experiência, ainda que essa experiência tenha o peso de uma grande conquista, como é alfabetização para esses sujeitos. Mesmo com a aquisição da linguagem escrita, em seus discursos, esses sujeitos ainda se colocam em posições marginais e delimitam os espaços aonde podem chegar: *“As minhas filhas falam assim: ‘Não, mãe, você tem que ter um propósito. O propósito de fazer o Enem, uma faculdade’. Eu falo para elas que agora não tá no meu alcance, não”*.

5 Considerações Finais

A EJA se faz necessária para sanar lacunas fixadas por uma sociedade desigual. A Educação de Jovens e Adultos destina-se aos sujeitos que tiveram cerceado seu direito à educação, previsto legalmente. Em 2018, no Brasil, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, uma taxa de analfabetismo de 6,8%, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE em junho de 2019, estando a maior taxa de pessoas não alfabetizadas entre pessoas pretas e pardas, idosos e nordestinos.

A ideia de que o sujeito não alfabetizado não possui conhecimentos prévios foi enraizada na educação brasileira e ainda hoje persiste, sendo praticada pelos métodos tradicionais de ensino, que colocam o professor como o único detentor do saber. Essa mentalidade é ainda mais danosa para os alunos da EJA, que têm seus conhecimentos e experiências desvalorizados, anulados no processo de ensino-aprendizagem.

O papel da escola como formadora de sujeitos que falam e escrevem a língua corretamente continua sendo fundamental, e, além disso, é possível compreender o nível de letramento já trazido pelo sujeito e ampliá-lo. A aquisição da leitura e da escrita aumenta os níveis de letramento do sujeito. Mas é preciso partir da premissa de que todo sujeito possui conhecimentos. O letramento se inicia antes mesmo da alfabetização. As experiências e vivências que um sujeito soma ao longo de sua trajetória precisam ser consideradas como um saber, para que encontrem na escola instrumentos para (re)significar suas trajetórias pela escrita e leitura, a partir de uma

busca mediada pelo desejo de aprender mais e não pelos sentidos de incapacidade, marginalização e nulidade.

Referências

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, São Paulo: 2003.

BIARNÉS, J. **O ser e as Letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2, São Paulo, 1998.

BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago editorial, 2006.

CUNHA, M. I. **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2, São Paulo, 1997.

FREIRE, P. **Viver é recriar – Um diálogo sobre a educação indígena**. In: FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1995

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das letras, 1989. p 143-180.

MEDINA, C. **Entrevista: o diálogo possível**. Ática, 1986.

MOURA, V. L. P. da S.; SERRA, M. L. A. A. **Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire**. 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em 03 jul. 2019.

a) ORLANDI, E. P. **A escrita da Análise de Discurso**. In: ORLANDI, E.P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001

b) ORLANDI, E.P. **A cidade como espaço Político-Simbólico: textualização e sentido público**. In: ORLANDI, E.P. *Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001, p.185-202

PÊCHEUX, G.; GADET, F. **A língua inatingível**. In: ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento** (5a ed.). Campinas: Pontes Editores, 2007.

PENHA, Daniela. Para entender a Bíblia, Damiana aprendeu a ler sozinha aos 50 anos. **História do Dia**, 2018. Disponível em: <https://historiadodia.com.br/para-entender-a-biblia-damiana-aprendeu-a-ler-sozinha-aos-50-anos/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PEREIRA, A. C. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 71-141.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Cindy Mayumi Okamoto Luca

Revisora de texto. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Neuroaprendizagem pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Licenciada em Letras/Português pela UEM. E-mail: lucacindy4@gmail.com

Cíntia Bicudo

Professora de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental I) na Escola Municipal Manoela Rosalina Mazzei da Silva. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Letras/Português pela UEM. E-mail: cintiabicudo@gmail.com

Claudionei Vicente Cassol

Doutor em educação nas ciências, Professor da URI e no CEEDO, cassol.cv@gmail.com

Cristiane Batistioli Vendrame

É doutora pela Universidade Estadual de Maringá (2021), Mestre em Educação pela mesma instituição (2015); possui Graduação em Pedagogia pela mesma universidade (2000); Pós Graduação em Língua Portuguesa Teoria e Prática (2008); Especialização em Teoria Histórico-Cultural (2011) e aperfeiçoamento no Método Materialismo Histórico-Dialético (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

Daniela Penha Monteiro Brito Pavini

Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Unesp, mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto, pesquisadora do Gepalle (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento), vasta atuação em Jornalismo Literário, idealizadora do projeto História do Dia.

Filomena Elaine Paiva Assolini

Licenciatura em Letras, mestrado na área de Psicologia (FFCLRP-USP), doutorado em Ciências (FFCLRP-USP), pós-doutorado em Linguística (Unicamp), pós-

doutorado em Literatura-Unicamp. É docente da FFCLRP-USP, ministrando cursos na graduação e na pós-graduação. Desenvolve pesquisas na interface Linguística e Educação. É autora de inúmeros livros e capítulos publicados. É líder e coordenadora do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, GEPALLE.

Janice Neitzke Tavares

Graduada em Letras. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Especialista em Linguagens Verbo-visuais e suas Tecnologias. Mestranda em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFsul). Integrante do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade – TEDCOM. Docente na rede municipal de Pelotas.

José Antonio Dias

Professor de Geografia, Mestre em Educação.

Karolayne Pereira Marques

Acadêmica do Curso de Direito na UFMT/ICHSC/UA - Barra do Garças.

Kasandra Conceição Castro de Sousa

Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Bolsista PROSUP/CAPES. kasandrak1224@gmail.com

Kéli Bender

Licenciada em Educação Física, mestranda em Educação - kelibender@hotmail.com

Luan Tarlau Balieiro

Revisor de texto. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Docência na Educação Superior e em Libras pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Licenciado em Letras/Português pela UEM. E-mail: luan.tarlau@gmail.com

Luis Otoni Meireles Ribeiro

Pós-doutor em Educação na UFSC. Doutor em Informática na Educação. Mestre em Tecnologia - Educação Tecnológica. Especialista em Educação Continuada e a Distância. Especialista em Controle de Processos. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais na Conectividade e Mobilidade – TEDCOM.

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Programa de pós-Graduação em Educação da UEM. Contato: mangelicaofl@gmail.com

Maria de Nazaré Rocha Souza

Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede municipal de ensino de Belém.

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Professor da UFMT/ICHS/CUA - BARRA DO GARÇAS, possui estágio pós-doutoral na UNB (2015), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002), graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992), graduação em Filosofia pelo Instituto Filosófico de Apucarana (1986).

Polyanna Silva Goronci

Pedagoga e Professora da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Contato: pgoronci@hotmail.com

Silvia Regina Canan

Doutora em Educação. Professora na URI no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado. silvia@uri.edu.br

Soraya de Cassia Costa Pereira

Graduada em Artes, pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede municipal de ensino de Belém.

Suzane Faita

Historiadora, professora, jornalista e mestranda em Educação.

Vivian Vale de Oliveira

Mestranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, egvregia@hotmail.com

ISBN 978-658459920-8



9

786584

599208



Editora

UNIESMERO