



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São
Paulo - v.5 n.10 – Outubro 2023 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.faesps.com.br/index.php/Unificada>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 31/10/2023

1. Educação 2. Formação de professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.5 n.10 – Outubro 2023 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 31/10/2023

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania, além de promover a educação, visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

O DESAFIO DO ENSINO DE LIBRAS E INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

LINDIVANDA DA COSTA SOUSA05

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LINDIVANDA DA COSTA SOUSA12

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LINDIVANDA DA COSTA SOUSA18

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PREMISSE PARA O TRABALHO DAS COMISSÕES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Lopez Expósito.....25

POVOS ORIGINÁRIOS: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS E CONSTRUINDO PRÁTICAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Lopez Expósito.....36

CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Lopez Expósito.....46

OS MOVIMENTOS POPULISTAS NO BRASIL

Mônica Proment.....56

ENSINO DE NOTÍCIAS: UM CAMINHO PARA PENSAR A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rodrigo da Silva Lima80

ALFABETIZAÇÃO POR UMA ABORDAGEM LÚDICA

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA94

O CINEMA NA ESCOLA: UM BALANÇO SOBRE A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RUBENS BALDINI NETO100

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

FERNANDA MACEDO CERQUEIRA DOMENICONI118

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE TERMOS DESDE A PRÁTICA ESCOLAR

ANDREA PIGNATARO ASSIS136

BRINCAR DE FAZER ARTE: A CERÂMICA, ARTE INDÍGENA E A

EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREA PIGNATARO ASSIS 147

A CRISE DA LEITURA E DA ESCRITA NA ERA DIGITAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

FRANCISCO FACCINI BRINGER 161

O CURRÍCULO CRÍTICO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO FACCINI BRINGER 177

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

FRANCISCO FACCINI BRINGER 188



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

O DESAFIO DO ENSINO DE LIBRAS E INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

LINDIVANDA DA COSTA SOUSA

Eixo: Educação Inclusiva

Resumo

A importância da inclusão da criança surda nas escolas da rede regular de ensino. Qual o desafio dos professores, funcionários, equipe gestora e família na inclusão de crianças surdas na rede regular de ensino, priorizando a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como sua primeira língua para comunicação e formação, fato esse que muitos professores desconhecem e ao receber um aluno surdo não conseguem incluir de forma que ele participe das atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: inclusão criança surda, adaptação de atividades.

ABSTRACT:

This paper aims to highlight the importance of the inclusion of deaf children in schools in the regular school system. What is the challenge of faculty, staff, management team and family in the inclusion of deaf children in the regular school system, prioritizing POUNDS (Brazilian Sign Language) as their first language for communication and training, a fact that many teachers are unaware and receiving a deaf student can not include so that they participated in the activities with the adjustments according to your needs and respect their culture and include other students to this new reality, creating a pleasant

environment for teaching and learning for all with socialization and interaction activities and it is necessary for this event an overhaul in the pedagogical political project where the child to be included and their rights respected how their learning process, being necessary to conduct training of teachers and other employees not only know include the deaf student, but other deficiencies that are present in schools.

Keywords : inclusion deaf child , adaptation of activities .

DESENVOLVIMENTO

Ao observar desabafo de professores em artigos e revistas em que o assunto em pauta e a inclusão em especial da criança surda, observa se como alguns professores se sentem despreparados para lidar com essa nova realidade em recepcionar um aluno surdo, que muitas vezes chegam à escola sem se reconhecer sua própria identidade, pois muitas vezes os alunos crescem sem ter contato com outros surdos e não reconhece entre seus pares, são educados pelos pais, que na maioria das vezes são ouvintes e que não buscaram ajuda e em alguns casos foram mal orientados por profissionais sobre a surdez e não sabem quais os caminhos poderiam percorrer para auxiliar o filho para uma comunicação, sendo com o uso de um aparelho auditivo, implante coclear e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Quando os pais são orientados desde o primeiro instante sobre a surdez e direcionado a criança podem evoluir com muito mais facilidade, pois irá ter uma comunicação com o meio em que está inserida, por esse motivo quanto mais rápido a criança reconhecer seus pares, conhecer a Língua Brasileira de Sinais, melhor será seu desenvolvimento e sua aprendizagem. casos de crianças surdas que ingressam na escola, o primeiro caso e a criança que os pais não aceitam a deficiência auditiva e com isso não buscam recursos de comunicação seja por LIBRAS, um implante coclear um

aparelho auditivo dependendo da lesão que a criança apresente e a criança entra na escola com gestos que aprendeu em casa para se relacionar e na escola não é compreendido pelo professor da sala, interprete e o professor especialista na sala de apoio.

Um processo de ensinar a LIBRAS com sinais básicos como: pedir um copo com água ou ir ao banheiro e começar a ter uma comunicação e comecar um processo de inclusão através da compreensão de sua identidade. as crianças que ingressa na sala das redes regulares de ensino e quando a família ao primeiro laudo médico compreende e aceita a deficiência procura recursos e formas para incluir a criança em sua cultura e na sociedade que está inserida, em alguns casos temos os pais que também buscam aprender a língua de sinais e a criança ao ingressar à escola se depara com uma realidade de escola que tem que ser inclusiva, porém a inclusão não acontece, falta à comunicação que deveria acontecer com um professor bilíngue, sala de apoio e funcionários bilíngues um ambiente acolhedor e de aprendizagem.

Ao ingressar em uma escola regular, muitas vezes são únicos com essa deficiência e com professores, que por muitas vezes não sabem como lidar e tratam o aluno como se tivessem uma doença cognitiva em que o aluno não consegue acompanhar os demais alunos e não permite evoluir em sua aprendizagem nos dias de hoje encontramos professores que ainda resistem em compreender os direitos dos deficientes auditivos, sendo que o aluno tem direito de se comunicar e expressar através da sua Língua visual motora. Conforme Art. 1º da Lei 10.436:

Nas escolas bilíngues a necessidade de se contratar professores bilíngues que sejam fluentes na Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e que principalmente estejam inseridos na cultura surda e realmente sabiam da importância e da responsabilidade da alfabetização e do letramento dessa criança, pois um aluno surdo muitas vezes se sente inferior por não compreender o universo letrado que está inserido e com isso alguns se

fecham ao mundo e depois de período nas escolas deixam de ir à escola, por não serem entendido e deixado de lado como incapazes.

Em escolas em que o ambiente escolar é bilíngue a comunicação ocorre por meio dos pares e apreendem sinais, criam novos sinais e se sentem inseridos na comunidade escolar e se tem uma exigência que os se possível os funcionários conheçam a LIBRAS e que se tenham profissionais surdos em seu quadro de funcionários, as informações são passadas de formas concretas e são utilizados recursos tecnológicos, materiais visuais entre outros recursos que ajudem na aprendizagem, pois compreendem que o surdo aprende a partir concreto.

Em algumas escolas da rede regular de ensino também encontramos professores especialista, que buscam com o professor de sala ensinar LIBRAS e realizar atividades integradas com a sala de aula regular, porem com outros alunos surdos. Momento que para alguns alunos é único com outro surdo e que trocam informações, tiraram duvidas e até mesmo constituem novas amizade muitos pais resistem em deixar os filhos sozinhos, por ter medo de como a sociedade ira tratar e com isso acabam prejudicando esse aluno no desenvolvimento da sua identidade limitando sua autonomia e restringindo o contato com sua cultura não permitindo participar de encontros em que os surdos se reúnem para trocar experiências, fazer novas amizades e aumentar seu conhecimento quanto aos novos sinais e se atualizar em meio a sua cultura esse conhecimento sobre a cultura surda e a forma que é constituído seu vocabulário, os novos sinais que estão sempre sendo criados conforme a compreensão do objeto ou situação que a informação seja passada de forma clara e significativa é o que falta quando nós deparamos com um único aluno em uma sala de aula regular.

Nas escolas encontramos Interpretes que tem conhecimento em LIBRAS, que por sua vez tentam fazer a mediação entre o professor e o aluno, mas alguns professores por não acreditarem que o aluno surdo seja capaz de aprender e desenvolver cognitivamente e socialmente a participação da família

nesse processo de aprendizagem desde que tenha se confirmado a deficiência auditiva é de grande importância compreendendo e buscando se comunicar em LIBRAS.

Para Marcia Goldfeld (2002),

...”se pensarmos no caso dos surdos que não tem acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e, sem um instrumento linguístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência, ou seja, não se constituem com base nas características culturais de sua comunidade e com isso desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferente dos indivíduos falantes”. (pag. 54 A Criança surda).

Dessa forma compreendemos que quanto mais cedo essa criança estiver inserida na comunidade surda, reconhecer seus pares será melhor seu desenvolvimento nas escolas e na sociedade frequência e as crianças chegam a escola muitas vezes sem compreenderem que são diferentes, mas que são capazes de aprender e a partir desse momento entra o conhecimento do professor que ira tentar trabalhar todas as lacunas que ficaram nesse aluno por não ter sido exposto aos seus pares o professor precisa compreender que a sala tem que ter um ambiente alfabetizador .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel importante que é propiciar momentos para essas trocas de experiências tanto com os alunos surdos como com os demais alunos e em meio dessa interação que pode ser feita através de feiras, peças teatrais e muitos outros movimentos que se inclua a comunidade escolar a necessidade que através do Projeto Político Pedagógico (PPP) esteja incluso formações para a equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos

atividades que mobilizem a comunidade escolar a buscar informações, cursos e aprender não apenas a LIBRAS, mas obter informações sobre as várias deficiências, de forma que não se tenha nenhum tipo de preconceito e que se compreenda a melhor maneira de torna a sala de aula um ambiente inclusivo.

A escola precisa estar em constante busca para adequar seu currículo e espaço físico as várias deficiência sempre que possível realizar formações constantes com os professores e equipe de funcionários sobre as diversas deficiências, em como recepcionar esse aluno de forma que ele se sinta incluso nas atividades e no espaço.

Quando falamos em espaço para alunos surdos podemos mencionar sobre placas de Banheiro que tenham o símbolo feminino ou masculino, mas também o sinal em Língua Brasileira de Sinais, o sinal para o lanche sendo o sonoro com uma luz em cada sala e ambiente da escola e nas salas de aulas imagens com sinais em LIBRAS e escrita em Língua Portuguesa e com simples adaptações, tornar a escola um ambiente que se adapta a necessidade de um aluno e não ele que se adapta em prestar atenção no que os alunos fazem para saber o termino de uma aula ou inicio de um intervalo ou até mesmo ir embora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/05/2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Agostinho, K. A. (2010). **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faesps**

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LINDIVANDA DA COSTA SOUSA

Eixo: Educação Infantil e Arte

RESUMO

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico e a Arte na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos, docentes e discentes sobre o assunto para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação

Palavras-chave: Ludicidade , Arte, Educação Infantil

ABSTRACT:

There are numerous authors who have addressed the subject and continue to study the topic. This work aims to broadly reflect on the importance of play and art in learning, especially during childhood, presenting the view of some theorists, teachers and students on the subject, for which it was elected as specific objectives: to discuss the importance of play for the children; present

the views of Froebel, Vygotsky, Piaget and Wallon on the importance of playing for learning and; reflect on the need for play in education

Keywords: Playfulness, Art, Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se que através da Arte e o lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; supõe-se que nossas crianças brincam cada vez menos e que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão de Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

Baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar as visões sobre a importância do brincar para a aprendizagem infantil também após diversas leituras sobre os métodos de pesquisa, optei por questionário aberto e fechado para levantar os dados necessários o ensino da Educação Infantil das escolas municipais escolhidas como foco deste trabalho, funciona nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino infantil.

A maioria das escolas estão aptas ao trabalho lúdico, ambientes atrativos para o desenvolvimento cognitivo e motor, atendendo às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses mediante ao trabalho realizado na educação relato a importância do brincar, principalmente na infância e que as brincadeiras são relevantes como instrumento pedagógico ondeatores externos foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras a grande

preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Nossas crianças, principalmente as menores, se deliciam em meio às tintas, pincéis, lápis coloridos, papéis diversos, instrumentos musicais, enfim, atividades que lhes desperte a possibilidade de expressar suas emoções, atualmente, todas as escolas possuem em sua grade curricular, o ensino de Arte, porém, na prática, seu estudo, tão importante para a formação integral dos indivíduos, é desenvolvido de forma incompleta e muitas vezes, até errônea em nossas escolas.

DESENVOLVIMENTO

Ao visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas, tornando-se, pra mim, o maior legado deste curso. Através de estudos, analisei e trabalhei diversos temas relacionados ao nosso dia a dia enquanto profissionais da educação com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

Sobre a Arte e suas aplicações na escola, pois apesar dos avanços tecnológicos, ainda persistem práticas reprodutivas que não exploram a capacidade criativa nem valorizam a arte do aluno visa alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino.

Na apreciação da arte das crianças pouco a pouco, acabamos por perceber que temos na arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar as crianças possuem uma arte, isto é, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas, seu estágio

de desenvolvimento mental, e essa linguagem pictórica é uma coisa que existe com seu próprio mérito e não deve ser julgado pelos padrões adultos.

A arte desempenha um papel fundamental na educação das crianças; desenhar, pintar ou esculpir (criar) constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo buscando informações e comprovações do assunto abordado para buscar discutir e apresentar a importância do ensino das artes na educação infantil.

Segundo os estudos de Read (1986), o uso da arte na educação para explicar determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção a arte nas crianças é importante, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual uma vez conhecida a tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana.

Através do lúdico e a Arte que a criança realiza a aprendizagem significativa. Ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda,

fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

A arte tem um papel importantíssimo na vida do homem e no seu processo educacional, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental , portanto, pode contribuir para a superação da transmissão de conhecimentos ou informações, de forma mecanizada na escola; pode contribuir para a formação dos professores a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de projetos voltados para a utilização da arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O envolvimento da arte em nosso dia a dia está muito além do que imaginamos, está no nosso modo de vestir, os lugares que escolhemos para sair, o que comemos, as músicas do momento. O importante é que possamos conhecer todos os costumes diferentes e aprender sobre eles e, principalmente, a conviver com as diferentes formas de expressão o ensino da arte tem, em uma das suas características, ensinar as pessoas a aprenderem a lidar com toda esta diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Cunha (1999, p.10), "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, vale ressaltar que o professor deve fazer parte do processo criativo da criança, estimulando e deixando de lado seus estereótipos, deixando a criança livre para as suas descobertas.

A arte não é imitação, e sim, pura expressão e subjetividade e quando se faz uma releitura, implica em colocar e expressar o que se representou do artista e não, simplesmente, copiar a arte é assimilar a mensagem e exteriorizar sua própria ideia sobre este entendimento apresentar aos alunos materiais e deixar os alunos hajam sobre eles não é o suficiente, o professor deve colocar o aluno em situação que o faça criar, estimular a exteriorização de seus sentimentos, colocar sua personalidade na sua criação.

Caso contrário, não haverá criação o professor tem que mostrar ao seu aluno que a arte tem uma história dentro de um contexto social, onde se era transmitido sentimentos de acordo com a época em que viviam e como o mundo foi se desenvolvendo ao longo dos anos explorar somente técnicas e materiais artísticos não fazem com que o aluno se envolva e de a sua interpretação sobre o que sente e o que vive, também sobre sua visão do cotidiano atual.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 09/01./2023

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faesps**

e-ISSN: 2675-1186

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LINDIVANDA DA COSTA SOUSA- FAUESP

Resumo

Este trabalho busca mostrar que a Alfabetização Científica dentro da Educação Básica Infantil gera um grande desenvolvimento na criança na hora do seu aprendizado. O mundo da Ciência implantado desde cedo na Educação Básica Infantil vem possibilitar e criar maior envolvimento em sala de aula percebido com o avanço da aprendizagem na criança. Sendo assim, relacionamos as contribuições da Alfabetização Científica no Ensino de Ciências e, verificamos algumas formas em que a Alfabetização Científica leva a contribuir com a Educação Básica Infantil. Assim, buscamos autores como; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) e Rosa (2001). Com a metodologia usada de uma pesquisa bibliográfica foi verificada a enorme contribuição para o Ensino Básico, podemos perceber que a Alfabetização Científica se torna válida para ser apresentada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo e no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização científica. Educação Básica.

Abstract

This work aims to show that Scientific Literacy within Basic Child Education generates a great development in children at the time of their learning. The world of Science implanted at an early age in Basic Child Education comes to enable and create greater involvement in the classroom perceived with the advancement of learning in children. Therefore, we list the contributions of Scientific Literacy in Science Education and we see some ways in which Scientific Literacy leads to contribute to Basic Child Education. Thus, we look for authors like; Delizoicov & Lorenzetti (2008), Lorenzetti (2002), Bujes (2001), Kramer (2007) and Rosa (2001). With the methodology used in a bibliographic research, the enormous contribution to Science Teaching was verified, we can see that Scientific Literacy becomes valid to be presented from the earliest childhood, since it significantly helps in the process and development of student teaching-learning.

Keywords: Scientific literacy. Child education. Science teaching.

DESENVOLVIMENTO

A criança ao longo da história não exercia um papel importante na sociedade, ela era vista como um adulto pequeno, que tinha muitos deveres a cumprir de acordo com os costumes de cada lugar. Com a globalização vinheiro as mudanças na sociedade, e a importância dada às crianças através

de sua inserção concreta na sociedade, com tudo, estas mudanças aconteceram de acordo com as formas de organização de cada sociedade.

A infância nem sempre foi tratada da mesma forma e nas mesmas épocas, isto demonstra que a ideia de infância que temos atualmente, com grande proteção estatal e com direitos, sejam fruto de uma sociedade consciente, que olha a criança como um futuro cidadão pensante, assim se preocupando com seu desenvolvimento educacional.

A trajetória infantil que foi apresentada, podemos pensar e aprofundar no que realmente podemos entender sobre as crianças e a infância para podermos tratar de maneira mais adequada a respeito desenvolvimento e dos processos da formação infantil, a partir de estudos podemos, apresentar práticas que vençam aquelas que olhavam a criança como um “Ser” somente com deveres. que tem como objetivo primeiro a capacitação dos indivíduos a compreender assuntos que envolvam a Ciência, na intenção de buscar uma reflexão para fazê-lo refletir e ampliar sua mente para o melhor desenvolvimento desde sua primeira infância.

A mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade podemos afirmar que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor. a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita o dever de questionar e investigar o aprendizado, e se tornam pessoas críticas, com pensamento lógico e que desenvolvem a habilidade de argumentar.

Novos conceitos baseados na busca da qualidade de vida, esta busca exige também, inovações e formas científicas que levem há um resultado eficiente, surgiu neste contexto como elemento eficaz na formação de alunos comprometidos, críticos e participativos do processo sociopolítico de seus países.com tudo, as formas de ensinar Ciência, em muitas escolas, ainda se

limitam à mera transmissão de conhecimentos, impossibilitando a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas ambientais sem ao menos prepará-los para enfrentar e assumir decisões na escolha entre as mais diversas alternativas propostas para minimizá-los, através desta realidade, observamos que a cultura científica ainda não é prioridade em vários estabelecimentos de ensino, não temos ações que suscitem investigação por meio de projetos em laboratório e de experiências de campo.

Preparar com mais propriedade os alunos para o exercício da cidadania, também, acreditamos que a Alfabetização Científica se construa como “processo pelo qual se capacita um indivíduo a ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos que envolvam a Ciência” (Delizoicov & Lorenzetti, 2008, p. 03).

Esse processo capacita e desenvolve o intelecto como preceitua Kramer (2007), a organizar pensamentos de maneira mais lógica, tal prática auxilia também, significativamente, a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo que o cerca, de forma que os seus aprendizes possam se defrontar com problemas e sejam capazes de resolvê-los. Com esta base, cresce a perspectiva e ganha evidência a necessidade de ensinar não pode limitar os alunos a aprenderem somente as noções e conceitos científicos, sabemos que há limites que impedem a oportunidade deste entendimento ao público, entretanto, todos devem receber informações de cunho científico e tecnológico e relacioná-las aos modos como estas questões interferem na sociedade e no meio-ambiente.

Possibilidades de discussões e entendimentos que levara o conhecimento de valores e intencionalidades dos mais variados tipos de informação que se apresentam no cotidiano e, assim, compreender seus impactos no meio social.

O processo de Alfabetização Científica na Educação Básica, formaremos indevidos pensantes. Aplicando técnicas de leitura e escrita, auxiliando no aprendizado de conceitos básicos de ciências para assim aplicar esses conceitos em situações práticas (Lorenzetti, 2002). Ela facilitaria a

compreensão das relações entre Ciência e Sociedade que garantirá uma sistematização e transmissão mais amplificada dos saberes oriundos da Ciência e das culturas regionais e locais que permeiam esses saberes. Para adquirir tais condições há certa urgência em se trabalhar a Alfabetização Científica na Educação Básica.

A Educação Infantil deve conter caráter científico e questionador, com foco na observação, argumentação e na atitude de cidadão preocupado com o meio social e ambiental estes também, são os objetivos da Alfabetização Científica, que busca estimular ainda mais a curiosidade da criança, que a todo instante procuraram compreender o mundo que a cerca.

Segundo Delizoicov a Alfabetização Científica desde a primeira etapa da Educação Básica proporciona, certamente, um maior desenvolvimento nas crianças que entram em contato com o “mundo da Ciência” bem cedo, possibilita um desenvolvimento maior, e assim a criança passará a ver a Ciência, além da memorização de conceitos e significados.

Para desenvolvermos o intelecto infantil, é fundamental, primeiramente que os temas sejam abordados de forma lúdica através de jogos simbólicos, do “faz-de-conta”, de personagens da literatura e da televisão, a utilização de materiais confeccionados pelo professor juntamente com as crianças, assim, facilita o desenvolvimento de projetos que trabalhem com a fantasia e a imaginação e também, com a observação, as comparações, as medidas e os desenhos, as modelagens, as colagens, quando possível, os registros escritos, faz parte de um conjunto de técnicas que favorecem o aprendizado.

As regras, os valores e os conhecimentos, é construído pela ação sobre o meio físico e social, assim, cabe ao educador oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas para desenvolver a autonomia e a cooperação também, expressar seu ponto de vista como bolas, cordas, escorregador, colchonetes ou até imagens de animais que seriam usados como obstáculos para serem ultrapassados estimulam o desenvolvimento, assim como os exercícios que exijam concentração, devem ser inseridos como estratégias, servindo,

simultaneamente, como estímulos divertidos, o contato das crianças com diferentes textos para que percebam as diferenças de estilo entre a linguagem oral e a escrita e entre os diferentes textos escritos.

A importância introduzir; jogos simbólicos, brincadeiras de faz-de-conta atividades que exigem uma maior desenvoltura motora das crianças para exploração do ambiente e dos objetos, as cantigas de roda, canções de ninar, parlendas, poesias, trava-línguas, que trazem como repertório oral, uma cultura tipicamente infantil, proporciona um desenvolvimento motor e intelectual na criança. (Rosa, 2001).

Desenvolver nas crianças o cuidado pelo meio ambiente, incentivando-os a colaborar e agir de forma solidária em relação aos temas ligados ao bem-estar da sociedade da qual fazem parte considerando certos estágios da criança para que saibamos utilizar os processos pedagógicos da forma mais adequada.

Com tudo, os processos pedagógicos não se resumem somente na realização de atividades, elas são importantes e de suma relevância também, mas devemos considerar as reações de cada criança neste contexto, e a sua particularidade no processo de aprendizagem.

Por fim, às crianças, que utilizam os métodos relacionados acima, são capazes e podem demonstrar um maior entendimento e desenvolvimento quando se depararam com questões cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação Básica, podemos concluir que este método se mostra viável e pode ser trabalhada desde a Educação Infantil, ela se mostra válida para ser utilizada desde a mais tenra infância, já que ela auxilia, significativamente, no processo de ensino aprendizagem verifica-se que a Alfabetização Científica na Educação Básica Infantil pode propiciar a interação

com diferentes matérias como; o meio ambiente, as relações sociais entre outras, ao se deparar com problemas cotidianos podem elaborar explicações mais fundamentadas e também estarão aptas a raciocinarem melhor para chegar à solução do problema, porque foram estimuladas neste sentido.

BIBLIOGRAFIA

Agostinho, K. A. (2010). **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga-POR.

Bujes, M. I. E. (2001). **Escola infantil: para que te quero?** Em: Craidy, C. M., Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Editora Artmed.

Delizoicov, D. & Lorenzetti, L. (2001). **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 3(1), 1-17.

Kramer, S. (2007). **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasil: MEC. pp. 25-32.

Lorenzetti, L. (2002). **O ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais**. Revista Virtual: Contestado e Educação, Caçador, 2, 1-15.

Rosa, R. T. D. da. (2001). **Ensino de Ciências e Educação Infantil**. Em: Craidy, C. M. & Kaercher, G. E. P. da S. Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PREMISA PARA O TRABALHO DAS COMISSÕES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Lopez Expósito¹

Resumo: Este artigo busca apresentar o trabalho das Comissões de Mediação de Conflitos em um Centro de Educação Infantil, do Município de São Paulo no ano de 2023, a partir de uma formação promovida pelo Instituto Vladimir Herzog e a Secretaria Municipal de Educação, bem como sua importância para a formação tanto da própria Comissão, como dos professores e, seus desdobramentos nas formações, reflexões e práticas dentro do CEI.

Palavras-chave: formação, mediação, conflitos

Abstract: This article seeks to present the work of the Conflict Mediation Commissions in an Early Childhood Education Center in the Municipality of São Paulo in the year 2023, from a training promoted by the Vladimir Herzog Institute and the Municipal Department of Education, as well as its importance for the training of both the Commission itself and the teachers and, its unfolding in the formations, reflections and practices within the CEI.

Keywords: training, mediation, conflicts

¹ Especialista em Educação Infantil e em Linguagens da Arte pela USP, especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC. Professora de Educação Infantil na PMSP. Aluna de Letras pela UNIVESP. Email: expositomariana5@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta surgiu a partir do curso promovido pelo Instituto Vladimir Herzog, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, para as Comissões de Mediação de Conflitos, Em diálogo com a gestão do CEI onde atuo, CEI Jardim São Luiz II, propus, em um momento de PEA- Projeto Especial de Ação, uma reflexão acerca dos princípios que orientam a Educação em Direitos Humanos, apresentando o conceito a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Ementa do curso de pós graduação, lato sensu, da UFABC e do Instituto Vladimir Herzog, lincando com o trabalho da comissão de mediação de conflitos, relacionei com os estudos anteriores e atuais que a gestão tem proposto nestes momentos formativos, lincando com os documentos oficiais ofertados por SME, inclusive os seis artigos publicados pelo Instituto Vladimir Herzog em parceria com SME, do projeto Respeitar é Preciso, que visam fortalecer ações da Educação em Direitos Humanos.

Realizamos então, coletivamente, no dia 14 de junho de 2023, um levantamento dos direitos que são garantidos no CEI, o que entendem por violação/desrespeito de direitos e o apontamento deles.

Fiz a devolutiva do mapeamento das respostas no dia 19 ao grupo, que apontava, como vimos acima, para a violência verbal como o principal problema, uma violação do direito da criança. Esquematizei um plano de ação para auxiliar na condução e escrita junto com o grupo, contendo o problema, como resolver, os responsáveis, prazo e possibilidade de monitoramento. Elencamos, coletivamente que foram: **O que fazer? Como? Responsáveis e o Prazo.**

Concluimos que para além de termos chegado, rapidamente, com a participação efetiva do grupo, tivemos como um dos maiores ganhos a

possibilidade de refletirmos sobre isso coletivamente, de falarmos abertamente e buscarmos caminhos para efetivamente transformarmos essa situação, sem contarmos o papel formado da Comissão de Mediação de Conflitos.

2 DESENVOLVIMENTO

Implementar a Educação em Direitos Humanos na Cidade de São Paulo, significa construir, de forma integrada e participativa, um documento que consolide e fortaleça as experiências que estão em curso, o acúmulo de informações e práticas, bem como o conjunto de preocupações que ecoam as necessidades reais dos territórios no campo do entendimento dos direitos humanos pela via da educação. Partindo-se do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH é que se dá o passo para o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos - PMEDH, visando institucionalizar o compromisso, que não é de governo, mas sim de Estado, de humanização da Cidade. (SÃO PAULO, 2016).

O primeiro parágrafo da apresentação da legislação paulistana acerca da criação do Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos, pautado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, nos traz a questão do fortalecimento de experiências acerca da Educação em Direitos Humanos, também sobre as necessidades reais dos territórios no que diz respeito ao entendimento dos direitos humanos pelo caminho da Educação. É o que propomos neste artigo, trazer a luz uma experiência real e em curso, em um território da zona sul de São Paulo, em um segmento da Educação Infantil, pública.

Para começar, gostaria de enfatizar que todos os documentos oficiais, acerca da Educação em Direitos Humanos, estão pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu preâmbulo diz:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da

humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,
Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,
Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,
Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, (UNICEF, 2023)

O Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos, em seu artigo 3º diz que:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:
I - dignidade humana;
II - igualdade de direitos;
III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
IV - laicidade do Estado;
V - democracia na educação;
VI - transversalidade, vivência e globalidade;
VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2018).

O documento aponta também o conceito de Educação em Direitos Humanos enquanto um

processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2018).

Temos ainda a contribuição da Profa. Dra. Ana Maria Dietrich, coordenadora do curso de pós-graduação, no nível de especialização, de Educação em Direitos Humanos da UFABC, que para além do exposto anteriormente, enfatiza o papel da escola, esclarecendo que

Formar cidadãos que incorporem os conceitos de Direitos Humanos no ambiente escolar é algo imensamente prioritário, pois a escola é um espaço de sociabilização e formação, que potencializa o encontro das diversidades, da aprendizagem e da construção. Esse pensamento vai de encontro à concepção contemporânea dos Direitos Humanos que promove um diálogo entre esses e os “conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO - UFABC, 2022).

A ideia deste trabalho surgiu a partir de um curso promovido pelo Instituto Vladimir Herzog (IVH - criado em 2009, com objetivo de celebrar a vida e o legado de Herzog, jornalista preso e assassinado durante a ditadura militar no Brasil – 1964-1985, cuja missão é trabalhar com a sociedade defendendo os valores da Democracia, dos Direitos Humanos e da Liberdade de Expressão).

O Instituto defende que a “Educação em Direitos Humanos trata do ensino de valores, que são necessariamente aprendidos nas experiências de vida, nas relações que ocorrem em todas as instituições e espaços sociais: na família, na escola, nos grupos religiosos, nas comunidades, por meio daquilo que é valorizado pela mídia, etc.” (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2023)

O curso, em 2023, pautado no projeto Respeitar é Preciso, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SME, foi destinado as Comissões de Mediação de Conflitos: Formação em Educação em Direitos Humanos para as Comissões de Mediação de Conflitos.

As Comissões de Mediação de Conflitos – CMC, foram criadas em 2015, pelo então prefeito Fernando Haddad, em todas as escolas Municipais e

Centros de Educação infantil, um dos objetivos principais das CMCs é atuar na prevenção e resolução de conflitos que envolvam alunos, professores e servidores da comunidade escolar, de acordo com a lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que versa sobre a criação das CMCs.

As CMCs têm em sua composição representantes dos pais, alunos, gestores e professores, a coordenação da Comissão na Unidade será feita pelo representante da gestão escolar, as atribuições da comissão são:

I - Mediar conflitos ocorridos no interior da Unidade Escolar envolvendo alunos e profissionais da educação;

II - Orientar a comunidade escolar através da mediação independente e imparcial, sugerindo medidas para a resolução dos conflitos existentes;

III - identificar as causas da violência no âmbito escolar;

IV - Identificar as áreas que apresentem risco de violência nas escolas;

V - Apresentar soluções e encaminhamentos ao corpo diretivo da unidade escolar para equacionamento dos problemas enfrentados.

O curso tinha como um dos requisitos que fizéssemos um mapeamento do respeito e desrespeito em nossa Unidade Escolar, e elegêssemos uma situação de desrespeito como prioridade de ação, a fim de transformá-la.

Em diálogo com a gestão do CEI onde atuo, CEI Jardim São Luiz II, propus, em um momento de PEA- Projeto Especial de Ação, uma reflexão acerca dos princípios que orientam a Educação em Direitos Humanos, apresentando o conceito a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Ementa do curso de pós graduação, lato sensu, da UFABC e do Instituto Vladimir Herzog, lincando com o trabalho da comissão de mediação de conflitos, relacionei com os estudos anteriores e atuais que a gestão tem proposto

nestes momentos formativos, e com os documentos oficiais ofertados por SME, inclusive os seis artigos publicados pelo Instituto Vladimir Herzog em parceria com SME, do projeto Respeitar é Preciso, que visam fortalecer ações da Educação em Direitos Humanos.

Realizamos então, no dia 14 de junho de 2023, no PEA da manhã, um levantamento dos direitos que são garantidos no CEI, o que entendem por violação/desrespeito de direitos e o apontamento deles. Foram disponibilizadas folhas e canetas para que pudessem pensar e responder individualmente. Um momento de reflexão, de voltar-se para dentro de si.



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor

Dentre 11 pessoas, 5 apontaram que não, 2 apontaram que sim sem especificar e 5 apontaram:

‘Maneira de falar (com grosseria)’;

“Sim, violência verbal, a maneira de se comunicar com a criança”;

“Já, não violências físicas, mas há outros tipos de violência: um tom de voz mais alto, uma fala agressiva, um comentário maldoso, uma negligência”;

“Sim, talvez a violência verbal”;

“Sim, tratamento diferenciado do adulto com a criança, ficar de costas para o bebê conversando com outros adultos, falar com a criança em tom alto”.

A partir do mapeamento das respostas. Retomei com a gestão a necessidade de darmos um encaminhamento com o grupo dos apontamentos feitos. Uma vez que o grupo assinalou a violência verbal como o principal problema, uma violação do direito da criança.

Esquematizei um plano de ação para auxiliar na condução e encaminhamento junto com o grupo, contendo o problema, como resolver, os responsáveis, prazo e possibilidade de monitoramento.

O que fazer?	Como? O que é	Responsáveis	Prazo	Monitoramento
--------------	---------------	--------------	-------	---------------

	necessário?			

Fonte: autor

Fiz a devolutiva do mapeamento das respostas no dia 19 de junho ao grupo.



Fonte: autor



Fonte: autor

Elencamos, coletivamente as ações, que culminaram com o seguinte plano:

O que fazer?	Como? O que é necessário?	Responsáveis	Prazo	Monitoramento
Olhar para si próprio, sua ação, pedir ajuda quando sentir que precisar	Autoavaliação constante e regular	A pessoa que está na situação, as pessoas envolvidas	Durante o ano, diariamente construir essa prática	Feedback trimestral no PEA

Falar baixo ao invés de aumentar o tom da voz	Policiar-se	Todos	Idem	Idem
Ajudar o outro, sinalizar para o outro e oferecer ajuda quando observar alguma situação difícil com o colega	Disponibilidade para o outro	Quem observar a situação, ou ajuda ou chama alguém para ajudar	Idem	Idem
Divulgação de cursos, seminários, filmes, textos sobre o assunto	Pesquisar ou quando receber a informação divulgar	Quem souber divulgar Quem puder pesquisar também	Idem	Idem

Fonte: autor

3 CONSIDERAÇÕES

Primeiro, gostaria de enfatizar, o papel formador da Comissão de Mediação de Conflitos, inclusive pensando no princípio da homologia de processos.

Segundo, frisar o papel da participação coletiva, o grupo efetivamente se implicou na reflexão coletiva, no reconhecimento da situação e de si mesmo como humano, a possibilidade de discutirmos coletivamente, falarmos abertamente e buscarmos caminhos para efetivamente transformarmos a situação foi um ganho enorme para todos. Embora eu considere que nem sempre, ao falarmos mais enfaticamente, brava, ou em um tom mais alto estejamos sendo violentos, ou desrespeitando um Direito.

E por último, mas não menos importante, a possibilidade de continuidade do trabalho, observando os momentos em que as situações apontadas ocorrem, em quais lugares podem produzir stress e quais perspectivas de transformações das práticas, dos tempos ou dos espaços seriam prováveis para minimizar ou mitigar os problemas apontados.

BIBLIOGRAFIA

Currículo da Cidade: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso 30 set 2023.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (unicef.org). Acesso 22 ago 2023.

Lei nº 16.134 de 12 de março de 2015 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso 1 out 2023

Plano Municipal de Educação (PME): http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso 1 out 2023

Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH): <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57503-de-06-de-dezembro-de-2016>. Acesso 30 set 2023.

[Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania \(www.gov.br\)](http://www.gov.br) . Acesso 30 set 2023.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos. ANEXO - ATO DECISÓRIO Nº 218/2022 - CONSEPE (11.99) Boletim de Serviço nº 1142 13 de [ppc_edh_2022.pdf \(ufabc.edu.br\)](#) . Acesso 30 set 2023.

Projeto Respeitar é Preciso. [Projeto Respeitar é Preciso! - Instituto Vladimir Herzog](#). Acesso 30 set 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faespp

e-ISSN: 2675-1186

POVOS ORIGINÁRIOS: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS E CONSTRUINDO PRÁTICAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Lopez Expósito²

Resumo: Este artigo busca trazer a luz um trabalho realizado em um Centro de Educação Infantil – CEI, no Município de São Paulo, no ano de 2023, a partir das formações no Projeto Especial de Ação – PEA, baseadas no Currículo da Cidade: Povos Indígenas – Orientações Pedagógicas. Considerando ainda a metodologia da homologia de processos para a prática com o grupo de crianças.

Palavras-chave: formação, povos originários, prática

Abstract: This article seeks to bring to light a work carried out in an Early Childhood Education Center – CEI, in the Municipality of São Paulo, in the year 2023, from the formations in the Special Action Project – PEA, based on the City Curriculum: Indigenous Peoples – Pedagogical Guidelines. Also considering the methodology of process homology for practice with the group of children.

Keywords: training, indigenous peoples, practice

² Especialista em Educação Infantil e em Linguagens da Arte pela USP, especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC. Professora de Educação Infantil na PMSP. Aluna de Letras pela UNIVESP. Email: expositomariana5@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna (ADICHE, 2019).

Chimamanda Adiche, em sua maravilhosa e indiscutível obra, *O perigo de uma história única* (2019), nos alerta para o perigo de uma história única. A autora aponta de forma, clara e inequívoca, a relação entre a história única e o poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar”. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (ADICHE, 2019).

Mostrando que os estereótipos são resultado da autoridade do poder econômico e político de uma nação em relação à outra, o que, como resultado temos as representações únicas, redução e na redução há a dominação, o enfraquecimento, a instalação de visão preconceituosa e estereotipada, como é o caso dos povos originários no Brasil.

Nós fomos ensinados que o Brasil foi descoberto em 1500, pelos portugueses comandados por Pedro Álvares Cabral. Que quando aqui chegaram, encontraram “Índios”, ora se o termo descobrimento se refere ao fato de não haver habitantes nas terras brasileiras, há aqui uma incongruência. Na verdade, a chegada dos portugueses no Brasil foi marcada pelo viés eurocêntrico. Os portugueses foram considerados heróis, e para alimentar o imaginário coletivo, criaram histórias de bravas lutas de conquista dos bárbaros que aqui viviam: Nativos, primitivos, selvagens, canibais.

Esses nativos eram pessoas cruéis - sem rei nem lei - que comiam seus inimigos em faustos banquetes de mãos, pés, braços, pernas, crânios e bebiam sangue como aperitivo. Gente assim precisa ser dominada, controlada e domesticada através da violência física e era preciso submetê-la a uma doutrinação religiosa capaz de lhes revelar a verdade. (SÃO PAULO, 2019).

O perigo desta, mal contada, história pelo viés dos colonizadores é que nos levou, por muito tempo, a desenvolvermos uma ideia sobre o “índio”, que, reproduzida a exaustão, por muito tempo e por muitos de nós e que na verdade mostra que não sabemos quem de fato eles são. Também nos manteve afastados de nossas origens e, portanto, da real compreensão de quem nós somos.

Por força de Lei, a 11.645, tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, apenas em 2008, 508 anos após a chegada dos portugueses aqui.

A referida Lei diz:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Apesar da legislação, ainda enfrentamos várias dificuldades para efetivarmos um trabalho pautado nos princípios que defendemos acima, especialmente na Educação Infantil, cujo imaginário, em todos os segmentos, ainda sugerem práticas como pintar o rosto da criança no dia 19 de abril (e apenas neste dia); colorir cocares, feitos pelas professoras, de cartolinas; ouvir a música de Jorge Ben (conhecida popularmente pela voz de Baby Consuelo –

ou Baby do Brasil); e em algumas situações, comer pipoca ou construir uma peteca, remetendo aqui a uma brincadeira.

Essas práticas, além de desvinculadas de um conceito atualizado, refletido sobre a Educação Infantil, dialoga com concepção que não acompanha a riqueza, a diversidade da sociedade.

Há muitas ideias ultrapassadas, inclusive no que diz respeito a como os nomeamos. Por muito tempo os chamamos de “índios”.

Precisamos entender que não existem “índios no Brasil. Precisamos aprender como chamá-los, como festejá-los, como conhecê-los, como valorizá-los. Precisamos encontrar um lugar para eles dentro de cada um de nós. A melhor maneira de fazer isso é conhecendo-os da melhor maneira que pudermos. De hoje em diante, que fique combinado que não haverá mais “índio” no Brasil. Fica acertado que os chamaremos indígenas, que é a mesma coisa que nativo, original de um lugar. Certo? (SÃO PAULO, 2019).

Até porque, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a palavra “índio” se deve a um engano cometido por Colombo que acreditava ter encontrado as Índias, quando desembarcou no atual território das Bahamas, em 1492, deste modo, a palavra foi utilizada para se referir aos grupos indígenas indistintamente e genericamente.

Ser “índio” é pertencer a que? É trazer consigo todos os adjetivos não apreciados em qualquer ser humano. Ela é uma palavra preconceituosa, racista, colonialista, etnocêntrica, eurocêntrica. (SÃO PAULO, 2019).

Já a palavra indígena, significa “natural do lugar em que vive”, se refere ao pertencimento de um povo específico. Uma maneira mais respeitosa de nos referirmos aos povos originários.

Ailton Krenak (2020) nos diz que a resistência indígena “se baseia na negação de que somos todos iguais, no reconhecimento da diversidade... que nosso tempo é especialista em criar ausências: no sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida!” ... Esta é a ideia deste trabalho, criar experiências, uma vez que a relação entre a criança, a diversidade e a natureza são importantes para seu desenvolvimento. Além

disso essa premissa está presente em todos os documentos norteadores para o trabalho com a primeira infância, além de ser um direito!

2 DESENVOLVIMENTO

Nossa proposta inicial foi a construção de uma composteira. A partir do pensamento da necessidade de cuidarmos do ambiente em que vivemos. “Compreender como o sujeito apreende o mundo, como constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” Bernard Charlot. No Jardim São Luiz, a presença do lixo (de todas as naturezas) é constante; há inclusive na rua de cima do CEI containers que vivem rodeados de sacos, sacolas e lixo fora dos mesmos. Estes sacos, cheios ou não, são deslocados pelo entorno seja pela ação do vento ou chutados por transeuntes diversos. Inspirada pelos apontamentos anteriores e sabendo que o meio influencia as aprendizagens; de nosso papel ativo enquanto sujeitos que constroem e transformam a realidade; pensando no quanto o contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento infantil, pois além de valorizar a natureza, o meio ambiente que a cerca, estimula o cuidado com o planeta, pois o contato com a natureza:

- Fortalece o sistema imunológico;
- Incentiva a imaginação e a criatividade;
- Desenvolve os sentidos;
- Melhora o sono;
- Favorece a construção de valores como: respeito, cuidado...

Para além disso, está previsto o trabalho com este âmbito em todos os documentos oficiais e diretrizes como:

- BNCC: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;

- ODS: São 17 objetivos, aqui vamos nos referir a saúde e bem-estar, fome zero e agricultura sustentável, cidades e comunidades sustentáveis e vida terrestre;
- Matriz de saberes: Pensamento científico, crítico e criativo; Resolução de problemas; Responsabilidade e Participação e Empatia e colaboração.

Objetivos:

- Dar um destino adequado ao lixo orgânico;
- Diminuir a produção do lixo do CEI;
- Produzir adubo orgânico;
- Favorecer o contato da criança com elementos da natureza: água, terra, sementes, folhas, plantas;
- Construção de horta no CEI;
- Consumir a produção da horta, seja no próprio CEI, seja em família;
- Perceber as transformações ocorridas durante o processo;
- Conhecer outras histórias: a dos povos originários;
- Promover relações com a diversidade;
- Criar experiências ligadas a diferentes linguagens;
- Contribuir para desconstruir a ideia de descobrimento do nosso país.

Desenvolvimento:

- Conversar com a gestão apresentando a ideia, elencando possíveis lugares para composteira, materiais possíveis de serem adquiridos como rastelo, regador, carrinhos ou outros objetos para o transporte do lixo orgânico até a composteira;
- Apresentar a ideia da composteira com imagens e vídeos;

- Visitar uma marcenaria localizada ao lado do CEI para apresentar a ideia e pedir a serragem para cobrir os restos;
- Convidar as cozinheiras do CEI para uma conversa na sala, apresentar a ideia e pedir que separem os restos orgânicos;
- Ir ao espaço semanalmente, levando os restos orgânicos da cozinha, cobrir com serragem e/ou folhas secas das árvores e fazer a rega;
- Fazer leituras de literatura escrita por indígenas (Uxé, Arandu, O Brasil dos indígenas, Depois do ovo a gema, Curumin, Kaba Darebu, Pequenas guerreiras...)
- Disponibilizar livros com temas relacionados a natureza, lixo, ambiente em um canto específico;
- Construir um pau de chuva;
- Propor modelagem com argila;
- Apresentar o urucum e produzir tinta com a semente e utilizar em uma produção.

3 CONSIDERAÇÕES

Gostaria de marcar aqui uma consideração que julgo ser bastante importante, que

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHE, 2019).

Uma vez que respeitamos o que conhecemos, está aí a necessidade de aprimorarmos o nosso conhecimento, quanto mais conhecermos as histórias dos povos originários mais os respeitaremos.

Para nós foi extremamente importante propormos esse projeto, alinhado com os princípios do Projeto Político Pedagógico do CEI, e proporcionarmos essas experiências as crianças. Foi um ganho para elas e para nós que pudemos aprender mais sobre os povos originários e sua cultura.

Entretanto, importante frisar que não é suficiente, é preciso mais, precisamos de experiências que proporcionem a ampliação das percepções concretas da realidade, que reflitam sua pluralidade.

Precisamos, urgente, rejeitar a história única!

BIBLIOGRAFIA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

['Como ensinar', uma extraordinária crônica de Rubem Alves - Revista Prosa Verso e Arte](#)

[IBGE | Brasil: 500 anos de povoamento | território brasileiro e povoamento | história indígena](#)

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

[Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar - Silvia Colello](#)

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

[L11645 \(planalto.gov.br\)](#)

[1677154965-material.pdf \(sinpeem.com.br\)](#)

[1677763172-material.pdf \(sinpeem.com.br\)](#)

[II Seminário Recuperação de Aprendizagens - Silvia Colello - YouTube](#)

ANEXOS



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



Fonte: autor



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Lopez Expósito³

Resumo: Este artigo busca contribuir para a reflexão acerca da construção da oralidade na Educação Infantil. Traz referências das principais teorias acerca da aprendizagem na primeira infância. Apresenta uma proposta para o trabalho a luz da teoria sociointeracionista, de leitura em voz alta pelo professor e como essa proposta pode colaborar com as aprendizagens infantis e com as práticas do professor da primeira infância.

Palavras-chave: oralidade, professor, primeira infância

Abstract: This article seeks to contribute to the reflection on the construction of orality in Early Childhood Education. It provides references to the main theories about early childhood learning. It presents a proposal for the work in the light of the socio-interactionist theory, of reading aloud by the teacher and how this proposal can collaborate with children's learning and with the practices of the early childhood teacher.

Keywords: orality, teacher, early childhood

³ Especialista em Educação Infantil e em Linguagens da Arte pela USP, especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFABC. Professora de Educação Infantil na PMSP. Aluna de Letras pela UNIVESP. Email: expositomariana5@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Há uma ideia, no senso comum, que acredita que a criança “aprende” a falar por si só. A criança seria assim uma imitadora ou assimiladora passiva da linguagem. Partindo de um pressuposto que a fala é natural, inata ao ser humano.

Estaria correta essa ideia? Seria essa teoria que influenciaria, pedagogicamente, práticas de sucesso para o desenvolvimento da criança, no campo da oralidade, em centros de educação infantil, especificamente na atualidade?

Essa ideia está pautada na concepção gerativa, Chomsky (1997), segundo o autor “a faculdade humana de linguagem parece ser uma verdadeira “propriedade da espécie”, variando pouco de indivíduo para indivíduo”.

Se aceitarmos essa premissa, qual seria o papel do professor da primeira infância, ou de bebês e criança pequena? Quais seriam as mediações, proposições desafiadoras e propulsoras de sucesso para que a criança aprenda a falar? Para que adquira a oralidade? Ou o professor não teria um papel definido? Não seria necessário propor intervenções neste campo?

Por outro lado, há a ideia de que quanto mais “alimentarmos” a criança, mais a inserirmos no universo da fala, mais exposta a situações “falantes”, nas quais o uso social da fala se faça necessário, ela estaria propensa a construir noções, ideias e a própria fala, afinal a criança já nasce numa cultura da fala, num mundo onde se faz uso da fala.

Essa ideia está pautada no interacionismo social, que se inspira em Vigotsky, esta concepção propõe que a criança constrói conhecimento, sobre o mundo e a linguagem, pela mediação do outro. Assim, a base para o

desenvolvimento infantil está na associação entre a interação social e a troca comunicativa com o outro, que pode ser um adulto ou outra criança.

Assim, a criança constrói a linguagem. Mas basta a exposição da criança a situações “falantes”, as interações sociais? Qualis seriam as intervenções, mediações, proposições desafiadoras e propulsoras de sucesso para que a criança construa a habilidade oral? Qual seria o papel do professor?

Essas duas teorias: gerativista e sociointeracionista, fazem parte do universo das unidades educacionais e, portanto, embasam fazeres e práticas cotidianas do currículo da infância. Entretanto, urge refletirmos acerca da criança, sua especificidade e características. Pensarmos em como ela aprende para que, efetivamente, nossos fazeres e práticas, dialoguem, estejam alicerçados em uma teoria que promova, à criança, condições de avançar, de se desenvolver em suas habilidades e hipóteses.

2 DESENVOLVIMENTO

Ainda que pareça excessivo para os adultos que somos, sem a voz da criança, não há descoberta possível, nem poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão. (Naranjo, 2018, p.7).

A palavra infância é originária do latim: “infantia, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar” (Significados, 2023). Período do zero aos doze anos de idade, dentro do qual está a criança, ser humano que “ainda” não sabe falar.

Como potencializar esse saber?

Há uma corrente, Behaviorismo (estudos feitos por Skinner) que acredita que a criança, uma tábula rasa, a que não sabe, precisa de estímulos para sua aprendizagem, esses estímulos se dão em cima de suas respostas, que são reforçadas a depender das mesmas, por exemplo: uma resposta positiva a um estímulo é reforçada positivamente; uma resposta negativa a um estímulo o reforço é eliminado; uma resposta nula a um estímulo não há reforço.

Surge então o Inatismo, que se opõe a corrente anteriormente citada, que considera que o ser humano nasce com um dispositivo biológico natural, que permite o aprendizado quando acionado. Dessa forma, o aprendizado, segundo essa perspectiva, não depende de estímulos do ambiente, mas desse dispositivo, que é inato ao ser humano e de seu acionamento.

Segundo Chomsky (1977) a linguagem é característica do ser humano, como parte de sua herança genética e, portanto, não pode ser considerada um conjunto de comportamentos verbais que possam ser estimulados pelo ambiente. Nessa perspectiva, a criança já conheceria as propriedades/estruturas linguísticas, armazenadas em um dispositivo biológico inato, antes de ter contato com a língua. Assim, a linguagem seria o resultado do acionamento desse dispositivo inato, armazenado na mente do ser humano.

Para acionar esse dispositivo e a carga genética que ele carrega (o conhecimento linguístico transferido geneticamente) é necessário receber *input* linguístico (frases, estruturas linguísticas) por meio do contato com outro falante. Dessa forma, a criança vai acionando o que já traz consigo e vai gerando sua gramática. Esse dispositivo inato foi chamado de Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) em inglês: Language Acquisition Device (LAD).

Numa outra perspectiva, filosófica e pedagógica, temos o Construtivismo, uma teoria da aprendizagem em que o indivíduo (aluno), participa ativamente do próprio aprendizado, através de experiências epistemológicas e interações constantes com o meio em que está inserido. No que diz respeito a construção da linguagem, o Construtivismo considera que a criança passa por estágios para construir o conhecimento linguístico. É uma

abordagem teórica muito utilizada nos processos relacionados a oralidade e a escrita.

O Cognitivismo surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1950 e 1960, o termo cognição se refere ao conjunto de habilidades mentais necessárias a construção de conhecimento sobre o mundo. Os processos cognitivos envolvem habilidades relacionadas ao desenvolvimento do pensamento, do raciocínio, da linguagem, da memória, da abstração, entre outros. Esses processos têm início na infância e estão diretamente relacionados a aprendizagem.

De acordo com essa perspectiva, a construção e o desenvolvimento da linguagem são processos derivados do desenvolvimento do raciocínio da criança. Para Piaget o indivíduo se desenvolve a partir de sua ação sobre o meio em que está inserido, entretanto, há fatores biológicos que podem influenciar seu desenvolvimento mental. Assim, não basta que a criança seja exposta a interação social, ela deve estar, do ponto de vista da maturação, preparada para desenvolver estágios necessários para a aprendizagem.

Os estudos interacionistas acreditam que o ser humano não é passivo, ao contrário, assume um papel ativo, utilizando-se dos objetos e de suas significações para conhecer, aprender e desenvolver-se. Esta abordagem compreende a aprendizagem como a interação do homem com o outro. Entende que a mediação é a interação entre o homem e o mundo. Desta maneira, todo conhecimento se constrói socialmente, nas relações com os outros. A criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com ele (um parceiro mais experiente, que pode ser um adulto ou outra criança). Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a fase de transição entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é capaz de realizar por si só, mas pode fazer com a ajuda de alguém. A ZDP define funções que ainda estão em processo de maturação.

Para os estudiosos há um período crítico para a aquisição da linguagem. A aquisição de uma língua normal é garantida até os seis anos de idade, sendo

comprometida entre essa idade e pouco depois da puberdade. A partir daí a capacidade de auto-organização e ajuste as demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente, devido as mudanças maturacionais no cérebro. Entretanto, essa ideia tem sido questionada e criticada. A maturação a que nos referimos anteriormente passa pelos seguintes estágios:

- Sensório motor: precede a linguagem - de 0 a 18/24 meses
- Pré-operatório: fase das representações - de 18/24 meses aos 7/8 anos
- Operatório concreto: construção lógica - 7/8 anos aos 11/12 anos
- Operatório formal: raciocínio, dedução - a partir dos 11/12 anos

Historicamente, sabemos que os povos constroem sua cultura pela palavra, a forma mais antiga de se conhecer histórias é pela oralidade. É através da oralidade que o sujeito se torna potente e capaz de construir sua identidade.

A humanidade, desde os mais remotos tempos, narrava, fatos e acontecimentos, numa ânsia de saber sobre a vida, dominar a natureza. Narrava o que não compreendia, para compreender a vida, para guardar na memória, para humanizar.

Antônio Cândido defende a literatura como direito básico do ser humano, pois segundo ele, ela atua no caráter e formação do sujeito; “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Cândido, 1988).

A língua pode ser o lugar de afetos, memórias e sentimentos agradáveis, na publicação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, Currículo da Cidade – Povos Imigrantes em 2021, p. 50 observamos:

A língua falada representa mais do que a forma como nos comunicamos com outras pessoas. Ela é a ponte que estabelecemos com as nossas origens e a maneira como

entendemos nós mesmos. A língua nos traz o sentimento de pertencimento.

Entretanto, a criança, que ainda não sabe falar, nem ler, precisa da mediação do adulto para, também, esta ação. Assim, o adulto, empresta sua voz as crianças.

A leitura feita pelo adulto para a criança, na primeira infância, tem várias razões, dentre elas é importante destacar: contribui para a compreensão de si mesmos, favorece o desenvolvimento da socialização, fortalece vínculos e cria memórias. A experiência da leitura é a experiência do afeto.

3 CONSIDERAÇÕES

Sabendo que é inegável o impacto da leitura no desenvolvimento do indivíduo, desde a infância até a vida adulta. Em vários aspectos: desenvolvimento da linguagem oral, aquisição e ampliação de vocabulário, escuta, escrita, compreensão - texto e mundo, para além do código da língua. Assim, um trabalho, sistemático e intencional, acerca da leitura na primeira infância tem uma consequência bastante positiva.

A leitura invoca e provoca laços, interações. Ou, como diria Evelio Cabrejo-Parra: *é o sentido de buscar um pouco do que somos* (A formação dos mediadores, 2015, p.30.)

Não creio que tenha uma imagem mais poderosa que essa: um livro, uma criança e um terceiro que conecta criança e livro, alguém que está no meio, um triângulo amoroso... Um adulto que conta o mundo a criança a partir dos primeiros livros... Pensa-se que as crianças não falam, as crianças falam porque há outro que lhes fala, as crianças leem porque há outro que lhes lê, que lhes decifra. Yolanda Reyes (A Formação dos mediadores, 2015, p. 38).

Enfatizamos o pensar sobre os importantes, distintos e complementares papéis que os mediadores de leitura - famílias e escola - têm acerca da leitura com as crianças. Cabem às famílias:

- Incentivar a leitura;
- Ser exemplo;

- Criar, construir uma cultura leitora;
- Valorizar a experiência da leitura;
- Visitar espaços de formação de leitores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica definem a função das instituições de Educação Infantil, propondo a organização da proposta curricular em experiências de aprendizagens

... sustentado nas relações, interações e práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (DCNEB, 2013, p.93).

A escola é assim, responsável pela formação de leitores, para tanto é imprescindível que promovam ações como:

- Desenvolver um trabalho intencional com práticas de linguagem: falar, ler, escrever e ouvir;
- Manter um acervo adequado – diverso em livros, autores e editoras;
- Potencializar as experiências de leitura;
- Promover a conversa entre os leitores.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. Disponível em: [Casa das Rosas](#) acesso em 08 out 2023.

CHOMSKY, NOAM. (1977). Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 13 (spe), 51-74. [SciELO - Brasil - Novos Horizontes no Estudo da Linguagem Novos Horizontes no Estudo da Linguagem](#). Acesso em 08 out 2023.

PARRA, EVELIO C. **A leitura na primeira infância**. Disponível em: <[Instituto Emília \(emilia.org.br\)](#)> 2011. Acesso em 15 abr. 2022.

Pensadores na Educação: Jean Piaget. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwKEO2pkLP8> Acesso em 09 out 2023.

PRADES, Dolores. A formação dos mediadores / Dolores Prades [editor]. – São Paulo: Livros da Matriz, 2015. Conversas ao pé da página.

GARRALÓN, Ana. **A arte de conversar com as crianças sobre suas leituras**. Disponível em: < [A arte de conversar com as crianças sobre suas leituras • Instituto Emília \(emilia.org.br\)](#) acesso em 08 out 2023.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas, o universo contado pelas crianças**. Tradução: Carla Branco. Ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica, **Currículo da Cidade: Educação Infantil** – São Paulo: SME/COPD, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Currículo da Cidade Povos Imigrantes**. Orientações Pedagógicas. 2021. Disponível em: ([Acervo Digital \(prefeitura.sp.gov.br\)](https://acervo.digital.prefeitura.sp.gov.br/)). Acesso em 08 out 2023.

[Significado de Infância \(O que é, Conceito e Definição\) - Significados](#) acesso 08 out 2023.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faesps

e-ISSN: 2675-1186

OS MOVIMENTOS POPULISTAS NO BRASIL

Mônica Proment

RESUMO

O povo precisa se informar para não se iludir, pois muitos movimentos populistas, se aproveitam da desinformação e manipulam a mente dos eleitores, as fake News estão a cada dia crescendo mais e mais e um eleitor que não estuda a fundo um determinado político, cai no golpe e com isto leva multidões atrás de si, passando a acreditar em pessoas que não estão nem aí para seus verdadeiros ideais, que usam o povo como uma escada para sua subida e que depois lhe esquece e continua a aspirar por novos caminhos rumo ao sucesso político.

Palavras-chave: Populismo – história – atualidades.

O POPULISMO NO DECORRER DO TEMPO

O Populismo, aqui no Brasil, aconteceu entre os anos de 1937 e 1945 e foi liderado por Getúlio Vargas; este conceito é um pouco polêmico e segundo Panizza (2005) *apud* Dumont e Cotta (2016); é raro saber quem podem ser considerado populista, pois, ele possui uma característica que envolve a análise de um período histórico que se estendeu desde a crise político- econômica de

1930 até por volta de 1960 e envolveu os indivíduos que estiveram presentes como líderes carismáticos e o povo; e a existência de um conflito que é resolvido por meio do discurso.

Vargas talvez seja a figura mais contraditória e debatida da vida política brasileira. O mais amado; o mais odiado. Com ele teve início o populismo no Brasil. Essa política, fundada na sedução das classes sociais de menor poder aquisitivo, principalmente das massas urbanas, tem no líder gaúcho não só o seu arquiteto e representante maior, mas também seu mártir. Pela permanência e pelos seus efeitos, o que mais se impõe do legado getulista é a sua política sindical e trabalhista. Sua visão de Brasil está impregnada de um espírito de colaboração entre as classes, visão essa herdada do fascismo. A estrutura sindical pretendia a construção da nação via controle da classe operária. Urdida na Era Vargas, principalmente na fase estadonovista, as concepções varguistas foram as responsáveis pelo encaminhamento das questões políticas, econômicas e sociais do período que vai de sua deposição, em 1945, à de João Goulart, em 1964 (TRINDADE, 2006, p. 118).

Getúlio Dorneles Vargas, tinha como origem a família de militares e ex-combatentes, ele teve uma educação muito rigorosa, que foi marcada pelo autoritarismo; era descendente de gaúchos com seus valores intensos como: austeridade, honradez, bombachas e chimarrão; seu pai, já havia lutado na Guerra do Paraguai; Getúlio entrou no Exército, conseguiu ser sargento, depois desistiu, e então entrou na Faculdade de Direito para aspirar ao cargo político.

O termo populismo tem sido adjetivado para nomear qualquer movimento político que se refira na ação entre o político, o povo e a sua vontade. O populismo é, portanto, um modelo de identificação do político carismático que eleva o povo a condição de oprimidos e renegados dos direitos sociais. O populismo no governo de Getúlio Vargas caracteriza um modelo clássico de dominação da classe popular brasileira via política protecionista (DUMONT & COTTA, p. 02, 2016).

Dentro desta ação entre o povo, o político e as vontades, o que se percebe é que o povo coloca muita esperança no líder político; Getúlio foi o governo que realmente significou certa ruptura com o ideal das oligarquias e promoveu um período de grande desenvolvimento nacional. Mas, o caráter populista dele causou uma entrega total da sociedade para uma “política de cabresto”, que tinha

como intenção o controle total das esferas pública, social, econômica e cultural. Desta forma o que se vê são duas faces diferentes de um governo autoritário e centralizador, mascarado pelo discurso demagógico de uma pretensa democracia que se autodenominava nacional desenvolvimentista.

Ao procurar pela idealização de um de governo que atendesse as necessidades de uma população carente por desenvolvimento em vários campos, além de um discurso político legítimo de dominação, o populismo foi um dos pilares à criação e sustentação de uma nova conjuntura política no Brasil (RASOTO, 2009, p. 05).

Imagem 1: Getúlio Vargas



Fonte: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/getulio-vargas>

Segundo Dumont e Cotta (2016), nos anos de 1930, o liberalismo estava em decadência e contra ele surge o exemplo do nazismo alemão e do regime fascista; que visava construir um estado forte que pudesse interferir em assuntos tanto sociais quanto econômicos; surge o populismo que é uma forma de governo onde o líder se destaca nas instituições para desta forma se tornar legítimo, dentro deste processo este líder se coloca bem junto com o povo, como um cidadão comum que sabe dos problemas e se sentimentaliza com eles e vai ficando no poder.

O populista é um árbitro entre as diversas camadas sociais, entre os conflitos de classes. Ele promove transformações e interesses das

diversas camadas sociais. O populista tem no povo, uma grande massa de manipulação política porque ele defende os interesses da população assim como também os interesses das classes sociais mais privilegiadas. É uma figura ao mesmo tempo patriarcal como também clientelista, pois atende os interesses de ambos (DUMONT & COTTA, p.04, 2016).

Como um árbitro, este tipo de governo sabe articular suas ideias, e por passar por várias classes sociais diferentes, vai conseguindo mudanças que vão favorecendo de uma forma ou de outra cada classe que está ali também no seu governo, gerando com isto prestígio social e moldando o povo conforme ele quer, atendendo seus interesses individuais e coletivos e também aos seus próprios interesses.

O governo de Vargas é marcado pela extrema maleabilidade. Vargas tinha do Estado uma concepção de superautoridade moderadora, que procurou – e conseguiu – expressar e exercer dentro do seu estilo pessoal. Com extrema habilidade, sua maior característica, manipula o poder dentro do melhor espírito acomodatório. Ouvia muito e dava a impressão de atender a todos. Confiava no tempo para aparar arestas. Tinha como norma deixar como está para ver como fica. Sob a aparência da ação, contemporizava. Quase sempre, conciliava. Seus artifícios: malícia, astúcia e, em última instância, a maldade moral. Não abdicava da perseguição aos adversários. Subornava inimigos, promovia incapazes, neutralizava habilmente as tensões opostas. E, acima de tudo, com essa estratégia, pontificava (TRINDADE, 2006, p. 115).

Lacrau (2014) *apud* Dumont e Cotta; coloca que o populismo é uma forma de construção de política, não possuindo ideologia específica e que poderá ser feito tanto pelos governos de direita quanto de esquerda, mas tem como base o povo que insatisfeito por não ter seus pedidos atendidos se reúne e cobra e desta forma, o sistema é rompido, ele não é nem bom nem ruim, mas é um modo de se fazer política, onde a sociedade se divide conforme o interesse de cada grupo, ou seja; os mais pobres e os mais ricos.

A inauguração da estátua do Cristo Redentor em 1931 elevou o status de Vargas ao patamar de um político religioso e aclamado pela população. Outra prova disso foi em 1934, quando Vargas cria a nova constituição federal na qual trazia novidades: o código eleitoral que coíbia as fraudes; o voto secreto e a redução de 21 para 18 anos na idade mínima de voto; garantia de votos para todas as mulheres; a proibição do trabalho infantil a menores de 14 anos; determinação de 08 horas diárias de trabalho; o

direito de receber um salário mínimo; o impedimento de diferenciação de salário para a mesma função, dentre outras (DUMONT & COTTA, p. 09, 2016).

Com estas ações, o populista foi conseguindo o que queria, seu status, envolvendo a religião, o direito ao voto pelos mais novos e também para as mulheres que já eram tão oprimidas pelo sistema; a questão da idade correta para se estar trabalhando, o tempo dedicado ao trabalho para uma melhor condição de vida; a importância de se ganhar um dinheiro com o salário mínimo e medidas que foram fundamentais na vida de toda a população daquela época.

Segundo Dumont e Cotta (2016), o presidente Vargas não comentava sobre as futuras eleições e fugia deste assunto, temia poder passar seu cargo para outra pessoa; desta forma ao mesmo tempo em que ele era bem aceito por uns; já não era o preferido de outros, isto se vê na forma como este fazia política onde tinha bastante eleitores e apaixonados; mas também opositores que eram em número também alto, assim foi acontecendo um certo incômodo para alguns políticos, principalmente para os que pertenciam a elite e o político populista foi perdendo sua credibilidade.

Conforme Silva (2008), o Brasil entrou numa nova fase entre 1920 e 1930, pois a industrialização trouxe o desenvolvimento, ela substituiu as importações, com a nova sociedade marcada por classes novas e velhas; a influência na política começou e o populismo marcou esta consolidação do capitalismo e trouxe estes novos atores sociais para comporem o cenário.

Francisco Weffort (1978) e Octavio Ianni (1975) dialogam quando descrevem o populismo como resultado de uma série de rupturas políticas causadas a partir do pós-guerra, em 1930. Segundo os autores, o populismo brasileiro nasce em meio a movimentos econômicos e políticos internos e externos de rompimento com as velhas formas de sistema produtivo. O cenário tomado por uma grande onda de industrialização, êxodo rural, intensa concentração urbana e início da consciência de massa na participação política criou espaço para o nascimento de uma nova forma de fazer política, o populismo. O fenômeno tem então os movimentos de massa como característica central para os seus primeiros passos – e que futuramente viria a ser recorrente na história política do país (ANTUNES, 2020, p06).

A autora coloca que foi preciso acontecer muitas quebras de acordos políticos após a guerra, e por meio de seus estudos com os autores acima se vê que os conflitos aconteciam dentro e fora do nosso país, pois muitos já não estavam satisfeitos com as formas produtivas mais antigas e queriam novas formas, então com a nova industrialização que crescia a todo vapor, com a mudança de famílias da zona rural para a zona urbana, gerando com isto muita gente na cidade, aconteceu um favorecimento do número de pessoas na reivindicação de seus direitos por meios políticos e o populismo foi crescendo.

“Em consequência da nova composição do poder, característica do padrão populista da ação política, floresceram atividades políticas e culturais, criando-se uma cultura urbana diferente e mais autenticamente [sic] nacional. Ao mesmo tempo, desenvolveram-se contradições econômicas, políticas e sociais e criaram-se organizações políticas de esquerda” (IANNI, 1994, p. 9 *apud* ANTUNES, 2020, p. 07)

A sociedade, já estava marcada por pessoas pertencentes a grupos diferentes, conforme já foi colocado acima e então naturalmente iriam mesmo surgir atividades variadas conforme a cultura de cada um, mas isto foi um ganho para todos; pois foi mostrada a origem cultural do país; porém politicamente começaram as incoerências e assim outras formas de organização como as de esquerda.

Lacrau (2013) *apud* Antunes (2020), traz a ideia do quanto as palavras possuem um poder de persuasão para um populista, a retórica causa muita influência, os discursos ao serem articulados trazem consigo os elementos linguísticos e os que não são linguísticos; desta forma conforme a força deste discurso é que ocorre o desempenho dele na política completa e o seu objetivo é atingido; o povo é o embrião do populismo e o seu comportamento é influenciado por estas palavras.

Capelato (2013) *apud* Antunes (2020) comenta que os jornais possuem estruturas políticas que variam podendo pertencer a um partido de esquerda ou de direita; nos anos 40 no governo de Getúlio Vargas o sentido de populismo tinha uma conotação com sentido positivo nos jornais populares, mas com sentido

negativo nos jornais da boa imprensa, desta forma este tipo de política já não era um bom exemplo para os novos tempos.

O populismo é um conceito contemporaneamente utilizado para analisar fenômenos político-econômicos ou movimentos sociais complexos e historicamente distintos que, embora aparentemente diferentes, possuem em comum uma práxis política binária centrada no conflito. Esta, por sua vez, constitui um conjunto de ideias e ações sobre uma determinada realidade social a partir da divisão entre o “povo” e o “não-povo”, cujos interesses seriam contraditórios ou até mesmo antagônicos (MORAES, 2018, p. 31).

Como o conflito está presente no populismo, seja ele um fenômeno político-econômico ou um movimento social complexo em tempos históricos diferentes, ele vem como um fator de fundamental importância para os sujeitos envolvidos, pois revela que uma parte daquele povo não está satisfeito com uma determinada situação e desta maneira procuram resolver o mal-estar que está acontecendo naquele instante.

Ainda assim, os formuladores do populismo insistem nas possibilidades de comparação entre diferentes experiências históricas nacional-populares. Nessa linha, Incisa (1998) elenca alguns elementos atribuídos pela literatura do assunto como possíveis elos de ligação entre os distintos populismos. Em primeiro lugar, estes excluem a luta de classes ao tentarem uma conciliação social do “povo” – o qual é heterogêneo e inclui, dependendo do caso, desde os setores médios-urbanos até o proletariado mais “chão de fábrica” – sob um líder carismático. Por outro lado, o “não-povo” é compreendido como a elite política vigente ou os interesses econômicos estrangeiros e, portanto, adversários políticos a serem enfrentados pelo “povo”. Além disso, de acordo com o autor, os populismos podem ser vistos mais como movimentos moralistas do que propriamente programáticos, embora possuam uma visão de futuro não-reacionária da sociedade e pautada na promoção de uma idealizada identidade nacional e popular (MORAES, 2018, p. 34).

O Populismo possui fatos diferentes dentro do movimento, o povo é marcado pela diferença entre classes, mas estas lutam por um único objetivo, o não-povo é marcado pela elite dominante que é um inimigo real, conforme o autor coloca seu intuito é mais moral porque volta-se para a construção dos sujeitos envolvidos, desta forma foi que ele cresceu no passado e ainda cresce no presente, pois o povo formado por diferentes classes sabe dos seus direitos e não suporta ver o quanto a sociedade é desigual e complicada, precisando ser revista

e melhor administrada para que haja um perfeito equilíbrio.

Ianni*apud* Silva (2008) coloca o populismo em duas esferas:

Em primeiro lugar é preciso focalizar o populismo das cúpulas, isto é, dos governantes, políticos burgueses profissionais, burguesia nacional, burocratas políticos, pelegos, demagogos. Trata-se de um populismo das elites burguesas e da classe média, que utilizam taticamente as massas operárias e os setores mais pobres da classe média. Esse populismo instrumentaliza as massas trabalhadoras, ao mesmo tempo em que manipula as manifestações e as possibilidades de sua consciência. (...) Em segundo lugar é necessário focalizar o populismo das próprias massas, isto é, dos operários, dos migrantes de origem rural, dos grupos sociais pertencentes a baixa classe média, dos estudantes universitários radicais, dos intelectuais de esquerda, dos partidos políticos de esquerda, dos partidos políticos de esquerda (...) em ocasiões críticas, quando as contradições políticas e econômicas se aguçam, o populismo das massas pode encaminhar-se para formas revolucionárias. Nessas ocasiões ocorre a metamorfose do movimento de massas em luta de classes (IANNI, 1975, p. 11 *apud* SILVA, 2008, págs. 55 e 56).

Os populistas das classes médias e elites burguesas, sabem como articular seus pensamentos para atingir as massas operárias, agindo assim conseguem manter estas massas como seus manipulados, já os populistas das massas, classes médias baixas, entre outros, possuem um poder de revolução ao perceberem que algo não está bom e se modificam passando a agir numa luta constante.

Silva (2008), coloca que segundo Dornbusch e Edwards (1990), a experiência populista envolveu quatro fases; sendo uma primeira de crescimento econômico e altos empregos com salários reais, a inflação não era problema e poucos produtos eram importados; uma segunda com um freio no crescimento, existindo uma forte demanda por bens domésticos, mas o estoque era baixo; uma terceira onde os produtos ficaram escassos e a inflação começou a ficar acelerada, faltava a moeda estrangeira e a economia estava desmonetizada, o governo tentou cortar subsídios para estabilização, mas o salário caiu e aconteceu a estabilidade política; e numa quarta com a estabilização surge com um novo governo.

Portanto, dos anos 40 aos 60, o populismo teria como que duas faces absolutamente indissolúveis. A econômica, traduzida pelo processo de industrialização em curso, reconhecido como exitoso, no país; e a política, mais complexa e ambígua em termos de diagnósticos, materializada pela experiência de democracia (relativa, porém ímpar),

exemplificada pelos anos JK. Os inícios da década de 60, com a emergência da figura do presidente João Goulart, o herdeiro de Vargas, e de seus competidores, Leonel Brizola e Miguel Arraes em particular, elevam o tom do debate que, como todos os demais, sofrerá o impacto do movimento militar de 1964 (GOMES, 1996, p. 35).

O POPULISMO NA ATUALIDADE DO BRASIL

O autor Boito (2003), coloca que o populismo teve um lado negativo nas políticas compensatórias de Fernando Collor, que em suas propagandas destacava a caça aos marajás, então desta forma grande parte da população votou nele, pois estavam iludidos, acreditando que o político fosse combater os inimigos do povo; este presidente nem sequer colocou quais seriam as medidas para favorecer os descamisados.

Imagem 2: Fernando Collor de Mello



Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/noblat/a-queda-de-fernando-collor-setembro-de-1992/>

Já Fernando Henrique Cardoso, que tinha um estilo menos popular, deu ênfase ao lado positivo do novo populismo:

Mas a ênfase do discurso e da propaganda governamental foi mesmo no aspecto positivo do novo populismo: a “vitória sobre a inflação”, que o presidente apresentava como obra pessoal sua, o programa Comunidade

Solidária e as diversas bolsas que o governo FHC criou ou ampliou - bolsa escola, bolsa renda e bolsa alimentação (BOITO, 2003, p. 23).

Ele conseguiu atender muitas demandas que precisavam ser resolvidas, conseguindo a aprovação de leis importantes, com planos organizados e planejados para ouvir realmente o povo que mais precisava, tentando combater a pobreza e as desigualdades sociais.

Imagem 3: Fernando Henrique Cardoso



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Henrique_Cardoso

Este presidente atendeu uma necessidade muito importante para a economia brasileira, com uma moeda estável, isto foi uma grande conquista popular, e uma das metas pessoais deste governo que implantou programas voltados realmente para o povo.

Aqui no Brasil, nos anos de 2018, ocorreram fatos que foram fundamentais para que o nosso atual presidente chegasse ao poder, de acordo com Matos (2019) *apud* Mendes e Silva (2022), a indústria das *fake news* construíram meios para que os eleitores comesçassem a ser antipetistas; desta forma, Jair Messias Bolsonaro, conseguiu ser eleito com 55% de aprovação, ao ser eleito o que se confirma é a tendência de que os governos populistas de direita vão aumentando em muitos países do mundo que sentem esta necessidade, porém a gestão autoritária é algo marcante desde o início, levando o Estado de Direita a se enfraquecer e os poderes a serem separados.

Boa parte dos eleitores de Jair Bolsonaro foi conquistada ou fidelizada por meio das redes sociais digitais. É certo que os meios de comunicação tradicionais contribuíram decisivamente para tornar Bolsonaro conhecido, difundindo seus posicionamentos ao longo de seus 27 anos como deputado (Cioccarì&Persichetti, 2019). Como salientam Prior e Araújo (2020), o discurso populista reúne determinados aspectos da lógica das mídias, a exemplo da personalização, da dramatização de acontecimentos mundiais, do emocionalismo e da espetacularização da linguagem e de eventos políticos – o que acaba por garantir a políticos populistas uma considerável cobertura midiática e uma difusão das estratégias de comunicação populista. No entanto, a comunicação digital tem sido central para a ascensão de políticos populistas e das agendas que representam (GUAZINA; LEITE & SANTOS, 2021 apud MENDES & SILVA 2022, p. 94).

Conforme Fischer e Vaz (2020), o populismo do atual presidente começou nos meios midiáticos, por meio deles é possível perceber uma construção da identidade de si mesmo e do outro, pois tudo aquilo que foi colocado na mídia foi um modo de estar estendendo aos outros um pouco das suas particularidades, tornando-as públicas; procurando com isto seguidores, que se identificaram com as cenas e foram se envolvendo mais com a vida do político.

Logo, a construção da máscara e da persona que o sujeito político almeja passa, em princípio, por criar uma figura que venha a ser conhecida e idealmente aprovada pelo maior número de eleitores. Maior número, entretanto, cumpre lembrar, não significa todos: sabe-se que a maioria dos sistemas políticos – principalmente aqueles populistas (LACLAU, 2013; MUDDE; KALTWASSER, 2017) – tendem a construir um ideário amparado nas noções de “eles e nós”, “oprimidos e opressores”, “vítimas e algozes”, categorizando aqueles e aquelas que, supostamente, mereceriam apreço ou desprezo estatal (FISCHER & VAZ, 2020, p 132).

Os autores acima colocam que é preciso obter um número grande de aprovações e isto se dá por meio da construção da máscara, assim muitos pensam que um determinado candidato político é de um jeito, mas na realidade ele não é; e o populismo tem também uma ideia que mostra a diferença entre opostos, isto significa que suas raízes são marcadas por ideias diversas tanto do lado de quem está sendo injustiçado, quanto pelo lado de quem pode estar com a dita “razão”, o nosso atual presidente antes de ser eleito, tentou convencer o povo de várias

maneiras.

Ao longo dos anos, ele fez uso de um discurso populista agressivo no qual convenceu “a gente de bem” (seus apoiadores) que acabaria com os corruptos, os destruidores da família e os comunistas, ou seja, aqueles que supostamente apoiavam o PT. O seu posicionamento como “inimigo” do PT contribuiu decisivamente para sua vitória em 2018 (MENDES & SILVA, 2022, p. 86).

Por meio do discurso que agradou a maior parte dos brasileiros que já não estavam mais satisfeitos com o governo do Partido dos Trabalhadores, que havia se envolvido em escândalos da operação Lava Jato, o populista foi ganhando prestígio e ascensão política, em seu tom de voz e em seus exemplos de ser alguém do bem que não suportava corrupção, conseguiu chegar à presidência da república na qual permanece até os dias atuais.

Imagem 4: Jair Messias Bolsonaro



Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/10/planalto-divulga-retrato-oficial-de-jair-bolsonaro-como-presidente.ghtml>

Charaudeau (2016) *apud* Antunes (2020), coloca que o discurso do populista de esquerda tem como objetivo conquistar o julgamento do povo e a sua aprovação, desta forma o populista se esforça para colocar este povo num

bem estar social, ele tem carisma, demonstra ser a pessoa que vai tirar o povo de uma situação na qual são as vítimas e defende o progresso, este vai contra a elite e vai a favor das classes sociais, mas ele quer um equilíbrio mesmo que as classes sejam diferentes; já para o populista de direita o homem é submisso a natureza e deve permanecer conservando tudo; valores familiares são essenciais pois o grupo é que interfere diretamente no modo de ser e viver do indivíduo, no seu discurso político ele faz promessas, fala de dias melhores, valoriza a pátria, faz a cabeça das massas num ideal que poderá ser alcançado socialmente.

A análise política contemporânea tem se valido da expressão “populismo” para diversos fenômenos e líderes políticos. Governantes que controlam ou pretendem controlar a alta dos preços e os movimentos da economia, outros que objetivam aumentar o gasto público, outros ainda que se mostram favoráveis aos reclames diretos de seus eleitores, apostando em uma comunicação mais direta com as massas, ou mesmo atuais negacionistas da pandemia de COVID- 19: todos estes, de uma forma ou de outra, são nomeados como “populistas” (SILVA& LOPES, 2021, p 127).

Os autores mostram características do populismo, é possível perceber que os populistas são marcados por relações de poder que são bastante autoritárias, algumas vezes parecem estar do lado do povo, principalmente para conseguir votos ou para questionar algumas mudanças; em outras vezes tentam fazer de conta de que tudo está indo bem, procurando passar uma sensação de conforto e tranquilidade, buscam relações sociais marcadas por uma grande quantidade de pessoas e querem ser populares, mas por trás de tudo isto está a intenção de alterar a mentalidade da nação e colocá-la na palma da mão como se fossem fantoches prontos para serem manipulados.

Os populistas apresentam soluções simples para problemas complexos e não titubeiam sobre a possibilidade de encontrar saídas para as questões que afligem a vida da população, diferente dos outros políticos que, geralmente, subsidiam suas propostas em análises de especialistas (SILVA & LOPES, 2021, p 134).

Isto revela o quanto é possível controlar por meio do discurso os sentimentos das pessoas, suas esperanças, suas ansiedades, conseguindo por

meio disto o prestígio, o voto de confiança, mostrando que governar não é um bicho de sete cabeças, mas algo possível e que pode ser feito sem consultar outras pessoas, pois uma só já sabe do que a população precisa.

Antunes (2020), traz a ideia de populismo que se destaca nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 e Jair Messias Bolsonaro em 2020, que estão presentes nos jornais: “O Estado de São Paulo” e “Folha de São Paulo”, estes presidentes pertencem a dois lados diferentes um é de esquerda e outro de direita, os dois jornais colocam como populismo e populista o comportamento e as ações destes dois políticos, a autora analisa estes jornais e identifica que eles abordam o populismo nos dois presidentes por causa da oratória, dos compromissos em se ter um país melhor e também pelo fato de ficarem praticamente sempre juntos das camadas populares.

Em seu primeiro ano de mandato na Presidência da República, o ex-presidente Lula e seu populismo vez ou outra ganhavam espaço nas páginas opinativas dos jornais. Contudo, é válido destacar que um dos principais motivos para que o jornal Folha de S. Paulo associasse tal conceito ao presidente dizia respeito à sua retórica e forte aproximação com a massa, dois pilares fundamentais do populismo. Com o estudo aprofundado dos editoriais, foi possível identificar uma leitura específica sobre construção da política de massas do presidente. Tal característica é evidente em políticas populistas, e segundo Laclau ocorrem em virtude da criação de uma identidade movida pelo líder (ANTUNES, p.20, 2020).

Imagem 5: Luiz Inácio Lula da Silva



Fonte: <https://diariodegoias.com.br/lula-e-o-melhor-presidente-que-o-brasil-ja-teve-aponta-pesquisa/>

A retórica faz muita diferença no momento da aproximação de um político com a população, ele precisa saber articular seus pensamentos para que possam contemplar o pedido de todos, se identificar com o povo; o presidente acima foi um líder sindical e isto gerou muitos seguidores, ele também prometeu segurança aos empresários, reduziu a inflação, favoreceu o aumento de empregos, discutiu com os socialistas e o papel de um populista é este de atender o povo, não só com palavras, mas também por meio de ações.

“[...] o presidente Luiz Inácio Lula da Silva vai brindando o país com o espetáculo de sua retórica. [...] Nessas ocasiões exercita, de forma aparentemente improvisada, sua verve carismática. [...] Disse que sua administração recebeu um Brasil “quebrado” e voltou a pedir paciência. [...] Corre o risco de que o vazio de resultados mais consistentes vá sendo preenchido por uma oratória cada vez mais propensa a lançar mão de mistificações populistas” (FOLHA DE S. PAULO, 20 jun. 2003 *apud* ANTUNES, p. 22, 2020).

Este trecho revela o quanto o jornal frisa no termo populista, isto é feito por meio das próprias colocações que o presidente faz, este estilo de discurso vai moldando a população que passa a dar credibilidade ao governante por meio do que lê no jornal; porém, o próprio jornal ora diz que este presidente era populista e ora diz que ele não era, gerando assim uma confusão na mente de quem lê:

“Lula não é um homem de inclinações populistas. E o PT não é nem nunca foi um partido populista. Ao contrário, uma das características históricas do partido é seu esforço de buscar a ampliação da consciência e de ação política dos cidadãos por meio de novos mecanismos participativos, mas sem contestar as instituições democráticas clássicas [...] tanto o PT quanto Lula, contudo, deveriam ficar atentos para que determinadas iniciativas de governo ou decepções que possam surgir nos próximos meses não incentivem a inclinação emocional brasileira ao populismo. [...] Essa tendência ao populismo, se redespertada, faria do próprio PT a sua primeira vítima nas próximas eleições” (FOLHA DE S. PAULO, 14 jan. 2003 *apud* ANTUNES, p. 24, 2020).

O trecho mostra que os próprios cidadãos, é que fazem a política e que o presidente não era populista, na verdade o que se vê é que dependendo do que estava sendo feito em seu governo, este presidente era rotulado como populista ou não.

Antunes (2020), mostra o quanto o conceito de Populismo foi sendo amadurecido no decorrer dos anos pelos jornais, passando a ser algo mais criticado, este termo serve para aproximar os eleitores dos seus candidatos, algo que se vê nos discursos do atual presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro, em busca de apoiadores, este em algumas situações vai criando um ambiente de antipatia para com aqueles que não defendem a mesma ideia sua ou que não lhe agradam.

[...]São populistas os políticos que enganam o povo com promessas nunca cumpridas ou, pior ainda, os que articulam retórica fácil com falta de caráter em nome de interesses pessoais. É o populismo, afinal, que demonstra como “o povo não sabe votar” ou, em versão mais otimista, “ainda não aprendeu a votar”. Daí decorrem uma série de desdobramentos lamentáveis que, no limite e paradoxalmente, podem justificar a supressão do voto em nome da “boa política”[...] (GOMES, 1996, p. 32).

Ao analisar o trecho acima, é possível perceber que os populistas vão muito além dos fatos positivos, eles também pertencem ao lado negativo da história, principalmente quando não atendem os pedidos da população, quando se usam dos discursos que prometem, mas não cumprem, quando iludem e o povo começa a sentir na pele que o seu voto não foi valorizado, gerando com isto um mal estar na sociedade que sofre por culpa própria.

O que define o populismo é essa reivindicação de representação exclusiva do povo — e é essa relutância em tolerar a oposição ou respeitar a necessidade de instituições independentes que com tamanha frequência põe os populistas em rota de colisão direta com a democracia liberal. Desse modo, a eleição de Jair Bolsonaro deve ser encarada como o evento mais significativo na história brasileira desde a queda da ditadura militar: pelos próximos anos, o povo terá de lutar pela própria sobrevivência da democracia liberal (MOUNK, 2018, p. 08).

O POPULISMO QUE DEU CERTO

Na matéria publicada na revista: “Isto é”, do dia 01 de julho do ano de 2022, Paula Cristina coloca a questão do dinheiro público plantado nas mãos das

pessoas que são economicamente menos favorecidas, este traço foi muito marcante no governo de Lula já no seu primeiro mandato e o levou a ser reeleito no segundo turno com 61% dos votos, sabendo ter um nível de popularidade mais elevado.

Lula é natural de Pernambuco e filho de pais analfabetos. Se mudou para São Paulo ainda menino, onde trabalhou como torneiro mecânico, através do qual teve seu primeiro contato com o sindicalismo. Aos 30 anos, Lula já era o presidente do sindicato dos metalúrgicos e passou a comandar grandes greves gerais. Foi preso pelos militares em 1980 e passou um mês em reclusão, experiência após a qual decidiu fundar o Partido dos Trabalhadores, que lhe rendeu apoio de diversas áreas, de intelectuais a militantes e impulsionou sua eleição como deputado federal em 1986. Como deputado federal, Lula manteve seu posicionamento sindicalista, e continuou sua busca pela ampliação dos direitos dos trabalhadores, sendo protagonista da redução da jornada de trabalho de 48 para 44 horas semanais. Foi candidato à presidência em 1989, 1994, 1998, 2002 e 2006, se elegendo nas duas últimas (SILVA, 2019, p. 29).

Este presidente teve interesse em explorar novos mercados mundiais para que a economia crescesse, eles liberaram crédito para o produtor rural que aproveitou a alta dos preços das commodities e capitalizou a Conab⁴, assim garantiu a oferta e grãos dentro do nosso país evitou a inflação sobre o preço dos alimentos. A economia deu certo, pois com mais crédito o consumo aumentou, as pessoas compravam e as empresas contratavam.

No que diz respeito ao populismo regressivo, o governo Lula apresenta, apenas, diferenças de grau. O Presidente da República, sendo de origem operária, tem podido exercer com maior eficácia esse novo tipo de populismo, que tem como objetivo manter cativa a simpatia política difusa desse setor popular pauperizado e desorganizado. O governo parece, também, disposto a cortar mais fundo. Do mesmo modo que elevou a meta de superávit primário, o governo propôs, no seu projeto de reforma da previdência, o sacrifício de parte das altas aposentadorias da cúpula da magistratura e da Polícia Militar - embora não tenha tocado no extravagante sistema de “aposentadoria” de deputados e senadores (BOITO, 2003, p. 17).

O autor acima coloca algo que diferencia muito o presidente Lula do nosso atual presidente, suas origens são diferentes, pois um sabe o que é

⁴ Companhia Nacional de Abastecimento

pertencer a classe baixa da população e o outro já não vivenciou isto em sua vida, o setor popular precisava de alguém que pudesse lhe ouvir e agir e Lula, logo já foi tomando as rédeas para controlar o superávit primário, propôs uma reforma na previdência que percebia uma diferença alta na aposentadoria dos militares e da magistratura, ainda faltou observar melhor a questão dos deputados e senadores que contribuem para aumentar mais ainda a desigualdade na população até os dias atuais.

Durante o governo Lula houve a melhora gradual e progressiva do salário mínimo, a redução do índice de desemprego no país, a facilitação do crédito aos setores populares, sendo estes elementos que contemplaram interesses imediatos das classes dominadas como um todo. Ao mesmo tempo, direitos eram suprimidos (como a Reforma Previdenciária - E.C. nº 41/03) e outros debatidos que não chegaram a se efetivar (a exemplo das reformas sindical e trabalhista), com o objetivo de corresponder à priorização dos interesses das classes dominantes (PARAÍZO, 2017, p. 16).

Tabela 1: Evolução do salário mínimo durante o primeiro e o segundo mandato de Lula

Ano	Valor
2003	R\$ 240,00
2004	R\$ 260,00
2005	R\$ 300,00
2006	R\$ 350,00
2007	R\$ 380,00
2008	R\$ 415,00
2009	R\$ 465,00
2010	R\$ 510,00

Fonte: Ministério do Trabalho e Previdência Social. *apud*(PARAÍZO, 2017, p. 42)

Deste modo, observa-se que o tipo de populismo identificado no governo Lula se encontra em um limiar entre a ideologia correspondente ao populismo de meados do século XX e o delineamento das políticas que vigoraram no populismo neoliberal. Esta constatação deriva do fato de que o governo em questão realizou mudanças na política econômica e social do país mantendo, contudo, o modelo neoliberal periférico em vigor (PARAÍZO, 2017, p. 99).

Numa política considerada populista, é preciso saber atender aos anseios da população, ao aumentar o salário mínimo, no decorrer dos anos, Lula oferece uma oportunidade de o brasileiro sonhar, de poder conquistar seus projetos, de poder mudar de vida, mesmo tendo um pouco da ideologia do populismo do passado, este político soube mesclar como neopopulismo, atingindo assim vários setores da sociedade.

Entre Lula e Vargas existe uma diferença que está na forma como conseguem ser populistas:

A outra grande diferença entre o populismo de Vargas e o “novo populismo” está centrada na relação com as massas. O primeiro se apoiava nos trabalhadores para fazer avançar a legislação que serviu para construir o mercado de trabalho para a indústria; o segundo utiliza a estrutura sindical e suas direções como forma de impedir que movimentos reivindicatórios paralisem ou impeçam seus projetos de contrarreforma (trabalhista, sindical, e mesmo previdenciária, novamente em pauta). Em relação às massas, sua relação passa a ser aquela derivada das políticas compensatórias (MARQUES & MENDES, 2006, p. 71)

No mundo da política, o que puder ser feito para se conquistar o populismo é válido, desta forma cabe a cada um saber fazer as articulações necessárias para que seus planos deem certo, o povo sem uma voz que pode clamar por eles não é ouvido e o político sem seus apoiadores de massa também não se faz.

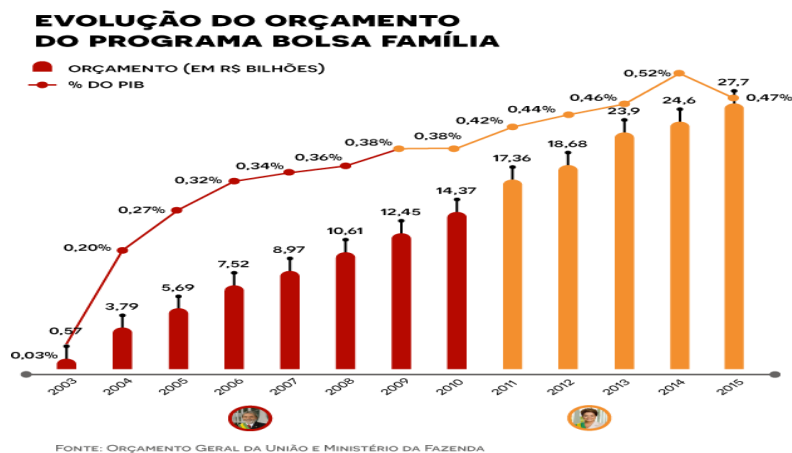
Na lei 10.836 de 09 de janeiro de 2004, o presidente Lula decretou o Programa Bolsa Família para transferir renda a famílias marcadas pela pobreza ou extrema pobreza compostas por gestantes, nutrizes que é a mãe que está amamentando, ou crianças de 0 a 12 anos e adolescentes de até 15 anos.

De acordo com Mercadante (2010), o programa Bolsa Família foi o mais exitoso nos termos do combate às situações de pobreza, por melhorar de maneira imediata a vida das famílias beneficiárias, bem como por melhorar o acesso destas aos serviços básicos de saúde, educação e assistência social. Além do mais, o autor, figura notável do PT, destaca que o programa contribuiu para a geração de renda e melhoria do bem-estar das camadas mais pobres da população brasileira (PARAIZO, 2017, p. 34).

A autora acima coloca que de acordo com Mercadante, este programa do

Bolsa Família foi fundamental no combate à pobreza do Brasil, ele atingiu principalmente as famílias nordestinas de diversos estados que começaram a ter o dinheiro para comprar seus alimentos e estas famílias avaliaram muito bem este programa, que foi continuado no governo de Dilma Rousseff, e conforme o gráfico abaixo, continuou a crescer e a auxiliar mais brasileiros.

Gráfico 1



Fonte: <https://institutolula.org/como-lula-e-dilma-fizeram-do-bolsa-familia-o-programa-que-transformou-o-brasil>

Bittencourt e Guerreiro (2020, p.114), colocam que:

Durante os 580 dias de cárcere, pode-se dizer que a comunicação de Lula adaptou os recursos e estratégias digitais em favor da manutenção do seu populismo, ou seja, é identificado, conforme Moffitt (2016), uma adaptação das lógicas comunicacionais à prática populista em si. Não se trata de buscar uma uniformização do que caracteriza o populismo, dado que os elementos são díspares, tampouco de lançar julgamentos reducionistas que antagonizem as práticas adotadas por diferentes atores políticos em distintos contextos, mas sim de sinalizar que a sustentação de uma figura populista, como é o caso de Lula, carece da comunicação sistemática e da reafirmação constante da sua ideologia, feitos e propostas.

Mesmo ao estar preso por ter sido acusado de corrupção, o presidente mantém seu populismo, hoje graças a era digital, muitas particularidades são vistas por meio do Twitter, do Instagram e do Facebook, desta forma grande

parte da massa ainda está conectada na vida dele, sabendo das suas publicações.

Foram 5.560 publicações no Twitter, totalizando média mensal de 308,8 e média diária de 9,58 tweets. No Instagram, foram 2.280 posts publicados, com média mensal de 126,6 e média diária de 3,93 posts. Os meses de maior atividade no Twitter foram agosto de 2018 (958) e setembro de 2018 (994), em função da campanha eleitoral (BITTENCOURT & GUERREIRO, 2020, p.112).

No ano em que deveria concorrer à presidência da república e estava preso, todo este montante de publicações foi postado, isto revela o quanto o populista é estudado pelo povo, que faz os prints na tela do celular, que analisa seus discursos, mesmo fora da eleição, sua vida ficou exposta e o fez se aproximar principalmente dos mais pobres e dos que lutam por justiça.

CONCLUSÃO

O povo precisa se informar para não se iludir, pois muitos movimentos populistas, se aproveitam da desinformação e manipulam a mente dos eleitores, as fake News estão a cada dia crescendo mais e mais e um eleitor que não estuda a fundo um determinado político, cai no golpe e com isto leva multidões atrás de si, passando a acreditar em pessoas que não estão nem aí para seus verdadeiros ideais, que usam o povo como uma escada para sua subida e que depois lhe esquece e continua a aspirar por novos caminhos rumo ao sucesso político.

Enfim, quando se tem um populista que projeta os anseios e as esperanças de um povo e coloca o carisma em primeiro lugar, favorecendo principalmente aqueles que mais precisam, surge uma nova luz no fim do túnel, o vínculo que um dia foi firmado não se quebra, ele renasce em meio as tempestades e ganha vida; vencendo a crise social, vencendo as corrupções e trazendo de volta a alegria dos velhos tempos cheios de abundância e marcados pela paz entre os povos.

REFERÊNCIAS

ADDIS, Maria Cristina. **Relations de pouvoir: l'impostura populista.** Universitàdi Siena. Revista Actes Sémiotiques n°123 | 2020.

ALMEIDA, Bruna Alves Martins. **A construção histórica do Populismo Nacionalista estadunidense e o papel das redes sociais na campanha de Donald Trump à presidência.** Monografia de graduação em relações internacionais da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2020.

ANTUNES, Ana Luiza. **O termo Populismo nos jornais: Uma análise dos editoriais da Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo.** Artigo disponível em: <https://www.revistas.usp.br/leviathan/article/view/183651> Acesso em 22 maio. 2022.

BITTENCOURT, Maria Clara Aquino, GUERREIRO, Anderson dos Santos. **O discurso populista nas redes de Lula: uma análise das publicações durante os 580 dias de cárcere.** Artigo da Revista Mediapolis, comunicação, jornalismo e espaço público, n° 12, 1º semestre de 2020.

BRASIL, Lei 10.836. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10836-9-janeiro-2004-490604-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 01/07/2022.

BOITO, Armando Júnior. **A hegemonia neoliberal no governo Lula.** Artigo da Revista Crítica Marxista n°17. Rio de Janeiro. Editora Revan, 2003.

BRANCO, José Alaor Moreira e LOSSO, Tiago. **Populismo no Brasil.** Artigo de História do Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI. 2009.

CAPELATO, Maria Helena. **Populismo latino-americano em discussão. O populismo e sua história: debate e crítica.** Tradução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Acesso em: 16 maio. 2022.

CRISTINA, Paula. **Por que o Populismo de Lula deu certo e o de Bolsonaro não dá?** Matéria publicada na Revista Isto é. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/por-que-o-populismo-de-lula-deu-certo-e-o-de-bolsonaro-nao-da/> Acesso em 01/07/2022.

DUMONT, Cláudio André Pires e COTTA, Francis Albert. **A era Vargas e o contexto de emergência do Populismo.** Artigo disponível em:

<<http://periodicos.estacio.br/index.php/historiabh/article/viewArticle/2918>> Acesso em 18 maio. 2022.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar as eleições.** Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2020. Resenha do livro.

FISCHER, Sandra, VAZ, Aline. **Populismo no Brasil de contrapontos: manipulação do autêntico e profanação do contrário.** Artigo da Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos, vol. 08, nº01, 2020, p. 131-156.

GOMES, Angela de Castro. **O Populismo e as ciências sociais no Brasil: Notas sobre a trajetória de um conceito.** Tempo, Rio de Janeiro, vol. 01, nº 02, 1996, p. 31-58.

RASOTO, Tálita, Jacy. **Getúlio Vargas e o Populismo.** Monografia de Conclusão de Curso de Sociologia Política, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MARQUES, Rosa Maria e MENDES, Áquilas. **O Social no governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal.** Artigo da Revista de Economia Política vol. 26, nº 1 (101), pp. 58-74 janeiro-março/2006.

MENDES, A., & SILVA, T. (2022). **O populismo no Brasil: as estratégias utilizadas por Bolsonaro para chegar ao poder.** Revista Media & Jornalismo, 22(40), 79–104. https://doi.org/10.14195/2183-5462_40_4

MORAES, Leonardo Segura. **Populismo, Política Econômica e Crises na América Latina.** Tese de Doutorado em Economia. 2018, Porto Alegre.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia. Por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la.** Companhia das Letras. Tradução Cássio de Arantes Leite e Debora Landsberg. 2018. Editora Schwarcz S.A. Rua Bandeira Paulista, 702, cj. 32 04532-002 — São Paulo — SP.

NETO, Roberto Moll. **Populista “pero no mucho”: o populismo e Donald Trump.** Artigo da Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais, 2018, p. 51-83.

PARAIZO, Maria Angélica Chagas. **Populismo e o projeto de desenvolvimento do governo Lula.** Dissertação de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UNESP-Campus de Marília, São Paulo, 2017.

TREJO, Marcos Avilio. **El militarismo, autoritarismo y populismo en Venezuela.** Artigo da revista Província Especial, 2006, pp. 313-339 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. **O Populismo no Brasil.** Artigo da Revista da FARN, Natal, v.5, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2006.

SANTOS, Tomaz Vicente. **De Lula a Bolsonaro: populismo e marketing político no Brasil.** Tese de especialista em gestão pública. São Paulo, 2019. 74 págs.

SILVA, Emanuel Freitas da, LOPES, Monalisa Soares. **“Acabou, porra!”: Jair Bolsonaro e a retórica do populismo autoritário.** Artigo da Revista Tensões Mundiais, Fortaleza, v. 17, n. 34, págs.: 125-149, 2021.

SILVA, Carla Fernanda da. **Populismo no Brasil na década de 1930: Uma aplicação à teoria dos jogos.** Dissertação de Pós-Graduação em Economia. Porto Alegre, 2008.

SILVA, Mayra Goulart da, RODRIGUES, Theófilo Codeço Machado. **O Populismo de Direita no Brasil: Neoliberalismo e Autoritarismo no Governo Bolsonaro.** Artigo de Revista Mediações, Londrina, v. 26, n. 1, p. 86- 107, jan.-abr. 2021.

ZUIN, João Carlos Soares. **A linguagem Política na Era Digital: O Populismo de Matteo Salvini na Itália.** Artigo da Revista Mediações, Londrina, v. 26, n. 1, p. 143-162, jan-abr. 2021.



UNIFICADA

**Revista Multidisciplinar da
Faespp**

e-ISSN: 2675-1186

ENSINO DE NOTÍCIAS: UM CAMINHO PARA PENSAR A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

LIMA, Rodrigo da Silva⁵

Resumo

Este artigo tem por objetivo pensar o ensino do gênero textual conto e da cultura africana baseando-se na história *O menino que escrevia versos* do autor moçambicano Mia Couto no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Caderno da Cidade de São Paulo de Língua Portuguesa. O objetivo principal é explorar a capacidade dos alunos em ler criticamente contos. Para isso, inicia-se com a leitura do conto com o objetivo de entender alguns elementos da cultura de uma família na cultura africana por

⁵ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012) e graduação em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2006). Graduação Tecnológica em Marketing pela Anhembí Morumbi (2015). Pós-graduação em Revisão e Tradução de Textos pela Universidade Gama Filho (2010-2012). Atualmente participa do grupo de pesquisa Fundamentos e Práticas no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica, liderado pela prof.a dr. Celi Langhi. É Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Mestrado Profissional do Centro Paula Souza na área de Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional com o estudo dos Gêneros Textuais na Educação Profissional. É professor II-E da Escola Técnica Estadual Jorge Street e professor e na Etec Carlos de Campos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura de São Paulo. E-mail: rodrigolima_letras@hotmail.com

detrás da história e quais elementos ali embrenhados estão conectados com a cultura brasileira.

Desta forma, essa proposta de aula pode permitir o aluno perceber, portanto, um pouco mais da construção narrativa do conto e um pouco sobre alguns elementos da cultura africana, assim, deleitar-se com a literatura africana, que tanto tem ainda a contribuir para repensar a nossa brasilidade enquanto nação.

Palavras-chave: Literatura Africana, Conto, Leitura.

Abstract

This article aims to think about the teaching of the textual genre short story and African culture based on the story *The boy who wrote verses* by the Mozambican author Mia Couto in the context of the National Common Curricular Base (BNCC) and the *Caderno da Cidade de São Paulo* de Portuguese language. The main objective is to explore students' ability to critically read short stories. For this, it begins with reading the story to understand some elements of the culture of a family in the African culture behind the story and which elements there relate to Brazilian culture. In this way, this class proposal can allow the student to perceive, therefore, a little more of the narrative construction of the short story and a little about some elements of African culture, thus, enjoying African literature, which still has so much to contribute to rethink our Brazilianness as a nation.

Keywords: African Literature, Short Story, Reading.

INTRODUÇÃO

O trabalho com literatura em sala de aula na Educação Básica exige sempre bastante dedicação tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. No entanto, nem todos os professores na educação básica leem em voz alta para seus alunos e, em muitos casos, também por desconhecimento, não oportunizam o contato com a literatura de outros continentes como o Africano e Asiático. Especificamente sobre a África, temos laços com esse continente em culturais, hábitos alimentares, roupas entre outras influências que desde a vinda dos escravos ao país nos dão a oportunidade de ver e sentir o mundo

sobre outra ótica.

Desde a aprovação da Lei nº 10.639/2003⁶, no dia 09/01/2003⁶ é obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira no Ensino Fundamental e Médio com o objetivo de resgatar e promover uma discussão sobre a nossa formação social multicultural. Apesar de mais de 15 anos da lei e de ampla informação disponível na internet, ainda não é comum alunos e professores conhecerem autores e livros sobre a cultura africana, em especial, quando se refere à literatura.

De um lado, ao inserir a proposta de trabalhar com a literatura africana no currículo básico é importante pelo fato de as personagens, em sua esmagadora maioria, serem negras e mestiças. Como conta no último Censo IBGE do ano 2010⁷, a maior parte da população brasileira é de negros e mestiços. Desta forma, o trabalho com literatura africana atende tanto o caráter legal quanto aspectos culturais sobre a população para que tenha consciência de suas raízes culturais.

Por outro lado, ainda como reforçam Casaroto e Santos, esse trabalho reverbera sobre a história e as culturas dos povos negros, uma vez que se

torna-se importante entendermos a urgência de resgatar estes conteúdos [ensino de conteúdos sobre a matriz negra africana] para pleno entendimento da história da sociedade brasileira e da contribuição do povo negro na construção social, econômica e cultural do nosso país”. (CASAROTO, SANTOS, 2008, 1435)

Diante desse cenário, a proposta desse texto é refletir sobre como a literatura por meio dos contos africanos podem nos conectar com esses países.

Para isso, escolhi o conto *O Menino que escrevia versos*, de Mia Couto e a sugestão a ser defendida é que contos como esse podem ser trabalhos, se

⁶ Para ler na íntegra a lei, acesse: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf.

⁷ Devido à pandemia de Corona Vírus em 2020, o Censo será realizado em 2021 conforme consta no site do IBGE sobre o Censo. Para saber mais acesse: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27160-censo-e-adiado-para-2021-coleta-presencial-de-pesquisas-e-suspensa>

bem conduzidos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio como forma de compreensão sobre a sua temática.

1 HABILIDADES DE LEITURA CRÍTICA DE NOTÍCIA

De início, a proposta de leitura de contos da cultura africana atende uma demanda da nova Base Nacional Comum Curricular. As habilidades de leituras do 6º ano 9º sugerem um trabalho com a literatura de diversas culturas, dando destaque nominal a cultura africana

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. Fonte: (BNCC, Brasil, 2018, p. 157).

Ademais, existem dentro da BNCC sugestões de trabalho com contos. A Habilidade para o Fundamental II, 6º e 7º ano, a EF67LP28 reforça a importância de ler e compreender levando em conta as características dos gêneros textuais listados. Nessa lista, aparece contos africanos conforme pode ser visto na imagem 1 a seguir.

Imagem 1 – Base Nacional Comum Curricular

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Fonte: (BNCC, Brasil, 2018, p. 163)

A seguir, destaca-se trecho do Caderno da Cidade de São Paulo para o

Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Assim como a BNCC (2018), também faz referências à Lei nº 10.639/1 e acrescenta um destaque ao conceito de Interculturalidade. Desta forma, a proposta vai além da lei, isto é, visa compreender a realidade da cidade de São Paulo, uma vez que esse conceito tem por objetivo entender e perceber a cultura dos diversos povos que estão na cidade.

Para tanto, faz-se necessário um olhar cuidadoso para a interculturalidade no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O momento de selecionar os textos desse trabalho, por exemplo, poderá ser orientado pela busca da diversidade cultural, não apenas em relação aos textos que trazem a presença da ancestralidade indígena e africana (dada a presença marcante desses povos em nossa cultura), mas também no que se refere aos textos que representem a cultura europeia e latino-americana que participaram da formação do povo brasileiro, bem como aqueles representativos das culturas que hoje, permanentemente, se inserem e ampliam a multiplicidade cultural do Brasil, como: a boliviana, a haitiana, a síria, a de diferentes países asiáticos, entre outras (SME/COPED, 2019, p. 83).

Imagem 2 – Práticas de leitura do 6º Ano: Currículo da Cidade

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
<div> situações de TRABALHO COLETIVO situações de TRABALHO EM GRUPOS situações de TRABALHO EM DUPLAS situações de TRABALHO AUTÔNOMO </div>		
EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 QUALIDADE DE EDUCAÇÃO
	(EF06LP01) Identificar , em contos e crônicas literários lidos , estratégias e recursos linguístico-discursivos , analisando os efeitos de sentidos para o tratamento dado ao tema. C A	
	(EF06LP02) Comparar registros linguísticos presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jurídica, acadêmica, jornalística, científica, entre outras), reconhecendo a especificidade do registro literário . A	

Fonte: (SME/COPED, 2019, p. 135)

A partir do Fundamental II, já no 6º ano, como objetivo do conhecimento, é trabalhada a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Conforme aponta a Imagem 2, essa reflexão tem por objetivo de aprendizagem considerar o texto literário, do canônico ao regional, os efeitos de sentidos para o tratamento do tema. No conto apresentado a seguir, o tema será a família. Ademais, cabe destacar que esse objetivo se coaduna com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 10 e 4 da Agenda 2030⁸.

Existem mais objetivos do conhecimento a serem explorados. A variação linguística. Além disso, durante o Ensino Fundamental II, essa variedade e competência é demanda no 6º, 7º e 9º ano, reforçando a importância do trabalho com os diferentes culturas.

Tabela 1 – Notícias Impressas e *on-line*

Objetivo do conhecimento	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF06LP39) Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF07LP40) Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros.

⁸ A Agenda 2030 tem por objetivo pensar na prosperidade do planeta. Para saber mais sobre cada objetivo, acesse: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 22 abr. 2023.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF09LP26) Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros.
-----------------------------	---

Fonte: (SME/COPED, 2019)

Diante do exposto, a partir dos documentos legais, fica destacada a importância do trabalho com a cultura, principalmente a interculturalidade. Dessa forma, agora será apresentada uma reflexão intercultural do livro *Fio das Missangas* de Mia Couto entre Moçambique e Brasil

2 MIA COUTO EM O FIO DAS MISSANGAS

A Literatura africana pós-colonial é bastante influenciada pelo Romantismo e Modernismo Brasileiro. Antônio Emílio Leite Couto, conhecido como Mia Couto, nasceu em na cidade de Beira em Moçambique. Sempre escreveu desde crianças e já aos 14 anos publicava seus primeiros trabalhos. Formado em Biologia, também trabalhou como repórter muitos anos e atuou para ajudar na independência do seu país. Atualmente é o autor moçambicano mais traduzido e divulgado em nosso país.

O livro de contos *O Fio das Missangas* foi publicado no Brasil pela Companhia das Letras. O conto *O menino que escrevia versos* faz parte dessa coletânea. A história gira em torno de quatro personagens e seu protagonista, o menino, torna-se a questão central da narrativa. Por meio desse e do outros contos, podemos perceber como aspectos da cultura de Moçambique são extremamente semelhantes com aspectos culturais no Brasil, em especial, nesse conto, a forma como o pai e a mãe analisam o comportamento do filho e o médico que faz a consulta.

Na figura do pai, temos a breve descrição de um mecânico que, por falta

de estudos, lia somente seu afazer, não tem sensibilidade para perceber que o filho era seu oposto: amava escrever: “O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias.” (COUTO, 2009, p. 131). A mãe, Dona Serafina, entende o filho, no entanto tem medo do marido e decide levar o filho ao médico. O menino começa a escrever versos em seu novo caderno para escrever problemas da vida e no texto nos é mostrado que seu irmão o acusa desse ato: “ – Ele escreve versos! Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra.” (COUTO, 2009, p. 131).

Nesse sentido, Tanto em Moçambique quanto no Brasil há um número significativo de pessoas que não tiveram acesso à educação formal. Segundo o relatório "Estatísticas do Setor da Educação e Formação em Moçambique", divulgado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estatística de Moçambique, cerca de 42%⁹ da população com idade entre 15 e 64 anos nunca frequentou a escola ou abandonou o ensino primário. Já no Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há cerca de 11,5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental no Brasil. Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em 2021 que 16,3% da população brasileira com 25 anos ou mais não completou sequer o Ensino Fundamental¹⁰. Desta forma, nesses países existe a ideia de que a educação dos filhos deva ser prioridade para muitas famílias, que percebem a desigualdade econômica causada pela falta de estudos.

Voltando para a história, ao chegar ao médico, na clínica, o pai, acreditando que o filho está com alguma doença, pede um exame detalhado ao médico usando linguagem dos motores, ou seja, pediu ao médico que:

⁹ Dados do Governo de Moçambique. Disponível em:

Fonte: <https://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/estatisticas-do-setor-da-educacao-e-formacao-em-mocambique-2020/view>. Acesso em 21.03.2022.

¹⁰ As estatísticas aqui vieram tanto do Inep quando do IBGE. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>.

Para saber mais, acesse os sites em cada fonte a seguir. Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32427-pnad-c-educacao-2020-taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais-e-de-6-6>. Acesso 23.03.2022

“afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira” (COUTO, p. 132). O clímax da consulta e do conto começa quando o médico começa a fazer perguntas depois de ouvir do pai que o filho é uma vergonha familiar e tem uma mariquice intelectual, demonstrado um comportamento extremamente machista.

Ademais, cabe destacar a questão da cultura do machismo. O machismo não é um fenômeno que pode ser quantificado de forma objetiva por meio de estatísticas. Ele se manifesta de diversas formas na sociedade, como discriminação, violência e desigualdade de gênero, e muitas vezes é perpetuado por meio de práticas culturais e comportamentos individuais.

No entanto, é possível encontrar dados que apontam para a existência do machismo em ambos os países. Por exemplo, em Moçambique, de acordo com um estudo divulgado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estatística, mais de 60% das mulheres relataram já terem sofrido violência física ou sexual por parte de um parceiro íntimo. No Brasil, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020, a cada 7,2 segundos uma mulher é vítima de violência física ou verbal.

Em resumo, embora seja possível comparar diretamente as estatísticas sobre o machismo em Moçambique e no Brasil, é difícil encontrar dados que indicam a existência da diminuição desse problema em ambos os países¹¹. Sendo assim, o filho sofre com um pai que não o aceita como é. O menino ama escrever poesias e o pai acredita que ele tem uma “mariquice intelectual”.

¹¹ Para saber mais sobre as informações acima, acessar os sites a seguir: Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique. (2020). Estatísticas do Setor da Educação e Formação em Moçambique. Recuperado em 22 de abril de 2023, de <https://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/estatisticas-do-setor-da-educacao-e-formacao-em-mocambique-2020/view> Acesso em 24.03.2023

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Moçambique. (2015). Inquérito de Indicadores Múltiplos em Moçambique 2015: Violência de Gênero. Recuperado em 22 de abril de 2023, de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/IIM-violencia-de-genero-relatorio-executivo.pdf>. Acesso em 24.03.2023

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública. (2020). 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Recuperado em 22 de abril de 2023, de <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/14o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em 24.03.2023

Olhando para a realidade, apesar do conto não abordar nada sobre a sexualidade do menino, o machismo do pai e o preconceito com o fato do menino não se enroscar com meninas é destacado. Esse machismo, em Moçambique, apesar da lei criminalizar a discriminação com base na orientação sexual, no vocabulário como o usado pelo pai do menino tanto contra heterossexuais quanto à população LGBTQIA+, nesse país ainda enfrenta hostilidade, violência e estigma social, o que pode dificultar o acesso a serviços de saúde, emprego e educação (PORTAL G1, 2021). Ademais, a criminalização da homossexualidade em alguns países vizinhos, como Tanzânia e Malawi, pode levar à migração de pessoas LGBTQIA+ para Moçambique em busca de proteção, o que pode aumentar sua vulnerabilidade (PORTAL G1, 2021).

Por outro lado, a violência verbal usando palavras para diminuir alguém como “maricas”, “bicha” entre outras no Brasil é bem elevada, tanto em “brincadeiras” quanto em “xingamentos”. No Brasil é um problema grave esse preconceito, com altos índices de homicídios, agressões físicas e psicológicas e discriminação no acesso a serviços básicos, como saúde e educação (GRUPO GAY DA BAHIA, 2021). De acordo com dados do Grupo Gay da Bahia, em 2020 foram registrados 237 assassinatos de pessoas LGBTQIA+, uma média de uma morte a cada 35 horas (GRUPO GAY DA BAHIA, 2021).

Embora não seja possível comparar diretamente a violência contra a população LGBTQIA+ em Moçambique e no Brasil, nem seja possível afirmar a orientação sexual do menino, ambos os países enfrentam desafios relacionados à discriminação, violência e exclusão social de pessoas mais sensíveis “mariquice intelectual”, ou seja, o menino poderia sofrer na sociedade, o pai teria vergonha de ele não ser “macho”. (PORTAL G1, 2021; GRUPO GAY DA BAHIA, 2021).

O médico ouve tudo e pergunta se o menino sente dor e ouve dele: “A vida me dói” e que “sonha” quando começa a sentir as dores. O médico, nervoso, pedem que vão embora. A mãe, com desespero, acha que o filho não tem cura e então o médico pede o caderno do menino e que voltem a clínica na

semana seguinte.

Quando voltam, o médico pergunta há mais versos e o menino mostra seu novo caderno. O médico avisa a mãe que o estado é grave que terá de interná-lo. A mãe entra em pânico por não ter dinheiro, o médico diz que será pela medicina a estadia e assim termina o conto: o médico se torna leitor/ouvinte do menino.

Ao ler com os alunos o conto, percebemos que temas como a ignorância da família e principalmente do pai afetam o menino. A mãe, por sua vez, assim como o pai, pela falta de estudos, não compreende que o menino é sensível. Por ser mais próxima ao menino, esse deve ser o motivo dela ser a única personagem com nome no conto. A única personagem com instrução de leitura, o médico, reconhece a qualidade dos versos do menino e a pretexto da doença o interna para poder se deleitar da literatura produzida.

Desta forma, *O menino que escrevia versos*, apesar de seguir uma estrutura normal de um conto com um narrador observador, tem um avanço do tempo entre a semana da primeira e segunda consulta e não sabemos o que acontece nesses dias, o que pode ser levado a sala para que os alunos sejam estimulados a usar a criatividade para sentir e propor falas que poderia ter ocorrido nesse período.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a leitura de contos em sala de aula, em especial de autores africanos, conseguimos não só atender a questão legal da reflexão da literatura, mas também viajar por outras culturas. A habilidade do menino em escrever versos e a questão de como uma família pode tratar seus filhos são temas centrais a ser debatidos em sala.

A linda poesia da narrativa do Mia Couto permite ao professor e ao aluno sentir empatia pelo menino ao perceber que só o médico sabia de fato de sua dor, mas não houve o tratamento em si.

Portanto, assim como o menino do conto, a proposta de levar literatura africana nas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia é a de promover os laços entre esses países e o Brasil e um excelente caminho para sensibilizar os alunos, além de temas como comportamento, dança, comida e roupas é sem dúvida a forma como a literatura produzida nesses países funcionam como um espelho de nossa nação.

O Currículo da Cidade e a BNCC promovem o trabalho com o conto dentro da Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica e, desse modo, permite o trabalho docente para despertar a criticidade dos alunos ao ler uma história e perceber pontos positivos e negativos, bem como elementos próximos da cultura de Moçambique e Brasil.

Diante da proposta apresentada, entende-se que contos do autor Mia Couto podem ser um caminho possível para atender as habilidades propostas pela BNCC e Caderno da Cidade, pois permitir o aluno perceber, portanto, a cultura e assim aprimorar a capacidade de reflexão sobre a sociedade.

Portanto, a proposta desse artigo, de acordo com a BNCC e o próprio Caderno da Cidade, fornece uma hipótese de caminho para proporcionar a conscientização da importância de ler contos na escola, mas não somente os africanos, deve-se ler de todas as culturas. Essa reflexão não tem a audácia nem propósito de acreditar na conscientização dos problemas da família, mas sabe-se que a história permite o debate.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, n 1, p. 46- 63, 2008. Disponível em:<

file:///C:/Users/anne/Downloads/88723-126110-1-SM.pdf>. Acesso em: 13 jun. de 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 01 junho. 2022.

CASAROTO, K.; SANTOS, A. J. **Algumas reflexões sobre o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008. p. 1.434-1.442.

COUTO, M. **O Fio das Missangas**. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 131 – 134.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório de Assassinatos LGBTQ+ no Brasil em 2020. 2021**. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/site/noticias/relatorio-de-assassinatos-lgbt-no-brasil-em-2020.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PORTAL G1. **Moçambique tem leis para proteger população LGBTQIA+, mas comunidade enfrenta preconceito e violência**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/22/mocambique-tem-leis-para-proteger-populacao-lgbt-mas-comunidade-enfrenta-preconceito-e->

violencia.gh.html. Acesso em: 22 abr. 2023.

SME/COPED. **Currículo da cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Língua. Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019. 184p.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. **Reflexões sobre a tipologia do material jornalístico:** o jornalismo e as notícias. In.: Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. V. 30. Nº. 1: p.p. 49-70, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/31cjJSy>>. Acesso em: 29 maio. 2022.

ALFABETIZAÇÃO POR UMA ABORDAGEM LÚDICA

CARLA FELISBERTO DE MOURA CORREA

Resumo

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre a importância dos direitos da criança, através da visão de teóricos mais antigos e modernos que se debruçaram sobre o tema educação e ludicidade e que nos trouxeram luz sobre a educação das crianças, as brincadeiras e de jogos além da contação de histórias e do faz de conta como instrumento de educação no ensino fundamental visa refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar.

Palavras-chave: Ludicidade; Direitos da Criança , Educação Infantil.

ABSTRACT:

This article aims to bring a reflection on the importance of children's rights, through the vision of older and modern theorists who have focused on the theme education and playfulness and who have brought us light on children's education, games and games beyond storytelling and make-believe as an educational tool in elementary school aims to reflect on the importance of play in learning, especially during childhood, and some considerations about the relationship between learning and playing.

Keywords: Playfulness; Children's Rights , Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a importância do lúdico e dos direitos das crianças com estratégia pedagógica lúdica a importância para o desenvolvimento da criança o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante.

Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo torna a ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância da criança ouvir muitas histórias dizendo que “...esta ação é que formará o bom leitor”. com todas essas teorias, me pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

O objeto de estudo é a abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégia pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema amplamente.

O tema justifica-se, pois, sabemos através da literatura que, em tempos antigos, brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças. porém, também sabemos que alguns pais e alguns pouco educadores não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica o brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida.

A importância do lúdico e dos direitos das crianças com estratégia pedagógica lúdica a importância para o desenvolvimento da criança o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos e que a atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante.

Assim, etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo torna a ludicidade é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca por exemplo, que nos fala da importância da criança ouvir muitas histórias dizendo que “...esta ação é que formará o bom leitor”. com todas essas teorias, me pergunto: será que as nossas escolas usam a contação de história como objeto lúdico?

O objeto de estudo é a abordagem lúdica através da contação de histórias, tem como objetivo discutir a estratégia pedagógica lúdica através das ideias de grandes teóricos da educação como Froebel, Piaget e Vygotsky e inserir a contação de histórias dentro dessa estratégia pedagógica baseando-nos nas ideias desses e de outros autores que discutem o tema amplamente.

O tema justifica-se, pois, sabemos através da literatura que, em tempos antigos, brincar não era valorizado hoje, com muitas teorias permeando a educação infantil, o brincar tomou o seu lugar de importância na educação das crianças. porém, também sabemos que alguns pais e alguns pouco educadores não valorizam como deveriam as brincadeiras e principalmente a contação de histórias como atividade lúdica o brincar parece algo natural e inerente aos animais principalmente durante os primeiros dias e meses de vida.

O Estatuto da Criança e do adolescente garantem experiências que o preparem para o futuro, com a necessidade que toda criança tem de vivenciar e experimentar em sua infância as brincadeiras.

Infelizmente, nossas crianças brincam

O mundo imaginário ganha ainda mais importância por arrebatá-las não só as crianças, mas também os adolescentes e os adultos. Nesse sentido, este trabalho se justifica na medida em que procura demonstrar a importância dos contos de Fada na formação da criança.

Valendo tanto para as atividades escolares como para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança, contribuindo para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pela criança, o imaginar faz com que ela desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de ser autônomo e cidadão. Ouvir histórias é o começo da aprendizagem para ser um bom leitor, criando assim um caminho totalmente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Os contos de fadas permitem deixar fluir a imaginação e levar a criança a ter curiosidade, que prontamente é respondida no decorrer da leitura dos contos. É um jeito de descobrir o mundo colossal dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivenciam e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que são resolvidos ou não, encarados ou não, pelas personagens de cada história. Sendo assim, a leitura dos contos de fadas na Educação Infantil faz-se importante na formação das crianças que através deles poderão formar-se e informar-se sobre a vida e os ambientes que as cercam. A importância dos Contos de Fadas na Educação Infantil tem como objetivo a realização de um estudo acerca da apresentação da Leitura para as crianças da Educação Infantil e dos contos de fadas e as maneiras pelas quais eles conquistam os menores, permitindo uma perspectiva

O primeiro contato com a leitura deve ser uma fonte de lazer, prazer e valorização da própria leitura, algumas crianças têm a sorte de fazer parte de uma família que a leitura é uma prática constante desde berço, outras só têm

a sorte de encontrá-la ao chegar na escola. valia que pais e professores valorizem e incentivem o ato de ler. É comum vermos crianças da Educação Infantil que têm exemplos de leitores em casa, pegar um livro espontaneamente e começar a lê-lo sem saber ler.

Segundo Lajolo (2002, p. 7): “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. O impulso ou ânimo é a peça-chave para formar leitores.

Sabe-se que o primeiro contato que a criança tem com a leitura é através da audição, alguém que se dedica ler para ela. É através dessa prática que a leitura vai se apresentando para a criança.

Segundo Villardi (1999, p. 11): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida”. Quando chega a escola, a criança conhece através da leitura, um mundo mágico, habitado por seres incríveis e que chamam a atenção dela.

“A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. (MARTINS, 1994, p.25). Sendo assim notamos que é função primordial da escola ensinar a ler.

É função essencial da escola ampliar o domínio da leitura e orientar através dos professores a escolha dos materiais de leitura, fica a cargo da escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo em toda a sua área de interação, seja na educação Infantil ou no Ensino Fundamental a apresentação da leitura tem por certo vir acompanhada de entusiasmo pelo professor, e este, deve atuar como chave para a leitura se desenvolva com todo vigor entre os pequenos. “Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura”. (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Ao escutar a leitura ou relato de uma história, as crianças, mesmo que não falem, participam ativamente do enredo narrativo, conseguem caracterizar as personagens

Os primórdios dos contos de fadas são as mais diversas possíveis. Vindos de contos folclóricos europeus e orientais, existe um interessante

cruzamento de princípios, entre os quais predominam os judaicos- cristãos e os da vertente Perrault. Os contos de fadas fascina, comovem e educam indiretamente. Tem que estar presentes nos trabalhos escolares, principalmente na Educação Infantil onde as histórias infantis são contos bem antigos e ainda hoje podem ser apontadas como verdadeiras obras de arte, lembrando sempre que seus temas centrais, seus enredos, falam de emoções comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contos de fadas podem ser lidos pelo professor e este, ter o objetivo de ensinar as crianças valores como não mentir (Pinóquio), a não descumprir regras dos mais velhos (Chapeuzinho vermelho), entre outros. É por meio da leitura diária dos contos de fadas que o professor da Educação Infantil irá conseguir fazer com que os pequenos aprendam a perspectiva formativa dos contos e alcancem os valores morais e cristãos da vida em sociedade.

Os contos de fadas ajudam muito na formação da personalidade, contribuindo para que as crianças a entendam um pouco melhor este mundo que as cercam. Se no processo de ensino fosse dada uma atenção especial ao emocional que existe em cada uma das crianças, este mundo seria bem melhor!

REFERÊNCIAS

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro:

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19, ed. São Paulo: Brasil

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

O CINEMA NA ESCOLA: UM BALANÇO SOBRE A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA CONTEMPORÂNEA E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rubens Baldini Neto
ProfHistória-UNICAMP
rubens.neto@alumni.usp.br

Este trabalho se apresenta como uma proposta de relacionar as discussões sobre o cinema na escola especificamente na Educação de Jovens e Adultos, modalidade garantida pela LDB em seu art. 37 como diferenciada, onde devem ser “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, Lei 9.394/1996).

Para tanto, buscamos desenvolver um panorama sucinto da produção acadêmica brasileira de maior impacto sobre a relação entre cinema e educação (ALMEIDA, 2017), ou ainda, o papel do cinema e do audiovisual na escola e verificar quais propostas parecem mais apropriadas para o ensino de história na modalidade EJA.

Propomos caminhos para uma o “exercício do olhar” nas escolas de educação básica seguindo as perspectivas de Marcello e Fischer (2011), Fresquet (2013) e Migliorin e Pipiano (2019), que advogam por uma perspectiva “vivencial” do cinema na escola. Em suma, a necessidade de promover uma fruição estética dos filmes, mas que deve estar aliada a uma compreensão ética, a uma dimensão imaginativa e onírica das obras apresentadas para os estudantes da educação básica.

Hoje o debate sobre o cinema na Escola tem se diversificado e ampliado. Somente na rede do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) foram publicadas, desde a conclusão da primeira turma em 2016,

treze dissertações que versam sobre o tema.¹² Destas, nenhuma centra sua análise em processos da Educação de Jovens e Adultos em relação à linguagem cinematográfica ou audiovisual.

Contudo, existem outras seis teses que têm como objeto de pesquisa a EJA, porém trabalhando com temáticas transversais como gênero (RODRIGUES, 2018), racial (RANGEL, 2020), ou mesmo a interseccionalidade (OLIVEIRA SANTOS, 2018), além de centradas na formação docente (RIBEIRO DA SILVA, 2020) e de materiais didáticos específicos para EJA (AMENDOLA, 2016), ou na construção da memória histórica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), escolas exclusivas da modalidade EJA da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Assim, este trabalho se apresenta como uma proposta de relacionar as discussões sobre o cinema na escola especificamente na Educação de Jovens e Adultos, modalidade garantida pela LDB em seu art. 37 como diferenciada, onde devem ser “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, Lei 9.394/1996).

Neste sentido, buscaremos apresentar um panorama sucinto da produção acadêmica brasileira de maior impacto sobre a relação entre cinema e educação, ou o papel do cinema e do audiovisual na escola e verificar quais propostas se aproximam dos fundamentos da educação de jovens e adultos em sua diversidade de público e de dinâmicas.

Para iniciar seguiremos o critério proposto pelo professor Rogério de Almeida (2017), que entre os anos de 2013 e 2015, pesquisou a produção acadêmica brasileira sobre a relação entre cinema e educação e estabeleceu como um critério de relevância o número de citações, a longevidade das pesquisas citadas e o impacto de trabalhos mais recentes para o campo do Cinema e da Educação (ALMEIDA, 2017. p.3-4). Além de seguir a metodologia rizomática proposta por Deleuze e Guattari (1995), onde o conhecimento é alcançado por caminhos distintos sem a necessidade de se levantar a totalidade dos elementos, mas trazendo coerência para a temática abordada e as perspectivas estabelecidas pelos autores.

Assim, evidenciamos a impossibilidade de explicitar as centenas de teses e

¹² Informações levantadas do Banco de dissertações do ProffHistória em junho de 2021. Disponível em: https://proffhistoria.ufrrj.br/banco_tese

dissertações publicadas nas últimas décadas no Brasil sobre a relação entre Cinema e Educação, mas realizamos um panorama consistente de abordagens e temáticas de impacto sobre a produção na área de Ensino em relação aos princípios da utilização do Cinema em ambiente escolar, sobretudo para o Ensino de História.

Uma das produções mais citadas no Brasil em relação à utilização de filmes no ensino de História é o livro de Marcos Napolitano *Como usar o cinema em sala de aula* (2003), o livro traz um breve panorama sobre a história do cinema e propõe estratégias para a utilização dos filmes em sala de aula. Hoje considerado por muitos críticos uma perspectiva “pedagogizante do cinema” na escola (ALMEIDA, 2017), sobretudo por propor filmes por temáticas disciplinares e por enfatizar elementos formais do cinema como base para o “direcionamento do olhar” dos estudantes.

Contudo, o livro de Napolitano trouxe uma contribuição para o Ensino básico, de modo geral, e o Ensino de História, de maneira mais específico, pois abriu o debate sobre o uso de filmes em sala de aula de maneira mais ampla, e apesar de manifestar uma proposta mais utilitária do cinema para fins didáticos, estabelece princípios importantes para o professor que pretende utilizar o cinema em sala de aula, como a “pesquisa prévia sobre a produção” e o “planejamento” das sequência didática (NAPOLITANO, 2003. pp. 79-103). Assim, apesar de bastante conservadora e “didatizante” a perspectiva apresentada por Napolitano tira do cinema o carácter de “tapa buraco” ou “distração”, que comumente observamos nas ausências de professores ou nas malfadadas “aulas vagas”.

Nesta mesma perspectiva, “pedagogizante” do cinema, Leonardo Carmo, gestor da Secretaria da Educação de Goiás do Programa Ação Cultural nas Escolas, propõe explicitamente que o Cinema esteja a serviço dos conteúdos disciplinares:

A arte cinematográfica contribui para disseminar a arte e a cultura, e pode exercer influência positiva nos estudantes. A esperança é que o cinema, pela sua natureza afetiva, abra as portas da percepção para o prazer da descoberta das disciplinas das Ciências Sociais, da Literatura, da Filosofia, da Física, da Biologia ou da Química.

O cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno a se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional, apoiado em aulas expositivas e seminários. O porquê do cinema na escola só se justifica se ele desperta o interesse pelo ensino no sentido

tradicional, e, ao mesmo tempo, mostra novas possibilidades educacionais apoiadas na narrativa cinematográfica. (CARMO, 2003. p. 72)

Apesar de utilizar uma bibliografia instigante em seu artigo, tomando como base as propostas de Walter Benjamin de percepção tátil, ou as propostas de Marc Ferro e Fredric Jameson, o posicionamento do autor enfatiza o “ensino tradicional” como fim último da utilização do cinema na escola. Portanto, materializa uma perspectiva conservadora do uso de filmes nas escolas e nos processos de ensino.

Na direção oposta de Carmo e Napolitano, estão as propostas de Fabiana Marcello e Rosa Fisher em seu artigo “Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação”, onde explicitam a “educação do olhar” que o cinema pode promover em ambientes educativos,

Poderíamos, em síntese, dizer que pesquisar o cinema na educação tem a ver com a educação do olhar. E trata-se, aqui, de um olhar que não se contenta com o tratamento do mundo das imagens visíveis como tais, mas que, antes, se ocupa de modos de olhar o mundo, as pessoas, os grupos sociais, a história presente, aprendendo com criações estéticas singulares, multiplicando formas de olhar, ampliando modos de ver, inventando arranjos novos tanto quanto ao que vemos como ao que nos olha (Didi-Huberman, 1998). (MARCELLO; FISCHER, 2011. pp. 506-507)

Assim, o cinema não está a serviço de conteúdos programáticos disciplinares, muito menos é um recurso ilustrativo destes. Para as autoras “uma aprendizagem estética a ser desenvolvida, inicialmente, por nós mesmos, [...] crer que o cinema olha para certos temas de hoje e, ao fazer isso, nos convida e nos ensina também a olhá-los de outro modo” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 507). E nesta perspectiva, o cinema é capaz de nos deixar em *Estado Poético* (Merleau-Ponty, 2003 apud MARCELLO; FISCHER, 2011), de fruição estética, que não se relaciona diretamente com a racionalidade da análise ou da interpretação, mas como obra de arte com recursos próprios de instigar as sensibilidades. Em suma, para as autoras ao utilizar o cinema nos processos pedagógicos devemos reconhecer o cinema enquanto obra de arte e permitir que tanto os educandos, como nós enquanto educadores, aproveitemos da fruição estética primeiramente para depois pensarmos o que e como aprendemos com aquela obra em específico.

Numa perspectiva muito próxima de Marcello e Fischer, estão as propostas de Cezar Migliorin e Isaac Pipano (2019), para quem o cinema tem uma dimensão democrática elementar nos processos de aprendizagem. Segundo Migliorin e Pipano, “para ser um espectador de cinema, a igualdade e a possibilidade de fruição é anterior a qualquer hierarquia. [...] A democracia não é um problema de representação, mas de participação estética e discursiva na *polis*” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019. p.40), deste modo a dimensão de consumidor de obras cinematográficas se relaciona, nos ambientes educativos, com a dimensão de produtor de narrativas próprias.

E na proposta de Migliorin e Pipano:

O cinema não pode nada. [...] O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potenciais sensíveis de um filme. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019. p.40)

O cinema na escola para Migliorin, coloca em xeque hierarquias de saberes e estabelece o princípio de igualdade como ponto principal dos processos, já que ao promover a dimensão estética da emancipação, a leitura que cada um tem da fruição de um filme, quebra a ordem dos discursos “que explicam e aqueles que são explicados” (MIGLIORIN, 2019. pp. 72-73). Ao promover o encontro mediado pelo filme o professor não deve, nesta perspectiva, querer explicar o filme, mas aproveitar a potência educativa que a obra pode promover em cada um dos participantes. Por isto, a perspectivas de Marcello, Fischer, Migliorin e Pipano podem ser entendidas como vivenciais¹³, advogando pela fruição dos filmes como recursos de aprendizagem e buscando não explicar o que o filme “tem a ensinar”, mas o que podemos aprender em coletivo ao fruirmos juntos determinada obra.

Num horizonte paralelo a este, está a obra de Adriana Fresquet *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola* (2013), que ao analisar experiências concretas em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, com oficinas de cinema, propõe que as escolas de

¹³ Aqui utilizamos o entendimento de vivência (Erlebnis) elaborado por W. Benjamin em “Experiência e pobreza”; “O narrador”; “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.”. In: *Magia e técnica, arte e política*. Nestes textos Benjamin, explicita que a vivência conserva a fugacidade do estar presente, do provisório do viver, ou como diria Nietzsche do “sofrer na pele” (Erlebnis).

educação básica se tornem escolas de cinema. Partindo do diagnóstico de que a educação básica brasileira é muitas vezes engessada pelas chamadas “grades curriculares” e que os conteúdos fragmentados pouco dialogam e que as aulas estão mais voltadas para o preenchimento de requisitos de avaliações do que para a aprendizagem em si (FRESQUET, 2013. pp.93-94), a autora busca nas concepções do filósofo, cineasta e principal responsável pela introdução do cinema nas escolas francesas desde o início dos anos 2000, Alain Bergala, caminhos válidos para a promoção de uma educação cinematográfica na educação pública brasileira.

Para Fresquet, o exercício do olhar nas escolas deve partir, assim como proposto por Migliorin e demais autores “vivenciais”, pela fruição estética dos filmes, mas estas também devem estar aliadas a uma compreensão ética, a dimensão imaginativa e onírica. Assim, seguindo as concepções de Bergala (2008) de *des-formação* promovida pelas artes, isto é, para o pensador francês arte e cultura não são a mesma coisa, a primeira promove ruptura da segunda, as obras artísticas são exceções dentro das regras, e as regras são a Cultura. Por isto, ao promover o exercício do olhar na escola o professor mais do que buscar “instruir” algo, deve transformar o espaço escolar em um “espaço de comunicação e troca de aventuras intelectuais, afetivas e sensíveis” (FRESQUET, 2013, p. 96).

Para a autora, há um erro em instrumentalizar o cinema na escola, buscando os conteúdos disciplinares. O cinema ao contrário deve permitir ao educando alcançar novos olhares para seu cotidiano, a arte promove por meio da alteridade um novo significado para a identidade, ao propor que os educandos não só assistam filmes dos mais diversos possíveis, mas que recortem de maneira lúdica com a câmera seu mundo, a professora propõe que o “fazer experiências do cinema” nas escolas seja preferencialmente uma atividade fora da grade curricular, como atividade optativa, sem nota, atividade de exercício do olhar e de promoção de narrativas próprias. (FRESQUET, 2013, p. 112).

Assim sendo, a Fresquet evidencia o entendimento que o cinema é uma forma de arte capaz de ampliar as dimensões culturais nos espaços escolares, não mais como uma ferramenta pedagógica, mas como outra coisa, um espaço de fruição e reflexão das realidades vividas pelos educandos e educadores. Seguindo Bengala (2008), que

elaborou uma “pedagogia do fragmento” no ensino público francês, onde os educandos assistiam trechos de filmes, analisando planos, buscando reconhecer as características de produção de um determinado cineasta, assim como ao aprender a pintura a óleo podemos buscar os traços e linhas específicas de um pintor, ao analisar pequenos fragmentos dos filmes podemos captar a “arte de um cineasta e um momento da história do cinema” (BERGALA, 2008, p. 125).

Nesta perspectiva, construída por Bergala na França e defendida e difundida por Fresquet no Brasil, o cinema aparece no ambiente escolar como um outro elemento formativo, um outro campo de saber e de exercício artístico de expressão. Por isto, a proposta de oficinas extracurriculares, sem a “rigidez” dos currículos disciplinares, se mostra mais adequada e promissora. Cabe destacar que as propostas de Bergala na França foram incorporadas como políticas educativas, juntamente com a política de visitação de museus e espaços culturais como parte do currículo do país e que obteve incentivos financeiros para sua efetivação.¹⁴

No Brasil, as experiências relatadas por Fresquet são pontuais e possíveis a partir de projetos de extensão da Universidade Federal, e não de uma política pública estruturada. Assim, os limites desta perspectiva também se apresentam no mesmo ponto de sua potência: se de um lado o fato de não fazer parte da “grade curricular” permite maior liberdade para os educadores e educandos, por outro lado, por não ser considerada “atividade obrigatória” também não exige recursos específicos dos órgãos públicos para sua implementação.

Um outro entendimento do papel do Cinema na escola, também muito difundido no Brasil, é o da professora Rosália Duarte uma das fundadoras da Rede Kino (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual), que aglutina, desde 2009, pesquisadores de diversas áreas interessados na relação entre Cinema e educação e promotores de projetos nesta interface. Em seu livro, *Cinema & Educação* (2009) a professora estabelece sua visão sobre o papel do cinema nos processos educativos, partindo de uma perspectiva tributária da sociologia clássica, como as propostas de

¹⁴ O “Plano de cinco anos” lançado em 14 de dezembro de 2000 pelo ministro da educação francês, Jack Lang, junto com a ministra da cultura Catherine Tasca, propôs introduzir a arte na escola de um modo inédito, não como ensino da arte mas como uma experiência de “fazer arte”. A parte que cabia a elaboração da proposta para arte cinematográfica ficou a cargo do conselheiro Alain Bergala.

“socialização” de Durkheim (p.15) e sua ampliação em “socialização ativa” (G. Simmel), mas também na sociologia crítica de P. Bourdieu com seu conceito de “competência para ver” (p. 13). Em suma, podemos chamar a perspectiva trazida por Duarte de “sociológica” em relação ao cinema na educação. Para a professora o hábito de ir ao cinema é um direito dos educandos e contribui com os processos de socialização realizados pela escola. Assim, evidencia que numa sociedade audiovisual como a contemporânea “quem domina a linguagem cinematográfica se distingue socialmente” (p. 15) e portanto a escola não pode ficar apartada desta experiência.

Do mesmo modo, que a escola deve construir processos capazes de promover “a competência para ver”, chamando a atenção para os “sistemas significadores” do cinema como a “câmera, iluminação, som, montagem/edição” e uma formação cultural cinematográfica capaz de repertoriar os educandos das “memórias das imagens” dos movimentos cinematográficos e das diversas perspectivas dos elementos do cinema hollywoodiano (mais industrial) e do cinema de autor, deve ser capaz de dialogar com a sociabilização e com o consumo trazido pelos estudantes para ressignificar suas experiências com as obras cinematográficas (DUARTE, 2009).

Neste sentido, para a autora a escola exerce papel fundamental na maneira como os educandos/espectadores consumirão as obras audiovisuais e compreenderão os mecanismos de socialização trazidos pela experiência do cinema. Para Duarte, “a escolaridade tem mais influência na interpretação posterior do filme do que sua fruição.” (2009, p. 61)

No que tange ao ensino de história, juntamente com a disciplina de geografia, são as áreas que mais “trabalham com o cinema nas escolas” (DUARTE, 2009, p.75) e também as que mais enfrentam questionamentos pela cultura audiovisual trazida pelos educandos:

Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas. (DUARTE, 2009, p. 18)

E levando isto em consideração, a importância de contextualizar as produções dentro de um entendimento sociológico e histórico do cinema como prática cultural, isto é, evidenciar as “convenções mundialmente aceitas” da linguagem cinematográfica e

seu papel como produto industrial de entretenimento. Se compreender quais convenções estão em jogo nos filmes que retratam “momentos históricos”, os educandos terão a “competência para ver” (PIAGET, Apud. DUARTE, 2009, p.60) que as narrativas expostas são ficcionais e que os personagens retratados certamente foram mais complexos do que a narrativa fílmica foi capaz de apresentar.

Para além deste aspecto sociológico, a autora também chama a atenção para o elemento psicológico do caráter moral e pedagógico de narrativas cinematográficas.¹⁵ Ao trazer o conceito de *IMAGO* (LA PLANCHE; PONTALIS, 1967 apud. Duarte, 2009, p. 62) evidencia que na fruição de um filme estabelecemos “traços” de identificação com os personagens e com as narrativas, ficamos “marcados” pelas narrativas, que formarão um repertório individual da linguagem cinematográfica:

[...] o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas imagens - entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos - significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (DUARTE, 2009, p. 62)

Neste sentido, o cinema na escola busca repertoriar os educandos sobre a diversidade de produções artísticas no audiovisual superando o “filme como ilustração do conteúdo que não tem valor em si mesmo como obra de arte” (p.71), mas reconhecendo a linguagem do cinema, seu contexto de produção como reflexão do estar no mundo e na sociedade. Aprendendo com os filmes, não apenas conteúdos (históricos ou não), mas construindo um arcabouço de experiências humanas capazes de refletir sobre sua própria vida, ativando o pensar a partir da obra de arte cinematográfica.

E especificamente para o Ensino de História. Como este debate se coloca hoje?

¹⁵ O filósofo francês Étienne Souriau também chama a atenção para esta “impregnação produtora de comportamento”(SOURIAU apud AUMONT, 2003, p.107) que o cinema é capaz de promover no espectador mesmo após a exibição do filme. Em verbete publicado no livro *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema* (2003), organizado pelo teórico de cinema francês Jacques Aumont e o historiador Michel Marie, apresenta o verbete "Espectatorialidade", onde explicita esta capacidade da obra de arte cinematográfica ir além da "personalidade psíquica do espectador" e influenciar sua maneira de agir, e até mesmo de sentir, em determinados situações, onde a memória audiovisual constrói repertório “comportamental” do espectador.

Como mencionado anteriormente, a área do ensino de história tem se debruçado sobre o papel que o cinema tem nos processos de aprendizagem, sobretudo da educação básica, desde o início da construção desta área no Brasil. Apresentamos a seguir parte das reflexões sobre o cinema no ensino de história, reconhecendo que deixamos de fora centenas de dissertações e teses que versam sobre o tema, mas buscando construir um panorama das concepções de maior destaque para o debate.

Uma das possibilidades de entradas sobre o cinema no ensino de história é o resgate da relação entre as políticas estatais de promoção de uma identidade nacional e a construção do chamado Cinema Educativo, promovido na década de 1930 pelo Estado Novo Vargas com a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Esta abordagem é amplamente explorada por pesquisadores do ensino de história, sobretudo os que pesquisam as mudanças propostas pela Escola Nova no início do século XX e seus desdobramentos posteriores.

As professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Kátia Abud são certamente nomes de destaque desta abordagem. Abud em seu artigo para a *Revista História e Outras Linguagens* de 2003, intitulado “A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino”, a autora resgata as propostas de autores pioneiros sobre a utilização de filmes na educação básica no Brasil como Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, que em 1931 escreveram um dos primeiros livros que versam sobre o tema: “Cinema Educativo” (publicado pela editora Melhoramentos na coleção Biblioteca Educação volume XIV).

Nesta obra, os autores advogam pela importância dos professores reconhecerem a influência que os filmes, “sobretudo os históricos”, poderiam trazer para os estudantes, assim como pela necessidade de uma produção nacional que contasse a “verdadeira história do Brasil”, segundo a professora Kátia Abud na busca por uma identidade que trouxesse coesão nacional (ABUD, 2003).

Esta perspectiva inaugurada por Serrano há mais de um século mostra, como evidência Éder de Souza em sua tese de doutorado sobre *Cinema e educação histórica*, que a utilização do cinema no contexto escolar brasileiro surge como uma possibilidade de renovação metodológica, de ampliação do escopo de ferramentas pedagógicas capazes de despertar o interesse do educando pelo conteúdo histórico (SOUZA, 2014, p.

26). Serrano buscava “ensinar pelos olhos e não só pelos ouvidos” (SERRANO apud SCHMIDT, 2005), e nesta busca pretendia utilizar filmes “históricos” capazes de “incutir” o sentimento nacionalistas nos educandos. Porém se frustrou na busca por obras que tivessem um caráter pedagógico “fidedigno” e sem “narrativas fantasiosas” sobre a história do Brasil. Não foi à toa que batalhou pela criação do INCE e de uma produção nacional que coaduna-se com sua visão de história nacional “edificante” para os estudantes. A proposta de Serrano era que o Estado brasileiro financiasse obras produzidas com “fins didáticos” em contraposição às disponíveis até então, segundo ele, mercadológicas e “sem fins pedagógicos”.

Esta abordagem que resgata as concepções do início do século passado possibilita ao professor de história conhecer e reconhecer a trajetória do cinema como recurso pedagógico e ao mesmo tempo evidencia as perspectivas dos escolas novistas do início do século passado, marcadamente a ideia de utilizar filmes históricos para ilustrar conteúdos históricos, que aparece até hoje em diversas justificativas de projetos de cinema nas aulas de história. Assim, como demonstra Souza em sua tese,

A presença do filme como motivador e facilitador da aprendizagem se apresenta como indício de determinadas apreensões comuns na **cultura escolar**. Fatores como atratividade, prazer e envolvimento dos alunos são ressaltados como pontos positivos do trabalho. Outra forma de conceber a eficácia dos filmes em representar a realidade histórica se formula quando é ressaltada a necessidade dos alunos se atentarem aos detalhes de cenário, gestos e falas. O que se expressa novamente é a noção de que a obra traz a reprodução da realidade histórica para as telas (...) (SOUZA, 2017, p. 31).

Portanto, olharmos com atenção as concepções que embasam o trabalho docente do professor de história com o cinema é essencial para não reforçarmos justificativas que recaem em um cinema “instrumentalizado” como ilustração “atrativa” do conteúdo historiográfico.

Em um artigo publicado pela Revista Escritas, o professor Éder de Souza (2012), divide os enfoques dados pelos pesquisadores do ensino de história em relação ao cinema em duas grandes categorias. Um primeiro, ligado às colocações metodológicas de Marc Ferro, busca utilizar o cinema como documento histórico, procurando esmiuçar as reflexões sobre o período histórico de produção do filme e seu

contexto de produção. Um segundo enfoque que entende os filmes como “discursos sobre a história”, ligado às reflexões de Robert Rosenstone, procura construir críticas historiográficas sobre os discursos e abordagens históricas presentes nos filmes (SOUZA, 2012, p. 76).

Esta segunda abordagem, mais recente na crítica historiográfica, como vimos no capítulo anterior, tem ganhado aos poucos adesão de parte dos historiadores do Ensino de História e apresenta uma assertiva do filme como “um agente que produz uma forma particular de conhecimento histórico” (SOUZA, 2012, p.76).

Estas duas perspectivas demonstram que o debate sobre cinema no ensino de história não está longe das discussões metodológicas construídas pela historiografia do cinema enquanto objeto historiográfico. O cinema e sua relação com a História, seja na História Cultural, ou na História Social e demais correntes, adentra os debates sobre o Ensino de História como subárea da historiografia e os posicionamentos metodológicos e conceituais do debate historiográfico, mais amplo, embasam grande parte do debate sobre o uso dos filmes em sala de aula (SANTIAGO JUNIOR, 2012, p. 164).

Neste sentido, outra perspectiva instigante sobre o cinema e a história é a apresentada pelo campo da Cultura Visual e seus desdobramentos para a pesquisa e ensino da História. Um balanço interessante sobre este tema é exposto pelo professor Ulpiano Bezerra de Meneses em seu artigo **Fontes visuais, cultura visual, História visual** na *Revista Brasileira de História*, nº 23 (2003).

Neste artigo, Meneses recupera os debates que surgem no campo da História da Arte do século XX, e vão ampliando seu escopo para áreas como Antropologia Visual, Sociologia Visual, até retornarem para o campo propriamente historiográfico como História Visual. Assim, desde os trabalhos do historiador Michael Baxandall, na década 1970, sobre o Arte Italiana do século XV e sua busca pelo “*olho do Quattrocento*” (investigação sobre os “estilos” e “gostos” a partir das produções e consumo das obras de arte), a historiografia, sobretudo da arte, começa a buscar as interrelações das visualidades com os costumes e consumo de cada período estudado (MENEZES, 2003, p. 14).

Autores como Ivan Gaskell (2000 apud Meneses, 2003), e seu conceito de *iconosfera*, “o conjunto de imagens que, num dado contexto, está socialmente

acessível” (2003, p.15) e o antropólogo Alfred Gell (1998), e seu conceito de "agência" das obras de Arte, “a ação das imagens completa o circuito da produção. circulação e da apropriação” (2003, p. 16) contribuíram para formação conceitual e metodológica do campo da Cultura Visual. Porém, segundo Menezes, havia pouca relevância dos estudos visuais na historiografia até então. O professor critica duramente o uso das imagens como “ilustrações” nos trabalhos historiográficos e também faz uma crítica à "semiótica a-historicizada” elaborada por E. Panofsky, no início do século XX, com seu método iconológico (2003, p. 21-23).

Neste balanço, Menezes critica os historiadores centrados no texto escrito, chamado por ele de "logocêntricos" e destaca com o conceito de *pictorial turn*, elaborado por Frederic Jameson, que a historiografia deveria aprofundar os estudos das imagens e da visualidade em seus trabalhos. Entendendo a cultura visual como campo operacional para a historiografia construir História com imagens e não apenas das imagens, chamando a atenção para a dimensão visual da sociedade. O que Menezes chama de História visual tem de levar em consideração que:

“(…) trabalhar historicamente com imagens obriga, por óbvio, a percorrer o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo, a que agora cumpre acrescentar a ação. As imagens não têm sentido em si, imanentes. [...] Daí também a importância de retrair a biografia, a carreira, a trajetória das imagens. (MENEZES, 2003, p. 28).

E esta abordagem é de grande interesse do Ensino de história, primeiro porque mostra que os efeitos das imagens são mutáveis e contextuais (2003, p.29) e como tal ao selecionarmos um filme para transformá-lo em recurso didático devemos tomar em conta que modificamos o contexto de consumo dele e portanto seus efeitos perante os espectadores. E em segundo lugar que um filme amplamente conhecido por um público jovem hoje, pode amanhã ser desconhecido para outra geração de educandos. A escola por ser espaço de eterna transformação, por seu caráter de instituição transitória, pelo menos para os educandos, também traz o desafio da contextualização do consumo das obras audiovisuais. A curadoria para o trabalho com cinema na escola é um das etapas mais essenciais para o bom desenvolvimento dos processos de "exercícios do olhar”, por isto mais adiante falaremos desta etapa de maneira mais aprofundada e propomos um produto de curadoria para o ensino de História na EJA.

Outra autora que chama a atenção para a "urgência" do campo da cultura visual para o ensino de História é a professora Iara Schiavinatto, que em sua aula gravada para a Olimpíada Nacional em História do Brasil em seu 4º Curso de Formação Continuada, denominada **Cultura Visual: uma urgência do presente** (2017), advoga pela pertinência de entendermos o *Regime de visualidade* em que vivemos trazendo conceitos como “modos de ver” de John Berger e da historicidade das imagens em sua reprodutibilidade técnica, com a investigação de seu contexto de produção e de “como se vê” uma imagem. A professora ainda faz uma diferenciação entre visual, visível e visão muito instigante para o trabalho do cinema no ensino de história.

Visual, segundo Schiavinatto, relaciona-se a iconosfera (conjunto de informações visuais que circulam no universo das mídias de comunicação).¹⁶ Visível, relaciona-se ao “sistema de poder” dos meios de comunicação, o que é visível e o que é invisível, o que aparece na comunicação de massa e o que é invisibilizado nela. E a visão, que se relaciona aos “instrumentos e técnicas do olhar”, para além da capacidade fisiológica de ver, a visão também é como “vemos uma imagem”, que instrumentos e repertórios utilizamos para vê-la. (SCHIAVINATTO, 2017).

Assim, podemos dizer que o visual, no trabalho com cinema na Educação de Jovens e Adultos tem de levar em consideração o universo de visualidade em que os educandos estão inseridos, que imagens em movimento costumam consumir, que plataforma utilizam para assistir (televisão, computador, celular) e quais filmes estão acostumados a assistir? No que se relaciona com o visível, podemos indagar se suas histórias estão ou são visíveis nos meios de comunicação, e porque e como aparecem nestes meios? E no que tange a visão, quais “instrumentos” utilizam para “ver” e refletir sobre o que estão vendo. Costumam indagar como as imagens foram produzidas e porque, ou consomem sem uma reflexão mais aprofundada do que estão consumindo?

Estas questões instigadas pelos autores da cultura visual parecem pertinentes para o trabalho docente de história na EJA. Como nos provoca o historiador da arte espanhol Ángel Luis Hues Montón em seu artigo para o livro organizado Nóvoa,

¹⁶ Ángel Luis Hues Montón em seu artigo. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século, comenta as transformações da iconosfera cinematográfica do tempo presente chamando a atenção para os filmes cada vez mais televisivos, com criação de blocos temporais nas narrativas, como uma espécie de tele-filmes. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). Cinematógrafo. 2009. pp. 29-40.

Fressato e Feigelson (2009):

“Um dos contra-sensos mais gigantescos no que caiu a sociedade contemporânea foi o de não dar às crianças e jovens os meios adequados para poder valorizar essas imagens com as quais convivem; ensinamos-lhes a interpretar a palavra escrita, mas não lhes damos os rudimentos mínimos para ‘ler’ as imagens. Isso se deve talvez a uma forte tradição social que desenvolveu certo desprezo ante este tipo de imagens e que teria seu fundamento na consideração de mero espetáculo que rodeou desde o seu nascimento, o qual, sendo fator real e que não se pode deixar de lado, não deveria impedir que se facilitasse aos seus consumidores ferramentas mínimas para poder interpretar aquilo que se lhes oferece perante o seu olhar. (MONTÓN, 2009, p. 33)

Assim, é levando em consideração as questões levantadas pela historiografia do cinema como objeto de estudo e seus desdobramentos para o ensino de história, mas sobretudo pelas indagações instigadas no campo da Cultura Visual que devemos pensar uma práxis educativa que busque caminhos para dirimir este contra-senso, entre o consumo desenfreado de imagens e produções audiovisuais e a reflexão crítica deste consumo.

Por fim, os caminhos apresentados aqui, são caminhos possíveis para os professores de História, mas não só, para todos os professores da educação básica que buscam uma educação pautada nas “práticas de liberdade” e na pedagogia da autonomia, como defendidas por Paulo Freire. São propostas abertas e indicações de potencialidades dentro do campo da historiografia, mas não se propõe como uma “cartilha” do “como usar cinema na sala de aula”, muito menos em um manual definitivo de como produzir vídeos e filmes na escola. Mas como princípios que devem embasar o trabalho de “educação do olhar” tão importante para Jovens e Adultos deste mundo midiático.

Referências:

ALMEIDA, Joaquim Canuto de. **Cinema contra Cinema**. Bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: São Paulo Editora, 1931.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. São Paulo: Papirus, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 julho 2019.

CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. [S.l: s.n.], 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da Histórias**. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

CARMO, Leonardo. **O cinema do feitiço contra o feiticeiro**. Revista Iberoamericana de Educação, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

GERBASE, Carlos. **Cinema - Primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando**. 1. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012. v. 1. 275p. Disponível em: <https://www.primeirofilme.com.br>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

HANSEN QUINSANI, Rafael **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (orgs.). História e cinema: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2011.. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia [on-line]. 2011, 18(3), 985-993[fecha de Consulta 29 de Agosto de 2021]. ISSN: 1415-0549. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495551009021>

KLEINE, Denise Quitzau. **Cinema e Ensino de História: propostas para uma abordagem da Pluralidade Cultural nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História [online]. 2003, v. 23, n. 45

[Acessado 12 Setembro 2021] , pp. 11-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000100002>>.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**. 2011. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NAPOLITANO, M.. **Como usar o cinema em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003. v. 1. 249p.

NAVARRETE, E. **O cinema como fonte histórica: Diferentes perspectivas teórico-metodológicas**. Revista Urutágua (Online) , v. 16, p. 20-26, 2008.

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FREIGELSON, Kristian (Org.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.

PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. **Super-heróis e Ensino de História, um Guia Visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 262p.

SALIBA, Elias Thomé. **A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica**. In: FALCÃO, Antonio Rebouças; BRUZZO, Cristina (Coords.). Coletânea lições com cinema. São Paulo: FDE, 1993, p.87-107.

SERRANO, J. & VENÂNCIO F. F. **O cinema educativo**. Escola Nova. São Paulo, v.3, n. 3, jul.1931.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Éder Cristiano de. **O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica**. Escritas, UFT, Araguaína/TO, vol. 4, p. 70-93, 2012.

SOUZA, Éder C. **O que o cinema pode ensinar sobre a História? Investigação sobre as ideias dos alunos a respeito do uso de filmes em aulas de História**. História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História. CLCH, UEL, Vol. 16, n.1, Agosto de 2010, p.25-39.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de S. M. **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

FERNANDA MACEDO CERQUEIRA DOMENICONI¹⁷

Resumo: Este trabalho buscou por objetivo, compreender e refletir sobre as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas no ambiente escolar, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Alfabetizar Jovens e Adultos é um processo desafiador, que demanda muito mais do que ensinar letras e sílabas, é ensinar ao aluno ler o mundo e participar da sociedade como cidadãos ativos. Compreendemos que o professor mediador tem um papel fundamental nesse processo de aprendizado, como já disse o Educador Paulo Freire (1990) incentivador da alfabetização de Jovens e Adultos: O Educador é aquele que precisa contribuir seu conhecimento com o Educando, respeitando suas experiências de vida e leitura do mundo”.

Palavras-chave: EJA; Alfabetização; Educação; Cultura.

Abstract

The objective of this work was to understand and reflect on the pedagogical practices of literacy developed in the school environment, in the EJA - Youth and Adult Education modality. Literacy for Youth and Adults is a challenging process, which demands much more than teaching letters and syllables, it is teaching students to read the world and participate in society as active citizens. We understand that the pedagogue has a fundamental role in this learning process, as Educator Paulo Freire (1990) has already said, encouraging the

¹⁷ Licenciada por: Universidade Cidade de São Paulo; em Educação Física - Licenciatura Plena, Centro Universitário Ítalo-brasileiro: Pedagogia, Pós Graduação: Universidade Cidade de São Paulo: Lato Sensu em Alfabetização, Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulista: Lato Sensu em Formação Docente, Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulista: Lato Sensu em Práticas Educativas. fernandamacedo17@hotmail.com

literacy of Youth and Adults: world reading”.

Keywords: EJA; Literacy; Education; Culture.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito garantido por lei, para crianças e adolescentes, desde a educação básica até o Ensino Médio. Mas por inúmeros fatores, muitos desses alunos, acabam por evadir-se da escola abandonando os estudos ou nem mesmo ingressam em uma instituição. Mas ao longo da vida, essa falta de instrução, acaba refletindo e trazendo consequências, que fazem com que esses alunos, agora já na fase adulta, ou próximo a ela, busquem resgatar aquilo que foi perdido – O direito à Educação.

É nesse contexto que entra em cena a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, um segmento pensado para atender às necessidades dessas pessoas, que por vários motivos não puderam estudar na fase certa, e que precisam da escolarização, e de uma educação que compreenda as experiências já vivenciadas por elas. Nesse processo, alfabetizar é um desafio com muitas demandas, e que precisa ter sentido e significado real para estes alunos.

A educação básica tem ocupado lugar nas preocupações de alguns estudiosos, a exemplo de Saviani (1980), Arroyo (2007), Santos (2004), dentre outros, principalmente no que tange à rede pública de ensino. A sociedade brasileira é permeada por uma desigualdade econômica e social, resultado de um modelo capitalista de produção, no qual as políticas educacionais são pensadas por e para uma classe dominante restando, assim, diversos desafios aos educadores, como o repensar uma educação que permita aos educandos das classes menos favorecidas almejam uma sociedade de direitos mais justa e democrática.

A partir destas considerações, o presente trabalho tem por objetivo compreender a Alfabetização no segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e quais as práticas necessárias nesse contexto. Para isso a pesquisa se dividirá em descrever um breve relato histórico da modalidade EJA no Brasil; Compreender o conceito de Alfabetização; Compreender como se dá a Alfabetização em EJA e quais práticas devem ser adotadas nesse contexto.

A educação tem em seu sentido a busca por valores e construção do ser cidadão, e a escola têm papel importante, promovendo um espaço de trocas de conhecimentos. Nesta perspectiva, o estudo objetiva compreender a modalidade de educação em EJA, e como se dá a alfabetização no contexto.

REFLEXÕES SOBRE A EJA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A educação de jovens e adultos não é algo recente, vem desde o período colonial. A educação jesuítica no Brasil permaneceu até o ano de 1759, época em que estes foram expulsos do país, por Marquês de Pombal.

Com a expulsão dos Jesuítas a EJA no Brasil sofre uma grande ruptura, passando então a servir aos interesses do Estado e não mais da igreja. Moura (2003) faz uma reflexão acerca da EJA no período colonial: com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. Para se entender esta modalidade educativa e o fenômeno do abandono será apresentado de forma sucinta, uma breve abordagem histórica da educação de jovens e adultos no Brasil.

A EJA teve início no Brasil no período colonial, por volta de 1549, e nesta época a educação era uma tarefa que ficava nas mãos da igreja e não do Estado. Os jesuítas ensinavam os índios a ler e escrever, para que além de

servirem a igreja pudessem realizar um trabalho manual. A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (MOURA 2003, apud SANTANA).

O Art. 4º Os cursos noturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império determinar, tendo em consideração as circunstâncias locais.

O Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados (BRASIL, 1878).

Dessa forma o ponto que se destacar no que diz respeito à educação de adultos no império foi à construção de escolas noturnas para aqueles que eram analfabetos, homens, maiores de 14 anos e livres, estes vistos como dependentes e incompetentes. No ano de 1889 tem início no Brasil o período republicano que se inicia com a proclamação da república e perdura até hoje.

A educação de adultos começa a consolidar-se no sistema público de ensino a partir da década de 30, período em que a sociedade passa por transformações e processo de industrialização, o que alavanca o ensino para jovens e adultos, conforme citação abaixo: A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava

por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos.

No chamado pós-guerra, organizações como ONU (Organizações das Nações Unidas) e UNESCO, convocaram uma série de conferência sobre a educação de jovens e adultos (EJA) o objetivo central destas era moldar conceitos e estratégias para a educação de base e alfabetização funcional.

Em 1990, no ano internacional da educação, o Brasil assumiu em conferência internacional com outros países o compromisso proposto pelo EJA de engajar as pessoas, frente as incertezas do século XXI, tornando-as pessoas letradas, valorizando os conhecimentos prévios, de educadores e educados não se opondo a oralidade do letramento.

Iniciaram-se aí os marcos nacionais para a criação da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil tendo como herdeiro direto, o projeto MOVA-SP identificado pelo então secretário da educação o senhor Paulo Freire. O primeiro ponto, foi a construção federal que passou a assegurar no artigo 208 a oferta a todos que não tiveram acesso em idade própria a educação, cabendo ao Ministério Público recensear e assegurar tais recursos.

Porém, apesar deste direito ser assegurado, apenas aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é que se iniciou o debate sobre a EJA, valorizando realmente tal direito, responsabilizando o Estado e assegurando oportunidades apropriadas para jovens e adultos considerando seus interesses e objetivos de vida.

Felizmente a EJA ganha um espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mais infelizmente mantendo o caráter de suplência. No ano de 2003 a educação de adultos ganha um pouco mais de destaque e é criada pelo Governo a secretaria extraordinária de erradicação do analfabetismo e o

Programa Brasil Alfabetizado que trouxe a possibilidade de se ampliar a inserção da EJA no cenário das políticas públicas de Educação.

REFLEXÕES SOBRE A EJA COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Tanto a CF de 1988, quanto a LDB de 1996, trazem em seus textos referências à educação de adultos, ou àqueles que não a tiveram na idade própria. A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o artigo 208, inciso I, da CF/1988: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 122).

Vemos o estabelecimento do direito à educação a toda a população adulta, maior de 18 anos que não teve, por motivos diversos, condições de prosseguir na escola em idade adequada. Nesse caminho, também, a LDB estabelece:

Art. 37. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37).

Desta forma, configura-se o direito fundamental de acesso e permanência na educação formal brasileira para jovens, adultos e idosos. Esse chamado direito fundamental é trazido à nossa reflexão como um direito inalienável ao ser humano.

Sobre isso, Santos e Camargo (2017) esclarecem que os direitos fundamentais são sinônimos de direitos humanos e sua positivação nada mais seria do que a afirmação legal de tais direitos. Em outras palavras, quando o

Estado, através de seus legisladores, resolve constituir suas bases legais, seu ordenamento jurídico e inclui os direitos humanos, considerados assim no plano internacional, eles passam a se constituir direitos fundamentais naquela nação e positivados naquelas leis.

Para os autores Santos e Camargo (2017): “Há a tendência de que cada país, no momento de elaboração de sua constituinte, dispense tratamento aos direitos que aquela sociedade entende como sendo fundamentais para uma vida digna”.(SANTOS e CAMARGO, 2017, p. 27).

Esse é, sem dúvidas, o caso da educação formal, de modo geral, e da EJA, em específico, quando reconhecida pela Carta Magna do Brasil como direito fundamental. Consideraremos essa legitimação no texto dos artigos 37 e 38 da LDB quando determinam: Art. 37.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Decididamente, não se trata de uma modalidade complementar de educação, nem deve ser entendida como espécie de apêndice do ensino para

preencher lacunas advindas de quaisquer tipos de dificuldades no processo educativo. Trata-se de uma modalidade educativa “viva”, possuidora de um público alvo, específico e singular, dotado de vivência e de expectativas a respeito de si e da escola.

ALFABETIZAÇÃO EM EJA – COMPREENDENDO OS PROCESSOS E AS PRÁTICAS

História Da Educação Na Modalidade EJA No Brasil – Um Breve Relato.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (NELSON MANDELA).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início ainda no período império, o ensino do EJA começa a se desenvolver no período colonial, em meados de 1549 quando os Jesuítas ensinavam baseados na religião.

Após o período de colonização, os jesuítas foram expulsos do país, debaixo de várias acusações, em 1759. Mas o sistema escolar passa por uma desestruturação e só voltou a se estabelecer no início do período republicano, em 1889, tornando a alfabetização centro das discussões políticas:

No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam analfabetismo como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas (UNESCO, 2008, p. 24).

Em 1950, grande parte da população brasileira era analfabeta, e vivia

excluída da vida social do país e política, pois analfabetos não realizavam votos nas eleições. E poucos tinham acesso à cidadania e ao direito de exercê-la. (UNESCO, 2008). Em 1947 surgiram as primeiras políticas públicas voltadas a sanar esse abismo criado na educação de jovens e adultos, segundo a UNESCO:

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. No final dos anos 50, inúmeras críticas foram dirigidas às campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivou num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional (UNESCO, 2008, p.25).

As ações nesse período não obtiveram resultados significativos, e a educação de jovens e adultos, continuava de certa forma esquecida. No início dos anos 60, começaram a estabelecer planos de ação para ampliar as políticas públicas dessa modalidade, com novas práticas de alfabetização através de movimentos de educação e cultura popular embasados nas teorias de Paulo Freire.

Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de

Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE), (UNESCO, 2008, p. 26).

Mas o período da Ditadura Militar se instaurou no país, o que paralisou as ações do Plano Nacional de Alfabetização. A educação foi censurada, e Paulo Freire, que estava à frente desse novo planejamento de educação e erradicação da alfabetização, foi enviado ao exílio, e nesse período compôs suas obras, que são conhecidas em todo o mundo. (UNESCO, 2008)

A educação nesse período do auge Ditadura servia para o governo como manutenção do controle social imposto pelo regime autoritário militar. Em 1971, formou-se o MOBRL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que surgiu como uma proposta de reformar o ensino, em forma de supletivo, e se distribuiu em todo o país, mas como todas as outras propostas não estavam devidamente sustentadas e embasadas, e acabou por não cumprir a função de erradicar a alfabetização. Em 1985, com o fim da Ditadura e início da Democracia no país, a MOBRL foi substituído pela Fundação Educar. Algumas ações desse novo modelo de ensino foram mantidas do MOBRL, mas ainda não havia uma estruturação sólida:

A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. O ensino supletivo, por sua vez, foi implantado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores; abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares (UNESCO, 2008, p.28).

Em 1988, com a implantação da Constituição Federal no país, o direito

ao voto eleitoral foi restituído, em caráter facultativo, e o governo passou a ter responsabilidade sobre o direito ao ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos e comprometeu que a responsabilidade da superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos, fosse um dever do estado. Todos os movimentos populares em favor da Democracia, geraram no país um envolvimento com ações educativas dentro e fora do país, movendo a educação para novos caminhos:

As expectativas geradas pelo marco jurídico construído na transição democrática foram nutridas, também, pelos compromissos assumidos pelo país no âmbito internacional. Entre eles destaca-se a participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), em que numerosos países e organismos internacionais estabeleceram uma iniciativa para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a começar pela alfabetização, concebida como instrumento especialmente eficaz para a aprendizagem, para o acesso e a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação cultural (UNESCO, 2008, p.29)

Os anos 90, para a educação, após a Constituição Federal, foi o período de maior acesso à educação. Mas ainda não atingia as expectativas expostas na Constituição. Priorizou a educação básica de crianças e adolescentes, e a educação de jovens e adultos ficou em um plano secundário, sendo descentralizada. Essa modalidade ficou delegada para os municípios e organizações, que realizaram parcerias com movimentos como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (Movas), não sendo considerada prioridade no ensino.

Em 1996, instaura-se no país, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Essa nova lei foi promulgada com base no Direito universal à educação para todos, e trouxe muitas mudanças no modelo de

educação. Nesse novo modelo, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos passou a ser garantida como direito universal, e ganhou força, tornando-se parte da política do Estado. O artigo 37 da LDB, diz que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (UNESCO, 2008)

Dessa forma, a EJA passa a ser mais que uma política educacional, indo para uma política social. A partir dessa garantia de estudo, ela dá condições sociais para que alunos se engajem na melhoria de suas condições de trabalho, qualidade de vida, e passem a exercer a função de cidadania, que por anos lhes foi impedido (UNESCO, 2008).

pedido (UNESCO, 2008). A Educação de Jovens e Adultos passou por muitas transformações no decorrer desse período, e mesmo com todas essas mudanças, e garantia ao direito à educação para essa modalidade, ainda há muitos desafios enfrentados e um caminho longo a ser percorrido. O analfabetismo, ainda é um problema que não foi sanado, mas é preciso perseverança na tentativa de se alcançar uma educação de qualidade.

[...] as iniciativas de alfabetização têm maiores chances de êxito quando se articulam a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, abrindo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã (UNESCO, 2008, p.32).

A pesquisa, a partir deste ponto, vai se destinar, a buscar compreender como se dá o processo de Alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e como as práticas abordadas nessa modalidade podem contribuir para que o aluno se constitua como um ser ativo e reflexivo.

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EJA

Do que se constitui o currículo? De que ele é formado? Quais elementos estão presentes e contribuem para a estruturação do currículo? O currículo escolar é um campo aberto de ideias e pensamentos, muitas vezes conflitantes, mas que interagem entre si. É um dever, constituído de muitos atores e autores que se materializam na escola e nas instituições educativas. É, nas palavras de Souza (2011, p. 25), “uma arena de conflitos e poder”.

Na Educação de Jovem e Adulto isso é mais facilmente percebido, porque o viés específico dessa modalidade fomenta essa percepção. São jovens e adultos que, como afirmamos anteriormente, procura sentido na escola e, aqui, a união currículo/linguagem desempenha esse papel de estabelecer as práticas cotidianas desses sujeitos.

Compreendemos que o currículo é vivo e é indissociável com a prática, com o fazer diário de cada pessoa e profissional da educação, alicerçado pela autonomia e pelo desejo do novo. Assim, não podemos conceber um currículo e uma escola estática e presa em si própria. Numa abordagem freireana do currículo concluímos que este não deve ser engessado, do tipo narrativo, hierárquico, ao contrário, deve ser dialógico.

O currículo que ora abordamos para a escola, em geral e, especificamente, para a EJA, deve se afastar do tradicionalismo, do verticalismo e se conectar na realidade de existência de cada sujeito, de cada indivíduo do processo educativo, não apenas nos alunos. A nossa emancipação enquanto cidadão depende, intrinsecamente, da nossa capacidade de compreender essa premissa. Por isso Freire diz que o currículo tem sempre natureza política. Em contrapartida, o que procuramos trazer à reflexão não são simplesmente os aspectos pedagógicos aplicáveis ao currículo da EJA, conforme desejamos, mas sim aquilo que se pratica no cotidiano e na realidade das escolas públicas brasileiras, que dicotomiza

drasticamente com a teoria freireana do diálogo e da cooperação.

Nesse sentido, Chizzotti e Ponce (2012) apontam que a tônica na constituição dos currículos escolares no Brasil, a partir da CF de 1988, da LDB de 1996, além de garantir e ampliar os direitos em relação à educação é a descentralização da gestão educacional entre estados e municípios. O resultado disso foi, para os autores, a criação de uma enorme “colcha de retalhos” em relação à constituição da política curricular no país que, grosso modo, importa currículos produzidos por “especialistas”, mas que não condizem com sua realidade interna, de suas redes e de seus sistemas de ensino. Segundo os autores,

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas (CHIZZOTTI E PONCE, 2012, p. 32).

Não há, assim, muito espaço para o desenvolvimento didático-pedagógico, mas sim pelas lutas ideológicas e pelo conflito e busca de legitimação do poder. Temos uma contradição que se expressa de maneira muito forte na Educação de Jovens e Adultos. Essa oposição entre o que os autores chamam de tradição humanista e a competição característica da globalização marca muito profundamente o mundo para os adultos, muitas vezes já inseridos no trabalho e que voltam à escola com outros objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos despertou uma visão crítica sobre o assunto relacionado ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), ao aprofundar no assunto

melhoramos nosso conceito sobre a BNCC, pois na verdade a BNCC dispensa uma atenção maior para a Educação Infantil, fomentando a ideia de que educando as crianças futuramente erradicaram o analfabetismo, sem levar em consideração o débito que o sistema tem com outro público.

Para analisar as questões apresentadas no que se refere a Alfabetização na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa se debruçou em conceitos e concepções para contextualizar o tema, utilizando-se de apontamentos e conceitos de vários autores, que norteiam e embasam o estudo.

A pesquisa buscou esclarecer questionamentos sobre práticas na alfabetização em EJA e apontar possíveis caminhos a serem traçados, para o desenvolvimento do aluno e para um trabalho significativo por parte do professor.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho investigativo, com uso de procedimento de levantamento de dados bibliográficos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica segundo Gil (2010, p. 29):

É elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente essa modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como material disponibilizado pela internet (GIL, 2010, p. 29).

Por meio de um estudo minucioso e estratégico dos autores aqui citados como UNESCO (2008), que trouxe apontamentos a partir de um breve relato do processo histórico da modalidade EJA no Brasil, SOARES (2004), que aborda a alfabetização e suas concepções e vertentes, trazendo considerações pertinentes ao estudo e FREIRE (1987 e 1996) que finaliza o estudo trazendo

toda uma reflexão acerca da alfabetização de Jovens e adultos na perspectiva da educação libertadora, promovendo apontamentos de possíveis estratégias a serem utilizadas em práticas de sala de aula no processo de alfabetização de um aluno Jovem ou adulto.

O currículo não deve ser um espaço para legitimar essa ou aquela cultura ou esse ou aquele grupo de pessoas ou classe social, ele deve ser híbrido, porém deve estar aberto às negociações entre pensamentos e posições culturais diferentes, como é o objetivo da BNCC que se tornará lei em breve. Para Macedo, o currículo é um lugar de enunciação, portanto, de negociação. Assim: “Não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença” (MACEDO, 2006, p.105).

Faz-se importante ressaltar que há uma cultura escolar em relação à modalidade EJA e também implicações políticas e sociais em relação à Educação, as quais interferem nas pesquisas e na prática cotidiana das escolas.

Como exemplo disso, o governo atual vem negligenciando a educação e as organizações sociais em prol da educação pública, nesse sentido, duas ações que comprovam essa afirmação já foram efetuadas: a retirada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que não integra mais o Ministério da Educação; e, mais recentemente, a cadeira de representação no Conselho Nacional de Educação (CNE) das organizações sociais como os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, bem como entidades históricas como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Tais procedimentos, de certa forma, demarcam uma intencionalidade política do governo atual, que é subsumir a EJA talvez ao currículo profissionalizante voltado apenas para a inserção no mercado de trabalho, sendo que a presença de entidades de governo com o Sistema S e Confederação Nacional das Indústrias (CNI) teve a sua participação ampliada no CNE.

Ao valorizar a reflexão sobre a EJA, visou-se enfocar o pedagógico observando os pontos estabelecendo uma relação com o aprender, enfatizando os problemas e buscando a solução destes. É preciso considerar o currículo da EJA Um importante instrumento de desenvolvimento que deve ser levado a sério, não utilizando-o como um mero instrumento para alcançar o é preciso aprender a ler e gostar de ler. O conhecimento é algo que se constrói à medida que o aluno toma consciência e superar suas dificuldades.

Na EJA isso fica muito mais visível pois, a aprendizagem deste segmento, contribui para esta construção de um saber autônomo, transformando o indivíduo em senhor do seu saber, dando novo sentido ao verbo ser, pois neste segmento não se ensina pelo simples fato de repetir palavras, mas entende-se o sentido que estas trazem escondidos por trás dos objetivos, de forma mais profunda.

O aluno da EJA é esforçado e necessita muito da ajuda por parte do professor, para ter garantia de segurança e espaço. Os alunos veem para EJA buscando uma segunda oportunidade para completar o ensino regular e de ser protagonista da sua história e do seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.

1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília; 1996.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de out de 1988.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado .

CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e Exclusão: O retorno e a permanência dos alunos na EJA. Debates em Educação Científica e Tecnológica, Espírito Santo, v. 2, n. 01(2012), p.61-76, jan. 2012.

CARVALHO, Andrade Janete. Cotidiano Escolar Como Comunidade de Afetos professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEVES, Maria Mara Teixeira. A alfabetização e o letramento na educação de jovens e adultos. 2017

UNESCO. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. — Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>. Acesso em: 04 de ABRIL de 2022.

VASCONCELOS, C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE TERMOS DESDE A PRÁTICA ESCOLAR

ANDREA PIGNATARO ASSIS¹⁸

RESUMO: Este artigo busca, através de uma revisão bibliográfica, discutir as relações entre alfabetização e letramento. A aproximação entre estes termos, muito presente na bibliografia, parece não ser uma ponte relevante devido a elevada quantidade de artigos que pretendem o mesmo. Porém esta aproximação se dá a partir das diferenças, buscando evidenciar claramente a importância que cada um dos conceitos possui na escolha do método a ser adotado em sala de aula. Considerando diacronicamente os trabalhos de Magda Soares a respeito do tema buscaremos evidenciar como uma perspectiva vista como solução, a incorporação na prática escolar da noção de letramento, acabou tendo como efeito colateral uma falta de atenção a aspectos da alfabetização.

Palavras-Chave: alfabetização, letramento, metodologia, Ensino Fundamental

ABSTRACT: This article aims, through a literature review, discuss the relationship between literacy and literacy. The approximation between these terms, this too in the literature, there appears to be a relevant bridge due to the high number of articles that aim the same. But this approach starts from the differences, seeking to clearly show the importance of each of the concepts has

¹⁸ Professora efetiva em exercício na Prefeitura Municipal de São Paulo

in choosing the method to be adopted in the classroom. Considering the diachronically Magda Soares works the theme of respect will seek to show how a prospect seen as a solution, the incorporation in school practice the notion of literacy, it ended up having as a side effect a lack of attention to aspects of literacy.

Keywords: alphabetization, literacy, methodology, Primary Education

1. INTRODUÇÃO

Aparentemente propor uma análise da relação entre letramento e alfabetização parece um lugar comum, uma repetição de tantos outros textos já publicados a respeito deste mesmo assunto, mas este artigo busca, através de uma revisão bibliográfica, problematizar as relações entre esses dois conceitos dentro do processo de aquisição da língua escrita, com especial ênfase aos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF).

Ao realizar o levantamento de textos sobre o assunto, antes que esta pesquisa estivesse bem delimitada, o seguinte trecho de um trabalho de Magda Soares, publicado nos anos 1980 e reeditado com anotações da autora em 2008, surgiu como ponto de partida para as discussões tratadas neste artigo.

[...] é que se preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral ou escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral ou escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. (SOARES, 2008, p. 15, grifo do original)

Dentro da perspectiva da aquisição da linguagem alfabetização e letramento aparecem correlacionados de tal forma que as barreiras entre ambos parecem dissolver-se. Em um contexto em que claramente aquisição se remete a alfabetização e desenvolvimento a letramento a diferenciação realizada pela autora evidência a necessidade de distinção entre estes dois processos, em um momento no qual o termo letramento ainda não fazia parte

dos estudos sobre aquisição da língua escrita, fato observado pela autora em suas notas ao revisar o próprio texto.

Associar estes dois conceitos, que caminham relativamente juntos, tem se mostrado uma prática recorrente nas publicações que tratam do tema, a questão, no entanto, está na ideia, muito difundida, de que o processo de letramento leva a alfabetização, ou vice-versa.

Alfabetização e letramento são dois processos distintos que se complementam a fim de dar ao aluno (seja adulto ou criança) a possibilidade de apropriar-se da língua escrita. Este artigo, propositalmente, terá como foco as peculiaridades de cada um dos processos, a fim de demonstrar que o processo de aquisição da escrita tende a ganhar se entendermos estas peculiaridades e as utilizarmos de maneira clara em sala de aula.

A aquisição da linguagem que neste estudo tem foco na língua escrita, ou melhor, na cultura letrada, combina a alfabetização – entendida aqui segundo a sua etimologia, ou seja, processo de dominar o uso do sistema alfabético, relacionando fonema e grafema –, com letramento, este último por hora delimitado como um processo sociocultural através do qual o indivíduo aprende a se comunicar em determinado contexto social, ou seja, letrar um aluno passa pelo ensinamento do uso da língua, neste caso escrita, em determinado contextos sociais, que na escola estão associados à cultura letrada.

Partindo destes pressupostos este trabalho busca relacionar esses termos desde suas peculiaridades, olhando cada um individualmente a fim de demonstrar a importância de ambos na inclusão do aluno no universo letrado.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – O TEMA E SUA JUSTIFICATIVA

A escolha da perspectiva comparativa entre alfabetização e letramento surgiu como uma perspectiva para este trabalho a partir da leitura de trabalhos recentes de Magda Soares, onde a pesquisadora expõe a necessidade de rever as perspectivas adotadas nas séries iniciais do EF.

Para a autora a opção de abandonar os métodos de alfabetização não surtiu o efeito esperado. Os métodos foram abandonados devido a seu excesso de especificidade, dando ao ensino uma característica marcadamente repetitiva e desconexa com a realidade, que se refletia em um alto índice de fracasso e evasão escolar durante esta etapa (SOARES, 2004). No entanto a decisão de trabalhar a alfabetização desde a perspectiva do letramento trouxe os mesmos resultados, o que na opinião da autora pode levar a um movimento pendular de regresso ao antigo modelo.

Porém, no mesmo artigo Magda Soares defende como uma causa provável do fracasso desta atual perspectiva a tentativa frustrada de fugir da especificidade dos métodos de alfabetização chegamos a uma generalização que prioriza o letramento em detrimento da alfabetização. Ou seja, estamos letrando sem alfabetizar.

A conclusão da autora é de que saímos de um ponto em que alfabetizávamos nossos alunos sem dar a eles letramento e chegamos no polo oposto; trouxe a ideia de justo meio, quer dizer temos que equilibrar estas competências na balança.

Para se chegar ao equilíbrio a manutenção do atual método ou o retorno aos métodos de alfabetização são opções que de início parecem fadadas ao fracasso. Necessitamos de uma nova forma de lidar com estas duas competências tendo em conta suas especificidades, e a melhor maneira de chegar a um método consensual está em conhecer o que faz com que cada conceito seja importante para o domínio da língua escrita.

3. ALFABETIZAR – CONHECER A LÍNGUA

Aqui trataremos da alfabetização desvinculada dos métodos que a fizeram tão malvista durante as últimas décadas. Como dissemos anteriormente estamos buscando aqui compreender os processos separadamente para melhor compreendê-los em seu estado mais simples.

Portanto trabalharemos aqui com a alfabetização desde sua etimologia. “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2010, 31). Vamos entender esta definição como a capacitação de um indivíduo a codificar e decodificar a escrita alfabética em nosso idioma.

O alfabeto, ou a escrita, trata-se de uma invenção humana, uma tecnologia utilizada com o intuito de registrar para além do momento da fala pensamentos e informações. É importante ter em mente que a transmissão de conhecimentos não se dá apenas através da escrita, mas que em nossa sociedade a transmissão escrita, pelo menos por enquanto, possui mais valor que a transmissão oral de conhecimentos.

Alfabetizada é uma pessoa com capacidade de ler e escrever, mas a leitura, assim como a escrita, é um conhecimento difícil de medir, mas considerando o documento da Unesco¹⁹ onde se afirma que

É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeta uma pessoa que não é capaz de ler e escrever um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana.

Dentro desta perspectiva aprender a ler e escrever passa pela noção da compreensão mínima da língua, o que quer dizer que a alfabetização deve dar ao indivíduo a capacidade de comunicar-se utilizando-se da escrita.

No contexto do EF o processo de alfabetização passa pelo ensino da mecânica que envolve a escrita alfabética; a apreensão das convenções arbitrárias que regem a escrita. Para que uma criança possa ler e escrever ela precisa se conscientizar da relação fonema – grafema, compreender que a escrita é regida por uma série de regras que garantem a compreensão da mensagem, tais como ortografia e sinais de pontuação e obviamente reconhecer e saber reproduzir as letras que compõe o alfabeto.

Para nós, educadores, muitas vezes essas questões se apresentam lógicas, mas são na realidade arbitrárias e precisam ser evidenciadas para a criança. Independentemente do tipo de texto, ou uso que cada indivíduo faz da escrita essas regras permanecem.

¹⁹ Unesco, 1958, p. 4. Apud SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo; Editora Contexto, 2008, p. 32 e 33.

4. LETRAMENTO – UTILIZAR, MODIFICAR E EXPLICAR

O outro aspecto analisado neste estudo está na dimensão social dada à escrita. Desde o início viemos falando da nossa sociedade como uma cultura letrada. Esta afirmação se deve ao fato de que a escrita está presente em várias de nossas atividades cotidianas.

Desde o nascimento estamos expostos a convenções a língua escrita, pois a primeira medida para nos tornarmos cidadãos está em certificar, através de um documento, nosso nascimento. Em todos os locais que vamos temos letras impressas com informações e instruções.

Apenas compreender o código para realizar atividades cotidianas como ler e escrever um bilhete, pegar um ônibus ou compreender as informações em uma gôndola de supermercado são conhecimentos linguísticos importantes, mas não encerram todas as possibilidades apresentadas pela língua. Nem todas as pessoas utilizam, ou necessitam utilizar a escrita da mesma maneira, mas cabe a escola dar aos alunos ferramentas para que eles possam reconhecer novos gêneros textuais e que possam, efetivamente compreender e se expressar dentro das inúmeras possibilidades essa experiência venha lhes oferecer.

O letramento está de acordo com o que Soares (2008, p. 33) chamou de dimensão social do alfabetismo.

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente um estado ou condição pessoal, é sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Cada interação social exige dos indivíduos um determinado comportamento linguístico, isso tanto na dimensão oral como na escrita. Aprendemos a nos comportar de modo distinto dependendo da situação social em que nos encontramos e de quais são os objetivos que desejamos atingir. O letramento, portanto, não é único nem uniforme.

As letras estão na base cultural de nossa sociedade. Considerando a história ocidental desde a Idade Média, instituições como mosteiros, universidades e casas reais foram as responsáveis pela guarda, manutenção e transmissão de conhecimentos das civilizações antigas, principalmente a cultura grega e romana. Esta centralização do conhecimento nas classes dominantes se refletiu no status ocupado pela escrita em nossa sociedade.

Desde a antiguidade existem tratados demonstrando que as produções textuais apresentam distinções entre os chamados gêneros elevados, mais prestigiados socialmente, e os demais textos descrevendo as diferenças linguísticas que caracterizam um ou outro. O conceito de letramento segue, em parte, esta linha de pensamento já presente nas poéticas como a de Aristóteles. O conceito de letramento segue esta lógica, porém o papel da escrita em nossa sociedade é muito maior do qual exercia na antiguidade.

Os tipos textuais evoluíram muito desde que os primeiros tratados a respeito do estilo foram escritos, e o papel que a escrita apresenta em nossa sociedade também se transformou. A escrita já não é um conhecimento que possa ser elitizado. Praticamente todas as interações sociais passam pela escrita; seja escrever um bilhete ou enviar uma mensagem, por celular ou e-mail, para um amigo, um parente, ou para realizar uma solicitação formal em papel, pela internet ou por uma das muitas plataformas hoje existentes.

Nesta sociedade onde a escrita está presente em quase todas as relações. O letramento, como apresentado por Tfouni, trata-se de um continuum e não há um nível de letramento adequado, mas sim aquele que mais se adéqua ao uso social que cada pessoa faz da língua e se inicia antes do contato com a língua escrita e prossegue por toda sua vida.

Seguindo esta lógica não há como supor que ao propor o letramento em sala de aula ele funcione de maneira diferente. Cada aluno apresenta conhecimentos linguísticos próprios que serão caracterizados pelas experiências linguísticas às quais os alunos foram expostos por suas famílias, tanto no aspecto da cultura oral como na cultura letrada, existe a possibilidade

de um indivíduo conhecer e produzir, mesmo que oralmente, estruturas próprias de determinados gêneros textuais escritos sem ser alfabetizada.

O reconhecimento de características próprias de cada gênero, compreender sua função e saber em que contextos sociais ele se aplica faz parte do papel da escola.

5. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – O DOMÍNIO DA ESCRITA

A meta, tanto das propostas de alfabetização mais tradicionais quanto das propostas de letramento, é dar ao aluno capacidade de conhecer o idioma escrito com desenvoltura o suficiente para que possa, durante sua vida adulta, realizar todas as interações sociais que necessitam da escrita. Não estamos falando, obviamente, de apresentar e fazer com que os alunos sejam plenamente competentes em todos os gêneros textuais, até porque a língua evolui com a sociedade e novos gêneros são criados.

Dentro desse contexto o papel da escola, relacionado à alfabetização, está em demonstrar as características arbitrárias da língua, como regras ortográficas mais fundamentadas na raiz histórica e etimológica da língua do que em bases reais sustentáveis e acessíveis ao universo da escolarização. Outros pontos gramaticais são relacionados tanto a aspectos da alfabetização, pois são regidos por determinadas regras, mas passíveis de dedução lógica, coisa que um indivíduo letrado é capaz de fazer, como formação morfológica de palavras, certas formas sintáticas e outros aspectos linguísticos. Porém determinados aspectos linguísticos se relacionam diretamente ao uso social da língua.

Saber se um texto é formal ou informal, se apresenta forma fixa ou se tem um valor predominantemente estético ou informativo são convenções sociais que o aluno precisa aprender a apreender de um texto e ao compará-lo com outros tipos textuais já conhecidos chegar a determinadas convenções.

Pensar no papel da alfabetização e do letramento no EF, temos que pensar no que pretendemos alcançar, ou melhor, que conhecimento linguístico esperamos que nossos alunos tenham ao final dos nove anos de escolarização propostos por esta etapa escolar. Os aspectos relacionados as regras da gramática são relativamente fixos e demandam a absorção, por parte do aluno, de uma série de normas. Já os gêneros textuais apresentam regras mais flexíveis que exige do leitor uma maior capacidade de associar as características da modalidade textual com a qual está em contato com todo o repertório de textos e usos possíveis da língua.

Para que tenhamos este resultado as atividades e trabalhos com textos devem partir de uma análise linguística e social dos textos, produzidos ou lidos pelos alunos, a fim de permitir que as crianças adquiram ferramentas para analisar diferentes textos após a conclusão do período de escolarização.

O professor deve ter em mente que o maior objetivo não é ensinar ao aluno uma série de conhecimentos pré-concebidos, mas sim demonstrar, através do processo de transmissão destes conteúdos, a maneira como a língua funciona a fim de fazer com que o aluno se aproprie deste conhecimento e seja capaz de transformá-lo e adaptá-lo aos novos contextos linguísticos que ele será exposto ao longo da sua vida. Dar ao aluno autonomia linguística está no topo das prioridades de qualquer método que venha a ser adotado no futuro.

6. CONCLUSÃO

Dentro da perspectiva adotada por este artigo realizamos uma revisão bibliográfica, com ênfase diacrônica, a respeito dos termos alfabetização e letramento. Ao iniciar esta discussão pelas peculiaridades de cada um dos processos que foram objeto desta pesquisa foi possível verificar com clareza a necessidade de chegar-se a um método de ensino da língua que contemple ambos aspectos, focando não só nas questões comuns.

Propor uma nova metodologia não está no centro de nossa discussão, pois para tanto necessitaríamos de mais tempo e de um estudo mais aprofundado de outros aspectos não tratados.

O artigo se propõe como uma reflexão a respeito da metodologia que saia em defesa de uma forma de ensino de língua que contemple de forma orgânica tantos os aspectos específicos da alfabetização, com exercícios que evidenciem as normas ortográficas e gramaticais, como uma visão mais generalizante que relaciona o texto, a escritura e os conteúdos trabalhados em sala de aula com a sociedade e o cotidiano.

Pensar uma aproximação complementar evidencia que o fracasso do atual método está em negar completamente o método anterior, e retornar a ele seria igualmente danoso ao negar todos os avanços que contemplar a perspectiva social da língua traz ao aprendizado.

Deste modo este estudo demonstrou que, por mais desafiante que possa parecer, o resultado está em chegar a uma mescla equilibrada das duas perspectivas de ensino. Se esta seria uma solução aos problemas de fracasso escolar, apenas a experiência em sala de aula pode nos dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARISTÓTELES. Arte poética e arte retórica. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (org.). Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994.
- VALLE, Maíra; PANCETTI, Alessandra. A transformação do mundo pela escrita com ciência, Campinas, n. 113, 2009. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000900002&lng=pt&nrm=iso>. (acesso em 07 jun. 2015).
- ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação, 2004, n.25, pp. 5-17. Disponível

em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002> (acesso em 07 de junho de 2015)

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVESP. Conteúdo e Didática de Alfabetização. São Paulo, UNESP, s/d. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> (acesso em 07 de junho de 2015)



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da
Faesps

e-ISSN: 2675-1186

BRINCAR DE FAZER ARTE: A CERÂMICA, ARTE INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREA PIGNATARO ASSIS²⁰

RESUMO

Partindo dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e das diretrizes para a educação infantil propostas em âmbito federal através do RCNEI, este trabalho se propõe discutir e propor possibilidades para uso da arte em cerâmica indígena em sala de aula com alunos dos anos finais da Educação Infantil como uma forma de aproximação tanto às técnicas de modelagem em argila quanto a questões relacionadas a cultura que a produz. Para esta discussão o trabalho parte de uma revisão dos documentos que norteiam o currículo da Educação infantil, passando por uma revisão bibliográfica a respeito da arte indígena, e das técnicas utilizadas em sua produção.

Palavras-chave: educação infantil – modelagem – cerâmica – cultura indígena.

ABSTRACT

²⁰ Professora efetiva em exercício na Prefeitura Municipal de São Paulo

Based on the assumptions of the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394 / 96) and the guidelines for early childhood education proposed at the federal level through RCNEI, this work aims to discuss and propose possibilities for the use of indigenous ceramics art in the classroom with students from the final years of Early Childhood Education as a way of approaching both clay modeling techniques and issues related to the culture that produces it. For this discussion, the work starts from a review of the documents that guide the curriculum of Early Childhood Education, going through a bibliographic review about indigenous art, and the techniques used in its production, even proposing a suggestion of approaching.

Keywords: early childhood education - modeling - ceramics - indigenous culture.

INTRODUÇÃO

A arte e suas expressões constituem nossa identidade como sociedade e através do contato com as manifestações artísticas de um povo há a possibilidade de aproximação com sua realidade, formas de ver e perceber o mundo. Perceber as culturas e etnias que compõe a cultura de nosso país, assim como compreender e entender a diversidade própria do Brasil está contemplada nos objetivos de nosso sistema educacional. Tendo estas questões em mente e buscando sua aplicação no contexto dos anos finais da Educação Infantil este trabalho busca discutir e propor atividades que no cotidiano de sala de aula explorem as técnicas de modelagem em cerâmica.

A Educação Infantil ocupa-se da primeira infância – atendendo crianças entre zero e seis anos – assegurando o acolhimento, cuidado e educação de modo complementar às famílias, promovendo igualdade de oportunidades

educacionais, independente de classe ou condição social, além de ampliar e diversificar conhecimentos e saberes. Esta fase da escolarização pode ser dividida em duas etapas; a primeira que atende às necessidades das crianças de zero a três anos; e a segunda, fase em que se focará este trabalho, que atende crianças de três a seis anos.

Durante os últimos dois anos desta fase, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as crianças apresentam maior domínio de suas capacidades motoras o que permite um maior domínio de seus movimentos, gestos e planejamento de ações. Neste momento os jogos e brincadeiras propostas aos alunos são uma via através do qual experimentam o mundo e desenvolvem repertórios próprios. E cabe ao professor ofertar atividades que permitam a ampliação do repertório cultural, desestimulem estereótipos negativos e aprimorem o seu controle sobre a coordenação motora.

A modelagem em cerâmica trata-se de uma manifestação artística presente em diversas culturas desde a antiguidade. A escolha de pensar sobre as possibilidades deste material em sala de aula apresenta alguns aspectos a serem considerados neste trabalho. São eles:

- Apresentação da técnica de modelagem;
- Exploração de diferentes técnicas;
- Porque estas cerâmicas são arte.

Pensar atividades que considerem estas questões possibilitam propostas que não sejam apenas um modo de instrumentalização, permitindo que as crianças exercitem seu potencial criativo através de experiências lúdicas. Ao longo deste trabalho buscaremos discorrer a respeito das questões apresentadas anteriormente relacionando-as com as particularidades da educação infantil e propor possibilidades de trabalho em sala de aula.

Este artigo se estruturará em torno de uma revisão bibliográfica que passe pela análise do lugar da arte na educação infantil e das possibilidades

de uso de técnicas de modelagem em sala de aula para esta faixa etária. Após a discussão destas questões se faz necessária a descrição dos traços distintivos da modelagem em argila.

1. Educação Infantil e o Ensino de Arte

A Educação Infantil, conforme texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), trata-se da primeira etapa da Educação Básica, tendo como característica ser uma fase em que tanto os cuidados essenciais e brincadeiras como atividades educacionais são incorporados a rotina cotidiana (BRASIL, 1998, p. 6). A fim de orientar os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a Educação Infantil foi elaborado pelo Governo Federal em 1998 três volumes que perfazem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O conteúdo deste documento busca auxiliar a organização das atividades desta faixa etária em torno do conhecimento de mundo e da formação social e pessoal. Dentro do âmbito da formação pessoal e social considera a construção da identidade e autonomia do aluno. Já no que se relaciona aos conhecimentos de mundo estão incorporadas o movimento, a música, as artes visuais, as linguagens oral e escrita, matemática e a natureza e sociedade.

Pensando especificamente nas crianças com idades entre quatro e seis anos as orientações para a construção do currículo, dentre vários aspectos, são apontados os seguintes aspectos:

- Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens. [...]

- Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos. [...]
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 36-37)

Os aspectos apontados, apesar de não se relacionarem a um conteúdo específico precisam ser considerados ao longo da rotina de trabalho. E pensando na temática a qual se dedica este trabalho as atividades com modelagem em argila podem desenvolver este aspecto. Ao serem expostos a materiais diversos do cotidiano as crianças precisam entender como trabalhar, o que se apresenta de modo coletivo, as possibilidades de criação com o novo e o contato com elementos culturais diversos ao seu cotidiano.

O RCNEI traz em seu terceiro volume orientações sobre a abordagem dos conhecimentos mundo, entre eles as artes visuais, as descrevendo como algo presente no cotidiano infantil através da qual

expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. (BRASIL, 1998, v.3, p. 84)

Ainda segundo este documento há a necessidade de pensar uma forma de apropriação das artes visuais pelas crianças em sala de aula que ultrapassem a ideia de meros passatempos, ou atividades ilustrativas e decorativas relacionadas a datas comemorativas, buscando atividades que

sejam mais que apenas exercícios de coordenação motora ou fixação das letras e números.

O fazer artístico das crianças sofre ação do meio cultural em que a mesma está inserida e torna-se importante que as crianças possam exercitar, através do fazer artístico, sua sensibilidade. Sendo necessário que as atividades propostas passem pelo fazer artístico – momento em que se explora a técnica e suas especificidades –, apreciação – onde acontece o entendimento, através da articulação entre o conhecido e o novo, a fim de possibilitar a construção de sentido, reconhecimento e análise das obras de arte –, e reflexão – momento em que se pensa a respeito do objeto artístico e seu fazer.

Com estas diretrizes em mente, ao propor o trabalho com uma manifestação artística, seja ela qual for, é necessário considerar sua importância para além da técnica. Ao apresentarmos aos alunos trabalhos feitos em cerâmica, por exemplo, se faz necessário pensar atividade que permitam a contemplação e entendimento específicos deste tipo de manifestação artística para além de um estudo da técnica de modelagem ou pintura. Deste modo qualquer proposição passa primeiramente pelo entendimento dos materiais e técnicas empregadas em sua realização, para em um segundo momento propormos possibilidades de aproximação em sala de aula.

No que se relaciona às artes visuais dentro do cotidiano da Educação Infantil temos uma presença constante de desenho, colagens e modelagem com massinha; no entanto o RCNEI salienta que muitas vezes o uso destas técnicas está relacionado a momentos de atividades livres ou com conotação decorativa, o que acaba reduzindo a arte a um passatempo ou atividade utilitária. Porém, trabalhar com estas técnicas pode representar uma aproximação bem maior ao pensamento artístico, possibilitando aos alunos a aproximação a artistas, técnicas e materiais desconhecidos. Assim para

trabalhar o fazer artístico para além da prática se faz necessário atentar aos seguintes aspectos:

- fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição²⁴, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;
- reflexão — considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 89)

A modelagem, como técnica, já é um conceito trabalhado cotidianamente com as crianças, em atividades com massinha onde as crianças são estimuladas a se expressar criativamente, porém estes são momentos predominantemente de descontração, sem tratar o produto desta atividade como um objeto de arte. Seguimos as discussões deste trabalho discutindo a modelagem em argila no contexto da história da arte, a fim de construir possibilidades de trabalho em sala de aula.

2. A cerâmica e a aproximação da cultura indígena

Através da arte é possível ampliar os horizontes das crianças, potencializando suas capacidades e desenvolvendo novas habilidades e conhecimentos. Ao apresentar uma nova forma de manifestação artística aos alunos, estamos proporcionando o contato deles com uma interpretação da realidade distinta daquela que estão acostumados em seu cotidiano. Apresentar uma nova manifestação artística para as crianças permite que estes alunos ampliem seu olhar em relação a realidade definindo novas

possibilidades de alteridade possibilitando diálogos interculturais. A escolha da Cerâmica como ponto de partida para uma aproximação com a arte indígena está em consonância com a ideia presente no RCNEI que defende o estudo da arte para além de sua instrumentalização.

A construção da identidade passa pelo reconhecimento de seu pertencimento a grupos e, quando se trata da educação infantil, se dá através do reconhecimento de seu pertencimento realizando um trabalho de integração entre família, escola e sociedade. A arte em argila encontra-se presente em várias culturas, letradas e iletradas, e apresentam-se como forma de aproximação a diversas técnicas e culturas.

Pensando em história da arte no Brasil, existem registro de arte em argila antes da chegada dos portugueses. Durante o período pré-colombiano já era possível identificar peças em cerâmica onde podem ser encontrados formas antropomórficas ou zoomórficas, apresentando adornos e apliques, além de linhas e formas geométricas que persistem na cerâmica marajoara atual (ZANINI, 1983, v.1, 23).

Ainda sobre a arte indígena no Brasil Darcy Ribeiro, na História da Arte do Brasil editada por Walter Zanini em 1983, ressalta que devido as características próprias do suporte a arte em cerâmica se apresenta como um dos testemunhos documentais das centenas de povos que ocuparam o território brasileiro antes da chegada do colonizador. As peças encontradas por expedições arqueológicas apresentam uma linguagem estética que nos comove até este momento.

Para além de um testemunho da existência de povos anteriores a chegada dos portugueses, é possível testemunhar a criatividade destes grupos. Como no caso da

louçaria de fundo branco dos grupos Pano do Acre; da cerâmica decorada com desenhos impressos por incisão, com um cordel, dos índios Kadiwéu; das painéis zoomórficas dos Waurá; e sobretudo dos licocós modelados pelos índios

Karajás, tanto na sua versão clássica como moderna. (ZANINI, 1983, v.1, p. 60)

Souza (2017) ao descrever a importância do uso das manifestações artísticas marajoara em sala de aula salienta que esta aproximação permite a ampliação de conceitos de cultura e arte, abrindo novas perspectivas para além de estereótipos. Aproximar-se da arte de povos indígenas como os Marajoaras ou Karajás proporciona uma nova visão a respeito da cultura indígena na contemporaneidade e o reconhecimento da ancestralidade que se relaciona com os povos nativos americanos.

Apresentar as manifestações artísticas de povos indígenas na antiguidade permite às crianças construir um vínculo com as populações indígenas desconstruindo preconceitos e enfatizando novas possibilidades de aproximação desta cultura baseada em convívio e respeito. Já apresentar manifestações artísticas contemporâneas permite discutir as evoluções técnicas e temáticas, ressignificando o que é ser indígena no Brasil e abrindo espaço para novas possibilidades de trocas de experiências e aproximação.

3. Como propor e apresentar a arte em cerâmica para as crianças?

Apresentar as atividades com cerâmica para crianças precisa estar de acordo com as habilidades propostas durante esta etapa da escolarização que visa preparar as crianças para a vida em sociedade, trabalhando as faculdades psicomotoras tais como: controle corporal, equilíbrio, coordenação motora, socialização e integração.

A técnica de modelagem trata-se de algo conhecido das crianças, que exercitam a construção de objetos em massinha, porém a possibilidade de criação de um objeto permanente desde outro material é um interessante ponto de partida. A argila se apresenta como “uma massa maleável e permite, pela pressão das mãos, com ou sem ferramentas, a criação de infinitas formas fiéis ao gesto e passíveis de transformações pela ação do fogo, que as solidifica em pedras” (SOARES, 2013). Ampliando as possibilidades que os alunos já estão

familiarizados, uma vez que os elementos construídos em massinha são desfeitos ao final do dia a fim de dar espaço a novas criações.

Assim, apresentar a cerâmica às crianças por diversas experiências. Em um primeiro momento há a familiarização com um novo material com textura e características novas e próprias, seguido pela possibilidade de permanência dos objetos moldados. A possibilidade de permanência dada pela argila, em diferença da massinha, faz com que a criança tenha que se enfrentar com a necessidade de escolha e planejamento a respeito do uso do material, desenvolvendo, em certa medida, um pensamento a respeito do fazer artístico.

A Abordagem Triangular, proposta pela professora Ana Mae Barbosa, nos propõe que o trabalho com arte em sala de aula se organiza com três focos centrais produção, contextualização e leitura de imagens ou obras de arte. Esta abordagem parte do princípio que o fazer artístico está conectado com a sociedade que o produz, apresentando um contexto de produção e sua leitura passa pelo indivíduo e sociedade que o recebe, tendo um contexto de leitura. A obra de arte, portanto, se constrói a partir da relação estabelecida entre a produção (intenção do artista), contexto social que propiciou a criação da obra e o momento em que a mesma é recebida pelo espectador (contexto social da recepção).

Contextualizar uma obra de arte ultrapassa a biografia do autor ou informações a respeito do local e data de produção; trata-se de estabelecer relações entre o mundo ao redor, passando pelo momento histórico, especificidades da vida do autor de modo amplo. Ao se tratar da arte indígena, aproximar-se do contexto de produção destas peças possibilita que as crianças abram espaço a novas ideias do que é ser indígena, quebrando ideias pré-concebidas reconhecendo o outro e se reconhecendo neste outro.

O momento da leitura consiste em observar o objeto artístico desde o momento presente, que não necessariamente coincide com o momento de produção, criando pontes entre o universo simbólico do observador e seu

contexto sócio-histórico e a obra de arte em si. Ao conectar a realidade dos povos nativos americanos com o cotidiano das crianças há a possibilidade de reconhecimento das ideias, temáticas e o entendimento das semelhanças e diferenças culturais, através das quais é possível valorizar ambas culturas.

Já a produção, no contexto da arte/educação, está em proporcionar ao aluno a possibilidade de experienciar na prática a técnica empregada pelo artista, exercitando criativamente sua relação com os objetos artísticos estudados. A modelagem, no contexto da Educação Infantil permite ao aluno exercitar funções motoras que neste momento estão se desenvolvendo, permitindo que pense nas potencialidades do material criando estratégias a fim de conseguir os objetivos propostos.

4. Conclusão

Trabalhar diversas possibilidades de manifestações artísticas está entre os diferentes objetivos próprios da Educação Infantil. Pensar na modelagem em cerâmica e sua relação com a cultura indígena possibilita a aproximação entre os alunos e novas possibilidades de construção da realidade distintas de sua prática cotidiana.

Ao propor um trabalho que integre elementos conhecidos, tais como a modelagem, comum ao cotidiano da sala de aula, com outras aplicações e materiais apresenta às crianças novas possibilidades e formas de ver e entender o mundo que o cerca.

A análise bibliográfica a respeito da arte indígena somada com a reflexão em relação a proposta de currículo para Educação Infantil nos faz pensar em atividades práticas para o cotidiano que permita aos alunos uma vivência relacionada com a técnica e cultura envolvidas nestas produções artísticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gleiciele Magela de; TEIXEIRA, Nathalia Cera; CÔCO, Valdete. **Brincadeiras com Argila na Educação Infantil: o PET EDU no Encontro com as crianças.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21454_9607.pdf (acesso: 22/01/2020)

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** In: Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/> (acesso: 22/01/2020)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LEMOS, Deise Castanheda de Avila de; ZAMPERETTI, Marsitani Polidori. **Experiências com Argila na Educação das Artes Visuais em Contexto de Estágio.** Revista Seminário de História da Arte, Volume 1, n. 07, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/13509/8284> (acesso em: 22/01/2020)

LEMOS, Deise Castanheda de Avila de; ZAMPERETTI, Marsitani Polidori. **Modelagem com Argila para Crianças – Um Estudo de Caso.** Disponível

em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/7810/5255>

(acesso: em 22/01/2022)

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, Margarete B. Nicolosi. Poemas da mão que amassa. In: ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina. Artes. São Paulo: Blucher, 2013. (Série a reflexão e a prática no ensino; v.9 / coordenador Márcio Rogério Cano).

SOARES, Wellington; SCACHETTI, Ana Lígia. **Mãos na Argila para Ampliar Perspectivas: trabalho com material ajuda a apresentar o universo da produção tridimensional**. In: Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3478/maos-na-argila-para-ampliar-perspectivas> (acesso: 22/01/2022)

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil**. In: Leitura: teoria e prática. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Ano 30 – Junho/2012. Número 58. p. 77 – 85. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9> (acesso em: 22/01/2022)

SOUZA, Aldair José Batista de. **A arte marajoara nas aprendizagens visuais**. In: Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 1, p. 3-13 – jan./abril 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/23159/pdf> (acesso em 22/01/2022)

ZANINI, Walter (org.). **História da Arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CRISE DA LEITURA E DA ESCRITA NA ERA DIGITAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

FRANCISCO FACCINI BRINGER ²¹

RESUMO

Este artigo analisa a crise da leitura e da escrita no contexto da cultura digital, com foco na Educação Básica e na formação de professores. As transformações provocadas pelas tecnologias digitais modificaram os modos de ler, escrever e ensinar, exigindo novas competências cognitivas, críticas e pedagógicas. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, baseia-se em relatórios internacionais (PISA/OCDE) e em estudos nacionais sobre letramentos digitais e práticas escolares. Os resultados apontam que a crise não é apenas técnica, mas também cultural e formativa: envolve mudanças profundas na atenção, na mediação docente e nas políticas públicas de leitura. Conclui-se que o enfrentamento dessa crise requer uma formação docente

²¹ Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2010); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Antônio Duarte de Almeida.

voltada à leitura crítica, à curadoria digital e à integração entre os suportes impresso e digital, como caminho para uma educação mais reflexiva e democrática.

Palavras-chave: leitura; escrita; letramento digital; formação docente; educação básica.

ABSTRACT

This article analyzes the crisis of reading and writing within the context of digital culture, focusing on Basic Education and teacher training. The transformations brought about by digital technologies have changed the ways of reading, writing, and teaching, demanding new cognitive, critical, and pedagogical skills. The research, of a bibliographic and documentary nature, is based on international reports (PISA/OECD) and national studies on digital literacies and school practices. The results indicate that the crisis is not only technical but also cultural and formative, involving profound changes in attention, teacher mediation, and public reading policies. It is concluded that addressing this crisis requires teacher education aimed at critical reading, digital curation, and the integration of print and digital media as a path toward a more reflective and democratic education.

Keywords: reading; writing; digital literacy; teacher education; basic education.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a digitalização acelerada da vida cotidiana transformou profundamente a maneira como nos comunicamos, lemos e escrevemos. As telas substituíram o papel em grande parte das interações sociais, e a leitura passou a ocorrer em múltiplos suportes e linguagens — textos, imagens, vídeos e hiperligações. Essas mudanças atingem diretamente

a escola, que ainda se estrutura majoritariamente em torno do livro impresso e de práticas pedagógicas tradicionais.

Para o professor da Educação Básica, especialmente aquele que atua em áreas como Geografia, História e Língua Portuguesa, compreender as novas dinâmicas de leitura e escrita tornou-se condição essencial para formar alunos críticos e autônomos. A chamada “crise da leitura” manifesta-se não apenas nos baixos índices de proficiência observados em avaliações nacionais e internacionais, mas também na superficialidade das práticas leitoras e na dificuldade de sustentar a atenção e o pensamento analítico.

Este artigo busca investigar as causas e consequências dessa crise, analisando como as tecnologias digitais reconfiguram os processos de leitura e escrita e quais são as implicações para o trabalho docente. O objetivo é propor uma reflexão sobre caminhos pedagógicos possíveis, capazes de articular o letramento crítico e as novas competências digitais na escola contemporânea.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceitos de leitura, escrita e letramento digital

A compreensão da leitura e da escrita vai muito além da simples decodificação de palavras. Soares (2002; 2020) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, incorporando dimensões culturais e ideológicas. Rojo (2013) amplia essa concepção ao introduzir a noção de **multiletramentos**, que contempla a diversidade de linguagens e suportes presentes na era digital.

No mesmo sentido, Coscarelli (2016) destaca que ler na cultura digital exige habilidades de seleção, síntese e avaliação de informações em meio a fluxos

contínuos de dados. O leitor contemporâneo precisa compreender a lógica dos hipertextos e navegar criticamente entre múltiplas fontes. Essa leitura não é mais linear, mas fragmentada e interativa — característica da experiência digital descrita por Santaella (2013), que define o “leitor imersivo” como aquele que constrói o sentido ao transitar entre telas, sons e imagens.

A perspectiva de Paulo Freire (1989) continua fundamental nesse cenário. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e a alfabetização deve ser também um ato de consciência crítica. Essa visão, aplicada ao contexto digital, significa que a formação leitora precisa preparar o estudante para compreender e questionar os mecanismos de poder e informação que estruturam as redes e as mídias atuais.

Assim, os **letramentos digitais** não se restringem à competência técnica, mas envolvem a capacidade ética, crítica e criativa de usar a tecnologia para interpretar e transformar o mundo.

Multimodalidade e leitura crítica

A comunicação digital é marcada pela **multimodalidade**, conceito definido por Kress (2010) como a articulação entre diferentes modos de significação — verbal, visual, sonoro e espacial. Para Rojo (2013), ensinar leitura na contemporaneidade significa ajudar o aluno a compreender como esses modos se combinam para criar sentidos complexos.

Na escola, trabalhar com textos multimodais implica desenvolver a leitura de imagens, infográficos, vídeos e memes com o mesmo rigor analítico reservado aos textos escritos. Coscarelli e Ribeiro (2020) defendem que essa abordagem estimula a leitura crítica das mídias e das ideologias que nelas circulam, tornando o estudante mais consciente das mensagens e dos valores presentes em cada produção digital.

Santaella (2014) complementa que o leitor da era digital é também um “navegador de signos”, cuja competência depende de sua capacidade de interpretar e reorganizar conteúdos. Desse modo, o ensino da leitura precisa ir além da gramática e do vocabulário, promovendo a compreensão das linguagens que compõem o mundo digital.

Leitura em rede, curadoria e autoria

O advento do hipertexto transformou radicalmente o papel do leitor. Como observam Marcuschi (2004) e Pierre Lévy (1999), o hipertexto rompe com a linearidade do impresso e transforma a leitura em uma experiência interativa, em que o leitor se torna coautor dos sentidos que constrói. Essa nova configuração amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também introduz desafios — entre eles, o excesso de informação e a necessidade de desenvolver critérios de **curadoria digital**.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), a curadoria digital é uma prática educativa essencial, pois ensina os alunos a selecionar, verificar e contextualizar informações. Santaella (2018) e Santos (2023) reforçam que essa competência é indispensável em tempos de desinformação e pós-verdade. Assim, ler criticamente na era digital é também aprender a validar fontes e compreender as dinâmicas de circulação da informação.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem **qualitativa**, de caráter **bibliográfico e documental**, fundamentada em autores que discutem os letramentos digitais e as transformações nas práticas de leitura e escrita. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados e valores que

estruturam as ações humanas, privilegiando a interpretação sobre a mensuração de dados.

O levantamento teórico concentrou-se em publicações das últimas duas décadas (2000–2024), com destaque para obras de referência como Soares (2020), Rojo (2013), Coscarelli (2016), Santaella (2013), Freire (1989) e Moran (2015). Também foram analisados relatórios da **OCDE** e do **PISA (Programme for International Student Assessment)**, que oferecem diagnósticos internacionais sobre o desempenho em leitura.

A análise seguiu o procedimento de **categorização temática** proposto por Bardin (2011), organizando os achados em três eixos principais:

Concepções de leitura e letramento digital;

Desafios pedagógicos e cognitivos da leitura contemporânea;

Implicações para a formação docente e políticas públicas.

Essa metodologia permitiu integrar dimensões teóricas e empíricas, articulando os dados internacionais às práticas escolares cotidianas.

DIAGNÓSTICO: A CRISE DA LEITURA EM DIFERENTES NÍVEIS

A crise da leitura e da escrita na contemporaneidade manifesta-se em múltiplas dimensões — escolar, cognitiva e sociocultural — que se inter-relacionam e revelam o impacto das tecnologias digitais sobre o processo educativo.

Nível escolar – Proficiência e práticas pedagógicas

Os resultados do **Programme for International Student Assessment (PISA)** de 2022 apontam que **mais de 50% dos estudantes brasileiros** não atingiram

o nível mínimo de proficiência em leitura (OECD, 2023). Segundo o relatório, a maioria dos alunos “consegue apenas identificar informações explícitas em textos curtos e familiares, mas apresenta dificuldade em compreender ou avaliar argumentos complexos”.

Esses dados refletem o que **Soares (2020)** denomina de “letramento escolar insuficiente”, ou seja, uma aprendizagem centrada no domínio técnico da leitura, mas desvinculada de práticas sociais e críticas. Para a autora, “ler não é apenas decodificar; é atribuir sentido, é agir sobre o texto e sobre o mundo” (SOARES, 2020, p. 15). Essa lacuna entre leitura mecânica e leitura significativa contribui para o baixo desempenho observado nas avaliações.

No ambiente escolar, a leitura ainda é frequentemente tratada como obrigação, e não como experiência de descoberta. Conforme **Freire (1989, p. 11)**, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é a partir dessa relação entre texto e realidade que o estudante desenvolve consciência crítica. No entanto, o ensino da leitura muitas vezes ignora o contexto social e cultural do aluno, o que reduz seu engajamento e sua capacidade interpretativa.

Além disso, disciplinas como Geografia e História exigem leitura de mapas, gráficos e textos interpretativos. **Callai (2013, p. 18)** destaca que “ler o espaço é também ler o mundo, pois a Geografia requer uma leitura de contextos e relações”, e essa leitura depende de habilidades que vão além da simples compreensão literal.

Segundo **Coscarelli (2018)**, o descompasso entre os modos contemporâneos de ler — fragmentados, interativos e multimodais — e as práticas escolares centradas no impresso “gera um abismo entre o leitor que a escola forma e o leitor que o mundo exige” (p. 42). Assim, o diagnóstico escolar revela uma crise que não é apenas de desempenho, mas de propósito: a escola ensina a ler sem necessariamente ensinar a compreender.

Nível cognitivo – Atenção e compreensão

No plano cognitivo, as transformações nas formas de leitura digital têm alterado os próprios modos de pensar. **Wolf (2019, p. 44)** observa que “o cérebro leitor está em processo de adaptação a uma nova ecologia de leitura”, caracterizada pela velocidade, pela fragmentação e pela superficialidade. Esse novo cenário compromete a capacidade de concentração prolongada e de elaboração inferencial — elementos essenciais da leitura profunda.

Carr (2011) reforça essa ideia ao afirmar que a internet “nos está treinando para uma leitura em zigue-zague, rápida e impaciente” (p. 23), que privilegia o reconhecimento imediato de informações, mas desestimula a análise e a reflexão. Para ele, o leitor digital salta entre links e janelas, raramente permanecendo tempo suficiente para construir uma compreensão ampla e crítica do texto.

Santaella (2013, p. 65) descreve o leitor contemporâneo como um “navegador de signos”, imerso em fluxos de informações que demandam constante seleção e reorganização de sentidos. Embora essa habilidade amplie a autonomia informacional, também gera dispersão cognitiva e redução da capacidade de foco. Essa “atenção intermitente”, como define a autora, “é fruto de uma cultura da velocidade que não favorece a leitura reflexiva”.

Essas mudanças têm impacto direto na escola. **Coscarelli (2018, p. 59)** argumenta que “a leitura digital exige competências cognitivas distintas das desenvolvidas pela leitura em papel”, e que ignorar essas diferenças leva ao fracasso pedagógico. Assim, o desafio contemporâneo consiste em equilibrar a leitura rápida — necessária para navegar nas mídias digitais — com a leitura profunda, indispensável à formação crítica.

Nível sociocultural – Desigualdades e acesso

No nível sociocultural, a chamada **divisão digital** agrava desigualdades históricas de acesso ao conhecimento. **Kenski (2012, p. 37)** enfatiza que “o simples avanço das tecnologias não democratiza o saber, pois o acesso

desigual a equipamentos e formação mantém as distâncias sociais e cognitivas”.

A **Pesquisa TIC Educação 2023** (CETIC.BR, 2024) mostra que, embora o uso da internet tenha se ampliado, há grandes diferenças entre redes públicas e privadas, e entre zonas urbanas e rurais. Muitas escolas públicas ainda sofrem com a falta de conectividade e formação docente, o que impede o uso pedagógico consistente das tecnologias.

Além das barreiras técnicas, persistem desigualdades culturais relacionadas ao hábito de leitura. **Soares (2009)** destaca que “o letramento é socialmente situado” e que o contato precoce com práticas leitoras familiares influencia o desenvolvimento cognitivo e escolar. Em contextos de vulnerabilidade, a escola muitas vezes é o único espaço de contato sistemático com a leitura — o que reforça a responsabilidade das políticas públicas na democratização do acesso à cultura escrita.

Em síntese, a crise da leitura reflete um triplo desequilíbrio: pedagógico, cognitivo e social. Superá-la exige políticas integradas que promovam equidade, infraestrutura e formação crítica, unindo a democratização do acesso à qualificação do uso.

DISCUSSÃO: O QUE ESTÁ POR TRÁS DA CRISE

Fatores tecnológicos

A cultura digital é regida por uma lógica que transforma a atenção em mercadoria. **Citton (2014, p. 12)** define a “economia da atenção” como um sistema em que “o olhar humano se torna um bem escasso e disputado por todos os meios”. Nas plataformas digitais, cada clique é monetizado, e o design

das interfaces é planejado para capturar e manter o usuário em constante engajamento.

Essa dinâmica altera a relação com a leitura. **Han (2017, p. 35)** observa que vivemos em um “regime de excesso informacional”, no qual a hiperconectividade produz “fadiga e dispersão cognitiva”. A leitura, nesse contexto, torna-se uma atividade fragmentada, guiada pela gratificação instantânea e pela superficialidade.

Os **algoritmos de recomendação**, descritos por **Pariser (2012)** como “filtros invisíveis que nos mostram apenas o que confirma nossas crenças” (p. 9), reduzem a diversidade informacional e limitam o contato com perspectivas divergentes. Isso enfraquece a capacidade crítica e favorece a desinformação — fenômeno que impacta diretamente a formação de leitores autônomos.

Santaella (2019) complementa que o design das plataformas digitais privilegia o fluxo contínuo e o consumo rápido, “produzindo leitores multitarefa, mas cognitivamente exaustos” (p. 27). Assim, a crise da leitura não é apenas cultural, mas também estrutural, inscrita nos próprios mecanismos das tecnologias digitais.

No campo educacional, **Rojo (2020, p. 553)** adverte que “a leitura digital precisa ser ensinada como leitura crítica das mídias, e não apenas como habilidade técnica”. Compreender o funcionamento das plataformas e seus algoritmos deve fazer parte da formação leitora, sob pena de perpetuar uma relação passiva com a informação.

Fatores pedagógicos

No contexto escolar, as tecnologias têm sido frequentemente inseridas de forma superficial. **Moran (2015, p. 44)** alerta que “a simples presença das tecnologias não transforma a aprendizagem; é preciso mudar o modo de ensinar e aprender”. Quando usadas apenas como recursos de apoio, sem

integração pedagógica, as mídias digitais pouco contribuem para o desenvolvimento da leitura crítica.

Rojo e Moura (2019) defendem que o currículo deve incorporar práticas de leitura multimodal, curadoria digital e produção colaborativa. Para elas, “formar leitores críticos na era digital significa prepará-los para compreender, selecionar e transformar informações em conhecimento” (ROJO; MOURA, 2019, p. 63).

A **formação docente**, nesse sentido, é o ponto-chave. **Kenski (2012, p. 55)** observa que “a tecnologia só se torna educativa quando mediada por um professor preparado para utilizá-la de forma crítica e significativa”. Contudo, muitos docentes ainda não recebem formação continuada adequada, o que limita sua atuação diante das novas demandas de leitura e escrita.

Coscarelli (2018, p. 72) acrescenta que “a leitura digital não se ensina com cartilhas, mas com experimentação, reflexão e diálogo sobre as mídias que moldam o cotidiano dos alunos”. Assim, promover o letramento digital na escola significa aproximar a sala de aula das práticas reais de leitura e comunicação contemporâneas.

Por fim, é preciso reconhecer, como lembra **Freire (1989, p. 29)**, que “ensinar exige coragem para dizer a palavra verdadeira”. No contexto digital, essa “palavra verdadeira” é o convite à leitura crítica — a capacidade de questionar, comparar e compreender o mundo de forma autônoma.

Fatores de política pública

As políticas públicas de inovação tecnológica na educação têm avançado em termos de infraestrutura, mas ainda enfrentam o desafio da **coerência pedagógica**. **Kenski (2012)** afirma que equipar escolas sem formar professores é uma ação “tecnicista e ineficaz”.

De modo semelhante, **Moran (2018, p. 18)** ressalta que “não há inovação sem intencionalidade; tecnologia sem projeto pedagógico é apenas consumo de equipamentos”. Essa lacuna entre o investimento técnico e o uso formativo das mídias tem limitado os resultados de muitos programas governamentais.

Pretto (2013) denomina esse fenômeno de “modernização superficial”: políticas que substituem o papel pela tela, sem repensar a metodologia, os objetivos e a cultura escolar. O resultado é uma escola tecnologizada, mas não necessariamente mais crítica ou inclusiva.

Para **Oliveira (2021, p. 117)**, “a transformação digital na educação depende da integração entre infraestrutura, formação docente e políticas de equidade”. Sem essa integração, a tecnologia apenas reproduz desigualdades, em vez de superá-las.

Portanto, as políticas públicas precisam caminhar no sentido de promover **formação crítica, acesso democrático e práticas pedagógicas integradoras**, nas quais o professor seja protagonista do processo e a leitura — em todas as suas formas — ocupe papel central na formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da leitura e da escrita na era digital não é um fenômeno recente, nem tampouco isolado. Trata-se de uma consequência profunda das transformações culturais, cognitivas e tecnológicas que redefinem as formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o problema não se resume à substituição do livro pela tela, mas à mudança da própria lógica da leitura — hoje marcada pela fragmentação, pela velocidade e pela efemeridade das informações.

Os dados do **PISA (OECD, 2023)** confirmam que o Brasil enfrenta um cenário preocupante no que se refere à proficiência leitora, mas os números, por si só, não revelam a totalidade do problema. A crise é também de **sentido** e de **formação humana**. Como lembra **Freire (1989, p. 11)**, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e sem compreender o mundo, não há palavra que produza libertação. Essa lição se torna ainda mais urgente diante da avalanche informacional da cultura digital, que tende a transformar a leitura em consumo, e não em reflexão.

Os desafios identificados neste trabalho apontam para a necessidade de repensar o papel da escola e do professor. **Soares (2020)** afirma que o letramento deve ser entendido como prática social, e não apenas como habilidade técnica. Nesse sentido, a formação docente precisa ir além do uso instrumental das tecnologias: deve promover a **compreensão crítica** das linguagens digitais, das plataformas e das ideologias que as sustentam. Ensinar leitura hoje é também ensinar a navegar, questionar e filtrar — ou, nas palavras de **Santaella (2013, p. 78)**, formar “navegadores de signos” conscientes das redes que os atravessam.

As discussões apresentadas indicam que a **formação docente continuada** é um ponto nevrálgico para o enfrentamento da crise. É o professor quem traduz, média e transforma a tecnologia em conhecimento. **Moran (2015)** reforça que “a inovação só tem sentido quando se articula à pedagogia da reflexão e da curiosidade”. Assim, o uso de recursos digitais deve estar a serviço da aprendizagem significativa e da formação cidadã, não apenas da modernização aparente do ensino.

Outro aspecto que merece destaque é a **dimensão política** da leitura. Em tempos de desinformação e pós-verdade, ler criticamente torna-se um ato de resistência. **Rojo e Moura (2019, p. 65)** defendem que os multiletramentos não são apenas uma adaptação às novas tecnologias, mas uma resposta ética e social às formas contemporâneas de circulação do poder e da informação.

Nesse contexto, ensinar a ler é, sobretudo, ensinar a discernir — a reconhecer os discursos, as intenções e os silêncios que habitam cada texto.

Entretanto, a superação dessa crise não depende apenas da escola. É necessária uma articulação entre **políticas públicas, práticas pedagógicas e cultura social de leitura**, capaz de integrar o impresso e o digital, o tradicional e o inovador, o técnico e o humano. Como observa **Kenski (2012, p. 39)**, “as tecnologias só educam quando a educação as humaniza”. Essa humanização passa por compreender que a leitura, em qualquer suporte, é um exercício de empatia e de construção de sentido.

Há, ainda, questões que permanecem em aberto e que exigem aprofundamento em estudos futuros. Como a inteligência artificial e os novos algoritmos afetarão as práticas leitoras? De que modo as plataformas de aprendizado online podem contribuir — ou comprometer — a formação crítica dos estudantes? Como equilibrar a velocidade da informação com o tempo da compreensão? E, sobretudo, como preparar o professor para continuar sendo mediador do humano em um mundo cada vez mais automatizado?

Essas perguntas apontam para a continuidade de um debate essencial: o da **educação como espaço de leitura do mundo**, no sentido freiriano mais pleno. O desafio não é apenas ensinar os alunos a lerem textos, mas ajudá-los a compreender as tramas de linguagem, poder e tecnologia que configuram a sociedade contemporânea.

Em última instância, reafirma-se que **a leitura continua sendo um ato político e libertador**, mesmo — e talvez principalmente — em tempos digitais. Formar leitores críticos é formar cidadãos conscientes, capazes de interpretar não apenas palavras, mas o próprio mundo que as sustenta. E é nesse compromisso ético e humanizador que a escola encontra sua razão de ser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e formação de professores: repensando o ensino e a aprendizagem**. Campinas: Papirus, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARR, N. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2023: uso das tecnologias nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2024.

COSCARELLI, C. V. **Ler e escrever na cultura digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSCARELLI, C. V. **Leitura, texto e hipertexto: desafios da era digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

OECD. *PISA 2022 Results – Country Notes: Brazil*. Paris: OECD Publishing, 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. **Leitura de telas: novas formas de ler e escrever**. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O CURRÍCULO CRÍTICO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCO FACCINI BRINGER ²²

RESUMO

O objetivo deste artigo é abordar o currículo crítico como um instrumento fundamental na batalha contra as desigualdades sociais na educação brasileira. Considerando que o currículo não é neutro, mas um campo de poder e conflito ideológico. O estudo, de caráter bibliográfico e qualitativo, fundamenta-se em autores clássicos como Paulo Freire, Michael W. Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani e outros, bem como artigos recentes divulgados em revistas acadêmicas de acesso aberto. A análise mostra que o currículo crítico visa quebrar a lógica que reproduz exclusões, promovendo uma prática pedagógica libertadora e dedicada à justiça social. A implementação de um currículo crítico requer um projeto educacional democrático que reconheça as diferenças culturais e combata as estruturas que perpetuam a desigualdade.

Palavras-chave: currículo crítico; desigualdade social; educação emancipatória; Paulo Freire; justiça social.

²² Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2010); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Antônio Duarte de Almeida.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the critical curriculum as a fundamental instrument in the struggle against social inequalities in Brazilian education. Considering that the curriculum is not neutral, but rather a field of power and ideological conflict, this bibliographical and qualitative study is grounded in classical authors such as Paulo Freire, Michael W. Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, among others, as well as recent articles published in open-access academic journals. The analysis shows that the critical curriculum seeks to break the logic that reproduces exclusion, promoting a liberating pedagogical practice committed to social justice. Implementing a critical curriculum requires a democratic educational project that recognizes cultural differences and challenges the structures that perpetuate inequality.

Keywords: critical curriculum; social inequality; emancipatory education; Paulo Freire; social justice.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as desigualdades sociais se refletem de forma contundente na educação, perpetuando e solidificando sistemas históricos de exclusão. Nesse processo, o currículo, que se configura como a manifestação do saber escolar legitimado, é peça-chave. Bem distante de ser um produto técnico e imparcial, ele se configura como um campo de poder e de batalha ideológica, onde se estabelecem as vozes que serão escutadas e os conhecimentos que serão validados (APPLE, 2006).

“Ao contrário do modelo de desempenho acadêmico, a abordagem baseada na sociabilização não deixa necessariamente de examinar o conhecimento escolar. De fato, um de seus interesses fundamentais está em explorar as normas e valores sociais transmitidos pelas escolas. Contudo, devido a esse interesse, restringe-se ao estudo do que poderia se chamar de “conhecimento moral”. Estabelece como dado o conjunto de valores sociais e investiga como a

escola, enquanto agente da sociedade, sociabiliza os estudantes com seu conjunto “compartilhado” de regras e tendências normativas.”

As teorias críticas, nesse aspecto, desafiam a ideia de que os arranjos sociais e educacionais são neutros, ao contrário das teorias tradicionais que apenas abordavam o aspecto técnico. Como aponta Silva (2000), as perspectivas críticas são teorias de desconfiança, questionamento e mudança radical.

“Ao tomar o **status quo** como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do **status quo**, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.”

É nesse sentido que este artigo se propõe a discutir o currículo crítico como uma ferramenta indispensável para combater as desigualdades sociais na educação brasileira. Essa visão teórica e prática pretende combater os mecanismos de reprodução social que atuam na escola, sugerindo uma prática educativa guiada pela justiça social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tradicionalmente, o currículo tem sido visto como uma ferramenta neutra e técnica para a organização do ensino. No entanto, na prática, a aparente neutralidade do currículo pode funcionar como um meio de reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. Por essa razão, a existência de um currículo neutro é inconcebível. Apple (2006) afirma:

"Ao invés de perguntar: 'Que tipo de conhecimento vale mais?', deveríamos perguntar: 'O conhecimento de quem vale mais?'".

Nesse sentido, é possível notar que, em diversas escolas e para diferentes classes sociais, o currículo é implementado de forma distinta, criando verdadeiras “castas” sociais.

Já Silva (2000), destaca de maneira mais direta a “não-neutralidade” do currículo escolar e como a partir dele a reprodução da sociedade é realizada através do que chamou de “seleção cultural”:

"O currículo não é um corpo **neutro** de conhecimento. Ele é um artefato social, histórico e **cultural**. Em última análise, o currículo é um campo que **reflete tensões, disputas e relações de poder**. Aquilo que incluímos e, mais importante, aquilo que **excluimos** de um currículo – a 'seleção cultural' – é sempre uma operação de poder."

Tais autores, por exemplo, desconstróem completamente a visão de neutralidade do currículo, demonstrando que ele é, antes de tudo, uma seleção cultural que reflete as relações de poder da sociedade.

Por sua vez, Freire (1987) propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo e na conscientização:

"A dialogicidade, que se instala como essência da educação como prática da liberdade, é, por sua vez, um ato de amor. Por isso, ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não transformar o 'outro' em 'coisa'. **É, ao invés, engajar-se permanentemente na busca da superação da consciência ingênua pela consciência crítica.**"

Giroux (1997, p 52) por sua vez, defende o papel político e emancipador da escola como instrumento para libertar os indivíduos da opressão ligada aos interesses das classes mais abastadas da sociedade.

"As intenções **emancipadoras** neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isso sugere, em parte, um compromisso para ajudar a dismantelar formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a **emancipação tornaria o pensamento crítico e a ação política complementares.**"

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de trabalhos de referência e artigos científicos publicados em português e de acesso aberto. A seleção de referências deu prioridade a autores clássicos do currículo crítico, como Paulo Freire e Michael W. Apple, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva) e estudiosos brasileiros que relacionam currículo, desigualdade e políticas educacionais (Dermeval Saviani, Dalila Andrade Oliveira).

A metodologia adotada envolveu a análise interpretativa e documental dos conceitos fundamentais — currículo, ideologia, poder e desigualdade —, criando vínculos entre a crítica teórica e os processos de reprodução social observados na realidade educacional do Brasil. O objetivo do procedimento foi identificar os elementos conceituais nos textos selecionados que fundamentam a prática pedagógica emancipatória e desconstroem a neutralidade curricular.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise teórica e documental possibilita entender o currículo crítico como um espaço de conflito simbólico e ideológico, no qual se estabelece a legitimidade dos saberes escolares e das vozes reconhecidas para produzi-los.

Diferentemente das abordagens convencionais, a perspectiva crítica expõe a natureza política do currículo, destacando as relações de poder que determinam a inclusão e a exclusão de saberes.

Apple (2006) ressalta que a escolarização contribui para a reprodução da desigualdade tanto na esfera econômica quanto na distribuição da "propriedade simbólica — o capital cultural". Assim, as escolas preservam e disseminam formas de consciência que possibilitam a manutenção do controle social. Moreira (2007, p. 8) enfatiza isso ao caracterizar o currículo como uma "construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais".

“Ao aprendermos a entender a forma como a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade, também estamos aprendendo a desemaranhar uma segunda esfera importante em que opera a escolarização. Pois não existe somente a propriedade econômica, parece haver também uma propriedade simbólica — o capital cultural — que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação.”

De acordo com Moreira (2007, p. 8), o currículo

“(...) não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Trata-se de uma construção e escolha de saberes e práticas gerados em contextos específicos e nas dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas.”

Freire (1987) descreve essa seleção cultural como uma prática pedagógica que ele chama de concepção bancária da educação. Ao considerar o aluno apenas

como um receptáculo de conteúdos prontos, a educação bancária se alinha à ideologia da opressão, reforçando a desigualdade e o status quo em benefício das classes privilegiadas.

"A concepção bancária da educação, por tudo isso, implica em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de **receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.** [...] Na visão bancária, **o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.** Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância."

Em contraste, o currículo crítico busca a **educação libertadora** (FREIRE, 2006), que defende a emancipação do sujeito para o exercício da cidadania plena, em um processo de superação da consciência ingênua pela consciência crítica.

"O que se propõe com a **educação problematizadora** é precisamente o oposto da bancária: o educando se descobre no ato do conhecimento como seu sujeito e não como seu paciente, como fazia a concepção bancária. A educação problematizadora, superadora da contradição educador-educando, é o cumprimento histórico da **pedagogia humanista e libertadora.**"

A efetivação dessa proposta depende de políticas públicas que assegurem condições de trabalho docente e autonomia pedagógica, o que implica em **valorização profissional, melhores salários e reconhecimento da competência dos professores** (OLIVEIRA, 2009).

"Assim, a política de Estado deveria priorizar, além da **formação inicial e continuada**, a **valorização profissional** dos trabalhadores da educação em seu sentido amplo, o que significa **melhores salários, condições de trabalho adequadas** e, sobretudo, o **reconhecimento social** da competência e da **autonomia** dos professores no processo pedagógico."

A análise apresentada reforça a importância indiscutível do currículo crítico como um projeto político-pedagógico de resistência, fundamental para revelar as relações de poder e as disputas simbólicas e ideológicas que influenciam a seleção e a distribuição do conhecimento escolar. Diferentemente da aparente neutralidade das abordagens tradicionais, o currículo crítico, apoiado pelas perspectivas de Apple, Freire e outros, atua como um meio de emancipação social, cultural e cognitiva, convertendo a escola em um local de conscientização e prática da cidadania plena. Nesse contexto, é fundamental perguntar: quem se beneficia da continuidade de uma educação bancária que, ao absolutizar a ignorância e considerar o aluno apenas um receptáculo de conteúdos prontos (Freire, 1987), contribui diretamente para a perpetuação da desigualdade e a preservação do status quo, protegendo as estruturas de dominação social e cultural das classes dominantes? A efetivação do currículo crítico, dependente também de políticas públicas que assegurem autonomia e valorização docente (Oliveira, 2009), é o caminho para o cumprimento histórico de uma pedagogia verdadeiramente humanista e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos e análises apresentados neste estudo, confirma-se que o currículo crítico vai além do âmbito puramente pedagógico, tornando-se um imperativo ético-político no combate às desigualdades que historicamente moldam a educação brasileira. A proposta de romper com a neutralidade aparente do conhecimento escolar – baseada principalmente no legado de Freire, Apple, Giroux e outros teóricos – é o caminho mais eficaz para assegurar a redistribuição do direito ao conhecimento e a valorização inegociável da diversidade.

No entanto, a pesquisa indica que ainda existem obstáculos consideráveis que dificultam a implementação completa do currículo crítico, muitas vezes reduzindo-o a uma retórica ou a práticas pedagógicas isoladas. Para

aprofundar essa reflexão, é fundamental identificar as forças que se opõem e os motivos subjacentes.

As principais dificuldades na implementação estão enraizadas em questões estruturais e políticas. Nota-se a predominância de modelos curriculares gerenciais e tecnicistas provenientes do Estado e das políticas centrais, que enfatizam a eficiência e resultados padronizados (seguindo uma lógica de mercado) em prejuízo da reflexão crítica e da complexidade social. A estrutura escolar contribui para essa resistência sistêmica, por meio de seu currículo oculto, horários e espaços rígidos, e uma cultura institucional enraizada que prioriza a reprodução e a obediência, desencorajando o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade.

Em nível micro, a implementação enfrenta dificuldades por parte do corpo docente e da gestão. Nesses casos, a principal barreira está na formação inicial insuficiente (que prioriza o aspecto técnico em vez do crítico), no medo do confronto e na falta de confiança ao abordar questões polêmicas (como gênero, raça e classe), resultando em uma resistência significativa à transformação do *habitus* profissional. Além disso, há a resistência ideológica e social por parte de setores conservadores que enxergam o projeto ético-político do currículo crítico como uma ameaça direta à ordem social vigente e aos valores predominantes, devido ao seu compromisso com a desnaturalização da desigualdade.

Portanto, é possível concluir que o currículo crítico não deve ser considerado um ponto de chegada estático, mas um processo constante de conscientização e resistência. Para que seja realizada, é preciso superar essas barreiras ideológicas, estruturais e formativas. Adotar essa perspectiva demonstra o compromisso inadiável da escola com a dignidade humana e a criação de uma sociedade mais equitativa. Nesse contexto, o currículo crítico se relaciona com a ideia de Saviani (2008), que propõe a escola democrática como um espaço que assegura a socialização do conhecimento historicamente organizado,

lutando contra a seletividade e considerando o saber como uma ferramenta de emancipação e combate às desigualdades. Os resultados deste estudo, portanto, abrem espaço para pesquisas futuras que não apenas diagnostiquem, mas também desenvolvam e testem estratégias de resistência e articulação política que possam superar as forças que buscam neutralizar o potencial transformador da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil**. Revista e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46–58, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FIGUEREDO, Marinete da Frota; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a emergência de uma educação intercultural crítica**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, UFPB, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf/view>

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de Estado**. Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n.109, p. 739–760, 2009. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHkqDWnP/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

FRANCISCO FACCINI BRINGER ²³

RESUMO

O presente artigo discute as metodologias ativas como instrumentos de transformação do ensino fundamental e médio no Brasil, destacando sua importância diante das novas demandas educacionais da sociedade contemporânea. Fundamentado em abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, o estudo apoia-se em autores como Freire (1996; 2021), Moran (2015), Kenski (2012), Bacich (2018) e Barbosa (2019), além de documentos oficiais como a BNCC (2018). As metodologias ativas são analisadas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a criticidade e a aprendizagem significativa. São abordadas práticas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a Sala de Aula Invertida e o Ensino Híbrido, evidenciando seus potenciais e desafios. A pesquisa ressalta que a consolidação dessas metodologias exige a valorização docente, políticas públicas consistentes, infraestrutura adequada e formação continuada. Conclui-se que as metodologias ativas representam um caminho promissor para uma educação democrática e humanizadora, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social.

²³ Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008); Especialista em Educação Ambiental pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ (2010); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Antônio Duarte de Almeida.

Palavras-chave: Educação básica; Inovação pedagógica; Aprendizagem ativa; Formação docente; Paulo Freire.

ABSTRACT

This article discusses active methodologies as instruments for transforming elementary and high school education in Brazil, emphasizing their relevance in light of contemporary educational demands. Based on a qualitative approach and bibliographic research, the study draws upon authors such as Freire (1996; 2021), Moran (2015), Kenski (2012), Bacich (2018), and Barbosa (2019), as well as official documents such as the BNCC (2018). Active methodologies are analyzed as strategies that place students at the center of the learning process, fostering autonomy, critical thinking, and meaningful learning. Practices such as Project-Based Learning (PBL), the Flipped Classroom, and Blended Learning are discussed, highlighting both their potential and their challenges. The study emphasizes that the consolidation of these methodologies requires teacher appreciation, consistent public policies, adequate infrastructure, and continuous training. It concludes that active methodologies represent a promising path toward a democratic and humanizing education, committed to the emancipation of individuals and social transformation.

Keywords: Basic education; Pedagogical innovation; Active learning; Teacher training; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vive um momento de intensas transformações e reavaliações sobre o papel da escola, do professor e do aluno diante das demandas de um mundo cada vez mais dinâmico, interconectado e tecnológico. As metodologias tradicionais, baseadas na simples transmissão de conteúdos, mostram-se cada vez menos eficazes para preparar cidadãos críticos, criativos e capazes de intervir na realidade social. Como aponta Freire (1996, p. 68), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa afirmação sintetiza a mudança paradigmática que se busca promover na educação contemporânea.

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)** e o **Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)** reafirmam a urgência de práticas pedagógicas que priorizem a formação integral, o pensamento crítico e o protagonismo discente. Nesse cenário, as **metodologias ativas** emergem como uma alternativa pedagógica capaz de responder aos desafios da contemporaneidade, propondo uma mudança estrutural na forma de ensinar e aprender.

Mais do que um conjunto de estratégias, essas metodologias representam uma nova filosofia de ensino que coloca o estudante no centro do processo educativo, estimulando a autonomia, a reflexão e a corresponsabilidade pela construção do conhecimento. Como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 37), “as metodologias ativas são caminhos que promovem a aprendizagem por meio da ação, da problematização e da colaboração entre os sujeitos envolvidos”.

O presente artigo tem como objetivo discutir o papel das metodologias ativas como instrumentos de transformação do ensino fundamental e médio no Brasil, analisando suas bases teóricas, condições de implementação e os desafios que permeiam sua consolidação nas práticas escolares. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca-se contribuir para a compreensão crítica de como essas práticas podem efetivamente promover uma educação mais significativa, democrática e humanizadora.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa e possui caráter bibliográfico, sustentando-se em um referencial teórico que discute a inovação pedagógica e a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A opção por essa metodologia não apenas busca o rigor acadêmico, mas também reflete uma perspectiva crítica e interpretativa sobre os fenômenos educacionais contemporâneos. Conforme afirma Gil (2008, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, o que possibilita um diálogo entre diferentes concepções teóricas e a realidade da prática docente.

Nesse sentido, o estudo se ancora em obras clássicas e contemporâneas que tratam da educação como processo dinâmico, crítico e emancipador. Entre os autores utilizados estão Paulo Freire (1996; 2021), José Moran (2015), Vani Kenski (2012), Lilian Bacich (2018), Ricardo Barbosa (2019) e Ana Ferreira

(2021), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e relatórios institucionais do Ministério da Educação. Essa combinação de fontes teóricas e normativas permite uma leitura abrangente das metodologias ativas como caminhos possíveis para uma educação que valorize o protagonismo discente e a formação integral.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica, sobretudo, pela necessidade de compreender o sentido das práticas e das experiências educacionais sob a ótica dos sujeitos envolvidos. Como observa Freire (1996, p. 30), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva legitima o papel ativo do aluno no processo de aprender e reforça o entendimento de que a pesquisa qualitativa é adequada para investigar fenômenos que envolvem subjetividades, interações e contextos sociais.

Segundo Moran (2015), a centralidade do aluno implica repensar toda a estrutura escolar:

“As metodologias ativas deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, convidando o estudante a ser o protagonista de seu próprio percurso” (p. 23).

Tal visão se complementa com as contribuições de Kenski (2012), que aponta que a inovação pedagógica não se resume ao uso de tecnologias, mas à “mudança nas formas de pensar, agir e se relacionar com o conhecimento” (p. 67). Assim, a pesquisa bibliográfica aqui conduzida busca compreender criticamente os fundamentos epistemológicos e as implicações pedagógicas dessas transformações.

As análises foram estruturadas em torno de quatro categorias centrais, definidas a partir do cruzamento entre as teorias analisadas e as práticas observadas em contextos educacionais distintos:

Protagonismo discente – a centralidade do aluno no processo educativo: essa categoria aborda a transição do modelo tradicional, centrado na figura do professor, para um modelo em que o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. Bacich (2018, p. 45) ressalta que “quando o

aluno se percebe parte do processo, ele passa a atribuir sentido ao que aprende, desenvolvendo autonomia e responsabilidade”.

Mediação docente – o novo papel do professor como orientador e facilitador da aprendizagem: o professor deixa de ser o transmissor exclusivo do saber e se torna mediador, articulando experiências, desafios e reflexões. Como afirma Ferreira (2021, p. 78):

“o docente contemporâneo precisa ser um curador de percursos formativos, alguém capaz de guiar o aluno na seleção e no uso crítico das informações”.

Integração tecnológica – o uso crítico das tecnologias digitais: nesta categoria, destaca-se a necessidade de incorporar as tecnologias de modo reflexivo e ético. Kenski (2012) lembra que:

“as tecnologias, por si só, não transformam a educação; é o uso pedagógico que delas se faz que pode promover novas formas de aprender” (p. 89).

Assim, o estudo enfatiza que o uso das ferramentas digitais deve estar a serviço de uma pedagogia ativa, crítica e socialmente comprometida.

Formação crítica e emancipatória – o compromisso ético e político da educação: inspirada nas ideias freirianas, esta categoria compreende o ato educativo como prática de liberdade. Freire (2021, p. 79) defende que

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”.

Reafirmando, assim, a indissociabilidade entre reflexão e ação, teoria e prática, aprender e transformar.

A pesquisa, portanto, não tem a pretensão de generalizar resultados, mas de oferecer reflexões e caminhos possíveis para o aprimoramento das práticas

pedagógicas e o fortalecimento de uma cultura escolar mais inovadora, participativa e humanizadora. Conforme Barbosa (2019, p. 51),

“A educação que inova não é aquela que apenas introduz novos recursos, mas aquela que ressignifica as relações humanas e o sentido de aprender”.

Desse modo, o estudo reafirma o valor da pesquisa bibliográfica como um instrumento não apenas de sistematização do conhecimento existente, mas também de produção de novas interpretações. O percurso teórico-metodológico adotado busca, assim, contribuir para o debate sobre as potencialidades e os limites das metodologias ativas no contexto da educação brasileira contemporânea, abrindo espaço para novas investigações e práticas pedagógicas alinhadas à formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta das metodologias ativas encontra respaldo em uma longa tradição de pensamento educacional crítico e progressista. John Dewey, ainda no início do século XX, já afirmava que “a educação não é preparação para a vida; é a própria vida” (DEWEY, 1916 apud BACICH; MORAN, 2018). Essa visão antecipa o princípio de que o aprendizado deve estar ligado à experiência e à ação do sujeito sobre o mundo.

Na perspectiva de **Ausubel (apud Moran, 2015)**, a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aluno já sabe. Essa ideia converge com as metodologias ativas, que valorizam o contexto, a experiência prévia e o envolvimento afetivo do estudante no processo de aprender.

Freire (1996, p. 22) aprofunda essa concepção ao defender que

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Essa afirmação reforça o caráter dialógico e cooperativo da aprendizagem, que deve ser construída na interação entre sujeitos e realidades.

Entre as principais práticas das metodologias ativas, destacam-se a **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)**, a **Sala de Aula Invertida**, o **Ensino Híbrido** e a **Aprendizagem Colaborativa**. Cada uma delas parte do pressuposto de que o aluno aprende melhor quando participa ativamente do processo e quando o conhecimento é aplicado em situações reais.

A **ABENGE (2014)** ressalta que a **PBL** permite ao estudante

“Enfrentar problemas reais e desenvolver habilidades de investigação, cooperação e resolução de problemas complexos”.

Já Bergmann e Sams (2018, p. 14), ao explicarem a **Sala de Aula Invertida**, afirmam que

“A inversão da aula não é apenas sobre vídeos, mas sobre transformar o espaço da sala em um ambiente de aprendizagem mais ativo e colaborativo”.

Kenski (2012) chama atenção para o papel das tecnologias na potencialização dessas práticas, destacando que

“A educação e as tecnologias estão imersas num mesmo movimento de mudança social e informacional, no qual o ritmo do conhecimento se acelera”.

No entanto, a autora adverte:

“A tecnologia, quando usada de forma instrumental, corre o risco de apenas reproduzir o modelo tradicional de ensino, sem promover de fato uma nova postura pedagógica.” (KENSKI, 2012, p. 45)

Portanto, o desafio não está apenas na adoção de novas metodologias, mas na transformação cultural da escola e na formação docente que sustente práticas coerentes com a pedagogia crítica. Freire (2021, p. 67) reforça que

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Essas concepções se interligam na defesa de uma educação que seja simultaneamente **crítica, criativa e comprometida com a transformação social**.

DISCUSSÃO CRÍTICA

A implementação das metodologias ativas no ensino fundamental e médio enfrenta múltiplos desafios de ordem estrutural, pedagógica e cultural. Um dos principais é a **formação docente**, que muitas vezes não prepara o educador para atuar de forma reflexiva e autônoma. Segundo Moran (2015, p. 59),

“Os professores precisam ser aprendizes permanentes, abertos a rever suas práticas e a reconstruí-las à luz das novas demandas educacionais”.

Entretanto, as políticas de formação continuada no Brasil ainda são fragmentadas, com foco técnico e pouca integração com a prática real da escola. Ferreira (2021) observa que

“O professor como mediador precisa não apenas dominar os recursos tecnológicos, mas também compreender as dinâmicas cognitivas e emocionais de seus alunos”.

Outro desafio refere-se à **avaliação da aprendizagem**. Como destaca Barbosa (2019, p. 112), “avaliar o estudante sob a lógica das metodologias ativas implica valorizar o processo e não apenas o produto”. Ainda que a BNCC proponha uma avaliação formativa e contínua, as escolas permanecem presas

à cultura das provas e notas, limitando a experimentação pedagógica e a criatividade docente.

Além disso, a **desigualdade estrutural** do sistema educacional brasileiro representa um obstáculo à consolidação dessas práticas. Em muitas escolas públicas, faltam laboratórios, acesso à internet e tempo de planejamento coletivo. A implementação de programas como o **Educação Conectada (MEC, 2017)** é um passo importante, mas ainda insuficiente para garantir equidade.

Freire (1996, p. 32) adverte que “não há transformação verdadeira sem o compromisso ético e político com os sujeitos oprimidos”, o que significa que as metodologias ativas devem ser contextualizadas às realidades locais e não tratadas como soluções prontas. Quando aplicadas de maneira descontextualizada, podem se tornar mais um modismo pedagógico.

A **autonomia discente** também precisa ser compreendida como um processo gradual. Não se trata apenas de “dar voz” ao aluno, mas de criar condições para que ele aprenda a pensar criticamente e a agir sobre o mundo. Como afirma Bacich (2018, p. 74), “ser protagonista não é aprender sozinho, mas aprender com sentido, com os outros e para o mundo”.

Portanto, a consolidação das metodologias ativas exige **mudança de mentalidade institucional, valorização do trabalho docente e integração efetiva entre teoria e prática**. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas se apresentam como um **caminho concreto e transformador** para a renovação da educação básica, ao promoverem uma aprendizagem centrada na experiência, na autonomia e na colaboração. Elas contribuem para formar sujeitos capazes de pensar criticamente, resolver problemas complexos e atuar eticamente na sociedade.

Contudo, sua efetividade depende de condições estruturais e humanas. A escola precisa estar preparada para romper com a lógica transmissiva e adotar uma cultura de aprendizagem participativa e reflexiva. Freire (1996, p. 84) lembra que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, e é esse respeito que deve orientar toda prática pedagógica.

Moran (2015) acrescenta que “as metodologias ativas não são receitas prontas, mas trilhas flexíveis que se adaptam a cada contexto e a cada grupo de alunos”. Portanto, sua adoção requer **formação docente contínua, apoio institucional, políticas públicas consistentes** e, sobretudo, **comprometimento ético e político** com a democratização do conhecimento.

Além disso, é fundamental ampliar a **pesquisa empírica sobre os impactos reais dessas metodologias** nas escolas brasileiras. Futuras investigações podem explorar temas como:

os efeitos das metodologias ativas sobre a motivação e o desempenho dos estudantes;

o papel da formação docente na consolidação dessas práticas;

as relações entre metodologias ativas e inclusão educacional;

e a integração das tecnologias digitais como mediadoras do aprendizado crítico.

Essas pesquisas podem oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais equitativas e contextualizadas, que reconheçam a diversidade e as desigualdades do sistema educacional brasileiro.

Em síntese, as metodologias ativas só se tornarão verdadeiramente transformadoras quando forem compreendidas como **expressão de uma educação humanizadora**, comprometida com a emancipação dos sujeitos e

com a construção de uma sociedade mais justa. Como conclui Freire (2021, p. 113):

“É na prática de uma educação libertadora que o homem se reconhece como ser inacabado, em permanente busca de ser mais.”

Assim, promover metodologias ativas é, em última instância, promover um projeto de humanidade — um projeto em que ensinar e aprender sejam atos de criação, de diálogo e de esperança.

REFERÊNCIAS

ABENGE. **Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)**. In: COBENGE, 2014. Disponível em: <https://abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Ricardo. **Metodologias Ativas e o Século XXI: desafios para a escola brasileira**. 3. ed. São Paulo: Conhecimento Novo Editora, 2019.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

FERREIRA, Ana Lúcia. “O Professor como Mediador: novas funções na era digital.” In: SILVA, Pedro (Org.). **Educação e Inovação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Saberes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2015.



FAUESP

Paulista - Universidade da Grande São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA