

Alfabetização, Leitura e Escrita



Organização

Rita de Cássia Prazeres Frangella
Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Ficha Catográfica

A385

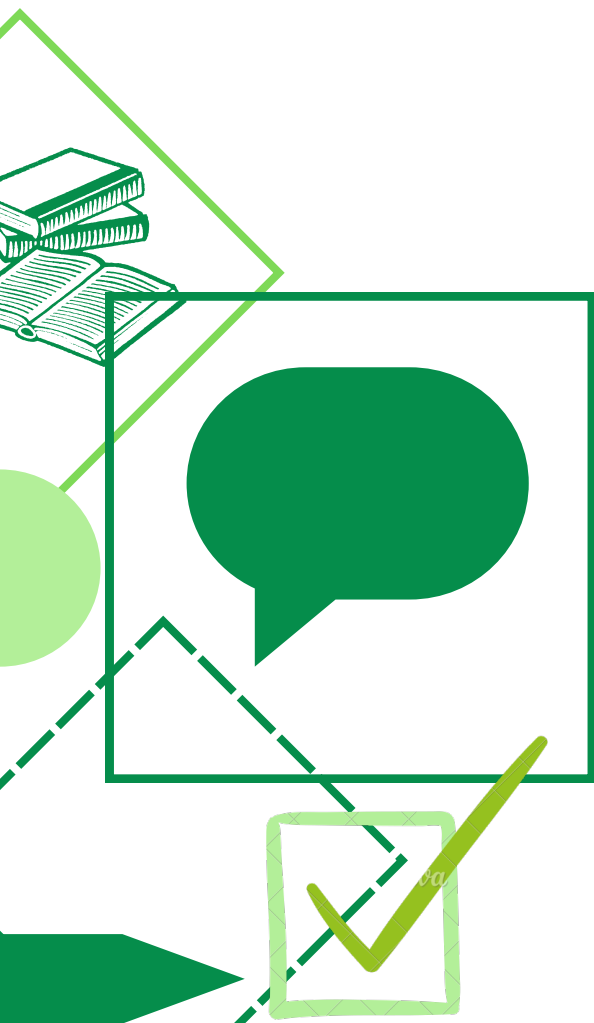
Alfabetização, leitura e escrita [livro eletrônico] / organização: Rita de Cássia Prazeres Frangella, Marize Peixoto da Silva Figueiredo. — Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2024.
[372 p.]; 2v.

ISBN 978-65-01-20155-9 (v.1).
ISBN 978-65-01-20155-9 (v.2).

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Formação docente. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres (org.). II. Figueiredo, Marize Peixoto da Silva. (org). III. Título.

Bibliotecária: Barbara Ribeiro CRB7/7352

Alfabetização, Leitura e Escrita



Rio de Janeiro
2024

Alfabetização, Leitura e Escrita

Caderno II



Rio de Janeiro
2024

FICHA TÉCNICA

Coordenadores responsável pela elaboração do documento

Rita de Cássia Prazeres Frangella
Marize Peixoto da Silva Figueiredo

Governador do Estado do Rio de Janeiro

Cláudio Castro

Secretária de Educação

Profa. Roberta Barreto

Subsecretaria de Planejamento e Ações Estratégicas

Profa. Myrian Medeiros Da Silva

Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas

Prof. Dr. Diego Jorge Ferreira

Coordenadoria de Articulação e Regularização de Parcerias

Marcela Lima Borges

Membros de Equipe Coorp

Anderson de Souza da Silva
Carla Machado Lopes
Eduardo Antonio Alves
Jean Francisco Silva dos Santos

Projeto de Diagramação e Edição

Debora Raquel Alves Barreiros
Maria Santos

Apresentação

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA NA/COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – UMA PROPOSTA COLETIVA DE TRABALHO

Os textos que compõem esse livro foram produzidos pelos docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito de um curso de formação continuada em alfabetização destinada a docentes que atuavam na rede pública estadual e nas diferentes redes públicas municipais de educação de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2021 a 2023.

O Curso de Especialização Lato sensu em Alfabetização, Leitura e Escrita foi criado e oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro através de convênio firmado entre esta instituição universitária e a Secretaria de Estado de Educação no âmbito de Programa Rio+Alfabetizado, instituído no Estado do Rio de Janeiro por meio do decreto estadual nº. 47.632 de 31 de maio de 2021. Esse convênio foi materializado através do processo SEI300290050025202, que descentralizava, através de crédito orçamentário para a UERJ, os recursos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) necessários para que a Universidade criasse e desenvolvesse esse curso.

A SEEDUC/RJ, por sua vez, ao investir nessa iniciativa, demonstra ciência do seu compromisso com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, e compartilha com a Universidade a ideia de que esse compromisso se dá também com o investimento na formação continuada de professores, tendo na qualificação profissional uma das vias possíveis de valorização profissional docente. São muitos os desafios identificados no âmbito da alfabetização no estado do Rio de Janeiro e a SEEDUC/RJ entende, assim como nós que atuamos na formação inicial e continuada de professores no âmbito da Universidade, a importância desse investimento na formação de docentes alfabetizadores das Redes Municipais de Educação, pela complexidade que envolve os diferentes processos de produção curricular docente nos diferentes contextos de alfabetização, na relação com diferentes discentes e suas culturas, por entender a potência do espaço da formação continuada para pensar a docência, que tem os processos de ensinar e aprender como uma de suas dimensões mais complexas.

Assim, destinado a professores do ciclo de alfabetização e coordenadores pedagógicos, o curso tem como objetivo valorizar os profissionais da educação através da formação continuada, fomentando o desenvolvimento profissional de professoras e professores das redes públicas de ensino e contribuindo para a construção de propostas curriculares para a alfabetização que, em diálogo com as contribuições teórico-práticas debatidas no curso, considere o processo de alfabetização como espaço de produção de conhecimento de alunos e professores, de experiências em diálogo, de diferenças e negociações, de produção cultural, que marca e se marca na trajetória de todos os envolvidos de forma a possibilitar a constituição de crianças-adultos leitores e escritores, encantados com e pelas letras, na leitura da palavra que não prescinde da leitura de mundo, como nos ensina Freire (1994); da palavra que alarga os horizontes e nos faz imaginar/criar outros mundos possíveis.

A Uerj aceita o desafio da parceria para a criação e oferecimento do curso, o que se articula com sua responsabilidade com a produção e difusão de conhecimento, contribuindo para a promoção de políticas públicas, no caso, de educação, que colaborem para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro. Assim, assumimos o compromisso com a formação investindo num projeto coletivo que articulou diferentes unidades acadêmicas de diferentes campi, que têm em seu trabalho de ensino-pesquisa-extensão se voltado para a educação básica e formação de professores, a saber: Faculdade de Educação (Maracanã), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Duque de Caxias), Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap/UERJ). Assumimos como perspectivas orientadoras da proposta de formação que constitui o curso a impossibilidade de um projeto único para os diferentes contextos/redes/escolas; a abertura à negociação; a contingencialidade que marca o processo de significação da docência; a não eliminação do conflito, entendendo que é no embate entre diferentes perspectivas que, sem o ideal de totalização, o consenso é possível, mas sempre conflituoso porque não cessa a disputa pela significação que o possibilitou; qualquer fechamento é atravessado por uma incompletude constitutiva. Soma-se a isso uma dimensão alteritária que reconhece que o

outro me constitui, não como espelho ou soma, mas no acontecimento, como imprevisibilidade que não permite a antecipação da resposta, mas que exige decisão contingente e responsável. Dessa forma, o que propomos é uma proposta curricular que se dê como conversa complicada (Pinar, 2016), que mobiliza experiências, afetos, saberes e não saberes, que não tem como objetivo uma unificação homogeneizante, mas investe num movimento coletivo.

A partir de tais premissas um projeto de curso se desenha e questões vão emergindo: trata-se de um curso à distância, oferecido no arrefecimento do contexto pandêmico e proposto para diferentes municípios. Mas é caro para nós que a distância física não representasse um bloqueio ao diálogo, às partilhas... Essas questões acompanharam a produção do material que ora se apresenta nesses volumes, entendendo o material didático como produção cultural, que participa de um complexo e multifacetado processo político curricular, se materializa buscando trazer à cena as significações desse projeto formativo. Assim, na produção dos cadernos das disciplinas, temos como premissa o caráter dialógico da formação, o diálogo com a leitura e escrita em suas múltiplas linguagens, como produção cultural que convida e instiga o ler/escrever, a tessitura coletiva de um projeto que se faz na singularidade de cada contexto.

Os materiais, que apresentamos nesse livro, foram produzidos pelos docentes do curso, responsáveis pelas diferentes disciplinas que o compõe, no sentido de organizar os objetos de ensino e organizar a trilha de aprendizagem a ser oferecida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em consonância com o desenho didático e os objetivos do curso.

Os professores das diferentes disciplinas, ao produzirem o material que é organizado aqui nos dois volumes que compõem a coletânea de cadernos didáticos do curso, também inferem sobre outra premissa: autoria. Como autores dos materiais, significam a docência como espaço de criação, da busca por respostas contextuais e contingenciais que demandam uma inventividade que não é necessariamente o novo inédito, mas a criação de respostas possíveis e singulares, no encontro/negociação com os outros, muitos outros que habitam as diferentes escolas, redes, contextos...

Considerando o objetivo de oferecer, através da experiência discente, reflexões sobre o trabalho docente na alfabetização, diferentes estratégias de trabalho, bem como projetos possíveis para alfabetizações, o material do curso investe em dinâmicas que possam envolver o professor cursista com/no curso e ajudá-lo a pensar a prática que desenvolve. Essa preocupação se desdobra nas propostas de trabalho, nas práticas avaliativas, na busca de uma prática dialógica, mesmo num curso em EAD, atentando que “[...] ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão” (Freire, 2001, p. 261).

Desse modo, o material didático, assim como as aulas dinamizadas, recorre a diferentes expedientes de forma a sensibilizar para a importância da arte, da literatura, da dimensão lúdica na/com a prática pedagógica, ampliando as experiências dos cursistas com diferentes leituras, escritas, linguagens. Trata-se de um convite à reflexão, ao encantamento com a leitura e a escrita, na assunção do professor também como leitor e escritor que, como tal, se coloca como parceiro das crianças em seu processo de aprendizagem.

Assim, o que ora se apresenta, inspirado em Manoel de Barros (2003), é partedo nosso achadouros de infâncias, de ler e escrever buscando não perder o dom de ser poesia.

Rita de Cássia Prazeres Frangella 1
Marize Peixoto da Silva Figueiredo 2

Coordenação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita

1. Doutora em Educação. Coordenadora UERJ do projeto Rio+Alfabetizado e do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Alfabetização, Leitura e escrita. Professora Titular da Faculdade de Educação da UERJ e do programa de Pós-Graduação em Educação – Proped/UERJ.
2. Doutora em Educação. Vice coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Alfabetização, Leitura e escrita. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF/UERJ e do programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas – PPGECC/UERJ.

Referências:

BARROS, Manoel (2003). Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta.

FREIRE, Paulo (1994). A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 29ed.

FREIRE, Paulo (2001). Carta de Paulo Freire aos Professores. Estudos avançados 15 (42), p. 259-268.

SUMÁRIO

Módulo IX: Infância e o processo de Alfabetização no Brasil.....	1
Bruna Molisani (UERJ)	
Heloisa Josiele Carreiro (UERJ)	
Sônia Travassos (UFRJ)	
Módulo X: Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos e da escrita.....	36
Marize Peixoto da Silva Figueiredo (Uerj)	
Leila de Carvalho Mendes (Uerj)	
Ivanildo Amaro de Araújo (Uerj)	
Módulo XI: A relação família e escola no processo de alfabetização.....	104
Cristiane Gomes de Oliveira (Cap/Uerj e CPII)	
Maria Clara de Lima Santiago Camões (CPII)	
Módulo XII: A alfabetização e o letramento científico para a leitura de mundo.....	138
Leandro Trindade Pinto (UERJ/FEBF)	
Cleonice Puggian (UERJ/FEBF)	
Módulo XIII: Currículo e alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação...176	
Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)	
Phelipe Florez Rodrigues (UERJ)	
Verônica Borges (UERJ)	
Módulo XIV: Diversidade e Educação Inclusiva.....	232
Patrícia Braun (UERJ)	
Márcia Marin (CPII e FTESM)	
Vanêsa Vieira Silva de Medeiros (UERJ)	
Módulo XV: Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do letramento.....	287
Dilton Couto Junior (UERJ)	
Módulo XVI: Metodologia da Pesquisa e Desenvolvimento de Trabalho Final.....	331
Débora Barreiros (UERJ)	
Maria Santos (UERJ)	
Vittorio Lo Bianco (Fundação Cecierj)	

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo IX

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Bruna Molisani (UERJ)

Heloisa Josiele Carreiro (UERJ)

Sônia Travassos (UFRJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo IX

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Unidade 1

Concepções de infância, criança e o direito à educação

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo IX:

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Autoras – Módulo IX:

Bruna Molisani (UERJ)
Heloisa Josiele Carreiro (UERJ)
Sônia Travassos (UFRJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Introdução	4
1. O que significa ter a educação escolar como direito da criança?	5
2. Como ajudar a criança a compreender as diferentes funções do ler e do escrever?	8
3. Direito à literatura	9
Referências bibliográficas	14

Introdução

Historicamente, as ideias sobre as crianças e a infância sofreram transformações marcadas por questões sociais e econômicas, que se relacionam também com modos de educar as crianças. Ariès (1978) mostra como, na Modernidade, começa a ser construída uma concepção de criança com características e necessidades próprias, diferentes dos adultos, o que se relaciona com a criação das escolas, pensadas como espaços específicos para a educação das crianças. Esse é um marco conceitual importante em que a uma ideia de uma categoria social específica associa-se a necessidade de uma instituição exclusiva para sua educação, como a escola.

No Brasil, desde o final do século XIX, com a República e a necessidade de se pensar a Educação como algo importante para a construção de uma nação, a escola torna-se uma instituição relevante, buscando-se a universalização do acesso a ela como instrumento de progresso.

Nesse contexto, questões relativas às concepções pedagógicas que fundamentam as práticas docentes ganham espaço no cenário político, notadamente aquelas referentes ao ensino da leitura e da escrita, que, até o início do século XX, era restrito a uma pequena parte da população.

É importante compreender questões relacionadas à legislação que apresentam mudanças referentes à concepção de criança que marcam o final da década de 1980 e década de 1990, especialmente com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, saindo de uma ideia de criança como sujeito de tutela para entendê-la como sujeito de direito, um sujeito capaz, potente, criativo.



Vamos refletir? O que é criança para você? Que palavras e imagens você associa ao ser criança?



O ECA reforça a cidadania da criança, apresentando mudanças na maneira de pensar a infância no país (da situação irregular para a proteção integral e o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento). Destaca a experiência escolar da criança como importante fator para o seu desenvolvimento.

Nos documentos citados acima, a educação passa a ser considerada direito da criança e, após emendas na LDB (BRASIL, 2013), a escolaridade passa a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade, o que tem fomentado discussões acerca da escolarização das crianças, dos processos de alfabetização e da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

I. O que significa ter a educação escolar como direito da criança?

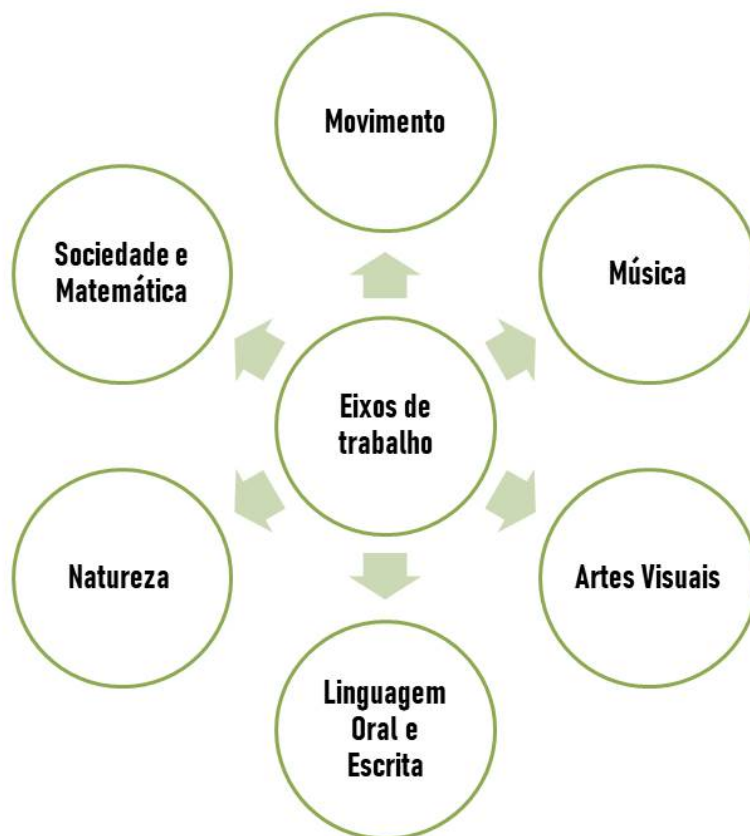
Historicamente, especialmente no que se refere a crianças bem pequenas (até 3 anos de idade), compreendeu-se que instituições como a creche seriam direito de mães trabalhadoras. Ao assumir a educação com direito da criança, além de garantir o acesso à escola, é necessário construir a qualidade da educação oferecida. O que seria, então, uma educação de qualidade para crianças pequenas?

Para subsidiar o trabalho pedagógico com as crianças e definir propostas curriculares, outros documentos foram produzidos nas últimas décadas, tanto no que se refere à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento sem caráter mandatório, trouxe orientações para a Educação Infantil. Organizado em três volumes, apresenta como eixos de trabalho a construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações

que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Eixos de trabalho para a Educação Infantil conforme a RCNEI



No eixo de Linguagem Oral e Escrita, por exemplo, apresenta como objetivos:

Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências; Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. (BRASIL, 1998, p.131-132)

Apesar de apresentados como referenciais, os RCNEI expressam, na verdade, a estruturação de um currículo, tanto pela linguagem adotada como pela organização do material. A proposta apresentada traz a marca da educação formal, visando prioritariamente à aquisição de conteúdos, centrando-se na supervalorização da escrita e dos conteúdos escolares.

Como salientam Aquino e Vasconcellos (2011),

em cada um dos eixos há os tópicos sobre idéias e práticas correntes, objetivos, conteúdos e orientações didáticas apresentados segundo a faixa etária – crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. Assim, ao estruturar a organização apoiada na divisão por idades, amarrando-as a objetivos, conteúdos e orientações didáticas, tende a trazer os drásticos inconvenientes da ‘serialização’ e da ‘segmentação’ do trabalho, o que só reafirma a idéia de arremedo do ensino fundamental e da antecipação da chamada escolarização, ou preparação para esse segmento (p. 174).

Em 2009, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, definindo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado.

Em 2017, é publicada a Resolução CNE/CP nº2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os diferentes segmentos e etapas da Educação Básica. No que se refere o trabalho com a linguagem,

(...) os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/ linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2017, p.71)

Vemos, assim, que o documento em vigência atualmente, no que se refere a propostas curriculares, marca a centralidade da leitura e da escrita como práticas situadas de linguagem, e que o estudo de aspectos linguísticos e gramaticais

devem estar envolvidos na reflexão a partir das produções dos estudantes, dos usos que fazem da língua/linguagem.

Baptista (2010), apoiada em pressupostos que definem a escrita como objeto de conhecimento e a linguagem escrita como “produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (p. 2), afirma que

o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar instituições de educação infantil. Nessa convivência, a criança vai elaborando seu conceito de língua escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever, ampliando seu conhecimento de letras e números, aprendendo a fazer distinções quanto a gêneros e portadores de textos (SOARES, 2009 *apud* BAPTISTA, 2010, p. 3).

2. Como ajudar a criança a compreender as diferentes funções do ler e do escrever?

Um aspecto importante é que a base do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita deve ter o texto como unidade de sentido do qual se parte e ao qual se volta. Assim, diferentemente de métodos de alfabetização que partem de unidades menores da língua (fonemas, letras, sílabas, palavras) – baseadas em teorias estruturalistas, behavioristas e na neurociência, como defendido na atual Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) – na perspectiva discursiva, o ponto de partida e de chegada do trabalho com a linguagem verbal é o texto. Segundo Goulart (2014, p. 160),

a alfabetização com base em textos se fortalece com a possibilidade de os alunos mergulharem nos sentidos dos textos que leem e inventarem novos sentidos para os textos que escrevem. Os princípios se organizam na perspectiva discursiva para o trabalho alfabetizador, fazendo-se um contraponto a propostas de trabalho que priorizam a abordagem fônica do sistema alfabético de escrita, tomando como referência o conceito de consciência fonológica. (GOULART, 2014, p. 160)

Nessa perspectiva, o conceito de sujeito de linguagem assume centralidade, marcando a produção de sentido, a dialogicidade, a polissemia, as funções sociais da escrita como aspectos fundamentais a serem considerados nos processos de alfabetização. Há um conjunto de conhecimentos que estão implicados nesses

processos, que não se esgotam nas dimensões fonêmica e fonológica da língua, tornando-se necessário considerar dimensões semânticas, lexicais, sintáticas, morfológicas, estilísticas que marcam as escolhas dos sujeitos em suas produções discursivas. Não se trata de negar a importância de que crianças, jovens e adultos conheçam os sons da língua e suas correspondências gráficas, as letras e seus nomes, as sílabas e outros elementos que constituem a língua para que possam aprender a ler e a escrever.



A questão central é considerar que ler e escrever são atividades que se dão em situações concretas, que envolvem sujeitos em interação, produzindo e negociando sentidos a partir de suas enunciações.

Os enunciados compreendem relações internas e externas, aspectos verbais e extraverbais, que contemplam a sua organização, o contexto e as condições de produção (BAKHTIN, 2003; 2009).

Dialogando com Vigotski (2018), que define a criação como uma atividade combinatória em que as experiências anteriores do sujeito fornecem repertório para a autoria, é fundamental que as práticas pedagógicas proporcionem situações de leitura e de escrita com textos reais, com identificação autoral e aspectos sintáticos, lexicais e semânticos que enriqueçam o conhecimento dos estudantes sobre a língua, a linguagem, sobre o mundo e sobre si mesmos.

3. Direito à literatura

Retomando a questão do direito à educação das crianças, Baptista (2010) o associa à garantia do direito à cultura letrada, com destaque para a literatura e para brincadeira, pois tanto a brincadeira quanto o texto literário se relacionam com a imaginação e com as possibilidades de extrapolar a sua realidade mais imediata. Entende, assim, a literatura como arte e defende que as práticas cotidianas promovam experiências com os textos literários e conversas sobre eles.



A necessidade que o ser humano tem de imaginar, de fabular, fez com que Cândido (2011) defendesse o direito à literatura como direito humano, como um bem que não pode ser negado a ninguém. E por que ele defende isso? Porque entende que o ser humano, assim como sonha todas as noites, não consegue passar vinte e quatro horas sem entrar no universo fabulado, sem imaginar, e, para o autor, a literatura se define como produções que permitem entrar em contato com alguma espécie de fabulação, sendo a literatura “o sonho acordado das civilizações” (p. 242). Assim, Cândido (2011, p. 242) conclui:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Mais do que contato com a leitura, mais do que um hábito, ler literatura deve ser uma experiência ética e estética. Como experiência ética, segundo Salutto (2019, p. 116), “a literatura alarga a experiência de viver, de entrar e estar em relação, de escutar a si mesmo e ao outro”, abrindo espaço para pensar sobre a própria vida, a sociedade, a cultura. Como experiência estética, toca nossos sentidos, abri-nos ao sensível, ao encantamento, à emoção.

Como experiência ética e estética e como um direito de todos os seres humanos, a leitura literária precisa ser garantida desde a infância e, embora não

seja tarefa exclusiva da escola, ela se configura como um espaço privilegiado para isso, tendo o professor como mediador de leituras e formador de leitores. Segundo Cosson (2011, p. 67),

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser.

Decorre disso, portanto, a importância do trabalho com a leitura literária na escola e da atuação do professor na formação de leitores. Mas, como oferecer ao outro o que não se tem?



Você, cara professora, caro professor, se entende como leitor de literatura? Que fatores e contextos você consegue mapear que favoreceram ou não seu encontro com a leitura literária? Quando criança, você teve acesso a livros literários?

Considerar a relevância das experiências que os professores têm com a leitura literária não significa atribuir exclusivamente a esses profissionais a responsabilidade de garantir o direito à literatura. Um fator fundamental é o acesso aos livros. E livros de literatura infantil de qualidade custam caro.

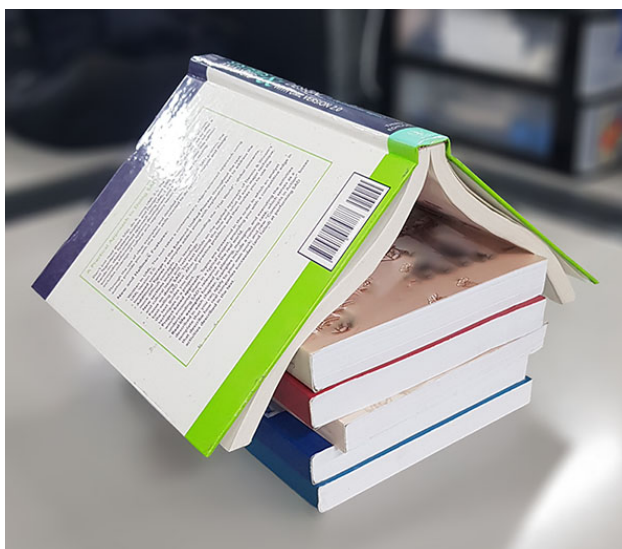
No âmbito das políticas públicas, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) teve grande contribuição na constituição de acervos de livros literários nas escolas públicas. Os livros comprados e distribuídos no referido programa eram selecionados, a cada edital, por equipes formadas por pesquisadores e professores universitários que definiam as listas dos livros a partir de critérios de qualidade, tendo em vista a grande quantidade e variedade de livros produzidos para crianças, sem que contenham, necessariamente, bons textos literários e boas ilustrações. Entra em cena também a questão dos produtos destinados às crianças.

Nas últimas décadas, a produção cultural voltada para crianças ganhou força. O [documentário “Criança, a alma do negócio”](#) mostra como que o público infantil se tornou alvo da sociedade de consumo.

O mercado editorial não ficou fora disso. Ao contrário! Vemos uma grande produção de livros para crianças, desde livros-objetos, livros-brinquedos até livros de qualidade literária. Rizzoli (2009) trata da relação da criança com o objeto livro, que é escolhido pelo material de que é feito, livros que a criança pode tocar, levar à boca, amassar, molhar, sem preocupação com o texto escrito. Além do contato físico da criança com o livro, entendido como objeto a ser explorado, há também a preocupação com a experiência com o texto escrito, com as histórias que os livros carregam. Segundo a autora, ao ouvir histórias, a criança desenvolve a capacidade de ouvir, de mexer com a fantasia, com a imaginação.

A experiência da relação com o livro como objeto e como portador de texto que alimenta a imaginação foi narrada por Bojunga (2007, pp. 8-9):

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa, eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.



É preciso atentar para a qualidade dos livros que oferecemos e lemos para as crianças. No universo da literatura infantil, temos os chamados livros ilustrados, “cuja característica é a interdiscursividade que se estabelece entre o discurso verbal e o visual” (CORSINO, 2015, p. 117). Para Corsino (2015, p. 117), “a arte da palavra e a arte visual são interdependentes. De maneira que é necessário, ler e ver. Porque ambas dizem. E a narrativa é conduzida pelas duas linguagens simultaneamente”.

Andrade e Corsino (2007) definiram critérios de qualidade para constituição de acervo literário nas escolas, ressaltando a qualidade da relação entre as ilustrações e o texto verbal, que deve ser vista na sua dimensão polifônica, de forma que a ilustração não retrate literalmente o que o verbal expressa, mas atravesse o verbal em sua referencialidade e estabeleça uma leitura própria, propositiva, criativa, a partir dele. Assim, é importante que tanto o texto verbal quanto o visual possibilitem abertura para construção de sentidos por parte do leitor, fugindo do caráter moralizante ou informativo.

Aqui, entra outra questão relevante: a leitura de imagens. E que se relaciona ao trabalho com diferentes linguagens no processo de alfabetização e na educação das crianças em geral, assunto que será abordado na Unidade 3.

Na relação com livros ilustrados, a criança – mesmo sem saber ler convencionalmente – (re)cria textos a partir das ilustrações e do conhecimento que tem da história, quando o livro foi lido para ela previamente. Como diz Baptista (2010, p. 2-3),

Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Tal compreensão do modo como as crianças se relacionam com a linguagem escrita traz elementos para o trabalho pedagógico desde a Educação Infantil, baseado em concepções que se contrapõe ao caráter preparatório dessa etapa da Educação Básica em relação ao Ensino Fundamental, assunto que será foco da próxima Unidade deste Módulo.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ludmila. CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, pp. 79-92.

AQUINO, Ligia. E VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186.

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV, V.) Marxismo e filosofia da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, Mônica. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BOJUNGA, Lygia. Livro: um encontro. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Decreto 9.756, de 11 de abril de 2019.

_____. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília, 2013.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2009..

_____. A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Brasília, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

CANDIDO, A. O direito a literatura. In: CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011.

CORSINO, Patricia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. Revista Teias v. 16 • n. 41 • 108-123 • (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação, pp. 108-123

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL, Ministério da Educação - SEB. PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). Literatura: ensino fundamental / Coleção Explorando o Ensino; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2), ago./ dez., 2014, pp. 35-51.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia. MELLO, Suely. (orgs.) Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 5-20.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Videoaula gravada – Infância e alfabetização: que direitos assegurar às crianças?



2

ALVES, Bruna. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. *Revista Aleph*, ano V, n. 16, p. 21-34, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049>.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

1

Palestra da Professora Mônica Baptista no VI Seminário de Educação Infantil Tema: A Educação Infantil no Contexto da BNCC: contribuição do currículo do Estado do Tocantins Linguagem e Escrita na Educação Infantil. 20 e 21 de fevereiro de 2022

Disponível em:

(Parte 1)



(Parte 2)



COLOCANDO EM PRÁTICA

Leia o artigo da professora Mônica Baptista “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” e, em seguida, responda às questões no quiz.

BAPTISTA, Mônica. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>

QUESTÃO 1: Nesse texto, Baptista apresenta pressupostos para o trabalho com a escrita, que são:

- () a. Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, o direito à cultura letrada, a brincadeira como eixo do processo educativo.
- () b. o direito à cultura letrada, a brincadeira como experiência de cultura e eixo do processo educativo, a escrita como instrumento de interação social.
- () c. a brincadeira e os jogos como recursos pedagógicos, a escrita como instrumento de interação social, a literatura como arte.
- () d. o direito à cultura letrada, o livre acesso aos livros por parte das crianças, a importância das brincadeiras tradicionais.

QUESTÃO 2: A autora defende que as crianças têm direito à cultura letrada na Educação Infantil porque:

- () a. muitas crianças não têm acesso a livros e materiais escritos fora da escola;
- () b. precisam aprender sobre o sistema de escrita para serem alfabetizadas posteriormente;
- () c. a escrita faz parte da cultura e as crianças se interessam por ela desde muito cedo, buscando se apropriar dela;
- () d. a criança precisa compreender a relação entre grafemas e fonemas para construir sentidos para as histórias que escuta.

QUESTÃO 3: Ao argumentar que é preciso considerar a literatura como arte, a autora afirma que:

- () a. em um bom livro de literatura infantil, as ilustrações ampliam as experiências estéticas e a produção de sentido na relação com o texto verbal.
- () b. em um bom livro de literatura infantil, as ilustrações se restringem a representar o texto escrito.
- () c. ao escolher os livros, a professora precisa se preocupar com o que a criança pode ler.
- () d. a leitura literária precisa se adequar à cultura escolar.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo IX

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Unidade 2

Transição Educação Infantil e Ensino Fundamental

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo IX:

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Autoras – Módulo IX:

Bruna Molisani (UERJ)
Heloisa Josiele Carreiro (UERJ)
Sônia Travassos (UFRJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Capítulo único	4
Referências bibliográficas	7

Capítulo único

Um dos grandes desafios do campo da Educação que está diretamente relacionado com as discussões sobre concepções de criança e de alfabetização é a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Considerada primeira etapa da Educação Básica desde a LDB de 1996, a Educação Infantil tem uma história marcada pelo caráter preparatório da pré-escola para a alfabetização.

Com a entrada das camadas populares na escola e o fracasso escolar das crianças dessas camadas, a pré-escola assumiu caráter compensatório e preparatório (SOARES, 2002), a fim de desenvolver hábitos e habilidades necessários para adaptação à rotina escolar e compensar déficits culturais.

Quanto à finalidade da educação infantil, encontramos definições que ora salientam o desenvolvimento infantil, ora a socialização da criança. Trata-se, como afirmam Aquino e Vasconcellos (2011, p.179), de pontos polêmicos, expressos em duas tendências pedagógicas:

a primeira tendência revela-se em práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, tendo a 'socialização' e a formação de "hábitos, habilidades psicomotoras" como objetivos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando a escolarização posterior, pautando-se em ideias como a de prontidão.

Pode-se considerar que o caráter especificamente educacional da educação infantil precisa se configurar na ruptura com cunho assistencialista, compensatório e preparatório que caracteriza a trajetória de atendimento às crianças pequenas. É mister salientar também o debate sobre a necessidade de romper com a antecipação de práticas comuns ao Ensino Fundamental, em que subjaz uma concepção de alfabetização como processo mecânico de apropriação da escrita concebida como código, de codificação e decodificação, simultânea à concepção de educação infantil como período preparatório e/ou inicial para a alfabetização. Majoritariamente, as atividades de treino psicomotor constituem as propostas pedagógicas, tais como: cobrir pontinhos, traçar linhas, ligar elementos dispostos em lados opostos das folhas e pintar figuras prontas no papel.

Na contramão desta perspectiva, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a criança é concebida como centro do trabalho pedagógico, ideia também defendida por diferentes pesquisadores envolvidos com a educação infantil. Entender a criança como protagonista do processo educacional exige deslocamentos por parte de professores, pois é comum que

as atividades sejam planejadas e desenvolvidas com base no que os adultos pensam e consideram mais adequado. Muitas vezes a expectativa do adulto em relação ao que a criança pode produzir é negativa e o professor acaba fazendo por ela ou oferecendo um modelo para que a criança copie. Segundo Guimarães (2011, p. 49),

Podemos afirmar que práticas delineadas somente a partir das definições dos adultos, estabelecendo temas, atividades e rotinas a priori, correm o risco de assumir um caráter estéril ou mesmo impositivo, com ênfase na transmissão, num plano unilateral, ou seja, dos adultos-professores-educadores para as crianças. Nesse tipo de prática está implícita uma ideia de criança incompleta, em falta, cujo crescimento depende das ações dos adultos sobre ela

A discussão sobre antecipação da escolarização ganhou maior visibilidade nos últimos anos em virtude da ampliação do ensino fundamental para 9 anos (Lei 11.274/2006) e da obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei 12.796, de 2013. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 75),

A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

Pensar na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é uma necessidade, especialmente no sentido de considerar que em ambas as etapas “temos crianças, sempre” e que “saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes” (KRAMER, 2007, pp. 19-20). Isso implica considerar as formas específicas de que a criança se utiliza para interagir e produzir sentidos sobre o mundo e sobre si mesma, em que a brincadeira aparece como elemento fundamental, e em que se rompe com práticas em que prevalece a ideia de aluno em relação à ideia de criança (MOTTA, 2011a, b).



Vamos pensar um pouco sobre isso? O que significa prevalecer a ideia de aluno? Que palavras e imagens você associa ao ser aluno? Na Unidade 1 você foi convidado a refletir sobre o ser criança. Agora, compare as palavras e imagens que você relacionou à criança com as que você identificou com ser *aluno*. Há mais semelhanças ou mais diferenças? Que implicações você acha que essas duas ideias (ser aluno e ser criança) tem na sua prática cotidiana? Qual prevalece?

Ao contrário do que diz a origem etimológica do termo infante – aquele que não fala – a criança é sujeito de linguagem. Segundo Motta (2011b), considerar as especificidades do ser criança e as culturas infantis é opor-se “à negatividade historicamente atribuída à infância; ela era estudada pelo que não podia falar ou fazer” (p. 164). Trata-se de afirmar a criança como sujeito potente, competente, que pensa, que interage com os outros e com o mundo a sua volta, sendo protagonistas de suas ações e aprendizagens. Como afirmam Molisani, Machado e Santos (2019),

Entender a criança como sujeito de linguagem, que age e interage com o mundo produzindo sentidos acerca dela mesma, dos outros sujeitos, dos objetos e do próprio mundo leva-nos a problematizar práticas pedagógicas que se sustentam, majoritariamente, em ideias pré-concebidas pelos adultos, cristalizadas em uma cultura escolar que, desde a Educação Infantil, limita as possibilidades de livre expressão, de criação, de autoria das crianças (p. 133).

Podemos perceber que o processo de escolarização das crianças, centrado na ideia de aluno, trouxe implicações que precisam ser consideradas quando pensamos sobre as práticas vividas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Apesar de se tratar de um documento específico da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam questões fundamentais para a educação das crianças, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Destacamos a concepção de criança e os eixos norteadores do trabalho pedagógico, as interações e as brincadeiras.

Quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a linguagem, as DCNEI apontam que as práticas nas instituições de Educação Infantil devem

garantir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, Artigo 9º).

A leitura literária ganha centralidade, pois o texto literário é polissêmico, aberto à produção de sentidos, entrelaçando as dimensões éticas e estéticas a partir das experiências de cada sujeito. E, quando se trata de livro ilustrado, o texto verbal e as ilustrações se complementam. Palavra e imagem constituem a intertextualidade presente nesses livros, contemplando linguagens diferentes em um mesmo artefato cultural, como vimos na Unidade 1.

Na próxima Unidade, abordaremos a importância do trabalho com diferentes linguagens na escola.

Referências bibliográficas

AQUINO, Ligia. E VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 165-186.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Anelise. (org.) Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR, 2011, pp. 49-55.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Pagel, Aricélia Nascimento. Brasília: MEC / SEB, 2007, pp. 13-23.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 69-85, jan./abr. 2011.

MOLISANI, Bruna. MACHADO, Júlia. SANTOS, Larrisa. As crianças e suas linguagens: livre expressão e criação na Educação Infantil. In: FERREIRA, Arthur. (org.) Conviver também é educar. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019, pp. 145-155.

MOTTA, Flávia. Transições e rupturas na passagem da educação infantil ao ensino fundamental. In: NASCIMENTO, Anelise. (org.) Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau Editora, EDUR, 2011a, pp. 137-150.

_____. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, vol. 37, n. 1, São Paulo, jan/ abr, 2011b, pp. 157-173.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Videoaula gravada - Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: a criança e a linguagem em foco.

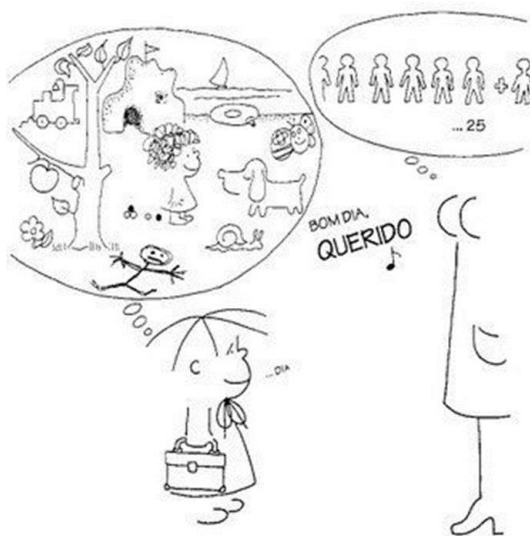


2

MOTTA, Flávia. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011b.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

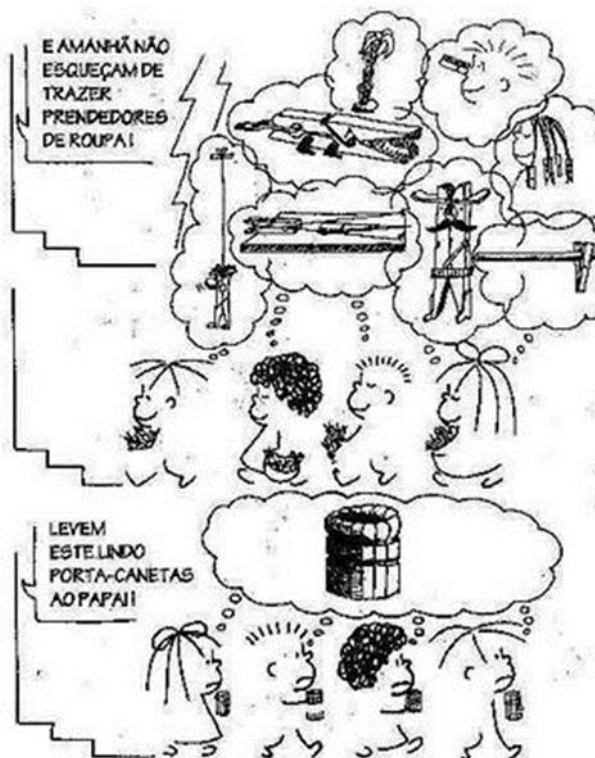
Ser criança na escola: Francesco Tonucci é conhecido por suas charges sobre crianças, que são encontradas no livro *Com olhos de criança*, por exemplo. Observe as charges abaixo e reflita: Que reflexões elas provocam em relação às práticas escolares com crianças?



Primeiro dia na escola: o encontro...



...E NA PÁSCOA, OS
OVINHOS.



COLOCANDO EM PRÁTICA

Fórum “Ser criança/ ser aluno”

Uma das questões relacionadas à discussão sobre a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é tratar a criança como aluno. O que diferencia práticas pedagógicas que se baseiam na ideia de aluno em relação às que consideram a criança como sujeito ativo, que brinca, interage, questiona, imagina?

Compartilhe aspectos da sua experiência tanto como criança na escola quanto como professor(a).

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo IX

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Unidade 3

O trabalho com diferentes linguagens

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo IX:

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Autoras – Módulo IX:

Bruna Molisani (UERJ)
Heloisa Josiele Carreiro (UERJ)
Sônia Travassos (UFRJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello – Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

PONTO DE REFLEXÃO

1

As crianças nas artes

Muitos artistas retrataram crianças em suas obras. Dentre os brasileiros, Cândido Portinari e Ivan Cruz são artistas que se destacam. Observe pinturas desses artistas e analise como as crianças estão representadas. Você pode encontrar essas obras nos seguintes sites: (1) <http://www.portinari.org.br/> (2) <https://www.ivancruz.com.br/galeria>

Na literatura, também encontramos referências às crianças. Destacamos aqui um poema de Fernando Pessoa, publicado com o pseudônimo Alberto Caeiro em “Poemas inconjuntos”:

*Criança desconhecida e suja brincando à minha porta,
Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos.
Acho-te graça por nunca te ter visto antes,
E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,
Nem aqui vinhas.
Brinca na poeira, brinca!
Aprecio tua presença só com os olhos.
Vale mais a pena ver uma cousa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar.
O modo como esta criança está suja é diferente do modo como as outras estão sujas.
Brinca! Pegando numa pedra que te cabe na mão,
Sabes que te cabe na mão.
Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?
Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta.*

O que se destaca nessas obras? O que há de comum entre elas?

2

Ler é como brincar

Assista à entrevista com André Neves, premiado autor de literatura infantil, em que ele associa o livro de literatura ao brincar e fala sobre a leitura no ambiente escolar.



Que reflexões o vídeo proporcionou a você em relação à leitura de literatura?

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Live “O que é escrever? Reflexões sobre a alfabetização na perspectiva discursiva”, com Bruna Molisani

Disponível em:



COLOCANDO EM PRÁTICA

1. Planejamento de atividade com diferentes linguagens

Nesta atividade, o objetivo é construir possibilidades de propostas didáticas que contemplem as discussões vividas no Módulo. Você deverá elaborar o planejamento de uma proposta de atividade que trabalhe diferentes linguagens em diálogo com uma leitura literária. Para isso, siga os seguintes passos:

- a) Escolha um livro de literatura infantil
- b) Introdução: escreva sobre a importância do trabalho com literatura e justifique a escolha do livro e a proposta de atividade
- c) Turma (de EI ou EF - idade/ano de escolaridade; quantas crianças; breve perfil da turma)
- d) Objetivos
- e) Etapas a serem desenvolvidas em aula
- f) Materiais necessários
- g) Avaliação

Observação: esta atividade pode ser planejada para uma turma real ou fictícia.

VIDEOAULA

Infância e o processo de Alfabetização no Brasil

Especialização

Alfabetização,
Leitura e Escrita

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo X

**Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos e da
escrita**

Marize Peixoto da Silva Figueiredo (Uerj)

Leila de Carvalho Mendes (Uerj)

Ivanildo Amaro de Araújo (Uerj)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo X

Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos e da escrita

Unidade 1

A infância como construção social

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo X:

Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos

Autores – Módulo X:

Marize Peixoto da Silva Figueiredo
Leila de Carvalho Mendes
Ivanildo Amaro de Araújo

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio
Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do
Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e
Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

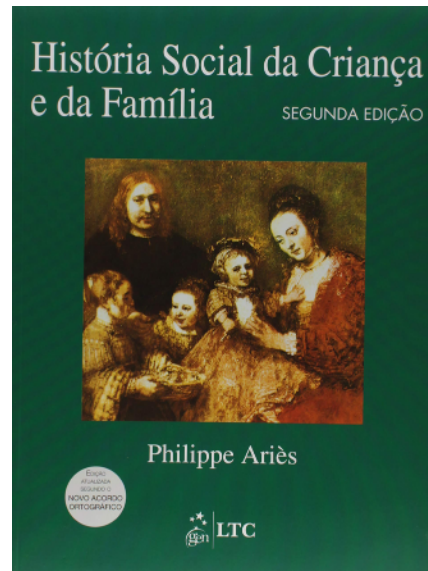
Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. Ideias sobre a infância	6
2. Discurso moderno da infância	8
3. Construção social da criança como sujeito de direitos	10
4. Múltiplas culturas infantis	13
Referências bibliográficas	15

Apresentação

O historiador francês, Philippe Ariès, autor do livro *História Social da Criança e a Família* (ARIÈS, 1981), considera **que a infância é uma invenção moderna**.



Pausa para reflexão: O que significa isso? Antes dos tempos modernos não existiam crianças?

É claro que as crianças sempre estiveram entre nós em todos os tempos. O que Ariès (1981) está querendo dizer é que elas estavam na cena social, mas a forma com que os adultos se relacionavam com elas era muito diferente de como entendemos que deve ser hoje.

Vamos ver como era isso...

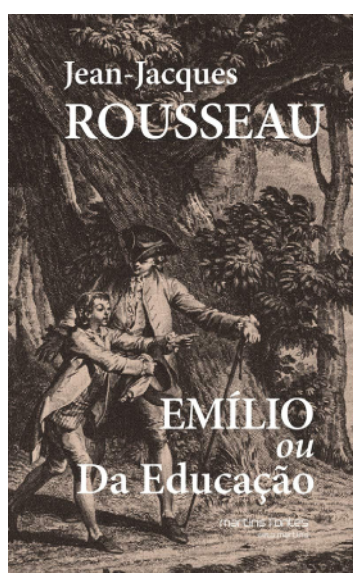
Nos tempos medievais e pós-medievais, o bebê era fonte de distração para a família, que tinha por ele um sentimento denominado *paparicação* (ARIÈS, 1981). Assim que a criança atingia a idade em que tivesse condições de sobreviver sem depender da mãe, ela passava a participar da vida social, possuindo deveres, partilhando os trabalhos e os jogos com os adultos, além de serem submetidas à repressão e à violência por parte deles. Dessa forma, as trocas afetivas e as comunicações sociais com a criança ficavam a cargo de outros adultos e outras

crianças que com ela compartilhavam o espaço social. A criança era vista na sociedade como um mini-adulto, não mais se distinguindo dele. É por isso que Ariés (1981) afirma que a noção de infância como entendemos hoje em dia – uma categoria geracional, com necessidades específicas, que deve ser afastada do espaço público, protegida e confinada à privacidade da família – é uma invenção da sociedade moderna.



Pausa para reflexão: Que mudanças sociais acontecem na modernidade que possibilitam a invenção da infância?

No final do século XVII, com as mudanças sociais provocadas pela industrialização e a urbanização das sociedades, se constitui um segundo sentimento em relação à criança (ARIÉS, 1981). Era preciso deixar para trás os tempos medievais e formar uma nova sociedade, um projeto a ser alcançado através da educação da criança. Nesse contexto, a criança passa a ser socialmente diferenciada do adulto, sendo afastada do seu mundo; e a família passa a ser o lugar da afeição, sendo responsável pela formação moral e espiritual da criança, pela sua proteção e pela sua sobrevivência.



O livro “Emílio ou da Educação”, escrito pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau, pode nos dar uma ideia desse segundo sentimento de infância de

que fala Ariès (1981). Nesse livro, Rousseau (*apud* BOTO, 2010) desenvolve uma compreensão da criança através das etapas constitutivas da infância, ampliando esse período da vida humana até os doze anos de idade. Essa compreensão desenvolvida por Rousseau (*apud* BOTO, 2010) contribuiu para alterar os modos como a sociedade passou a perceber e a lidar com a infância: o autor chama a atenção para a forma peculiar que a criança tem de compreender o mundo, utilizando os sentidos e as percepções que tem das experiências que vivencia na vida. Ao desenvolver essas ideias, que chamam a atenção para a importância da experiência na educação da criança, Rousseau (*apud* BOTO, 2010) propôs uma percepção de infância pioneira, que vai ser apropriada por matrizes teóricas, produzidas nos séculos XIX e XX, que são muito conhecidas até hoje (BOTO, 2010).

I. Ideias sobre a infância

Que ideias pioneiras de infância são propostas por Rousseau?

- Rousseau (*apud* BOTO, 2010) argumenta que a infância do seu tempo não consegue ser realmente observada, havendo um desconhecimento das características constitutivas da criança e uma incompreensão do que ela realmente seja. Ele relaciona esse problema à forma como a educação era pensada na sua época.
- Para Rousseau (*apud* BOTO, 2010), a educação proposta naqueles tempos estava preocupada em formar esse futuro adulto que a criança deveria se tornar. E por isso, a educação era desenvolvida por lições verbais, que buscavam dar à criança “os alicerces das ciências” e o “conhecimento dos deveres do homem”. Para Rousseau, isso era um problema, pois a educação desenvolvida à época afastava-se daquele modo de conhecer próprio da infância, que se dava através dos sentidos e das percepções das experiências vividas pelas crianças, desrespeitando “a natureza constitutiva do organismo e da alma da criança”. Para ele, os órgãos eram instrumentos do conhecimento, sendo necessário aguardar o seu aperfeiçoamento antes de realizar o trabalho com o próprio conhecimento. Era preciso preparar a razão das crianças, respeitando o modo do raciocínio infantil, que se dá através da ação dos sentidos. (BOTO, 2010, p. 210)
- É assim que Rousseau (*apud* BOTO, 2010) aponta para a necessidade de renovação dos parâmetros do ensino e da pedagogia do século XVIII, pois o modelo educacional que se tinha à época não era capaz de ver a criança na sua especificidade, como um ser diferente do adulto.

Como já dissemos anteriormente, essas ideias pioneiras de Rousseau vão influenciar matrizes teóricas produzidas nos séculos XIX e XX, muito conhecidas no campo da Pedagogia. Autores como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröebel, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon se dedicaram, em suas pesquisas, à compreensão de aspectos relacionados à criança que possibilitaram a construção de um modo particular de inserir as crianças na cultura. (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016)

Abramowick e Moruzzi (2016) chamam a atenção para a existência de uma oscilação das ideias de criança e de infância nos diferentes estudos sobre a criança e toda a construção teórica sobre a infância que se constituiu a partir deles. São estudos produzidos em diferentes campos – psicologia, filosofia, biologia, pediatria, pedagogia – que oscilavam entre uma visão protecionista e uma perspectiva liberacionista de criança e de infância.



Pausa para reflexão: Oscilação das ideias de criança e de infância... o que isso quer dizer?

O que as autoras afirmam é que, nesses diferentes campos de conhecimento, havia estudos que se pautavam na noção de fragilidade da criança, defendendo a necessidade de investimentos para conter o desperdício econômico com a mortalidade infantil; e estudos que defendiam o combate aos excessos infantis. Assim, as autoras identificam uma oscilação nas correntes teóricas, “um vai-e-vem entre a criança em perigo e a criança perigosa”, ora identificando a inocência da criança e defendendo a sua proteção contra um “mundo cruel e contaminado dos adultos”, ora evidenciando a “falta de pudor e de vergonha da criança e a necessidade de educá-la e corrigi-la” para que justamente pudesse viver no mundo adulto. (ABRAMOWICZ, MORUZZI, 2016, p. 26)

Podemos observar que, até a modernidade, houve muitas mudanças na forma como a sociedade se relacionava com esse período inicial da vida humana chamado infância.



É com base nisso, que Ariès (1981) defende o entendimento da infância como *construção social*, ou seja, as diferentes formas como as relações com as crianças vão se instituindo na sociedade, na cultura, vão produzir diferentes percepções e representações de infância.

Alguns autores (ARIÈS, 1981; SIROTA, 2001; MARCHI, 2009; QVORTRUP, 2014) apontam para um paradoxo que se constitui no discurso da infância: o sentimento de infância, instituído no início dos tempos modernos, acabou por invisibilizar a criança. E isso se confirma na própria etimologia da palavra infância: do latim *infantia*, onde *fan* significa falante e *in* constitui a negação, essa categoria social é construída na modernidade segundo o princípio da negação ou da exclusão, referindo-se a um tempo da vida em que o indivíduo não é capaz de falar (MARCHI, 2009).

2. Discurso moderno da infância



Pausa para reflexão: O que mais se diz sobre esse paradoxo no discurso moderno de infância?

Nos tempos de invisibilidade da infância como categoria geracional, em que a criança não se distinguia do adulto, ela era muito mais visível na sociedade do que nos tempos em que se constitui a consciência moderna de criança e a instituição da ideia de infância. Isso porque a infância na modernidade é entendida como um período em que o indivíduo, do ponto de vista físico e moral, ainda não existe, sendo, portanto, uma “pessoa cujas competência e capacidade estão em compasso de espera, para tornarem-se um verdadeiro membro da comunidade humana” (QVORTRUP, 2014, p. 31); “uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas”, que deve ser educada, instruída, socializada (SIROTA, 2001, p.9). Dessa forma, afirma-se que, na modernidade, a criança deixa de ter a visibilidade

que tinha quando compartilhava o espaço público com os adultos e passa a ser considerada como “um ser futuro, um ser em devir, ... uma pessoa em vias de formação” (SIROTA, 2001, p. 9).



É somente a partir da segunda metade do século XIX que a criança volta a ter visibilidade social, com a publicação do livro “O século da criança”, em 1900, da feminista sueca Ellen Key e com as produções teóricas da psicologia do desenvolvimento. No entanto, era uma visibilidade diferente da visibilidade que tinham nos tempos pré-modernos, quando compartilhavam o espaço público com os adultos: a criança passava a ser vista como um ser com direito de dizer o que pensa e de ter sua fala levada a sério, tendo uma visibilidade que, diferentemente da criança pré-moderna, se restringia ao “interior de espaços particulares da infância”. O espaço público passava a ser exclusivamente destinado aos adultos. Além disso, a criança instituída pela psicologia do desenvolvimento não era mais pensada em contexto, mas “definida em termos de disposições individuais e, então tornada uma criança universal”. (QVORTRUP, 2014, p. 28-29)

É por isso que dizemos que a criança dos tempos contemporâneos ganhou um alto grau de visibilidade por suas necessidades específicas, dentre elas a necessidade de atenção e proteção pela sua maior vulnerabilidade, sendo-lhe conseqüentemente negada a mesma participação que tinha no espaço público da sociedade pré-moderna. Constitui-se, dessa forma, uma criança “em estado de devir e de espera”, que estaria se preparando para ser adulto e para alcançar a humanidade. (QVORTRUP, 2014, p. 29).

Qvortrup (2014) relaciona essas novas formas sociais de olhar a infância às mudanças que os novos modos de produção provocaram na posição ocupada pelas crianças nas sociedades modernas, passando de pessoas úteis, trabalhando

junto com os adultos nas atividades manuais das eras pré-industriais, a estudantes envolvidos no trabalho escolar que garantiria a formação de uma força de trabalho qualificada, futuramente útil à sociedade industrial. Para o autor, a psicologia do desenvolvimento contribuiu cientificamente para que a atividade escolar fosse socialmente significada como o tempo de preparação da criança para a idade adulta. Qvortrup (2014) defende que aquele sentimento de infância constituído na modernidade acabou produzindo um silenciamento das competências e capacidades da criança, “que aparentemente deveriam ser ensinadas conforme crescessem.” (QVORTRUP, 2014, p.33)

3. Construção social da criança como sujeito de direitos

A significação da infância como um tempo de vulnerabilidade e de necessidades específicas possibilitou **a construção social da criança como sujeito de direitos**. E essa ideia possibilitou que, em 1959, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovasse a [Declaração Universal dos Direitos da Criança](#), um documento internacional que apresenta 10 princípios que enunciam o compromisso de toda a sociedade com a proteção da criança e a provisão de suas necessidades básicas, a fim de garantir o seu bem-estar.

Essa Declaração é sucedida pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1989. Trata-se de um tratado internacional que acrescenta o **direito à participação** das crianças na dinâmica social, definindo o conceito de criança e estabelecendo parâmetros para orientar as políticas para a infância que todas as nações signatárias deveriam se comprometer a desenvolver.

Entre os direitos da criança a serem garantidos pelas políticas para a infância, que os países signatários se comprometiam a desenvolver, estão: o **direito fundamental à vida**; o **direito à proteção, cuidados e assistências especiais**, que garantam a proteção legal da criança antes e após o nascimento, o bem-estar, um desenvolvimento harmonioso e melhores condições de vida; os **direitos econômicos, sociais e culturais**; os **direitos civis e políticos**, que englobam **as liberdades** de expressão, de opinião, de pensamento, de consciência e de crença religiosa, de associação, de reunião pacífica e de respeito à vida privada, além do **direito à participação**. Esses direitos também são conhecidos como direitos negativos, na medida em que as crianças devem ter a proteção diante de possíveis abusos cometidos pelo Estado. Assim, podemos dizer que a Convenção conferiu um estatuto jurídico à criança, abrindo-lhe a possibilidade de constituir qualquer pleito sem ter que ser representada por seu tutor legal.

E a inserção do direito à participação das crianças nessa Convenção possibilitou que a criança saísse da condição de tutela para ser efetivamente um sujeito de direitos (BROUGÈRE *apud* ROSEMBERG E MARIANO, 2010), marcando a transição de uma infância moderna para uma infância contemporânea (ABRAMOWICZ E MORUZZI, 2016).

Mas há uma questão para a qual Marchi e Sarmiento (2017) chamam atenção e que é preciso considerar. A Convenção sobre os Direitos da Criança tornou visível uma infância e uma criança particular: a infância do chamado Norte Global, que engloba Estados Unidos, Europa, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Canadá, constituindo uma normatividade da infância que universaliza padrões de comportamento e condutas, hábitos e procedimentos dos adultos em relação às crianças, que são próprios das classes médias e superiores dos países de capitalismo avançado e dos países periféricos. Ao enunciar os direitos a partir de ideias e sentidos de infância e de criança identificados com os parâmetros do Norte Global, esse importante tratado acaba por excluir outras infâncias “fora da norma”: as milhões de crianças pobres do Sul Global, as crianças indígenas, as crianças ciganas, as crianças “de rua”, crianças em condições de subalternidade, crianças que são identificadas pela literatura científica com a condição de “não crianças” porque escapam ao modelo hegemônico de infância que orienta a Convenção. Como afirmam Marchi e Sarmiento (2017), essa concepção normativa da intervenção política centrada nos direitos acaba por ignorar a diversidade de infâncias e por excluir formas de vida e de ação infantis que se afastam da criança ocidental europeia de classe média, “reproduzindo uma visão que não deixa de ser excludente, por mais bem intencionada que seja”. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956)

E a história se repete...

Da mesma forma que a infância construída na modernidade não se constituiu como realidade possível para as crianças das classes econômica e politicamente dominadas, os direitos proclamados pela Convenção sobre os Direitos da Criança também não conseguem ser aplicados em contextos onde as crianças são negativamente afetadas por uma série de consequências da desregulação social produzida no contexto do capitalismo avançado, tais como: aumento das doenças relacionadas à menor qualidade do ar e da água; exposição das crianças aos conflitos de guerra, que se prolongam no tempo e à violência urbana; degeneração das relações de sociabilidade; incerteza social em relação ao emprego e às perspectivas de inserção futura no mercado de trabalho, entre outras. Nesse contexto de aumento de desigualdades sociais, as crianças são as mais afetadas, tendo sua condição infantil desconsiderada, sendo “excluídas da promessa da modernidade da infância” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 958).

E em tempos mais recentes, temos visto a situação vivida pelas crianças refugiadas e imigrantes, que, fugindo da guerra ou da extrema pobreza em seus países de origem, têm os seus direitos negados pelos países do Norte Global, encontrando obstáculos de toda sorte e sofrendo discriminações. Nas palavras de Marchi e Sarmento (2017),

Essas crianças são a expressão do horror da infância contemporânea. Mas, mais do que uma situação limite, elas exprimem uma condição mais comum: a da violação universal dos direitos da criança sempre que os interesses econômicos ou políticos hegemônicos sobrelevam as necessidades de proteção e desenvolvimento infantil. (MARCHI; SARMENTO, 2017, p.960)

O que podemos concluir é que no final do século XX, a proposição da criança como sujeito pleno de direitos dá visibilidade à infância no espaço social, mas somente a uma determinada infância, deixando de fora as outras diferentes infâncias que ainda não têm os direitos previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança garantidos. Isso só nos leva a reforçar a ideia de infância como construção social proposta por Ariès (1981): o que há de universal na infância, algo permanente em todos os grupos humanos, é a sua imaturidade biológica em relação ao adulto, mas as relações sociais que são estabelecidas com esse grupo geracional variam nos diferentes espaços sociais e ao longo do tempo.

Esses diferentes modos de construção social da infância, em sua dimensão sincrônica e diacrônica, vão possibilitar a constituição de um campo de estudos da infância na Sociologia, denominado Estudos Sociais da Infância ou Sociologia da Infância. São produzidos estudos que contribuem para a ruptura com a concepção moderna de criança como devir, como ser incompleto, e com o entendimento da infância como um tempo de transição para a fase adulta, promovendo:

- uma mudança de paradigma na forma de pensar a infância, atribuindo à criança uma visibilidade social bem diferente;
- um questionamento das concepções clássicas de infância, como uma fase natural e universal da vida das crianças; e de criança, como objeto passivo de socialização em uma ordem social adulta pela educação.

Esses estudos vão ser orientados pela ideia de **infância como uma categoria geracional que é cultural e historicamente constituída e produtora de cultura e pela ideia de criança como ator social**. E vão também protagonizar discussões importantes

... em torno da “crise social” da infância e da discussão do “novo estatuto” da criança, seja no plano jurídico (enquanto “sujeito de direitos”), seja no plano social, interrogando sobre seu lugar na sociedade e nas relações de poder entre as gerações. (MARCHI, 2009, p. 228)

4. Múltiplas culturas infantis



Pausa para refletir:

O que se entende por múltiplas culturas infantis?

Cada criança vai produzindo um repertório de sentidos de mundo na interação com a família, a vizinhança, os adultos, outras crianças com quem convive, lugares em que transita, outras instituições sociais que frequenta (como as instituições religiosas, os clubes). Na relação com esses sentidos de mundo, constituídos nesses diferentes espaços sociais, as crianças vão produzindo identificações de si e do outro, constituindo relações com o mundo e com os outros, atuando socialmente. Pensar a criança como sujeito cultural muda muito a forma como pensamos essa criança escolar, transformada em aluno/aluna, pois exige que reconheçamos que ela tem uma cultura atravessada por diferentes sentidos das outras tantas experiências que vive. Dito de outro modo, nesse encontro com as formas de ser, pensar e significar as coisas, dos diferentes sujeitos culturais que com ela compartilham a pluralidade de espaços sociais por onde transita, a criança vai constituindo sentidos muito próprios de mundo.



Pausa para reflexão: E quais seriam as implicações da ideia de infância produtora de cultura para a educação e para o trabalho pedagógico da escola entendida como lugar de encontro de culturas?

A educação da criança competente, cidadã e participativa se organiza nos princípios da autonomia e da participação infantil, buscando interagir com as significações da criança constituídas em diferentes experiências e vivências na complexidade dos contextos, levando em conta a sua diversidade e a sua alteridade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico envolve a compreensão da criança como ser cultural situado em contexto sócio-histórico, que significa a escola, a produção curricular contextual, nas relações complexas com seus diferentes pertencimentos a grupos sociais, sejam eles pertencimentos de grupo etário, de classe, étnicos, religiosos, de gênero e tantos outros que, não raras vezes, nos escapam.

Dessa forma, é importante garantir a participação da criança no planejamento e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, abrindo-se à escuta atenta, buscando interpretar a sua linguagem. Envolve, ainda, examinar as oportunidades que tem tido, entender suas diferentes formas de inserção no contexto social e cultural em que vive, identificando seus saberes, desejos e aspirações, buscando possibilitar o seu aprofundamento e a sua ampliação. E tentar garantir que, através do trabalho pedagógico, a escola seja um lugar de encontro de culturas: da cultura informal com potencial educativo, dos diferentes contextos sociais e culturais das crianças e da cultura da escola; das culturas infantis e dos valores e conteúdos democráticos do patrimônio cultural da sociedade; das diferentes culturas das comunidades, etnias e outros grupos sociais e da cultura global. (SARMENTO, 2013)

Operando com a ideia de cultura como repertório de significados (LOPES; MACEDO, 2011) e de escola como lugar de encontro de culturas (SARMENTO, 2013), entendemos que a dimensão cultural do trabalho pedagógico com as crianças, sujeitos de cultura e história, deve considerar os sentidos de vida, de conhecimento e de arte (KRAMER, 2007) constituídos pelas crianças em seus contextos de pertencimento e os afastamentos possíveis diante do que a cultura escolar considera válido. Sem esquecer que há sentidos que **ainda** possam não fazer parte do repertório infantil. Concordando com Kramer (2007), entendemos que a formação cultural na escola, apontada por Paulo Freire como tarefa da educação e da pedagogia, precisaria favorecer a experiência com a cultura e com o conhecimento científico – este último, a nosso ver, entendido como um dos sentidos possíveis de cultura – em seus diferentes contextos de produção, seja nas relações sociais cotidianas, seja na produção historicamente acumulada.

E dessa forma, possibilitar que as culturas infantis se apropriem de diferentes repertórios de significação do mundo, como as literaturas, as músicas, as danças, os teatros, os cinemas, as produções artísticas, históricas e culturais, aqui colocadas no plural por considerarmos a pluralidade das produções culturais

humanas nos tempos atuais. Entendendo que tais repertórios estarão sempre abertos à ressignificação da criança, ator social e produtora de cultura, com seus saberes, suas experiências, seus valores, seus afetos, seus estranhamentos... suas diferenças.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25- 37, jul./dez., 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOTO, C. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207- 225, jan./abr., 2010.

KRAMER, S. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13- 23.

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

MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 1, p. 227- 246, 2009.

_____; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951- 964, out./dez., 2017.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157- 173, jan./abr., 2011.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23- 42 jan./abr., 2014.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693- 728, set./dez., 2010.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. (orgs.). **Primeira infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Editora Oeste, 2013. p.131- 148.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar./2001.

AMPLIANDO CONHECIMENTO

Para ampliar o conhecimento sobre o tema, sugerimos assistir ao documentário *A invenção da infância*:



PONTO DE REFLEXÃO

1

A invenção da infância

Ao assistir ao documentário *A invenção da infância*, procure refletir sobre a afirmação de Marchi e Sarmiento (2017) no texto base: “A Convenção sobre os Direitos da Criança tornou visível uma infância e uma criança particular”. Que diferentes infâncias “fora da norma” você identifica nesse documentário?

COLOCANDO EM PRÁTICA

Questão de Reflexão:

Que características deve ter um trabalho pedagógico que possibilite a efetiva participação das crianças e o acolhimento dos sentidos culturais infantis?

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo X

Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos e da escrita

Unidade 2

Direitos humanos, Educação e Diversidade na Contemporaneidade

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo X:

Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos

Autores – Módulo X:

Marize Peixoto da Silva Figueiredo
Leila de Carvalho Mendes
Ivanildo Amaro de Araújo

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio
Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do
Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e
Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Direitos Humanos	4
1.1. Breve Histórico dos Direitos Humanos	5
1.2. Tensões na Declaração dos Direitos Humanos.	6
2. Educação e Direitos Humanos.	8
3. Educação, Direitos Humanos e Diversidade	12

I. Direitos Humanos

Antes de entrarmos na discussão sobre os Direitos Humanos, vamos refletir um pouco sobre o tema.



Do que é que estamos falando quando falamos em Direitos Humanos? Para você, o que são os Direitos Humanos? Você saberia citar um/alguns Direitos Humanos? Pense um pouco antes de continuar e, se puder, escreva o que pensou. Esse exercício te ajudará a trazer para a memória recente o conhecimento prévio que você já tem sobre o assunto e te ajudará a continuar a ler e fazer novas descobertas.

No mundo inteiro, cresce a consciência de que os Direitos Humanos precisam ser respeitados e que constituem uma das bases para a construção de um “outro mundo possível” e para isso é fundamental compreendê-los como direitos a que todos os seres humanos têm direito, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.

Os direitos humanos são direitos fundamentais, reconhecidos internacionalmente, garantidos pelo sistema social brasileiro e incluem o direito à vida, à liberdade, à liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho, à educação e outros que podem ser conferidos na DUDH. Importante ainda destacar que os Direitos Humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político, ou seja, os direitos humanos *só têm sentido em uma relação* com os outros, em sociedade (HUNT, 2009).

No entanto, no senso comum, não é raro, ouvirmos que os Direitos Humanos só servem para “defender bandido”. Nessa perspectiva, os que cometem delitos não seriam mercedores de defesa, pelo contrário, deveriam ser punidos, desconsiderando inclusive os direitos humanos. Essa visão é preconceituosa e pode ser contestada pela [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(DUDH\)](#) que prescreve que todas as pessoas têm direito à dignidade, independente de sua condição, sexo, nacionalidade ou etnia.

Para que os Direitos Humanos sejam compreendidos como direito de todos, eles requerem três qualidades. Devem ser **naturais**, ou seja, devem ser inerentes

aos seres humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa do status como seres humanos; devem ser **iguais**, isto é, devem ser os mesmos para todo mundo e devem ser **universais**, aplicáveis por toda a parte. Além disso, para que atingissem o patamar de norma, foi necessário um longo processo histórico, político e social, atravessado por conflitos. Atualmente, frente às inúmeras disparidades, violências e dificuldades para atingir uma cultura da paz, os Direitos Humanos vêm sendo pensados como possibilidade de transformação do mundo. E para que isso seja possível, torna-se necessário educar para/em os Direitos Humanos.



Mas o que é a educação para/em os Direitos Humanos? Como ela se consolida no Brasil? Quais seus principais desafios? Como ela pode ser realizada? E qual a relação entre os Direitos Humanos e a diversidade? Esse é o caminho que vamos percorrer aqui. Vamos juntos?

1.1. Breve Histórico dos Direitos Humanos

Antes de continuarmos a falar sobre o tema, apresentaremos uma síntese histórica dos Direitos Humanos de forma que possamos relembrar a trajetória percorrida pelo mundo ocidental na consolidação desses direitos. Não temos a intenção aqui de reconstituir a história desses direitos, nem de esgotar o tema, por não ser esse nosso objetivo, apenas trazer alguns documentos elaborados no mundo ocidental, e as tensões decorrentes, que consideramos serem importantes para o nosso estudo.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas, a ONU, promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um tratado comum a ser buscado por todos os povos, desencadeando mudanças no ordenamento jurídico dos países signatários. Constituída por 30 artigos, em seu art.1º, declara: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, dialogando com o documento redigido em 1789. Além disso, defende o direito à liberdade de ir e vir; o direito a uma nacionalidade; o direito à liberdade de pensamento e de religião; o direito à liberdade de expressão e de opinião; o direito à alimentação, à habitação, aos cuidados médicos e aos serviços sociais; o direito à educação e à participação da vida cultural e política; a igualdade perante a lei, e a não discriminação por cor, raça, gênero, língua e religião.

Quarenta e cinco anos depois, na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, é reafirmada a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos, a interdependência e inter-relação dos direitos das diferentes gerações, reiterando a relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos, quando então é redigida a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos.

No Brasil, a Constituição de 1988, ficou conhecida como a Constituição cidadã, por atender a demandas de diferentes movimentos sociais e impulsionar a criação de uma série de políticas públicas voltadas para a afirmação e garantia desses direitos que passam a ser retomados e ratificados em diversos documentos, tratados e legislações.

1.2. Tensões na Declaração dos Direitos Humanos.

Existem algumas tensões na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Consideramos importantes pensar sobre elas, uma vez que dizem respeito a discussões contemporâneas e que impactam a defesa desses direitos.

1ª TENSÃO: Diz respeito a universalidade dos Direitos Humanos. Segundo Ortiz (2007) o termo Universal é polissêmico e pode remeter a três conceitos diferentes, mas é a compreensão da diversidade de culturas, que tem gerado debates e discussões acaloradas. Para Boaventura Sousa Santos, é necessário ressignificar os Direitos Humanos a partir de uma perspectiva intercultural, pois estes foram pensados a partir do pensamento hegemônico da modernidade e não incluem a diversidade de culturas que habitam o mundo, portanto, não é universal. A partir desta ressignificação seria possível uma relação equilibrada e mútua entre o global e o local.



E você? Como se posiciona? Concorda com Boaventura que os Direitos Humanos precisam ser reconceitualizados incluindo a diversidade cultural?

2ª TENSÃO: Diz respeito ao tema da igualdade e da diferença e está intimamente relacionada à primeira. Candau (2008) em artigo publicado sobre o tema, chama a atenção para a complexidade da época em que estamos vivendo, marcada por mudanças significativas e aceleradas e que essas mudanças terminam por gerar debates vivos e plurais. E a questão da igualdade e dos Direitos Humanos têm

ocupado uma posição central nos debates mundiais marcados pela globalização neoliberal excludente. Essa problemática surge porque toda a matriz da modernidade é construída sob os pilares da igualdade. “A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos(idem)”. E hoje, o que presenciamos de novo é que houve um deslocamento. O centro de interesse não evidencia mais a igualdade, mas a diferença. E, desta forma, a partir da década de 70 do século passado, vimos ascender uma ideologia inteiramente nova, com a ascensão de políticas de identidade, em contextos diferentes e de modos muito diferentes.

[...] as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social. (PNUD, 2004, p. 1, *apud* CANDAU, 2008).

Surge então o direito à diferença. Somos diferentes de fato, mas somos também diferentes de direito. Temos direito à diferença, ao direito de ser diferente, de não nos classificarmos seguindo ideais hegemônicos. Afirma-se então o direito de ser diferente.

No entanto, parece haver uma ambivalência em relação a essa questão. Pois ao mesmo tempo em que se afirma o direito à diferença, se nega o direito a igualdade prescrita nos Direitos Humanos, porém é a ele que se recorre quando defendemos o direito a ser diferente. Boaventura desenvolve bem o tema em uma frase:

*“temos o direito a ser iguais sempre que a diferença
nos inferioriza;
temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade
nos descaracteriza”*
Santos, 2006, 316

2. Educação e Direitos Humanos

Antes de entrarmos no tema da Educação em Direitos Humanos, precisamos conversar um pouco sobre como entendemos a educação formal. É urgente que deixemos de ver a educação como restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados universais; assim como também não é mais possível esperar que a educação aconteça de forma homogênea. As crianças aprendem em tempos diferentes, estabelecem relações diferentes e o que aprendem é consequência de diversos fatores. Além disso, a educação deve contribuir para que os indivíduos possam se reconhecer como sujeitos de seu próprio conhecimento, conseqüentemente como sujeitos ativos e críticos atuantes na sociedade, na defesa de uma sociedade democrática. A partir dessas considerações, torna-se necessário, trazer a vida que se vive para dentro da escola, contextualizar o currículo, abrindo espaço para outros saberes que não os hegemônicos.

A educação formal é um direito fundamental de natureza social garantida a todos na Constituição Brasileira de 1988, nos artigos 205 a 214, sendo possível distinguir três tipos de direitos vinculados a ela (SCHILLING, 2005).

> **Direitos de 1ª Geração**

> **Direitos de 2ª Geração**

> **Direitos de 3ª Geração**

No Brasil, a educação para e em Direitos Humanos tem início em meados dos anos 1980 e é decorrente de movimentos de diferentes segmentos da sociedade, mas é após a Constituição de 1988, que a afirmação dos Direitos Humanos se fortalece, sendo incorporadas á lei e instituindo-se como um tema relativamente recente se considerarmos o contexto internacional.

Além da educação ser um direito fundamental, ela também se constitui como um meio para a realização de outros direitos fundamentais, pois é através dela que se torna possível consolidar marcos institucionais e jurídicos que não foram internalizados pelo povo. Assim, a educação torna-se fundamental para construir uma cultura dos Direitos Humanos, visando garantir, na prática, que esses direitos sejam cumpridos, pois é visível que os Direitos Humanos continuam sendo violados quando olhamos para o cotidiano brasileiro. A Educação em Direitos

Humanos é sustentada por seis princípios segundo as [Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos \(DNUDH\)](#): dignidade, democracia na educação e no ensino, valorização das diversidades, transformação social, interdisciplinaridade e sustentabilidade. Cada um desses princípios se constitui como instrumento de disseminação e realização dos Direitos Humanos. Neste sentido é que as políticas públicas de educação são fundamentais, pois não basta construir um tratado jurídico se esses ideais não forem internalizados pelo povo e objetivarem consolidar ideais e viabilizá-las, abrir caminhos, traçar planos e metas para que estes ideais se concretizem frente às instâncias que atuam junto ao povo. Apresentaremos algumas dessas políticas a seguir.

Políticas públicas de educação

Estatuto da Criança e do Adolescente

Virar

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96

Virar

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Virar

Aspectos relevantes para a educação em Direitos Humanos

- A Educação em Direitos Humanos deve ser constituída por um processo sistemático e multidimensional, objetivando à formação de sujeitos de direitos e à formação de cidadãos ativos e participativos.

1 / 3 ▶

• A defesa de que o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa deve se constituir em um processo a nível pessoal, social, ético, político, cognitivo e celebrativo.

<> Incorporar H:P

< 2 / 3 >

• A cultura de Direitos Humanos na escola deve atravessar diferentes atividades e articular conhecimentos, atitudes, sentimentos, e práticas sociais.

<> Incorporar H:P

< 3 / 3 >

Importante destacar ainda a distinção de **Educação para os Direitos Humanos** e **Educação em Direitos Humanos** e que muitas vezes há um trabalho apenas de educar para os Direitos Humanos, com enfoque na transmissão de conceitos, mas que não problematizam nem articulam esses conceitos com as diferentes concepções pedagógicas e com as vivências do grupo.

Principais desafios para a Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2013, 65):

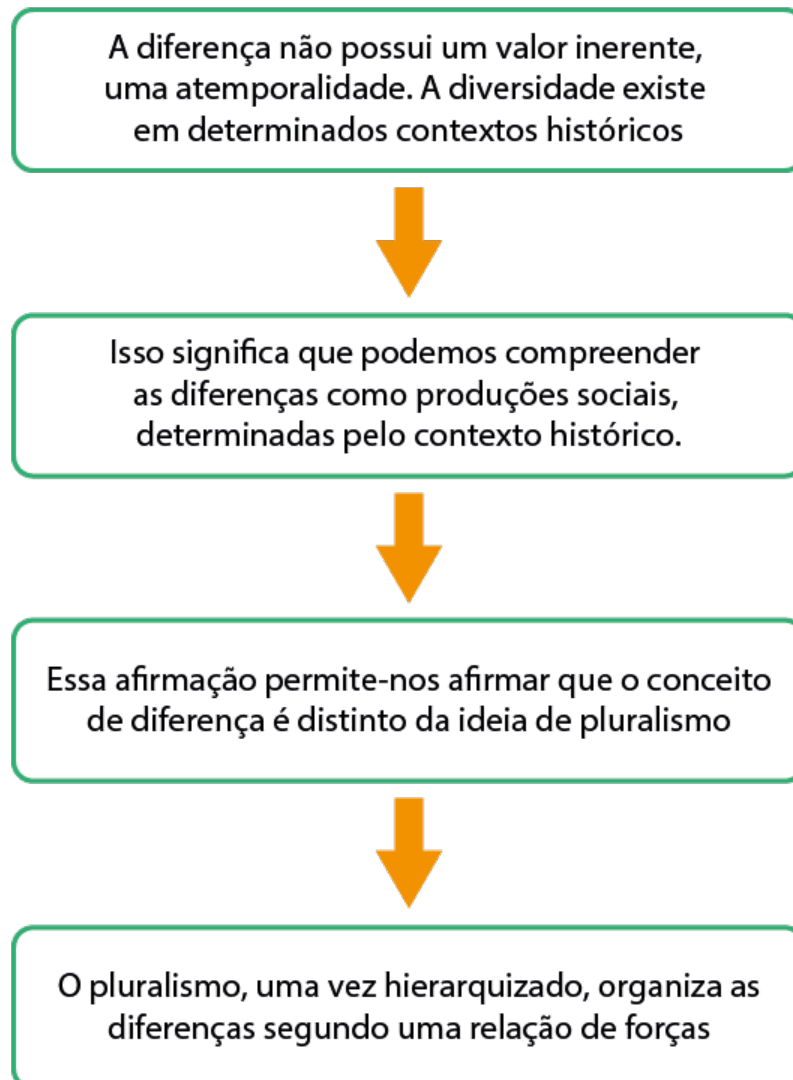
- 1. Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos**
- 2. Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta.**
- 3. Articular ações de sensibilização e de formação.**
- 4. Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos.**
- 5. Incorporar a educação em Direitos Humanos ao currículo escolar.**
- 6. Introduzir a Educação em direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores.**
- 7. Estimular a produção de materiais de apoio.**

3. Educação, Direitos Humanos e Diversidade



Para abrir esse tema, trazemos a tela Operários, de Tarsila do Amaral, que foi pintada em 1933 e retrata cinquenta e um operários da indústria, eternizando um momento histórico marcado pela migração de trabalhadores. Tarsila, ao pintar os rostos dos trabalhadores, imortaliza as feições dessa classe presente nas fábricas, representados por todas as cores e raças. E trazemos essa tela para a gente começar a pensar as questões da diversidade.

Vimos que toda a matriz da modernidade é construída sob os pilares da igualdade e, hoje, o que presenciamos é que o centro de interesse não evidencia mais a igualdade, mas a diferença. Sabemos que cada civilização possui seus costumes, língua, deuses e formas de governo. Assim, diversidade significa diversidade de civilizações.



Então:

As diferenças escondem relações de poder. Assim, o racismo afirma a especificidade das raças, para, em seguida, ordená-las segundo uma escala de valor. Por isso é importante compreender os momentos em que o discurso sobre a diversidade oculta questões como a desigualdade [...]. As interações entre as diversidades não são arbitrárias. Elas se organizam de acordo com as relações de força manifestas nas situações históricas concretas (ORTIZ, 2007, p. 14).

Essas relações de força presentes na sociedade, também aparecem nas instituições educacionais e esta realidade exige de nós um posicionamento.

Mas, reconhecer que as diferenças existem e que escondem relações de força, não implica em um consenso sobre como ela é percebida ou como se deva lidar com ela na escola. Até porque, inúmeras pesquisas nos mostram que ainda estão presentes no sistema educacional brasileiro práticas monoculturais e monolíngues que invisibilizam as diferenças em nome da assimilação das crianças a um determinado padrão, a um determinado modo de pensar, de uma determinada ideologia.

Assim, o termo diferença está presente na escola como um problema a ser resolvido, aparecendo relacionado à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade.



Pausa para pensar: Quem são os alunos diferentes na sua escola? Como você os vê?

Pare e pense antes de continuar...

Diferentes são os alunos que apresentam baixo rendimento escolar, oriundos das comunidades de risco, filhos das famílias que vivem em condições de vulnerabilidade social, aqueles cujas características identitárias são associadas à anormalidade, às “necessidades especiais”. Os diferentes muitas vezes são vistos como um problema para as escolas, apesar de sabermos da importância dos contextos sociais para a aprendizagem e que estes são marcados pela diversidade.

Nesse sentido, é preciso também compreendermos que o essencialismo presente nas perspectivas desenvolvimentistas, apoiadas em parâmetros

burgueses, que normatizam a infância, contribuíram para a cristalização de um ideal de criança que não atende a pluralidade das socializações humanas. E que a Infância, como categoria, pressupõe uma pluralidade de infâncias (ABRAMOWICZ (2003), logo, é preciso garantir um lugar para as diferenças, des-hierarquizando-as.

Pensar nas diferenças nos leva a pensar nas interações sociais, lugar das relações linguagem/cultura. A linguagem possibilita o resgate e a preservação da cultura e é nela e por meio dela que o sujeito se constitui. Pela palavra, oral ou escrita, o sujeito vai constituindo sua identidade e, portanto, sua subjetividade. E é na escola, nesse espaço público, que as crianças vão se confrontar com questões cruciais como “Quem sou eu?”, “Eu gosto de ser quem eu sou?” É respondendo a essas perguntas que as crianças vão construir uma autoimagem positiva ou negativa. A possibilidade das crianças efetivamente se incluírem no grupo social que frequentam e de serem bem-sucedidas na escola depende também da forma como a escola lida com as diferenças.



A Educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos - saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, apud CANDAU, 2018)

Certamente, há muitos caminhos para a Educação para/em os Direitos Humanos. Aqui, apresentaremos a perspectiva da Interculturalidade crítica porque traz referenciais teóricos que consideram importantes contribuições contemporâneas de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia e a antropologia e nos possibilita acompanhar o desdobramento da teoria em propostas globais e não apenas como atividades pontuais nas escolas. No Brasil, Candau tem se destacado com suas pesquisas nessa área, apresentando aberturas para a construção de caminhos que promovam a legitimação da pluralidade no espaço escolar e conseqüentemente, a construção de uma sociedade democrática, humana, plural.

Antes de apresentarmos esta perspectiva, apresentamos uma síntese dos estudos multiculturais para que possamos compreender as diferentes abordagens de atuação dentro do espaço escolar.

> **1. A abordagem descritiva ou Multiculturalismo Assimilacionista**

> **2. A abordagem propositiva**

Aspectos a serem trabalhados na perspectiva da Interculturalidade crítica

- **Assumir as diferenças como riqueza:**

As diferenças podem se constituir em vantagem pedagógica. A valorização das diferenças culturais pode favorecer processos pedagógicos potentes no empoderamento dos diferentes sujeitos.

- **Não naturalizar preconceitos e discriminações presentes na sociedade:**

É necessário reconhecer as desigualdades, as discriminações e o racismo presente em nossa sociedade, na educação e em cada um de nós.

- **Questionar o etnocentrismo, o monoculturalismo e a padronização presentes nas instituições escolares:**

Esses aspectos também estão presentes no currículo e expressam relações de poder, além de desconsiderar a pluralidade de saberes presentes na sociedade.

- **Articular igualdade e diferença:**

Tanto no nível das políticas, como das práticas pedagógicas.

- **Recuperar processos de construção das identidades culturais:**

Reconstrução de histórias de vida individuais e coletivas, cuidando para não cair no essencialismo cultural.

- **Promover interações sistemáticas com os “outros”:**

O que significa romper com a “tendência à guetificação”.

- **Rever e reconstruir a dinâmica da escola:**

Globalmente, afetando desde a seleção curricular às práticas escolares. Não se trata de realizar atividades em momentos específicos.

- **Promover processos de empoderamento dos atores sociais com menos poder na sociedade:**

no empoderamento dos diferentes sujeitos implica uma dimensão individual e uma coletiva, visando grupos sociais minoritários, favorecer sua organização e participação ativa na escola.

- **Desengessar a sala de aula:**

Diversificar tempos e espaços de ensino-aprendizagem, dialogar com os processos de mudança social presentes na sociedade.

Faz-se urgente e necessário mudar a forma como olhamos as diferenças. Precisamos reconhecer a riqueza existente na diversidade. A diferença amplia nossa experiência no mundo, agudiza nossa sensibilidade, desafiando-nos a potencializá-la. Só dessa forma, poderemos construir um mundo mais igualitário. Precisamos desconstruir práticas e saberes presentes na dinâmica escolar naturalizados e que nos impedem de perceber a riqueza que há nas diferenças culturais e que as potencializam.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Pro dia nascer feliz

O documentário “Pro dia nascer feliz”, disponível em plataformas de streaming, dirigido por João Jardim nos dá a possibilidade de refletir sobre as tensões presentes nos Direitos Humanos.



A partir do documentário, reflita:

Somos todos iguais ou diferentes?
Queremos ser iguais ou diferentes?
Será que afirmar a diferença se opõe a afirmar a igualdade?
Qual a relevância dos Direitos Humanos no mundo de hoje?

2

Entre os muros da escola

Você já assistiu ao filme “Entre os muros da escola”? Apesar de ser um filme francês, por ter como tema as diferenças culturais entre os alunos e professores em uma sala de aula, ele favorece a reflexão sobre a questão da diferença.



3

Menino Pipa

No filme *Menino Pipa* (<http://www.enoisnafita.com.br/curta/menino-pipa>), um grupo de jovens da Brasilândia, zona leste de São Paulo, decide fazer intervenções artísticas nos muros da região, como forma de protesto contra o genocídio da juventude negra. Que reflexões a partir do filme podem ser trazidas sobre os Direitos Humanos?



AMPLIANDO CONHECIMENTO

Para ampliar o conhecimento sobre o tema, sugerimos a leitura dos principais documentos:

Declaração Universal dos Direitos Humanos

http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf

Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos

<http://www.planalto.gov.br/sedh>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

COLOCANDO EM PRÁTICA

Quis de Perguntas

A educação formal constitui-se em um direito fundamental de natureza social garantida a todos na Constituição Brasileira de 1988. Considerando que as escolas públicas brasileiras atendem a 82,9% da população em idade escolar, podemos dizer que a população atendida é multicultural. Isto significa dizer que a escola é frequentada por crianças e jovens que pensam e agem de formas diferentes, portanto, constitui-se em um espaço de expressão das diferenças e das desigualdades. A forma como essa instituição lida com as diferenças e desigualdades pode se aproximar ou se afastar de uma Educação para/em os Direitos Humanos. Nesse sentido, é correto afirmar que:

Questão 1: A necessidade de se reconhecer que as diferenças existem e que escondem relações de força, implica em uma proposta de trabalho pedagógico centrado no currículo, buscando integrar os alunos aos valores, conhecimentos e pensamento hegemônico, sem questionar o caráter monocultural e homogeneizador dessas práticas.

Escolha uma opção:

- Verdadeiro
- Falso

Questão 2: A necessidade de se reconhecer que as diferenças existem e que escondem relações de força, implica em promover a inter-relação entre diferentes grupos. Defende-se que o currículo seja constituído pelas culturas nas quais as crianças estão inseridas, em um processo de negociação cultural.

Escolha uma opção:

- Verdadeiro
- Falso

Questão 3: Há necessidade de se educar para os Direitos Humanos, com a transmissão de conceitos defendidos na DUDH, mas, fundamentalmente, de se educar em Direitos Humanos, problematizando e articulando esses conceitos com as práticas pedagógicas e com as vivências dos diferentes atores presentes no cotidiano escolar.

Escolha uma opção:

- Verdadeiro
- Falso

Questão 4: Há necessidade de reflexão sobre as dinâmicas presentes na instituição em que se atua, refletindo sobre os conflitos existentes e o quanto os mesmos são decorrentes da dificuldade de se lidar com a pluralidade que, uma vez hierarquizada, produzem relações de força que se reproduzem nas instituições escolares.

Escolha uma opção:

- Verdadeiro
- Falso

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo X

Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos e da escrita

Unidade 3

Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Alfabetização

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo X:

Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos

Autores – Módulo X:

Marize Peixoto da Silva Figueiredo
Leila de Carvalho Mendes
Ivanildo Amaro de Araújo

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio
Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do
Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e
Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Marcas da diferença na Educação Básica: breves visões sobre as relações étnico-raciais e de gênero	4
2. Raça e Racismo no Século XXI; “Não consigo respirar”	13
3. Dos Estudos Feministas aos Estudos de Gênero	15
4. Práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas	17
Referências bibliográficas	19

I. Marcas da diferença na Educação Básica: breves visões sobre as relações étnico-raciais e de gênero

Querida colega **Professora Alfabetizadora** em nosso cotidiano, muitas vezes, nos deparamos com algumas frases que parecem ser “verdade” e parecem naturalizadas, mas escondem preconceitos, discriminações, violências e desqualificação da/ou outra/o. Veja alguns exemplos e pense sobre o que está por trás desses discursos.



Professora Alfabetizadora

Utilizaremos o feminino genérico por entendermos que o percentual de docentes que atuam no Ensino Fundamental, mais especificamente, na Alfabetização, massivamente, é composto por Mulheres. Segundo a Pesquisa “[O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...](#)”, coordenado pela UNESCO, aponta que 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Com o maior percentual de mulheres atuando no Ensino Fundamental. De acordo como “[Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007](#)”, o percentual de mulheres atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 91,2% e o de homens é de 8,8%.





Então, você pensou sobre as frases? Já ouviu alguma delas em seu cotidiano?

O que significam? O que está por trás delas?

São frases de cunho machista, sexista e que naturalizam a suposta superioridade do homem sobre a mulher e são disseminadas historicamente, não é mesmo? Além disso, há alguns enunciados que são produzidos também por mulheres que demonstram falta de **sororidade** com outras mulheres.



SORORIDADE:

Etimologicamente, a palavra origina-se do latim “soros” que significa “irmandade”. Ao somar-se ao sufixo -dade, que significa pertencer a um grupo, a uma coletividade. Trata-se de um termo que tem sido largamente utilizado em todo o mundo como forma de estabelecer solidariedade e união entre as mulheres, principalmente, no enfrentamento da violência de gênero ou de qualquer outras forma de discriminação contrária ao gênero feminino. Expressa, portanto, um forte sentimento de solidariedade e fraternidade entre as mulheres, especialmente no combate ao machismo e ao sexismo, fontes constantes das violências perpetradas contra o gênero feminino.

Agora, observe as imagens abaixo. Observe os escritos que estão nos cartazes e as pessoas que os apresentam. Comparando com as frases anteriores, parecem apontar para uma ideia de pensamentos naturalizados e aparentemente ingênuos e destituídos de qualquer preconceito, não é mesmo?



Fonte das imagens: <https://agazeta.com.br>

No entanto, não são frases ingênuas. Elas comportam sentidos profundos e que produzem marcas também profundas. São discursos recheados de significado e que produzem nossas formas de ser e existir. Passamos a acreditar que elas são verdades inquestionáveis e que “é assim, desde que o mundo é mundo”, como reproduzia algumas de nossas avós, mães, tias, pais, avôs, tios...

Observe que todas estas frases são altamente questionáveis. Você, provavelmente, discorda de tais “verdades”, não é mesmo? Mas, como os discursos são fluidos e se processam e se disseminam numa velocidade tão grande, muitas vezes não damos atenção e achamos mesmo que as frases são “brincadeira”, “zoação”, “coisa de amigo”, “sinceridade”, etc...

Mas, é preciso refletir profundamente sobre o processo que foi tornando estas frases em “verdades”. Afinal, de onde partiu essa afirmação de que homem

não deve chorar? Quem disse que homem não deve demonstrar emoção? Onde foi que nasceu a ideia de que as mulheres são mais sensíveis, mais emotivas, mais frágeis? De onde vêm as afirmações de que os homens são mais racionais e mais capazes? Além dessas questões, outras são importantes: Quem disse que mulheres negras só podem ser trabalhadoras da faxina? De onde veio esta ideia? De onde surge o discurso que as pessoas que utilizam das cotas raciais são privilegiadas? E de onde surgem os eufemismos sobre o fato de “não ser tão negra assim”? E os comentários sobre os cabelos crespos?

A ideia de “inferioridade” feminina foi e é social e culturalmente construída pelos próprios homens e pelas mulheres ao longo da história, bem como podemos afirmar que muitos discursos sobre raça foram sendo construídos ao longo da história e de uma cultura altamente racista e racializada desde os primórdios de nossa colonização.



Você deve estar se perguntando por que estamos tratando das relações étnico-raciais em conjunto com as questões de gênero e sexualidade, não é mesmo?

Pois bem, os diversos marcadores sociais da diferença se entrecruzam e não estão isolados na percepção de nossas existências e de nossas histórias, bem como não se desconectam nas relações de opressão estabelecidas a partir das configurações de poder que se constituem socialmente. Nesse sentido, é preciso pensarmos inicialmente, a partir do conceito de “interseccionalidade”. E, assim, fazemos o seguinte questionamento: como as marcas sociais (gênero, sexualidade, raça, classe, religião, geração) se interseccionam e influenciam no cotidiano escolar?

Antes de adentrarmos nos conceitos de interseccionalidade, gênero e relações étnico-raciais, vamos apresentar alguns dados recentes em nosso país. As informações constam do **Atlas da Violência** (IPEA, 2021)



O [Atlas de Violência 2021](#) é produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o [Fórum Brasileiro de Segurança Pública \(FBSP\)](#) em parceria com o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN). São informações e análises baseadas na reunião, cruzamento e interpretação de dados de diversas fontes, entre elas: o próprio Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde; o Disque Direitos Humanos (Disque 100), vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH); a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013 e o Censo Demográfico 2010, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI); entre outros.

Violência conta a Mulher

O Atlas da Violência (IPEA, 2021), informa que em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil e 66% destas eram negras. Nesses casos, encontra-se tanto as mulheres que foram vitimadas em razão de sua condição de gênero feminino, ou seja, em decorrência de violência doméstica ou familiar ou quando há menosprezo ou discriminação à condição de mulher, como também as vítimas da violência em geral, como roubos seguidos de mortes e outros conflitos.

O total de mulheres negras vítimas de homicídios subiu de **2.419** vítimas em 2009, para **2.468**, em 2019.

Por outro lado, houve **uma redução nas mortes de mulheres não-negras**. O número de mulheres não negras mortas **caiu de 1.636**, em 2009; **para 1.196**, em 2019.



O risco de uma mulher negra ser vítima de homicídio, em 2019, foi 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra.

Violência conta a População Negra

Em 2019, os **negros representaram 76% das vítimas de homicídios**. No mesmo ano, a taxa de homicídios de pessoas negras ficou em 29,3%, já de não-negros ficou em 11,2%. A chance de um negro ser assassinado no país é 2,6 vezes maior do que a de um não negro. O número de homicídios de negros passou de 33.929, em 2009; para 34.446, em 2019. Entre esses anos, houve: 1,6% de aumento de número de mortos negros e 33% da queda do número de mortos não-negros.

Violência conta a População LGBTQIA+



De acordo com dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde, houve um crescimento bruto de 5% nas violências contra homossexuais e 37,1% nas violências contra bissexuais, passando de 4.855 registros em 2018 para 5.330 em 2019.



A maior parte dos registros de violências por orientação sexual é de pessoas assumidamente homossexuais, totalizando 81,8% dos registros de notificações em 2019.



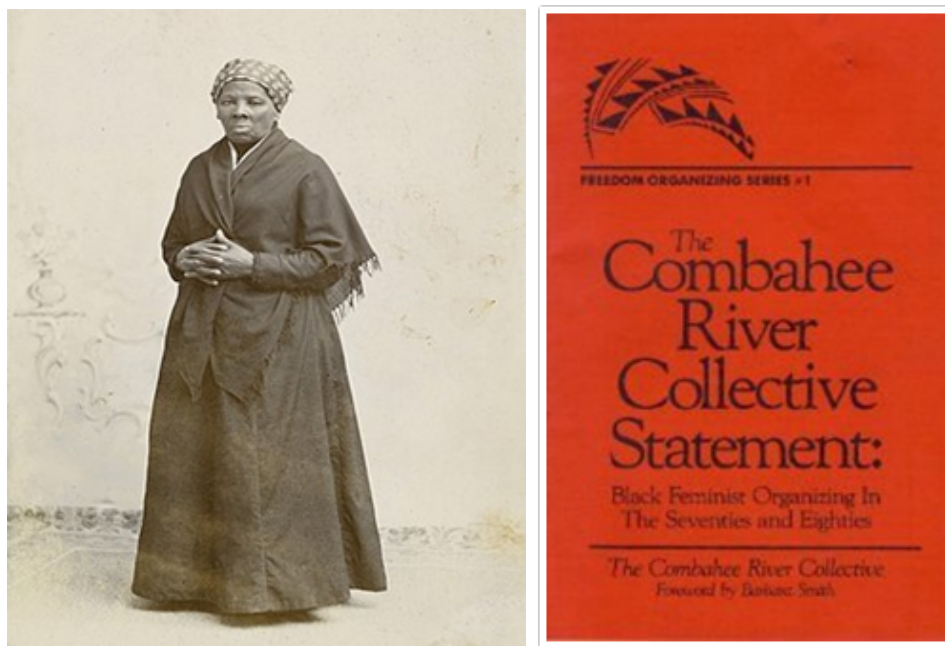
Uma outra informação importante é que o Brasil, há vários anos, segue como o país que mais mata pessoas Travestis e Transexuais, no mundo.

NÚMERO TOTAL DE CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA PESSOAS TRANS E TRAVESTIS		
TIPO DE VIOLÊNCIA	2018	2019
FÍSICA	3.758	3.967
PSICOLÓGICA	1.571	1.784
TORTURA	204	197
OUTROS	40	32

Professora, como você pode observar, as violências impetradas contra as pessoas mais vulneráveis, apontam para articulação de marcadores diferentes, como gênero, raça, identidade de gênero e sexual, orientação sexual e geração. Deve-se ressaltar que estas opressões diversas não são exercidas isoladamente, mas acionadas de modo interseccionado. Assim, entendemos ser necessário acionar o conceito de “**interseccionalidade**” para melhor compreendermos

como vão se configurando as desigualdades, as opressões, as violências. Nesta seção, trataremos de forma breve um pouco sobre este conceito.

A noção de interseccionalidade tem sido usada indistintamente reduzindo a uma mera conjugação de opressões. No entanto, a concepção de interseccionalidade é bem mais do que isso! Trata-se de uma importante ferramenta de análise que se origina de uma “práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária são construtos mútuos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais” (BUENO, 2020). A interseccionalidade, nos primeiros anos do século XXI, tornou-se tema central em círculos acadêmicos e militantes, ativistas e profissionais de diversas áreas. Mas, o que significa exatamente e por que surgiu como lente vital para explorar como as desigualdades de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidades e etnia se moldam mutuamente?



Harriet Tubman, em 1863, libertou 750 escravos perto do Rio Combahee, na Carolina do Sul - EUA

Em 1974, em Boston, reunia-se pela primeira vez o [Coletivo “Combahee River Collective”](#), uma organização composta por feministas negras. Sua declaração foi uma influência chave no feminismo negro e em uma teoria social sobre raça. Eles examinaram a interação entre sexismo, racismo, economia e heterossexismo. Muitas feministas negras sentiram que o “Movimento de Libertação das Mulheres” foi definido e prestou atenção exclusiva às mulheres brancas de classe média. O *Combahee River Collective* era um grupo de feministas negras que queria reivindicar seu lugar na política do feminismo e buscou criar um espaço separado

das mulheres brancas e dos homens negros. Na década de 1980, o Combahee River Collective lança “*A Black Feminist Statement*”, (Declaração do Coletivo Combahee River), anunciando e conectando os sistemas de opressão - raça, gênero, classe social e sexualidade - como experiências de violências vividas pelas mulheres negras.

Atribui-se a criação do conceito de “**interseccionalidade**” a Kimberlé Williams Crenshaw, defensora dos direitos civis norte-americana e uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça. Atua como professora na Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School, onde atua com questões de raça e gênero. O conceito ganha projeção a partir da publicação do seu artigo “[*Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against woman of color*](#)”, na revista *Stanford Law Review*, em 1991. Trata-se de um conceito que focaliza a articulação de diversas dimensões de poder estabelecendo formas de dominação, de discriminação e de várias violências.

Para Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), é uma ferramenta analítica. Procura investigar como as relações que articulam diversos marcadores sociais como gênero, raça e classe social se constituem em relações de poder. Para as autoras, “a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente.” (HILL COLLINS e BILGE, 2020, p.20). É, portanto, um modo de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e de suas experiências.



Estas categorias, nas relações de poder não se manifestam isoladamente e de forma excludente, elas se sobrepõem e funcionam de modo unificado.

Assim, o foco deve ser sobre o que “a interseccionalidade faz” e não sobre “o que a interseccionalidade é”. (HILL COLLINS e BILGE, 2020) As autoras apresentam alguns casos e situam, principalmente, sobre a Copa do Mundo de Futebol no Brasil, em 2014. Elas apresentam o modo como as relações interseccionais de poder caracterizam o futebol internacional, o reconhecimento crescente da desigualdade social global como um fenômeno interseccional e a ascensão do movimento de mulheres negras brasileiras em resposta a desafios específicos, como o racismo, o sexismo e a pobreza, ilustram diferentes usos da interseccionalidade como ferramenta analítica.

Em síntese, o conceito de interseccionalidade é complexo e necessita de maiores estudos para podermos compreender as diversas formas que as violências assumem na sociedade.

2. Raça e Racismo no Século XXI; “Não consigo respirar”



Em 25 de maio de 2020, George Floyd foi assassinado pelo policial Derek Chauvin, em Minneapolis, nos Estados Unidos. O policial ajoelhou-se sobre o pescoço dele por oito minutos e quarenta e seis segundos. As cenas foram gravadas e mostravam Floyd suplicando: “I can’t breathe!” (Não consigo respirar!)

Fonte: UOL



Seis meses depois, na véspera do Dia da Consciência Negra, dia 19 de novembro de 2020, João Alberto Silveira Freitas, homem negro de 40 anos, morreu após ser brutalmente espancado por dois seguranças do Supermercado Carrefour, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Fonte: O Globo

De modo geral, entende-se o racismo como um conjunto de práticas e discursos que, sistematicamente discriminam os sujeitos em virtude da raça, conceito, inclusive, bastante controverso. É importante ressaltar que o racismo tem origens profundas na história de nosso país. Portanto, se mostra como um problema sistêmico e estrutural que perpassa a coletividade geral e acaba por estabelecer posições sociais e hierárquicas por meio de uma série de preconceitos e discriminações explícitas ou implícitas, envolvendo cor da pele, classe social, etnia e elementos culturais. Assim, o racismo se coloca como um

modo de discriminação e produz um conjunto de violências, como vimos acima nos casos das mortes de George Floyd e de João Alberto Silveira.

O Prof. Dr. Kabengele Munanga, em palestra proferida em 05/03/2003, no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, cujo título é [“Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”](#), informa que o conceito “raça” apresenta um campo semântico amplo. Do ponto de vista etimológico, “o conceito veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie.” Usado, inicialmente, no campo da Zoologia e da Botânica serviu para classificar espécies animais e vegetais. A partir desta abordagem que o naturalista sueco, Carl Von Linné (1707-1778), classificou as plantas em 24 raças ou classes, classificação que foi inteiramente abandonada atualmente.

É importante ressaltar, portanto, que o uso dos termos “raça” e “racismo” também estão atrelados ao conceito de “**etnocentrismo**”. A tendência de um povo afirmar-se superior ou que sua cultura é melhor ou mais correta do que outras é o que chamamos de **etnocentrismo**. No dicionário, o sentido envolve um modo de ver outra etnia (e suas derivações como cultura, hábitos, religião, idioma e formas de vida em geral), a partir da ótica da sua própria etnia, como diferente. Esta perspectiva etnocêntrica limita o olhar do observador para perceber a alteridade e toma sua própria cultura como ponto de partida e referência para definir as demais culturas. O resultado deste posicionamento é, grosso modo, que o observador etnocêntrico se vê como superior às demais culturas.

O conceito de “raça” foi forjado para hierarquizar, dividir e classificar os seres humanos a partir de uma visão etno e eurocentrada. No final do Século XIX até a primeira metade do Século XX, sob o controle do “racismo científico”, criou-se a ideia de hierarquia de que a raça branca teria superioridade sobre as demais raças, considerando que a raça negra estaria supostamente no mais baixo nível, o que justificava a escravidão e o domínio da África por colonizadores europeus. Importante ressaltar que a compreensão do racismo implica relacionar dois fatos históricos: o avanço e consolidação da perspectiva positivista no campo das Ciências Sociais e as relações com as teorias religiosas que buscavam explicar as origens por meio de uma visão eurocentrada. Alguns pesquisadores vão afirmar que o racismo surge da visão científica sobre raças consideradas pela concepção de “racialismo”.

No entanto, esta visão não se coloca como consenso na comunidade científica, principalmente, a partir da metade do século XX. Para Bobbio (2016), o termo racismo não deve ser tomado como a “descrição da diversidade das raças ou grupos étnicos humanos”, mas deve ser relacionado aos comportamentos

humanos em que se acredita na superioridade de uma raça sobre as demais. Esta ideia tem o objetivo de justificar e consentir atitudes de “discriminação e perseguição contra as raças que se consideram inferiores”. (BOBBIO, 2016, p. 1059). Esta classificação, portanto, é resultado de uma ideia de mundo pautada na visão eurocêntrica e que buscava justificar a submissão, principalmente, dos povos colonizados e escravizados, no caso da população africana. A visão científica contemporânea mantém a concepção de “raça” como categoria analítica de valor político, histórico e social, mas não com a justificativa biológica.

3. Dos Estudos Feministas aos Estudos de Gênero

Agora, vamos conversar um pouco sobre as relações de gênero no campo da educação? Nos últimos anos, apesar de algumas manutenções, temos percebido algumas mudanças significativas nas relações entre homens e mulheres, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Estas mudanças implicam em novas reconfigurações, inclusive sobre uma pluralidade nas formas de manifestação de masculinidades e feminilidades múltiplas. Neste processo, os papéis de gênero sofrem abalos consideráveis, principalmente, pelo avanço do acesso de mulheres no mundo do trabalho em funções e ocupações antes somente reservadas aos homens. Ademais, a identidade “mulher” segue sendo contestada desde os anos 1960 no interior do movimento feminista.

De acordo com Flávia Biroli (2018), as feministas negras e socialistas vêm colocando em questão a identidade “mulheres” como uma categoria heterogênea e diversa, portanto, não homogênea na perspectiva das mulheres brancas e de classe média. As feminilidades são múltiplas nas configurações das identidades sexuais, das identidades de gênero, das orientações sexuais, das etnias, das gerações... São mulheres do campo, indígenas, ribeirinhas, negras, ativistas... São mulheres jovens, velhas. São mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneras, travestis, assexuais, “queers”, pansexuais e outras tantas identidades... Este debate “alterou radicalmente o pensamento e o ativismo feministas, que passaram a operar com noções mais complexas das experiências e das necessidades das mulheres, vistas em suas diferenças e do prisma das desigualdades de classe, raça, etnia, sexualidade, geração.” (BIROLI, 2018, p. 9)

É fundamental reconhecermos o percurso histórico que demarca estas conquistas. Nos primeiros anos do Século XX, de acordo com Guacira Lopes Louro (2014), as lutas das mulheres contra a discriminação e por uma maior visibilidade das reivindicações pelo direito ao voto, o chamado “movimento sufragista” ganharam força e uma amplitude influenciando países ocidentais, porém, de forma desigual.

Assim, o sufrágio passou a ser reconhecido como a primeira onda do feminismo.

O movimento feminista da década de 1960 é a origem para o avanço teórico dos estudos de gênero. Segundo Sorj e Heilborn (1999, p. 4), “os estudos sobre mulher” denominava a nova área de estudos. Toda a produção científica da área continha o termo “mulher” como referencial na tentativa de “preencher lacunas do conhecimento sobre a situação das mulheres nas mais variadas esferas da vida e ressaltar/denunciar a posição de exploração/subordinação/opressão a que estavam submetidas na sociedade brasileira”.

Na denominada “segunda onda do feminismo”, iniciada no final da década de 1960, para além das preocupações sociais e políticas, o feminismo começa a se voltar para as construções teóricas, propriamente ditas. De acordo com Louro (2014, p. 19), é “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero.” As manifestações coletivas, demarcadas com maior força no ano de 1968, na França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, representavam uma insatisfação de



intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. (LOURO, 2014, p. 20).

É neste cenário de efervescência social e política que avança a produção teórica feminista, principalmente com a influência de obras clássicas: O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir (1949), A Mística Feminina, de Betty Friedan (1963), Política Sexual, de Katty Millet (1969). É neste período que as acadêmicas feministas levam para o interior das universidades questões voltadas para as preocupações das mulheres, surgindo, assim, “os estudos da mulher”. Para Louro (2014), o maior objetivo deste movimento se colocava na perspectiva de visibilizar as opressões e violências vivenciadas pelas mulheres em todas as estruturas da sociedade: o lar, a escola, o mercado de trabalho, a igreja, a política, a Ciência. Neste processo, os discursos produzidos que lançavam a mulher exclusivamente ao espaço privado, ao mundo doméstico, já se colocavam em movimento de

ruptura há algum tempo. De acordo com Louro (2014), as mulheres trabalhadoras e camponesas já exerciam, há algum tempo, atividades fora do lar. Trabalhavam nas fábricas, nas lavouras, nas oficinas. De modo gradual, começaram a ocupar outros espaços de trabalho (escritórios, escolas, hospitais, repartições públicas, lojas). Entretanto, todas estas atividades eram “rigidamente controladas e dirigidas por homens” e, muitas vezes ocupando funções secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação” (p. 21).

Para Mariza Corrêa (2001), a trajetória do feminismo aos estudos de gênero só ganha sentido, se considerada num contexto mais geral em que se faça a articulação entre militância política, pesquisa acadêmica e cenário político-cultural. A partir da década de 1980, é perceptível um avanço nos estudos e pesquisas, em que o termo “mulher”, como categoria empírica/descritiva passa a ser substituída pelo termo “gênero”, uma categoria analítica. Tal substituição favoreceu avançar em alguns pressupostos epistêmicos: tensionar e rejeitar o determinismo biológico para designar “sexo” ou “diferença sexual”, ênfase nos fatores relacionais e culturais dos conceitos de feminilidades e masculinidades, rejeição das visões essencialistas e naturalizadas, colocando em questão dadas verdades. Importante assinalar, também, que a inclusão dos homens como categoria empírica contribuiu para fortalecer o caráter relacional do conceito de “gênero”.

Gênero, portanto, assume-se como uma categoria analítica, deslocando-se do significado de “sexo”. Há, portanto, uma consideração de que **o determinismo biológico, sustentado no conceito de sexo e diferença sexual, não dá conta de explicações para os fenômenos sociais e histórico**. O conceito de “gênero” é, portanto, relacional e funciona como uma ferramenta analítica e política, considerando as construções sociais, culturais e históricas. Dessa forma, as relações sociais de poder entre homens e mulheres são resultados das relações culturais e históricas e não das diferenças naturais instaladas nos corpos masculinos e femininos.

4. Práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas

A partir desta breve discussão sobre as relações étnico-raciais e de gênero, torna-se fundamental resgatarmos os direitos inscritos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.304/96. A perspectiva da educação formal é de desenvolver integralmente o indivíduo para sua inserção numa sociedade de cidadania plena. Assim, a educação passa por

formar o caráter dos sujeitos aliado a esta ideia de vivência cidadã dentro de uma sociedade democrática. Assim, considerando que:

> Art. 5º da CF
> Art. 2º da LDBEN (9394/96)
> Art. 3º da LDBEN (9394/96)
> Lei nº 10.639/03
> Lei nº 13.005/14
> Lei nº 13.185/2015

Finalizamos essa unidade, apresentando algumas sugestões de ações/atividades que podem ser pensadas, também, na perspectiva do enfrentamento às violências que se colocam, não só no cotidiano social, como também, no interior da escola. São atividades que podem e devem ser pensadas em articulação com o currículo escolar e, intencionalmente, planejadas para permitirem práticas que envolvam as relações de gênero e étnico-raciais e sobre como estes marcadores constituem os sujeitos sociais (interseccionalidade entre gênero, raça, etnia, orientação sexual, classe social). Aqui, nos detemos no período da Alfabetização, considerando os três primeiros anos do Ensino Fundamental. As sugestões são, portanto, pensadas para este grupo, atendendo sua faixa etária. Para efeito didático, sugerimos que o planejamento considere o caráter interseccional nas ações e atividades pedagógicas. Assim, as relações étnico-raciais serão discutidas em vínculo com as relações de gênero e outros marcadores como classe, orientação sexual, geração, etc.

Sabemos que estas são pequenas contribuições para seu trabalho, professora! Esperamos que esta lista vá aumentando e se transforme num grande acervo de materiais didáticos que tratam das diferenças, da diversidade e da pluralidade que constituem nossa sociedade. Desejamos que possamos contribuir, efetivamente, para uma escola mais plural, democrática, respeitadora das diferenças!

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/L9394) Acesso em: 22 jul. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2.ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**.1.ed., São Paulo: Boitempo, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BUENO, Winnie. Sobre interseccionalidade. In: HILL COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. 1.ed., São Paulo, Ed. Boitempo, 2021.

CORRÊA, Mariza. **Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal**. Cadernos Pagu, 2001.

FRIEDMAN, Betty. **A mística feminina**. Ed. Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro, 2020.

HILL COLLINS, Patrícia. BILGE, Sirma [Recurso eletrônico]. **Interseccionalidad e**. 1.ed., São Paulo, Ed. Boitempo, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª. Ed., Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014.

MILLET, Katty. **Política sexual**. Ediciones Cátedra, Universidade de Valencia, 1969.

SORJ, Bila. HEILBORN, Maria Luiza. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Feminismo no Brasil

O vídeo “Feminismo e igualdade de gênero no Brasil: o futuro e feminino, veiculado no Canal GNT traz um resumo interessante do movimento feminista no Brasil.



Assista e discuta com suas colegas sobre modos de levar este debate para sua turma de alfabetização. Que conteúdos podem ser relacionados no cotidiano da alfabetização? Que aspectos podem ser desenvolvidos com a turma?

2

Movimento Feminista Negro no Brasil

O movimento feminista não é homogêneo e apresenta múltiplas ramificações, inclusive no Brasil. Para melhor entender o feminismo negro no Brasil, assista ao vídeo “Movimento feminista negro no Brasil, Feminismo Negro”, na série do Programa Café Filosófico:



Converse com suas colegas de que forma estas duas categorias, gênero e raça, interferem no cotidiano da sua escola e da sua sala de aula. Procure refletir a partir do desempenho de meninos negros e meninas negras em relação aos demais. Que argumentos podem justificar as diferenças entre os desempenhos? De que forma estas categorias se entrelaçam no dia a dia da sala de aula?

AMPLIANDO CONHECIMENTO



Para ampliar a visão sobre o movimento sufragista, assista ao filme “As sufragistas”. Disponível em:

PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA: SUGESTÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS E ATIVIDADES

Para pensarmos no desenvolvimento da criança, não podemos deixar de lado um conjunto de artefatos culturais que colaboram, não só na sua formação cognitiva, mas também na construção e no autorreconhecimento de sua identidade. Assim, as experiências pedagógicas precisam lançar mão destes artefatos, como brinquedos, livros, filmes, músicas, desenhos, etc. A representatividade que emerge destes materiais, neste caso, tem papel fundamental **na construção da identidade de uma criança**, ou seja, no modo como ela se vê representada nos referenciais que recebe ao longo de sua formação. O trabalho a partir deste conjunto de referenciais acaba por constituir, também, no repertório dos pequenos e acaba por influenciar, sobremaneira, no modo como se veem na sociedade. Assim, a cultura influencia no modo como vemos o mundo e como nos vemos neste mundo. Se os referenciais apontam aspectos positivos, eles tendem a contribuir para uma imagem e autoimagem positivas. Se, pelo contrário, reforçar aspectos negativos, há uma grande tendência a produzir e reforçar estereótipos, preconceitos e discriminações.

Assim, sugerimos a utilização de filmes, desenhos animados, livros de literatura infantil, brincadeiras e jogos cooperativos, músicas, etc. Estas são algumas indicações que ajudarão você para pensar e planejar as práticas em sala de aula.

Filmes e Desenhos Animados



[Vista minha pele](#)

Trata-se de um curta elaborado pelo CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e constitui-se de uma paródia que focaliza o racismo e o preconceito na sala de aula por uma ótica invertida.

O [CEERT](#) apresenta diversas experiências pedagógicas desenvolvidas por professoras e professores em várias cidades do país. Vale a consulta para se inspirar em ideias interessantes para o trabalho com a temática étnico-racial.

Como atividade, pode ser exibido e, depois, feita uma Roda de Conversas. Algumas questões que podem movimentar a conversa:

- 1) O que mais chamou a atenção de vocês no filme?
- 2) Qual cena mais incomodou? Por quê?

- 3) Você já presenciou alguma cena de racismo na sua comunidade? E na sua escola?
- 4) De que forma se apresentam as diferenças entre meninas e meninos?



Dúdú e o Lápis Cor da Pele

O curta narra a história de Dúdú, um menino negro de 7 anos que, após ouvir de sua professora que ele deveria usar o "lápis cor da pele" durante uma aula de artes, fica confuso, pois a cor da sua pele não condiz com a do lápis. Dúdú passa a carregar o lápis, procurando por alguém que se enquadraria nesse padrão de cor de pele e tentando entender a sua própria identidade.



Bino & Fino

Bino e Fino são irmãos e, em cada episódio, com o auxílio de sua amiga, a Borboleta Mágica Zeena, e de sua família, descobrem e aprendem muitas coisas sobre a África.

Jogos e Brincadeiras

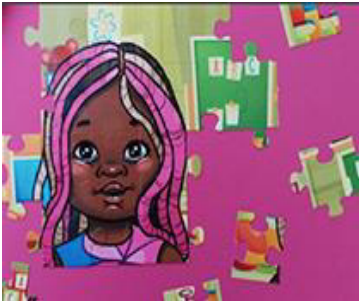
A [Fundação Telefônica Vivo](#) apresenta um conjunto de jogos e brincadeiras que não focalizam a competitividade entre meninos e meninas e, além disso, incentivam reflexões sobre as contribuições africanas brincar e jogar dentro de uma outra lógica.



Dominó Afro

Feito pela artista e contadora de história Denise Aires, criadora do [Fulelê Livros e Jogos](#), o dominó é feito para conversar com as crianças sobre os diferentes elementos da cultura africana e afro-brasileira, contando também para elas a história do próprio nome de cada instrumento. O jogo traz a possibilidade de pesquisar diferentes povos africanos. Além disso, é possível trabalhar a concentração, a atenção e o raciocínio lógico. A linha

fulelê tem como objetivo aproximar bebês e crianças da cultura africana desde os primeiros meses.



Quebra-cabeça Turma da Amora

Quebra-cabeça Turma da Amora é um brinquedo afirmativo da [Amora Brinquedos](#). Com ele, é possível contar a história de personagens como Luiz, um menino calmo e estudioso, que adora ler e assistir a filmes de ficção científica. Seu sonho é se tornar um engenheiro da Nasa. Também tem a história da Luíza, que usa dreads rosa e quer ser estilista quando crescer. Ela adora dançar jazz. E tem a Mai, com seu cabelo Black power. Quando crescer, ela vai ser juíza para lutar contra todas as injustiças. Com esse brinquedo é possível levar para a criança realidades diferentes de sucesso, onde todos podem sonhar e ser como são. Os brinquedos da Amora, negócio de impacto social, criado pela designer de produtos Geo Nunes, oferecem diferentes tipos de materiais lúdicos para uma educação antirracista.



Mini Nonó

Inspirado nos tecidos africanos (capulana ou pano africano), os ursos são feitos à mão para levar a crianças e jovens a cultura de origem africana. Este é um dos brinquedos produzidos pela [Nassoma Kids](#), que se dedica a vender produtos inspirados na cultura africana, mais especificamente na cultura angolana, através de materiais e tecidos regionais, para sensibilizar e aproximar as crianças da sua origem, sempre com o propósito de diversão em mente.

Awalé ou Mancala



O Mancala surgiu há mais de 7.000 anos, segundo historiadores, e pode ter vindo de outro jogo de tabuleiro. Este é um jogo de estratégia antigo e muito popular no continente africano para crianças a partir dos 6 anos, que chegou ao Brasil pelos povos escravizados. O nome vem das sementes da planta que são utilizadas para o jogo. As crianças brincam em pares, e aprendem a compartilhar, cultivando as sementes em campos para depois fazer a colheita. Vence quem colhe mais sementes no campo do adversário. Por se tratar de um brinquedo de reflexão baseado no cálculo e trabalhar o raciocínio estratégico, o jogo foi reconhecido como uma ferramenta educacional muito útil no campo da Matemática. Mas também ensina a cooperação e o incentivo à socialização. Na África, ele é considerado uma herança cultural, que pode ser usado para contar a história dos povos originários.

Ambiência Antissexista da Sala de Aula



Para uma educação antissexista, é fundamental que a organização da sala de aula (e da escola!) possa proporcionar uma “**Ambiência Antissexista**” e com vistas a uma maior equidade de gêneros. Em primeiro lugar, sugerimos abolir a relação das cores “azul para meninos” e “rosa para meninas”. Observe na imagem ao lado que o azul aparece misturado ao vermelho, ao verde, sem se colocar de forma binária ao “rosa”, por exemplo. Utilizar outras cores pode ajudar na desconstrução desta perspectiva que foi criada culturalmente e não apresenta qualquer justificativa científica.



Uma outra boa sugestão é misturar meninos e meninas nos grupos e mesmo na disposição dos lugares pela sala. Organizar as carteiras em U, em fileiras com 3 ou 4 alunos/alunas intercalados/intercaladas, grupos com divisão equitativa de meninos e meninas. Não separar meninas e meninos contribui para uma ambiência mais colaborativa e ajuda a formar o sentimento de respeito e cooperação, evitando uma lógica competitiva entre os gêneros.

Literatura Infantil

É importante ressaltar que já há no mercado editorial um acervo amplo que traz as temáticas de gênero, de relações étnico-raciais, orientação sexual que ajudam no enfrentamento dos preconceitos e das diversas discriminações, bem como no enfrentamento de várias violências. Apresentamos abaixo, alguns desses títulos.



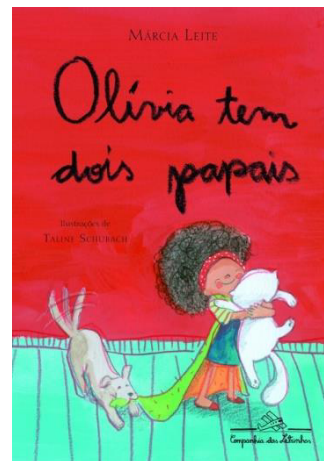
Tenho dois papais, Bela Bordeaux



Meninas incríveis – as incríveis histórias de meninas reais que fazem a diferença, org. Ana Paula Selton



Coisa de menina, Pri Ferrari



Olívia tem dois papais, Márcia Leite



A princesa e a costureira, Janaína Leslão

Título	Autor/a	Temática
Uma Chapeuzinho Vermelho	Marjolaine Leray	Gênero e Diversidade Sexual
O menino que brincava de ser	Georgina da Costa Martins	Gênero e Diversidade Sexual
A sapa Tônia	Juliana Pádua	Gênero e Diversidade Sexual
Bibi brinca com meninos	Alejandro Rosas	Gênero e Diversidade Sexual
Menina não entra	Telma Guimarães Castro Andrade	Gênero e Diversidade Sexual
Somos um do outro	Todd Parr	Diversidade, Família, Adoção
Ilha das lágrimas	Rodrigo Romão Xavier	Gênero, Masculinidades Positivas
Isa Rosa	Roberto Weigand	Relações de Gênero
A princesa que salvava príncipes	Cláudia Souza	Relações de Gênero
O menino da peruca cor de rosa	Claudia Jorge de Freitas	Gênero e Diversidade Sexual
A menina que não se encaixava	Mariana Tavares	Gênero e Diversidade Sexual
50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer	Débora Thomé	Relações de Gênero
Não me toca, seu boboca!	Andréa Viviana Taubman	Prevenção à violência sexual
Pipo e Fifi	Caroline Arcari	Prevenção à violência sexual
Que legal o abraço de Cacau	Caroline Arcari	Prevenção à violência sexual
Superblack: o poder da representatividade	Renata Oliveira e Tatiane Santos	Relações étnico-raciais
Sinto o que sinto: a incrível história de Asta e Jaser	Lázaro Ramos	Relações étnico-raciais
Menina Pretinha	Kiusan Oliveira	Relações étnico-raciais
Meu avô africano	Carmen Lucia Campos	Relações étnico-raciais
Moleque	Carmen Lucia Campos	Relações étnico-raciais
O pequeno príncipe preto para pequenos	Rodrigo França	Relações étnico-raciais

COLOCANDO EM PRÁTICA

O cotidiano escolar é um espaçotempo de incertezas, de rotinas e de dinâmicas complexas. Para melhor compreendermos como a teoria dialoga com a prática cotidianas, vamos nos aproximar da realidade do espaço escolar! A atividade final implica em observar com todo cuidado e atenção as dinâmicas que envolvem esse cotidiano e, em diálogo com a discussão promovida na disciplina, escrever uma reflexão sobre suas observações. O texto deve ter entre 2 e 3 parágrafos.

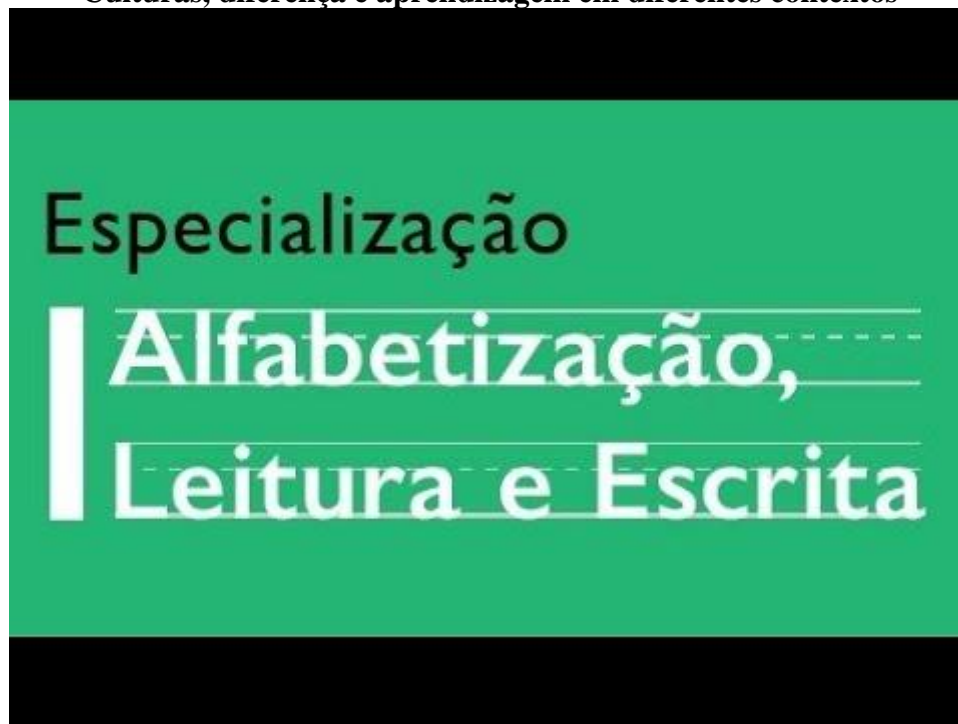
Abaixo, oferecemos algumas questões que podem orientar estas observações e reflexões:

- Observando os movimentos cotidianos de sua escola e de seus alunos, quais são as marcas culturais presentes no espaço escolar em que você trabalha?
- Nos materiais e recursos didáticos utilizados em sua prática, como a diversidade está presente no trabalho desenvolvido por você?
- Quem organiza os murais da escola? Com que frequência? Que conteúdo esses murais retratam e divulgam? De que forma, eles contribuem para a formação dos alunos de sua escola?
- Que conhecimentos você precisaria ter para conduzir um trabalho com os seus alunos em uma perspectiva intercultural?

Boa escrita!

VIDEOAULA

Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos



Módulo X "Culturas, diferença e aprendizagem em diferentes contextos" do curso de Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita. Professores: Marize Peixoto (UERJ), Leila Mendes (UERJ) e Ivan Amaro (UERJ).

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo XI

A relação família e escola no processo de alfabetização

Cristiane Gomes de Oliveira (Cap/Uerj e CPII)

Maria Clara de Lima Santiago Camões (CPII)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XI

A relação família e escola no processo de alfabetização

Unidade 1

Contextos familiares e escolares: uma reflexão necessária

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XI:

A relação família e escola no processo de alfabetização

Autores – Módulo XI:

Cristiane Gomes de Oliveira
Maria Clara de Lima Santiago Camões

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio
Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do
Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e
Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. Relação família-escola: um início de conversa	5
2. A intersetorialidade como caminho possível	8
Referências bibliográficas	10

Apresentação

“Desbravando um novo mundo...”

Para iniciarmos esta Unidade, vamos refletir um pouco sobre a questão a seguir: Como é possível conceber um trabalho que desloque o olhar sobre as (im)possibilidades de aprender para um trabalho que legitime o conhecimento de todos e de cada um?

Para início de conversa, convidamos vocês a assistirem um curta metragem. Piper, uma pequena ave bebê que vive à beira-mar, sai pela primeira vez do ninho para ir atrás de comida e descobre um novo mundo. Ele se lança nesta nova jornada e as descobertas são incríveis!

Nossas salas de aula são, para nossos alunos, como este mundo novo a ser descoberto. Deste modo, abrir-se para as possibilidades de reconhecer essa criança que nos chega como outro na construção das relações, legitima o que conhecem, suas vidas, suas histórias, como um caminho possível para que cada um se lance num mundo de descobertas e de novos conhecimentos.



Assim são nossos alunos. Tal qual Piper, a ave bebê, cada um vive uma experiência, num tempo diferente. Suas singularidades e suas histórias vão constituindo diferentes formas de desbravar, viver e compreender o mundo.

O que propomos nesta Unidade se relaciona com os modos como a escola tem lidado com estes diferentes que chegam. Cada qual pertencente a um grupo familiar, saídos de mergulhos distintos. Chegam com suas experiências e suas histórias.

I. Relação família-escola: um início de conversa

Pretendemos problematizar nesta unidade, o que historicamente a literatura sobre o campo “Relação família-escola” tem abordado ao longo dos anos, adensada com questões importantes sobre a prática e sobre o modo como podemos olhar esta relação na contemporaneidade.

Lima e Machado (2018) nos ajudam neste mergulho na literatura sobre o tema ao fazerem um levantamento acerca dos estudos produzidos entre os anos de 2004-2013 que versam sobre a relação família-escola. As autoras indicam que na atualidade é possível percebermos um aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias. A escola reconhecendo a importância da parceria com a família e vice-versa.

Mas não foi sempre assim. As autoras, ao resgatarem a década de 90, apontam para um diagnóstico bastante comum no campo: os alunos das escolas públicas deviam seu insucesso escolar ao fato de pertencerem a famílias estigmatizadas socialmente como “desestruturadas”, isto porque, a democratização ao acesso colocou dentro da escola um grupo de pessoas que estaria distante do modelo de escola elitizada até então proposto.

A escola do século XIX tinha a função de formar-se e fortalecer-se como espaço de formação das gerações futuras e para tanto, aparece como redentora, capaz de educar e formar cidadãos de uma forma que a família não daria conta.

Já no século XX, o que se vê, de acordo com Lima e Machado (2018) é um afastamento da família em relação à escola, o que traz à tona preocupações sobre a importância do fortalecimento desse vínculo. O que a escola passa a perseguir, neste momento, é uma reaproximação entre estas duas entidades, especialmente em relação aos mais pobres, para os quais acreditava-se que a família seria uma influência negativa. Observamos assim, uma perspectiva colonizadora nesta relação, de modo que à escola cabia determinar o modo correto de criar e preparar os filhos para o futuro.

Sob o ideal desenvolvimentista, evidenciava-se a necessidade de superar o estado em que as famílias se encontravam e isso se daria através de uma educação fundamentada em conhecimento de base científica. Desqualificava-se assim, as famílias pobres e proclamava-se uma educação que pudesse dar conta do modelo idealizado de família e sociedade. De acordo com Santos e Lira (2020), este ideário de família é evidenciado num modelo que se refere à constituição do modelo “pai, mãe e filhos”. Além disso, destacam o ideário sobre a origem social dos alunos e a preferência por alunos oriundos de classes médias.

A democratização do acesso, especialmente a partir da Constituição de 1967 que amplia o ensino obrigatório de 4 para 8 anos, absorve a maioria, mas vê-se fracassar diante da tentativa de manter um ensino formal, restrito e elitizado que não dialogava com a nova realidade. O caminho para tentar superar esta dificuldade encontrou respaldo em teorias da carência cultural, que postulavam que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida, de tal modo que deveria ser atribuição da instituição escolar compensar o que era visto como déficit. Nesse sentido, podemos perceber que, mais uma vez, desqualifica-se a família enquanto entidade que, assim como a escola, é parte desse processo de desenvolvimento dos sujeitos.

A década de 70 acentua esse abismo entre família e escola e na década de 80 acompanha-se um afastamento ainda maior. Sobre as famílias, chega com ainda mais força na década de 90, o diagnóstico de famílias consideradas “desestruturadas”, como uma grande barreira para o aprendizado.

Um dos problemas em alguns estudos sobre família e escola é a tendência presente no senso comum e entre agentes educacionais de desqualificar as famílias das camadas populares, rotulando-as de desestruturadas. Essa representação preconceituosa tende a desconsiderar a especificidade do modo de vida dessas famílias, sua alteridade, imputando a ela o rótulo de desestruturadas e que supostamente não cuidam adequadamente dos filhos e da escolarização destes. (ROMANELLI, 2003, apud ROMANELLI, 2016, p. 87)

A ideia de que a relação mais estreita entre a família e a escola potencializa a aprendizagem está legalmente marcada na história da nossa sociedade, como veremos a seguir:

> Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil
> Artigo 2º da LDB
> “Dia Nacional da Família na Escola”
> “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais”
> Decreto no 6.094/2007
> PNA (Plano Nacional de Alfabetização)
<> Incorporar H-P

Vemos, diante do exposto acima, que existe um movimento claro que coloca em destaque a importância da participação das famílias na escola e, ao mesmo tempo, ponderamos que a simples institucionalização não se configura como efetivação de uma trajetória de aprendizagem plena, isto porque, para além da institucionalização como avanço legal, é preciso criar, pensar, discutir, elaborar estratégias que possibilitem, em cada realidade esta aproximação.

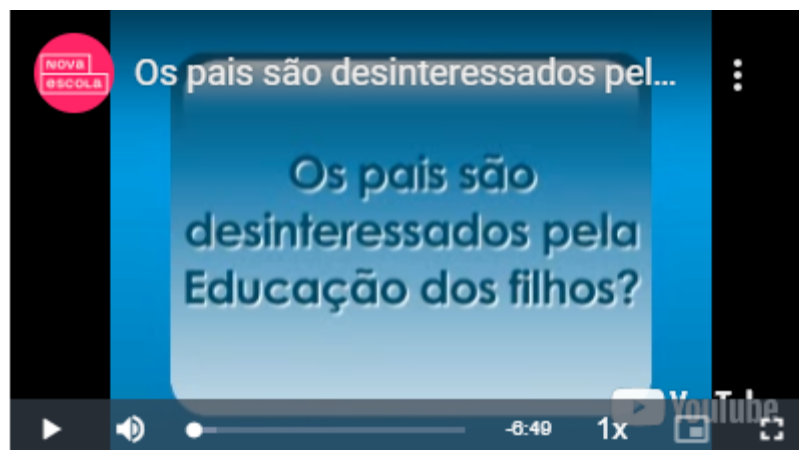
Esta breve incursão pela história aponta que ao propor um ideal de família e de escola, desqualifica-se ambas as instituições e expõe-se o fracasso escolar como horizonte.

Nogueira (2006) traz importantes reflexões entre a relação família-escola, apontando que, do ponto de vista científico, não é possível estabelecer relações diretas entre a implicação familiar e o desempenho escolar. Ao analisar os meandros dessa relação, aponta para uma nova era em que se vislumbra, de forma cada vez mais acentuada, projetos políticos pedagógicos - no Brasil e no mundo - que abrem aos pais a possibilidade de intervir e participar, em certa medida, das decisões escolares.

Segundo Nogueira (2006), vivemos um novo tempo em que as configurações familiares são cada vez mais distintas e novos valores são priorizados, tais como: respeito à individualidade, autonomia e liberdade. Somado a isso, aponta para a tendência da escola em superar o que antes era visto como função exclusiva da escola: a tarefa de educar cognitivamente. Aponta, nesse sentido, um novo olhar da escola para os alunos/crianças que contemplaria uma responsabilidade também pelo bem-estar psicológico e emocional dos alunos, o que em certa medida, só se daria mediante esta aproximação com a realidade de cada um.

Para Nogueira (2006), a sociedade contemporânea tem permitido um alargamento bastante importante nesta relação. Assim, família e escola interagem e se implicam mutuamente. De um lado, a escola que compreende a importância de conhecer a realidade de seus alunos e, de outro, a família que passa a reivindicar maior participação nas questões de ordem pedagógica e disciplinar.

No vídeo abaixo, Heloisa Zymanski, professora da faculdade de psicologia da PUC de São Paulo evidencia a importância dessa relação, dando destaque a esta implicação mútua entre família e escola e nos aproxima da discussão proposta por Nogueira.



No entanto, cabe ressaltar que como toda relação, também essa não está livre das tensões e contradições, de modo que é preciso perguntar para além desta implicação:



Para refletir: A noção de parceria tem o mesmo significado para os diferentes grupos e atores sociais (famílias ou responsáveis pelas crianças, educadores, alunos)?

2.A intersetorialidade como caminho possível

A abordagem sobre intersetorialidade, comum no campo da saúde, tem apresentado um crescente movimento em diferentes campos de atuação. A apropriação do termo no campo da educação carece, entretanto, de pesquisas e produções acadêmicas nessa área. Necessita, antes de tudo, de distinção de um cunho de práticas de assistencialismo no papel da escola, para a atenção à necessária orientação e assistência como política pública para quem dela necessita.

Em linhas gerais, a intersetorialidade é associada à articulação de diversos setores (saúde, educação, assistência social, emprego, habitação, saneamento básico, dentre outros), em ações que se complementam em diferentes saberes, competências e poderes no atendimento às demandas da sociedade. Como estratégia de gestão pública e democrática, essa proposta intersetorial busca um olhar das manifestações sociais e cidadãos que demandam atendimento em sua totalidade e complexidades, visando superar à setorização e fragmentação nas orientações e ações para a solução das situações apresentadas pelos cidadãos.

Deve constituir-se, desse modo, também no campo educacional como uma estratégia de ação política que contribui para a visão da criança na sua inteireza, nas suas relações e condições de produção de conhecimento, que não podem ser negligenciados ou desconsiderados no processo de alfabetização, que se pretende significativa.

Devido às possíveis tensões, muitas vezes a importância dessa relação é desprivilegiada no cotidiano escolar, seja por parte das famílias ou das escolas. Com isso, é importante refletirmos sobre possíveis impactos no processo educativo em função da ausência desta parceria e aqui, especificamente, no processo da alfabetização. O que essa ausência de parceria parece sublinhar?

Para além da responsabilização da família ou da escola, o que queremos propor como reflexão é: E quando não há diálogo com as famílias e demais instituições? Qual o papel da escola? Neste sentido, o que propomos não é uma desresponsabilização das famílias ou outra instituição, mas diante do que estamos chamando de ausência, pensar caminhos possíveis para esta construção. Assumimos e identificamos uma complexa trama que enreda estas relações. E, mais especificamente no que se refere à parceria família-escola, problematizamos que nenhuma estratégia de alfabetização será capaz de negligenciar o papel da família, tampouco contar com ela como determinante.

O que estamos propondo nesta reflexão evidencia que, ainda que pese a importância da relação família-escola no desenvolvimento, compreendemos que não é possível nos limitarmos a ela. Assim, finalizamos esta primeira unidade, trazendo para este debate a ideia acerca da intersectorialidade. Embora trate-se de um tema ainda pouco explorado na literatura, especialmente na área educacional, sinalizamos para importância que o termo evoca.

De acordo com Junqueira (1998):

“ A discussão da eficácia da gestão das políticas sociais tem privilegiado, a partir da década de 80, a descentralização como a possibilidade de tomar o poder mais transparente e suscetível ao controle social. Esse processo tem introduzido mudanças significativas nos setores sociais e, em especial, na saúde. No entanto, cada política é tratada isoladamente, sem considerar as necessidades dos cidadãos. Apesar dessas políticas apresentarem de maneira fragmentada sua solução, a questão é complexa, não dependendo apenas da intervenção de uma das políticas sociais, mas da sua inter-relação. (p. 12)

No sentido de inter-relação que evidencia Junqueira é que propomos potencializar a discussão da educação com ênfase na intersectorialidade, de modo que seja possível pensar a busca por arranjos institucionais capazes de romper com a inércia institucional e responder à complexidade das novas demandas sociais.

A perspectiva que ora trazemos, aponta para a intersectorialidade como uma necessária interlocução com as diferentes áreas que, de alguma maneira, possam se ocupar do bem-estar das crianças. Como apontam Cruz, Martins e Cruz (2021):



Certamente, o sistema escolar não pode atender todas as demandas sociais e as instituições educativas já realizam orientações e encaminhamentos das crianças e famílias para os atendimentos dos setores da saúde, da assistência social e do poder judiciário, entre outros. Isso é necessário, mas, além de contar com iniciativas dos próprios profissionais, tais ações precisariam esta apoiadas numa articulação institucional. (2021, p. 153)

Trata-se de pensar articulações que se deem nas esferas federais, estaduais ou municipais que favoreçam a intersectorialidade, ou seja, que possibilitem a efetivação de ações integradas entre a saúde, educação, assistência social, emprego, habitação, saneamento básico como caminho para concepção da integralidade desse sujeito. Para além da família e escola como instituições exclusivamente responsáveis, o que estamos propondo é poder pensar articulações entre as diferentes áreas e que assegurem o acesso e a efetivação de direitos sociais, sem perder de vista, entretanto, a perspectiva da criança neste processo de aprender a ler e a escrever na escola e em suas famílias, participando das redes e condições nas quais está inserida, em sua multiplicidade de vínculos, presenças, ausências e situações diversas de aprendizagem, de forma significativa e conexa.

Referências bibliográficas

CAMÕES, M.C.D.L.S; OLIVEIRA, C. G. Perspectivas de leitura, escrita, currículo e educação infantil: afinal, o que querem as crianças? Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. X, p. 163-167, 2016. Disponível em: < <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/download/497/504>>:. Acesso em: 20. Set.2021

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim e CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: interseccionalidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1998.

JUNQUEIRA, L. A. P. Descentralização e interseccionalidade: a construção de um modelo de gestão municipal. Revista de Administração Pública, v. 32, n. 2, p. 11-22, 1998. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/12980/descentralizacao-e-interseccionalidade--a-construcao-de-um-modelo-de-gestao-municipal>. Acesso em 11, jun. 2022.

LIMA, A. M.; MACHADO, L. B. Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 46, p. 149-170. mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n46.7624>>. Acesso em: 24.Set.2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação e Realidade, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul. /dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>>. Acesso em: 22. Set. 2021.

ROMANELLI, G. Famílias e Escolas: arranjos diversos. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 78-96, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3388>>. Acesso em 23. Set. 2021.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N. (orgs.) Família & escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Para ampliar seu conhecimento sobre a temática da intersetorialidade leia o artigo “Sentidos de família e o desafio para a intersetorialidade na proteção social” escrito por Elizete Matias Barbosa Orozimbo e Maria Lúcia Miranda Afonso.

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/QGNnfsGCP5cJq8cqtq4mXTO/?lang=pt>

PONTO DE REFLEXÃO



A psicóloga Roseli Sayão, problematiza em sua fala, um olhar que está para além do que historicamente algumas pesquisas e, em certa medida, a própria escola vem significando em relação à família e a escola. Para além de uma relação unívoca, ela aponta para o necessário estabelecimento de uma relação que se dê como via de mão dupla de forma justa, respeitosa, solidária e democrática.

Diante de tais questões e das discussões levantadas ao longo desta Unidade, reflita sobre caminhos possíveis para a construção de uma relação que respeite os direitos das crianças e potencialize o diálogo como espaço de construção democrática.

COLOCANDO EM PRÁTICA

Você já deve ter tido alguma experiência em que a relação família e escola tenha ficado em evidência. Conte-nos sobre alguma situação que você tenha vivenciado – quer seja como família ou escola – em que essa relação tenha sido percebida como potente no processo educativo.

Caso queira, compartilhe também alguma tensão vivenciada e quais foram as estratégias que você utilizou para lidar com tais questões.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XI

A relação família e escola no processo de alfabetização

Unidade 2

Alfabetização e o papel da escola: conectividade, organização, e intencionalidade na interação com as famílias

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XI:

A relação família e escola no processo de alfabetização

Autores – Módulo XI:

Cristiane Gomes de Oliveira
Maria Clara de Lima Santiago Camões

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio
Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do
Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e
Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Apresentação	4
2. Pensando o trabalho com gêneros textuais como produtor de situações significativas.	7
3. O processo de alfabetização como produção de conhecimento: (rel)ações e interações possíveis com as famílias, em diálogo com a prática.	9
Referências bibliográficas	13

I. Apresentação



A bela música de autoria de Toquinho enuncia: “Quando a gente cresce um pouco é coisa de louco que fazem com a gente (...)”, nos aponta para as complexidades e desafios que o crescer carrega. E dentre as responsabilidades inerentes ao crescer, evidencia-se com força o processo de tornar-se leitor, alfabetizado: “Quando se aprende a falar, se começa a estudar, isso não acaba nunca (...)”

Considerando o peso que se coloca sobre as escolas e as famílias durante o processo de alfabetização, nos diferentes contextos, a questão que levantamos nesta unidade, potencializa a conexão como caminho, como estratégia e como possibilidade de tornar este processo mais prazeroso para as famílias, para as escolas e principalmente para as crianças.

Para além de uma relação que propomos entre a escola e a família, evidenciamos: “Afinal, o que querem as crianças?” (CAMÕES; OLIVEIRA, 2016) Como elas têm sido ouvidas neste processo de aprender a ler e a escrever na escola e em suas famílias? Partimos destas perguntas por entendermos que trazê-las para este diálogo é fundamental e nos aproxima das diferenças que habitam as crianças, famílias e escolas. Aproximamo-nos de Paulo Freire (1988) e o que ele evoca sobre leitura de mundo como aquela que precede a leitura da palavra, para pensar sobre os modos como as diferentes instâncias sociais que as crianças se relacionam neste movimento de aprender estão implicadas.

As questões apresentadas acima contribuem para a constituição de práticas pedagógicas e de alfabetização que identificam a escola como parte da experiência de vida das crianças, construídas na interação dialógica com outros personagens da realidade sócio-histórica. As crianças constituem e narram suas famílias, com suas origens, conhecimentos, valores, provocam temas e expandem horizontes. Nesse contexto, as subjetividades das famílias, em suas culturas diversas,

são parte do processo de ensino-aprendizagem e da alfabetização. A escuta atenta ao que o outro narra, constitui, portanto, um repertório de possibilidades de atravessamentos das nossas certezas, pelos mistérios de outros.

A apropriação da leitura e a escrita, alimentada pela oralidade e diferentes formas de narrar, vão sendo significadas como processo de pensar sobre nossas próprias formas de ser e de estar no mundo, na potencialização de saberes. Docentes, famílias e crianças são, nesse contexto, identificadas e valorizadas como seres criativos, criadores, que escrevem histórias e transformam uns aos outros. Com suas singularidades, na coletividade, em um processo onde as diferentes estratégias pedagógicas, apesar de planejadas, não estão previamente dadas de forma totalmente previsível e calculada no processo de alfabetização. Diante das diferentes experiências, formas de escuta, reconhecimento e legitimação da participação do outro, nas interações entre crianças, educadores e contextos familiares.

Nesse processo, torna-se necessário o movimento de, ao olhar para as crianças, identificar que existe uma história familiar que precisa ser identificada, vista, respeitada e observada nas suas relações de conhecimento. E, nesse movimento, traçar os caminhos e estratégias de integralidade no atendimento educacional. A lógica institucional não deve se sobrepôr, portanto, às diferentes culturas e condições de produção de conhecimento durante o processo de alfabetização, mas considerá-las em seu planejamento.

A tirinha de quadrinhos abaixo nos ajuda nesta problematização. Como a escola tem dialogado com os desejos e necessidades das crianças? De que forma, aproximar-se delas potencializa a alfabetização que se dá na relação com o mundo, com o outro, e com as famílias nas diferentes relações?



Tirinha de “Calvin e Haroldo”: exemplo de como a escola pode podar e silenciar seus alunos.
Fonte: WATTERSON, Bill. 1991.

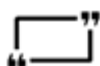
O que a tirinha de Calvin evoca nos aproxima de múltiplas experiências escolares. São diversos os relatos sobre processos de alfabetização em que o foco no

método ou na codificação e decodificação, assumem um caráter preponderante. Nossa provocação, porém, potencializa uma reflexão sobre caminhos de conectividade, escuta, aproximação para/com as crianças.

Como vimos na Unidade 1, não se trata de um movimento de responsabilização unilateral deste ou daquele, mas de pensar sobre como os diferentes setores da sociedade e instituições podem se implicar neste processo de aprendizagem e desenvolvimento. E nesta unidade, colocamos foco nos movimentos e caminhos que a escola, como espaço institucionalizado e privilegiado de partilha de saberes, pode criar para estabelecer conexões com as famílias.

Para refletir: Que estratégias de participação e diálogo são construídos para os contatos e estabelecimento de relação com as crianças e com suas famílias, para além da escuta, que não seja unilateral, reconhecendo e legitimando o conhecimento de todos e de cada um no processo de alfabetização?

Goulart (2019) traz reflexões que caminham na direção daquilo que propomos no início desta unidade: a possibilidade de buscar caminhos que auxiliem as escolas e famílias nessa aproximação, assim, nos juntamos a ela para perguntar:



Como ensinar a escrita de modo a ir ao encontro das pessoas que as crianças já são, de suas necessidades, desejos e conhecimentos? Com que questões as crianças se defrontam na vida e no processo de alfabetização? Como a vida e a aprendizagem da escrita se relacionam? Que conhecimentos estão em jogo nesse momento? Como resolvem as demandas da produção escrita? (p.61)

Adensamos este debate, tomando de empréstimo a ideia de “menino conectado” de Paulo Freire (2000). Usamos o termo conectividade propondo um deslocamento da noção de conectividade como capacidade ou possibilidade de conexão através de um dispositivo, um computador e de habilidades para operar um equipamento, um sistema operacional ou um programa de ensino em um ambiente de rede, para pensarmos em uma conectividade outra, em sentido mais amplo: a disponibilidade de se conectar ao outro, de (re)conhecer suas experiências, seus vínculos, suas formas e possibilidades de relações e de significação nos processos de ensinar e aprender.

Conectar-se ao outro, reconhecendo a criança também como esse outro participante do processo, inviabiliza discursos prescritivos e avança em direção a uma escola que caminha em diálogo com elas. Na perspectiva de Paulo Freire (2000), também nós, professoras e professores, precisamos guardar nossa conectividade com as infâncias, pois esse é o caminho para compreendermos nossa condição e inacabamento. Aprendemos uns com os outros e neste movimento perguntamos: Que significados são construídos com as crianças?



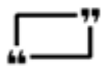
Pausa para refletir: Em diálogo com a ideia de conectividade que trazemos para esse debate indagamos: Como nos conectarmos com as crianças e as famílias de modo a construir coletivamente esse processo?

2. Pensando o trabalho com gêneros textuais como produtor de situações significativas.

A implicação das famílias, no entanto, tal qual aponta Sapggiari (1999) precisa ser verdadeiramente compartilhada, de modo que escolhas e decisões possam ser feitas com o maior consenso possível, e com um profundo respeito quanto às pluralidades de ideias e perspectivas.

Não podemos nos referir ao termo família como entidade coletiva, rigidamente determinada por constrangimentos e definições de modelos macroestruturais. Não se trata, portanto, de uma realidade determinada de fora, em padrões assumidos como finalísticos do processo educacional e de alfabetização das crianças, por isso, apostamos na diferença como constituidora desta relação.

Retomamos a ideia de alfabetização proposta por Goulart (2019) e apostamos na vinculação das práticas de escrita com o movimento histórico e cultural em que são geradas, que não subestime a capacidade das crianças, que não desqualifiquem as experiências e realidades das famílias e não desconsiderem suas especificidades:



O trabalho alfabetizador, mobilizando atos cognitivos e criadores de sujeitos em interação, abre-se para o ensino-aprendizagem da escrita com sentido, humano e cultural. Não se trata de atualizar conhecimentos, mas de repensar o sentido político de estar na escola e de aprender a ler e a escrever. (GOULART, 2019, p. 76)

Sublinhamos que as relações nas famílias, nas escolas e entre ambas envolvem múltiplas dimensões, de modo que, **na perspectiva aqui abordada, problematizamos a assunção de um método prescritivo no processo educacional e de alfabetização, como uma regra ou um conjunto de técnicas e tarefas a serem aplicadas nas diferentes instâncias (às crianças, aos docentes ou na intenção de incluir as famílias no processo)**, como garantia da qualidade e efetivação da aprendizagem de forma generalizada. Insistimos em dizer que a diferença constituinte da nossa sociedade precisa ser considerada em direção a uma educação descolonizadora, **sem imposição de padrões discriminatórios e excludentes**, dominadores. Segundo, Faria, Macedo e Santos (2013), para isso é preciso apostar no dissenso e não o consenso, bem como na desconstrução de valores eurocêntricos, etnocentristas, androcêntricos, heteronormativos, adulto-cêntricos e homofóbicos, em direção a uma educação emancipatória.

Nesse contexto, com o intuito de caminhar em direção à necessidade de reflexões que nos levem à construção de práticas que tornem o processo de alfabetização significativo para as crianças e famílias, retomamos a ideia problematizada na unidade I, de que nenhuma estratégia de alfabetização será capaz de negligenciar ou determinar o papel da família no processo de alfabetização, apontando para o estudo de metodologias que promovam intervenções pedagógicas que estimulem a cooperação e a integração da família na comunidade escolar, investindo na parceria família-escola.

Tais metodologias atentam para a necessidade de identificação das diferenças que constituem os contextos e condições familiares e, a partir delas, é preciso estabelecer estratégias de ações pedagógicas e sociais diversificadas, intencionalmente direcionadas aos diferentes grupos, de forma a incluir e legitimar suas singularidades no processo coletivo. É sob essa perspectiva, que, a despeito das inúmeras estratégias e práticas de alfabetização possíveis, consideramos que o processo de criação de uma ambiência alfabetizadora não está previamente definido e dado, mas pode ser potencializado nas diferentes interações entre a

família e escola, onde são planejados, construídos e (re)constituídos processos de alfabetização através da escuta e da legitimação do outro, em suas diferenças, necessidades e experiências.

É na interação - com intencionalidade - que são reconhecidas as diferenças, que é possível a promoção dos sentimentos de inclusão, de pertencimento e de potencialização do conhecimento, em suas possibilidades de expansão. Quando as ações pedagógicas promovem a aproximação, a conectividade e interligam os sentidos de vida é atribuída significação às práticas de leitura e escrita. No contramovimento, estão práticas que, sob a ideia de igualdade de oportunidades para condições desiguais e ignoradas, correm o risco frequente de fomentar a exclusão, segregação e estigmatização nos processos de aprendizagem e apropriação da leitura e escrita.

No movimento de ações intencionais com as famílias, deve preponderar a relação de ensino que se estabelece com as crianças, como uma trama de conhecimento onde são consideradas as condições e potências de produção de conhecimento dos professores, das crianças e de suas famílias, sem necessariamente cindir da tarefa essencialmente escolar, ainda que identificados, os contextos sociais, a literatura e a ludicidade presentes no processo de apropriação da escrita e da leitura, para que essa apropriação se dê de forma significativa.

A ação intencional na interação com as famílias deve caminhar, portanto, ao encontro da ação de apropriação da leitura e escrita como construção das condições de cidadania: de encontro com o outro, adulto ou criança, em suas conectividades, em todas as suas relações e potências de argumentações, interlocuções, reflexões, no movimento ininterrupto de aprender e ensinar, dando sentido às práticas de aprendizagem, como meninos conectivos, que participam do mundo, nos múltiplos vínculos e significações cotidianas que constituem a visão de mundo e a forma de nele se posicionar, se perceber e se expandir.

3. O processo de alfabetização como produção de conhecimento: (rel)ações e interações possíveis com as famílias, em diálogo com a prática.

Temos discutido até aqui, a importância do olhar para o processo de alfabetização sob uma perspectiva que atravesse as metodologias e prescrições de práticas pedagógicas destituídas de sujeito histórico, desencarnado de um sujeito do mundo. Nessa perspectiva, são priorizadas as relações de ensino, as interações com as crianças, com professores, com o conhecimento e com as condições

sociais de aprendizagem e de produção de conhecimento considerando os contextos familiares e suas subjetividades como parte desse processo (GOULART, CORAIS; 2020).

Para refletir: Como (e quando) começam os processos de alfabetização? Como se estabelecem as relações primeiras da família e escola nas turmas de alfabetização? Como são planejadas as intenções de parcerias, estabelecidos os acordos e tratadas as tensões existentes nas relações de diferenças? Onde o começo se esconde? Para alimentar essa inquietação, te convidamos a refletir com um pouco de música e literatura infantil. Acesse o link:



A ideia de um processo linear, previsível, com início meio e fim, traz algumas certezas, dúvidas e mistérios no livro “Como começa?” (TAVANO, 2014):



Cada coisa tem um jeito de começar. Todo mundo sabe: As frases começam com palavras, e as palavras, com letras. Muitas histórias começam com “era uma vez”. Na escola, tem o primeiro dia de aula. E o primeiro dia de férias(...). Certas coisas nem sempre começam sendo o que são(...) E tem os começos que não aparecem. A árvore começa embaixo da terra e as nuvens encobrem o começo do céu. Mas e o mar? Começa ou acaba na areia? (...) O vento também é um mistério. Às vezes começa antes da chuva, e de vez em quando começa por nada. É só vontade de ventar(...). Tem muitas coisas que começam só por causa de uma vontade. Para saber onde as coisas vão dar, só tem um jeito: COMEÇAR.

Trazemos a ludicidade do universo infantil à importantes questões que permeiam o processo de alfabetização: a necessária reflexão sobre propostas prescritivas pautadas em uma base estrutural, em uma ideia idealizada de escola, de família, e de etapas delimitadas – com um ponto de partida, um caminho estruturante, e um ponto de chegada, priorizando categorias linguísticas, sílabas, vogais, consoantes e textos base, sem autoria, sob a ideia de condições de igualdade para todos. Reconhecendo a importância do planejamento necessário, das intencionalidades e pesquisa de métodos, estratégias e instrumentos de alfabetização, questionamos: que lugar as diversidades, subjetividades, necessárias ao atendimento da pluralidade ocupam nesse processo?

Na prática, em muitas instituições escolares o começo dos processos de alfabetização é demarcado, nos primeiros contatos do ano letivo, através de entrevistas individualizadas (anamneses, diagnoses com as famílias), e reuniões coletivas (reuniões de pais, responsáveis). Ações e períodos de acolhimento ou adaptação também constituem esses inícios. Em linhas gerais, tais ações objetivam mapear os contextos familiares das crianças (constituição familiar, condições sociais gerais, graus de instrução da família, com quem as crianças ficam, brincam, se possuem livros, desenvolvimento em seus aspectos biológicos, de saúde e emocionais, etc.) e apresentar o planejamento, proposta e regras institucionais. E o que vem depois?

Quando coletadas, e de posse dessas informações, o que fazem as instituições e os sujeitos envolvidos nesse processo? Como são tratadas as informações e atendidos os diferentes contextos identificados? Essas informações são classificatórias das condições ou constituem planos de estratégias para o atendimento plural e de constituição de redes sociais de apoio? Age a instituição escolar em postura colonizadora sobre as condições familiares, estabelecendo as regras e cobrando o cumprimento das ações esperadas e participação efetiva na escolarização dos filhos, ou estabelecem estratégias de parceria de forma democrática potencializando as diferentes constituições e saberes, possibilitando a participação às diferentes condições? E quando se constata a ausência da rede de proteção familiar e social no contexto da alfabetização? Como os caminhos são trilhados com a criança?

No bojo de questões que implicam os mistérios do começar, trazemos, a contribuição de Jaffe (2022): *“Começar” vem de “com-initiare”, que significa “iniciar junto”. Mas qual o significado de “iniciar”? É bem semelhante ao de começar, mas com uma variação importante. “Iniciar”, historicamente, relaciona-se a penetrar nos mistérios”, “conhecer segredos”.*

Sem a intenção de estabelecer receita ou passos descritivos sobre os movimentos de iniciar as estratégias de alfabetização no âmbito institucional escolar,

trazemos questões que contribuem para a pesquisa e definição de estratégias e de (rel)ações potencializando o conhecimento, autonomia e compromisso político docente nesse processo de refletir o trabalho e definir propostas, métodos e estratégias diversificadas: Quem somos e o que desejamos com a nossa prática pedagógica? O que estamos fazendo para alfabetizar os nossos alunos? Para tomar as decisões? Quem são as pessoas que estão conosco na nossa sala de aula? O que querem? O que pensam? O que sabem? Como se constituem as diferentes subjetividades, quais são suas leituras de mundo e universos de conhecimento? Como as crianças aprendem? Que relação possuem com o ensino? Como aprendem a ler e a escrever? (GOULART,CORAIS,2020; GOULART,2021).

A participação das famílias no processo educacional da criança não deve ser limitada à escuta ou consulta. Tampouco a parceria deve ser limitada à ideia de aproximação e definição unilateral da relação. A importância dos registros dedicados às famílias, ou realizados com as famílias, são problematizadas, quando são estabelecidos através de práticas pedagógicas excludentes. Como alerta Goulart (2021), na tradição, o processo de alfabetização tem sido um templo de exclusão, com seleção de conteúdos e modos de ensinar, que formam barreiras e exclusões, tornando pessoas periféricas. Superando uma classificação entre os que sabem e os que não sabem, é necessário refletir “sobre o que sabem os que não sabem”. Como registram, como significam o conhecimento?

Nessa análise crítica, a ideia da família e a expectativa das práticas na escola, são constituídas predominantemente, a partir da referência do modelo idealizado: idealizam-se padrões que se replicam em modelos de trabalhos a serem realizados pelas crianças com as famílias, de estudo, de leitura, de registro, distantes das crianças das famílias e realidades, classificando saberes e condições. Como estabelecer então, parcerias para além de acordos de cumprimentos de tarefas para a construção de um ambiente alfabetizador? Superando a perspectiva de corresponsabilização na divisão de tarefas com a família no sucesso ou fracasso na escola, deve ser privilegiada na relação, as condições e contextos familiares, o compartilhamento, esclarecimento e construção da proposta pedagógica, as intencionalidades das ações e práticas, as instruções sobre possibilidades de redes de proteção social, e as relações com o processo de ensino.

De todo modo, uma vez identificadas e respeitadas as diferentes constituições familiares, nos diferentes graus de condições e possibilidades de participação no processo de alfabetização das crianças, devem ser construídas propostas de participação das famílias e com as famílias, evidenciando: as intenções das ações pedagógicas; as diferentes formas e possibilidades de participação na contribuição com as propostas de trabalho pelas famílias; a autonomia das crianças,

ainda que relativa, na compreensão e execução das propostas, tornando as presenças mais evidentes que as ausências nos processos colaborativos de construção; e ações que promovam o compromisso na valorização da família para o processo educacional da criança.

Tais ações podem ser constituídas, conjuntamente, em um universo de possibilidades que compõem o cotidiano de práticas educacionais: nas orientações sobre a escolha e preparo de um espaço de estudo para a criança, na importância do olhar para as crianças em suas potencialidades, nas suas narrativas e diferentes formas de registros (desenho, oralidade, gêneros e registros escritos), na ludicidade, no encorajamento e intervenções colaborativas - quando necessárias - movimentando o desejo de aprender, integrando os diferentes saberes e práticas culturais das diferentes famílias, respeitando-as e as expandindo na troca com os outros. É importante observar nesse processo: os hábitos, frequências e tipos de leituras e escrita que os cercam, sobre o que conversam, como se comunicam, o que consomem, o que assistem, as palavras que constituem suas rotinas, os ambientes que frequentam, as notícias que comentam e como se percebem, como se posicionam como cidadãos nesses diferentes momentos e lugares, significando a importância da leitura e escrita como prática social e política.

Sublinhamos, ao final deste módulo, o que foi se colocando como provocação ao longo de todo ele: a perspectiva de que para alfabetizar é preciso legitimar o conhecimento de todos e de cada um, incluindo as famílias.

Nessas diferentes redes e complexidades, o processo de alfabetização é parte da educação, e, portanto, política social, de garantia de direito às crianças, que deve ser significativa através da potencialização das diferenças nas famílias. O atendimento à pluralidade é um indicador de qualidade, que pode contar com intersectorialidade como estratégia de atendimento à necessidade de quem dela necessita, compartilhando informações, integrando serviços, ampliando redes de conhecimento que transformam o sujeito, no movimento com os outros na escola, tendo - na sua singularidade - novas possibilidades de ser, de viver e agir na coletividade.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 76/2013, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. 40.ed. com índice. Brasília: Centro de Documentação e Informação (CEDI), 2013. 464 p. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html . Acesso em: jun. 2022.

CAMÕES, M. C. L. S.; OLIVEIRA, C. G. . Perspectivas de leitura, escrita, currículo e educação infantil: afinal, o que querem as crianças?. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. X, p. 163-167, 2016.

FARIA, A. L. G. de; MACEDO, E. E. de; SANTOS, S. E. dos. Educação Infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. In: ABRAMOWICZ, A. e VANDERBROECK (orgs.). Educação Infantil e diferença. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.2, 2000.

GOULART, Cecília. Por uma abordagem discursiva da alfabetização – parte I – Diálogo com a prof.^a Dra. Cecília M.A.Goulart, (UFF-Niterói/RJ). UFSC/Florianópolis/SC. Realizada em 06/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SnQ9A-SNPbo>. Último acesso em 10 de junho de 2022.

GOULART, C.M.A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 60-78 | jan. /jun. 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>>. Acesso em: 26. Set.2021.

GOULART, Cecília e CORAIS, Maria Cristina Corais. Diálogos Sobre Alfabetização - Perspectivas discursivas para a alfabetização II. Live #6 realizada em 03/06/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QAmODJZw6v0>. Último acesso em 10 de junho de 2022.

GOULART, Cecília e SOUZA, Marta Lima de (Orgs.). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015

JAFFE, Noemi. Caderno de Palavras: ComParTrilhar. Texto inédito escrito especialmente para os associados do clube Diálogos Embalados, como apresentação do caderno palavra intitulado “compartrilhar”. (2022).

Lei de diretrizes e Bases da Educação n. ° 12.796, de 04 de abril de 2013.

MAFRA, J. F. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In: SILVA, M.R.P; MAFRA, J. R. (Orgs.). Paulo Freire e a Educação das Crianças. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais. 2005.

Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

PROENÇA, M.^a Alice. Caderno de Palavras: Começar. Texto inédito escrito especialmente para os associados do clube Diálogos Embalados, como apresentação do caderno palavra “começar”. (2022).

SPAGGIARI, S. A parceria Comunidade-Professor na administração das escolas. In: EDWARDS, C. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVANO, Silvana. Como começa? São Paulo: Editora Callis, 2014.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

1

Que tal assistir ao vídeo abaixo e pensar sobre experiências que potencializam a aproximação entre a família e a escola como estratégia colaborativa?



2

Assista ao vídeo da professora Rita Pierson, em que ela, em um depoimento sobre sua trajetória como professora destaca a importância da conexão entre professor e aluno como estratégia positiva de significação das práticas escolares



PONTO DE REFLEXÃO

Situações vivenciadas com crianças em contextos de alfabetização

Apresentamos a seguir algumas breves passagens de situações vivenciadas com crianças em contextos de alfabetização. Com base nas abordagens feitas sobre a relação família escola no processo de alfabetização, reflita sobre sugestões e encaminhamentos possíveis.

Situação 1 – Não tive tempo, professora!

Todas as segundas-feiras era dia da roda literária. Além de ouvir uma história nova na roda, as crianças apresentavam os livros que escolheram levar para casa e trazer suas impressões, sensações e opiniões sobre as histórias lidas. Gabriel, uma criança muito falante e ativa em diferentes momentos na escola, tornou frequente uma fala na roda: não li! Por que? Não quis ler? Não se interessou pelo livro? Não, não tive tempo, professora! E começava a narrar os compromissos e agenda cheia dos membros da família, afirmando que ninguém teve tempo para ler com ele.

Situação 2 – Chá de Camila.

Dos preparos de receitas de famílias, o caminho se desdobrou para temperos e ervas e das ervas para os chás. Em um final de tarde, foi promovido o chá preparado com as crianças. Professora, professora, corre aqui! Disse uma aluna afoita! Descobri uma coisa muito importante! Tem meu nome dentro do chá. Camila saiu a apresentar a toda a escola o chá de Camomila. Todas as crianças começaram a procurar seus nomes nos chás para ver se encontravam.

Situação 3 – É preciso ler mais com essa criança!

A orientação educacional da escola, preocupada com o relato de baixo interesse e dispersão de Milena nas atividades realizadas na escola, traçou estratégias de estudo para ser realizada com a criança em casa. Entre elas, a orientação de que era preciso ler mais livros com a criança em casa. Na reunião, compareceu a vó que cuidava da criança. Depois de ouvir todas as orientações atentamente, observar um acervo de livros sugeridos e alguns minutos em silêncio, com a cabeça cabisbaixa, confidenciou que não sabia ler. E que se envergonhava disso. Não queria demonstrar para a neta. Foi combinado com a avó, que seriam enviados livros imagéticos para ela e para a neta.

Situação 4 – Esqueceu que eu não sei ler nem escrever?

Maria Luiza chega a porta da sala acompanhada de sua mãe, que segura cuidadosamente umas pequenas maquetes com mudas de plantas, relatando que a criança quis fazer para trazer para os amigos aproveitando as sobras de trabalho do irmão mais velho. Maria Luiza pediu ajuda a mãe para entregar aos colegas. A mãe entregou um cuidadosamente na mão da criança, que perguntou: “*pra quem é esse*”? A mãe mostrou o fundo do pequeno objeto com o nome de uma criança e sugeriu: “*olha aí! Veja você para quem é!*”. Maria Luiza colocou as mãos na cintura

e esbravejou: “ *ô mãe! Você está maluca? Esqueceu de que eu ainda não sei ler nem escrever?*” A mãe sorriu, aproximou o objeto etiquetado dos olhos da criança, que fez uma cara de espanto ao perceber que identificava o nome de um colega da turma, devolveu um breve sorriso à mãe e foi entregar o objeto ao colega. Voltou para buscar um a um com a mãe, identificando as etiquetas com os nomes dos colegas da turma.

Situação 5 – É isso? Por que você não me falou antes?

Pedro era bom nos argumentos. Participava das diferentes rodas de conversa, tinha opinião e teoria para diferentes assuntos. Extinção de dinossauros, Big Bang, religião... por vezes suas opiniões e conhecimento de causa despertavam certo espanto, surpresa e polêmicas na turma. Nas atividades propostas de leitura e escrita, Pedro demonstrava certa irritabilidade, verbalizava dificuldade de compreensão nas percepções e associações compartilhadas entre os grupos de colegas. Filho único de uma psicóloga e pai filósofo, autor de diferentes livros, Paulo tinha a participação ativa dos pais na escola e ambiente propício ao estudo e processo de alfabetização. Diferentes estratégias utilizadas com o grupo não despertavam hipóteses de leitura ou associações no Pedro. A professora dedicou a usar os momentos finais das aulas somente com o Pedro. Com diferentes recursos, na tentativa de identificar como Pedro pensava, ao propor uma brincadeira com letras móveis na formação de palavras, Pedro começou a apresentar movimentos de associações e leituras com palavras que conhecia e esbravejou: Ah! Então ler é isso, professora? Por que você não me falou antes?

Situação 6 – Eu já sei tudo! Não precisa me explicar nada.

Breno era muito querido pelos colegas. Era comum haver disputa para sentar ao lado dele e brincar na hora do recreio. Gostava de contar os lugares para onde viajava e os restaurantes que ia com a família, com detalhes. Em determinado momento do processo de alfabetização, Breno parecia arremido às cooperações de colegas e as ofertas de ajuda para fazer as propostas individuais e coletivas. Na aproximação de alguém, costumava interromper ajuda com impaciência dizendo saber. Mas não as fazia. Era comum ir com roupas diferentes do uniforme, algumas de marcas caras. Em determinado período, foi observada a bermuda do uniforme rasgada por dias, sendo apontado por outras crianças pelos constantes atrasos. A autoestima de Breno estava visivelmente abalada. Em seus relatos e justificativas de atraso, dava impressões de irritabilidade com a mãe, por atrasos e falta de atenção, com aparentes indícios de alcoolismo. Breno ficou retido no fim do ano sem atingir os objetivos propostos no ciclo de alfabetização.

COLOCANDO EM PRÁTICA

“A aprendizagem requer parcerias, presentes ou ausentes, com OUTROS, pares que se reúnem ao redor de algo em comum, possibilitando trocas interativas, confrontos e diálogos em torno do que une sujeitos do grupo. (...)São os OUTROS que nos provocam com boas perguntas, pensamentos divergentes, modos de ser e estar na docência que ampliam saberes e fazeres pessoais; portanto, bem-vindos os confrontos que propiciam aprendizagens em outros patamares!” (PROENÇA,2022).

A luz das questões trazidas nesta disciplina e da reflexão proposta a partir da citação de Proença (2022), potencializamos as parcerias e a interação (relação com o outro) como caminho potente para o estreitamento do vínculo entre família e escola, assim como apostamos na intersectorialidade que nos provoca a pensar a ação conjugada de vários setores da sociedade (saúde, educação, assistência social, emprego, habitação, saneamento básico) como possibilidade de investimento em ações de integralidade do sujeito.

Diante do que foi abordado no módulo, produza um texto referente à relação família-escola como parte de um PPP (Projeto Político Pedagógico) de uma instituição de ensino, destacando:

- Identificação da situação atual da relação família-escola na instituição analisada;
- Possíveis movimentos de estreitamento da parceria família-escola;
- Incorporação e participação das famílias em experiências que envolvam práticas coletivas de leitura e escrita;
- Conscientização acerca do processo de alfabetização e da parceria entre família e escola como importante fator a ser considerado;
- Incorporação de setores como saúde e assistência social, dentre outros, quando a escola julgar necessário.

Observação: o texto pode considerar a experiência na escola que trabalha ou uma escola hipotética.

VIDEOAULA

A relação família e escola no processo de alfabetização



The image shows a Zoom video conference interface with a green background. Three video thumbnails are visible: one on the top left, one on the top right, and one centered below them. A chat window is open at the bottom left, and a logo is in the bottom right.

Lu Quintana
Obrigada, ótima aula:washhands:washhands:washhands:washhands:

Especialização
Alfabetização,
Leitura e Escrita

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo XII

**A alfabetização e o letramento científico para a leitura
de mundo**

Leandro Trindade Pinto (UERJ/FEBF)

Cleonice Puggian (UERJ/FEBF)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XII

A alfabetização e o letramento científico para a leitura de mundo

Unidade 1

Aprendendo a linguagem científica: alfabetizar letrando

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XII:

A alfabetização e o letramento científico para a leitura de mundo

Autores – Módulo XII:

Leandro Trindade Pinto (UERJ/FEBF)
Cleonice Puggian (UERJ/FEBF)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio
Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do
Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e
Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. Por que a ênfase na linguagem no ensino de ciências?	5
2. O que é alfabetização científica?	7
3. O que é letramento científico?	10
4. Considerações finais	12
Referências bibliográficas	12

Apresentação

Nesta unidade, iremos explorar o conceito de ciência como linguagem, tendo como foco principal o ensino de ciências na educação básica. Partiremos do pressuposto de que construímos ciência a partir da linguagem. Para isso, na primeira seção, examinaremos o papel da linguagem no ensino de ciências; na segunda, exploraremos o conceito de alfabetização científica, observando as contribuições de autores norte-americanos, europeus e brasileiros; por fim, na terceira seção, apresentaremos o conceito de letramento científico, estabelecendo um contraponto com as proposições da alfabetização científica.

Pretendemos mostrar que a ciência vai muito além de depositar conceitos numa aula na escola. Os assuntos científicos também fazem parte do nosso dia a dia, e podemos construir uma linguagem científica comum, formando uma comunidade cuja cultura científica seja inclusiva e compartilhada.

Mas para a ciência ser mais compreendida é fundamental pensarmos na linguagem que estamos utilizando para transmiti-la. Nos diferentes processos discursivos, podemos encontrar formas de melhor comunicar a ciência, incluindo a fala, a leitura e a escrita. Para isso, é preciso observar a prática de todos os docentes, não apenas a dos professores de ciências. Precisamos superar a ideia das ciências como algo muito mais difícil do que realmente é, superar a imagem dos cientistas como se fossem gênios com os quais os alunos não conseguem se identificar. Isso afasta os estudantes da ciência. Dessa forma, propomos, nesta unidade, que a ciência faça parte do contexto social da linguagem do processo de alfabetização. Na verdade, convidamos você a expandir o próprio conceito de “alfabetização” para “alfabetizar letrando”, que é quando o ato de ensinar a ler e escrever ocorre também no contexto de práticas sociais, onde diferentes discursos aparecem, inclusive na área de ciências.

Antes de afirmar coisas como “Mas eu conheço pouco sobre ciências, não sou professor(a) dessa área! Como posso falar sobre isso?”, lembremos a importância da educação em ciências, tão significativa e tão necessária no contexto dos desafios atuais, como a pandemia de Covid-19. Quantos professores, mesmo não sendo da área de ciências, perceberam que a falta de leitura crítica, reflexiva, fez com que muitas pessoas tomassem posições equivocadas durante a pandemia? Quando a leitura e a escrita não são acompanhadas de um “letramento”, ficamos presos apenas à interpretação de códigos e excluímos o uso social da leitura e da escrita. No contexto da pandemia, percebemos quanto pode ser desastroso formar apenas leitores decodificadores.

I. Por que a ênfase na linguagem no ensino de ciências?

Nosso diálogo sobre ciência ou outros assuntos depende das relações que estabelecemos entre os significados das coisas. Percebemos que muitos dos atritos gerados em conversas, que acabam descambando para discussões, têm origem, muitas vezes, no entendimento diferente que as pessoas atribuem às mesmas palavras e termos. Lemke (1997) destaca que “para entender como a comunicação funciona e o que a torna bem-sucedida ou fracassada, precisamos analisar como usamos a linguagem para significar algo”. Destaca-se, nesse sentido, que “os recursos semânticos da linguagem são a base de todos os nossos esforços para comunicar ciência e outros assuntos”.

É por isso que a comunicação científica é tão dificilmente entendida por parte expressiva da população, pois a linguagem científica carece de significados semânticos, sociais e dialógicos.

Chassot (2003, p. 91) propõe que a ciência seja considerada “uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural”. Logo, seria preciso que os indivíduos compartilhassem essa linguagem científica, da mesma forma que compartilham os significados de uma língua já conhecida, falada e escrita. O autor compara a falta de familiaridade com os conceitos científicos ao sentimento despertado em um indivíduo ao ler textos escritos numa língua estrangeira. Segundo Chassot (2003, p. 37), seria necessário um processo de alfabetização para que os indivíduos compreendessem os conhecimentos científicos. O autor argumenta que isso teria um grande impacto na qualidade de vida das pessoas, pois permitiria, por exemplo, que elas controlassem e previssem as transformações na natureza, ampliando os processos de inclusão social.

É, portanto, fundamental que os jovens percebam que aprender ciências não é algo necessário apenas para quem vai fazer vestibular ou seguir a carreira científica. Alfabetização científica, nesse sentido, é também o jovem entender minimamente como funciona o celular, que costuma passar horas na sua mão, perceber como essa e outras tecnologias afetam o seu dia a dia e a sociedade. Em outras palavras, trata-se de as pessoas entenderem os conceitos científicos básicos envolvidos nessa tecnologia, saberem que ela é fruto de uma construção histórica, cultural e está ainda em processo de desenvolvimento. Não queremos ensinar as mais complexas leis da física em cada aparelho eletrônico; a ideia é gerarmos uma linguagem, uma cultura discursiva crítica de que a ciência e a tecnologia fazem parte de todos os sujeitos de nossa sociedade. É começarmos a entender a diferença entre ciência e pseudociência, entre discurso científico e senso comum, passos fundamentais para o indivíduo distinguir uma notícia verdadeira de uma *fake news*.

No Brasil, Sasseron e Carvalho (2011), Tinoco (2006), Mortimer e Machado (1996) adotaram a ideia de **enculturação científica** em suas pesquisas, referindo-se a um ensino de ciências que promove a “formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida”. Esses autores compreendem que

o ensino de Ciências pode e deve promover condições para que os alunos [...] façam parte de uma cultura em que as noções, ideias e conceitos científicos são parte de seu *corpus*. Deste modo, seriam capazes de participar das discussões desta cultura, obtendo informações e *fazendo-se comunicar* (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 60, grifo nosso).

Driver *et al.* (1994, p. 11) defendem que uma perspectiva social de aprendizagem em sala de aula deveria reconhecer que os estudantes são apresentados a uma comunidade de conhecimento por meio do discurso no contexto de tarefas relevantes. Nesse sentido, as salas de aula de ciências podem ser consideradas formadoras de comunidades “caracterizadas por práticas discursivas distintas”. Lemke (1997, p. 12) alerta para o fato de que, ao falar sobre ciência, “estamos ajudando a criar ou recriar uma comunidade de pessoas que compartilham certas crenças e valores”, o que acontece quando utilizamos a mesma linguagem. A autora lembra que os professores de ciências utilizam com mais frequência a linguagem científica, enquanto os alunos usam sua própria linguagem, muitas vezes bem diferente daquela empregada pelo professor. Essa seria uma das razões pelas quais comunicar ciência pode ser tão difícil. Driver *et al.* (1994, p. 11) sinalizam que o principal desafio está em promover uma perspectiva crítica sobre a cultura científica entre os alunos.

Para desenvolver tal perspectiva, os alunos precisarão estar cientes dos diversos propósitos do conhecimento científico, suas limitações e as bases sobre as quais suas afirmações são feitas. Um desafio crucial para a vida em sala de aula é, portanto, *tornar essas características epistemológicas um foco explícito do discurso* e, portanto, socializar os alunos em uma perspectiva crítica da ciência como forma de conhecimento (DRIVER *et al.*, 1994, p. 11, grifo nosso, tradução nossa).

Mortimer e Scott (2002, p. 285, grifo nosso) assinalam que, já no início dos anos 2000, vários esforços foram empreendidos “para entender a retórica científica com o objetivo de engajar os estudantes em *formas de argumentação* características da ciências”. O desafio, nesse sentido, está em criar uma linguagem em que o discurso científico possa facilitar a comunicação entre pessoas

ou entre texto e leitor. Nessa busca, nós, professores, precisamos refletir sobre alguns aspectos que ocorrem nesse processo discursivo e comunicativo.

Bakhtin (2003) propõe a existência de gêneros do discurso, que seriam os enunciados relativamente estáveis, “formas heterogêneas, sociodiscursivas-enunciativas concedidas pela tradição e pela cultura de ontem e hoje”. O autor/locutor escolhe o gênero do discurso de acordo com a intenção que tem ao comunicar, das suas necessidades ou dos interlocutores envolvidos na ação de comunicar verbalmente (SASSERON; CARVALHO, 2005, p. 351). Bakhtin (2003, p. 302) explica que “os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. Outra importante contribuição desse teórico é promover a distinção entre o objeto das ciências naturais e o das ciências humanas. Bakhtin diz que a formação de cada indivíduo é resultado de suas interações, como uma marca da formação humana, pois os sujeitos se constituem na interação, estabelecendo relações entre as “visões de mundo condicionadas por valores distintos, oriundos das diversas culturas das quais cada qual participa”. Essa perspectiva apoia muitos estudos no campo do ensino de ciências, especialmente aqueles dedicados ao processo de aprendizagem da linguagem científica. Nesse campo despontam duas importantes vertentes: a alfabetização científica e o letramento científico.

2. O que é alfabetização científica?

O conceito de alfabetização científica apareceu pela primeira vez nos Estados Unidos no final dos anos 1950, na publicação de Paul Hurd (1958) intitulada “Science Literacy: Its Meaning for American Schools”. No entanto, o interesse e a preocupação com a alfabetização científica (ou seja, a ideia de que o público deveria compreender os conhecimentos das ciências) remontam pelo menos ao início do século XX (SHAMOS, 1995; BATISTA, 2009).

No período pós-guerra, a comunidade científica americana precisava de apoio público para responder ao lançamento soviético do Sputnik e iniciar a corrida espacial. Havia também preocupação com a qualidade da educação oferecida nas escolas, que deveria promover a capacidade de os indivíduos estabelecerem uma relação pessoal e social com a ciência. Com isso, concluiu-se que era preciso aumentar o nível de alfabetização científica entre os norte-americanos, o que seria uma estratégia para garantir o apoio aos programas governamentais e a melhoria da educação (LAUGKSCH, 2000). O intuito era levar a população em geral a compreender os dilemas políticos, éticos e morais impostos pelos avanços científicos, especialmente depois da bomba atômica.

Pella *et al.* (1966) foram os primeiros autores a construir uma base empírica para a definição de alfabetização científica. Eles concluíram que um indivíduo alfabetizado cientificamente deveria compreender: (a) as inter-relações da ciência com a sociedade; (b) a ética que controla o cientista em seu trabalho; (c) a natureza da ciência; (d) a diferença entre ciência e tecnologia; (e) os conceitos básicos em ciências; e (f) as inter-relações da ciência e das humanidades.

Na década de 1980, Jon Miller (1983) propôs uma revisão conceitual e empírica da alfabetização científica, apresentando para ela uma definição multidimensional, uma metodologia para medi-la entre a população e dados empíricos sobre seus níveis entre adultos norte-americanos. Miller (1983, p. 31) estabeleceu [três dimensões para a alfabetização científica](#). São elas:

▼ **a**

Compreensão das normas e métodos da ciência (ou seja, a natureza da ciência);

▼ **b**

compreensão dos principais termos e conceitos científicos (ou seja, conhecimento do conteúdo científico);

▼ **c**

consciência e compreensão do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade.

Durante a década de 1990, outros autores desenvolveram o conceito de alfabetização científica. Por exemplo, Shamos (1995) propôs uma concepção que a divide em três níveis: 1) alfabetização cultural, 2) alfabetização científica funcional e 3) a verdadeira alfabetização científica. O grau de sofisticação desses três níveis ocorre de modo gradual e cronológico, com um nível apoiando-se no outro.

Os níveis propostos por Shamos (1995) podem ser relacionados aos níveis de entendimentos dos nossos alunos sobre ciências. Exemplificando, ao apresentar aos alunos um conteúdo curricular como classificação dos seres vivos, pode-se

perceber que um aluno que decorou a classificação dos animais (anfíbios, mamíferos, répteis etc.) não necessariamente saberá entender como esses animais interagem na natureza. Caso não saiba como ocorre essa interação, dificilmente saberá se posicionar criticamente diante de decisões políticas que afetem o meio ambiente. Dessa forma, o entendimento sobre o processo de alfabetização científica vai além de ensinar conteúdo de ciências, ele passa também pela função social do conhecimento científico. Nesse sentido, Gérard Fourez (2003, p. 113-114) aponta [três eixos fundamentais dos objetivos da alfabetização científica](#):

▼ **Objetivos humanistas**

“Visam à capacidade de se situar em um universo técnico-científico e de utilizar as ciências para decodificar seu mundo.”

▼ **Objetivos ligados a fatores sociais**

“Procurar diminuir as desigualdades sociais produzidas pela falta de compreensão das tecnociências.”

▼ **Objetivos ligados a fatores econômicos e políticos**

“Promoção de vocações científicas e/ou tecnológicas, necessárias à produção de riquezas.”

Tais objetivos apresentados pelo autor dialogam com a alfabetização científica voltada para a aprendizagem em grupo mais do que para a perspectiva individual, pois uma verdadeira alfabetização científica deve ter como objetivo não apenas o desenvolvimento intelectual de um indivíduo, mas uma mudança social de grande impacto.

Nesse sentido, a alfabetização científica seria o principal foco do ensino de ciências, gerando benefícios práticos, pessoais e sociais para a cultura e a humanidade, bem como combinando as dimensões individual/grupal e prática/conceitual.

No Brasil, diferentes autores apresentam definições distintas para classificar alfabetização científica. Por exemplo, Sasseron e Carvalho (2011) adotam tal expressão apoiadas nas ideias de Paulo Freire (1987, p. 11), para quem

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.

Sasseron e Carvalho (2011) apontam que, nos últimos anos, devido ao desenvolvimento pedagógico na área de ensino de ciências, muitos autores têm dado significados parecidos aos termos alfabetização científica e letramento científico. Tal confusão semântica tem diferentes razões: desde as interpretações da tradução desses termos para a língua portuguesa até a diversidade de conceitos estabelecidos por diferentes autores sobre o tema. A seguir, mostraremos que o termo letramento científico tem, na sua origem, similaridade em relação ao letramento linguístico, que consiste na busca por entender a leitura e a escrita além da mera codificação de códigos escritos.

3. O que é letramento científico?

Soares (2010, p. 18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora ressalta que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2010, p. 20). Em outras palavras, o termo alfabetizado serviria para nomear “aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2010, p. 19).

Ela explica que a invenção do letramento no Brasil ocorreu de forma bem diversa do que aconteceu na França e nos Estados Unidos. Aqui, essa discussão surgiu enraizada no conceito de alfabetização, em virtude do persistente desafio de promover a alfabetização de uma grande parcela da população brasileira. O Censo do IBGE, em 1990, revelou que havia 18,7 milhões de analfabetos no Brasil, que correspondiam a aproximadamente 25% da população.

A autora argumenta que, no Brasil, há uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento:

do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. A autora ressalta que, durante a década de 1990, tanto a mídia como a produção acadêmica brasileira acabaram por associar e confrontar os conceitos de alfabetização e letramento.

Isso também ocorreu no ensino de ciências. Santos (2007, p. 479), por exemplo, propõe uma diferenciação entre alfabetização e letramento científico. Segundo ele, “na tradição escolar a alfabetização científica tem sido considerada na acepção do domínio da linguagem científica, enquanto o letramento científico, no sentido do uso da prática social, parece ser um mito distante da prática de sala de aula”. O autor argumenta que o termo letramento valoriza a “função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar”.

Segundo Santos (2007, p. 480), o letramento dos cidadãos contempla o “entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas a ciência e tecnologia em que estejam diretamente envolvidos, sejam decisões pessoais ou de interesse público”.

O conceito de letramento científico ainda pressupõe a participação democrática dos cidadãos nas discussões científicas, construindo processos igualitários que permitam, às minorias historicamente discriminadas e silenciadas, acesso ao conhecimento científico que potencialize sua ação social. Ele pressupõe o desenvolvimento de valores, independentemente de interesses econômicos. Assume também um significado cultural, pois implica que os indivíduos participem ativamente da cultura científica (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004). Apoiar o desenvolvimento de um desenho curricular que busca superar o modelo transmissivo e reprodutor. Defende abordagens metodológicas contextualizadas com aspectos sociocientíficos, fomentando a prática de leitura de textos científicos que possibilitem a compreensão das relações ciência-tecnologia-sociedade, assim como a tomada de decisões pessoais e coletivas. Percebemos, portanto, que alfabetização e letramento científicos são conceitos controversos, em disputa, mas complementares e extremamente significativos para o ensino de ciências. Soares (2004, p. 15) argumenta que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de

e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Segundo a autora, “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2010, p. 47).

4. Considerações finais

A experiência dos docentes, assim como as pesquisas no campo do ensino de ciências, revelam enormes dificuldades para promover entre os estudantes a proficiência na linguagem científica. Em muitas escolas, ainda persiste uma educação antidialógica, depositária, baseada em discursos unilaterais e repletos de palavras ocas (FREIRE, 2011). Podemos observar, por exemplo, como, na pandemia de Covid-19, uma parcela significativa da população foi impactada pela falta de compreensão de conceitos científicos básicos. Apesar do avanço tecnológico das últimas décadas, do aprimoramento dos meios de comunicação e do aumento significativo do acesso da população brasileira aos bancos escolares, há muitas pessoas que não compreendem a linguagem científica do cotidiano.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. J. P. M. *Discursos da ciência e da escola: ideologia e leituras possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BATISTA, A. M. F. A trajetória do Movimento de Alfabetização Científica (A.C.). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: ANPUH, 2009. p. 1-10.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A. M. P.; TINOCO, S. C. O ensino de Ciências como ‘enculturação’. In: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. (org.). *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 89-100, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.
- DRIVER, R. *et al.* Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational researcher*, v. 23, n. 7, p. 5-12, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3rrg2WN>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3rsg5Sk>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HURD, P. D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *Science Education*, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1958.
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2004.
- LAUGKSCH, R. C. Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, Hoboken (Estados Unidos): John Wiley & Sons, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3EdxEwQ>. Acesso em: 28 set. 2021.
- LEMKE, J. *Aprender a hablar ciência*. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós. 1997.
- MILLER, J. D. Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, v. 2, n. 112, p. 29-48, 1983. Disponível em: <https://bit.ly/3SzRXJh>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. A linguagem em uma aula de Ciências. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, p. 49-57, 1996.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/562>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- PELLA, M. O. *et al.* Referents to scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, n. 4, p. 199-208, 1966.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de Ciências. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3RzzRWB>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3RFCNkl>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SHAMOS, M. H. *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1995.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

1

Fato ou Fake

Como docentes, nos dias atuais, temos enfrentado o desafio de desmistificar várias informações equivocadas, relacionadas a temas científicos, que os alunos trazem para dentro da sala de aula. Além de ser importante promover debates sobre esses assuntos, podemos orientá-los a consultarem fontes mais confiáveis sobre ciência. Como exemplo, citamos os sites [Fato ou Fake](#), do jornal *GI*, e o verificador de notícias da [BBC News](#), muito utilizados durante a pandemia de Covid-19, com o objetivo de desmascarar notícias falsas, difundidas sobretudo em grupos de WhatsApp.

Sabemos que, hoje, é possível, com apenas um clique, encontrar todo tipo de informações na internet sobre temas que surjam em grupos sociais, como conversas em rodas de amigos ou em salas de aula. Por exemplo, se um grupo de jovens está conversando sobre alienígenas e discutindo se, de fato, eles existem, haverá no mínimo uma centena de sites com as mais diversas e originais teorias conspiratórias sobre a presença de *aliens* frequentando as escolas mundo afora.

Obviamente, nesse contexto, poderá ser defendida a ideia que a internet permitiu a esses mesmos jovens terem acesso a informações concretas sobre a existência ou não de alienígenas, pois existem sites sérios, como o da [NASA](#) ou os de centros de pesquisas e astronomia brasileiros, tal qual o Museu de Astronomia e Ciências Afins ([MAST](#)). Sempre orientamos, portanto, a indicação de sites institucionais, onde pesquisas científicas sobre diversos assuntos são divulgadas corretamente.

2

Três dimensões para a alfabetização científica

a) Compreensão das normas e métodos da ciência (ou seja, a natureza da ciência).
b) Compreensão dos principais termos e conceitos científicos (ou seja, conhecimentos do conteúdo científico).
c) Consciência e compreensão do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade.

3

Três eixos fundamentais dos objetivos da alfabetização científica

Objetivos humanistas: “visam à capacidade de se situar em um universo técnico-científico e de utilizar as ciências para decodificar seu mundo”.
Objetivos ligados a fatores sociais: “Procurar diminuir as desigualdades sociais produzidas pela falta de compreensão das tecnociências.”
Objetivos ligados a fatores econômicos e políticos: “Promoção de vocações científicas e/ou tecnológicas, necessárias à produção de riquezas.”

PONTO DE REFLEXÃO

1

Políticas internacionais para o letramento científico

No final dos anos 1980, a Associação Americana para o Avanço da Ciência (AAAS, 1989) lançou o Projeto 2061. Essa iniciativa tinha como objetivo a realização de pesquisas e ações de longo prazo, em várias etapas, assegurando que todos os americanos pudessem ser alfabetizados em ciências, matemática e tecnologia (AAAS, 2021). Como resultados desse projeto, destacaram-se os relatórios *Science for All Americans* (SFAA) (AAAS, 1989), *Benchmarks for Science Literacy* (AAAS, 1993), *Atlas of Science Literacy* (2013), além do *National Science Education Standards* (1996), similar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Esses relatórios e outros materiais produzidos no âmbito do Projeto 2061 estão disponíveis on-line e podem ser acessados por meio do endereço <https://www.aaas.org/programs/project-2061>.

No Brasil, são bastante difundidos os marcos referenciais para letramento científico do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Você pode consultar o documento em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf

2

Dimensões do letramento científico

Showalter (1974, p. 45) estabeleceu sete dimensões da alfabetização científica, que seriam:

✓ I

A pessoa cientificamente letrada entende a natureza do conhecimento científico.

✓ II

A pessoa cientificamente letrada aplica com precisão os conceitos científicos apropriados, princípios, leis e teorias na interação com seu universo.

✓ III

A pessoa cientificamente letrada usa processos da ciência para resolver problemas, tomar decisões e promover sua própria compreensão do universo.

✓ IV

A pessoa cientificamente letrada interage com os vários aspectos do seu universo de uma forma consistente com os valores que fundamentam a ciência.

✓ **V**

A pessoa cientificamente letrada compreende e aprecia os empreendimentos conjuntos de ciência e tecnologia e a inter-relação deles com cada um e com outros aspectos da sociedade.

✓ **VI**

A pessoa cientificamente letrada desenvolveu uma visão mais rica, mais satisfatória e mais empolgante do universo como resultado de sua educação científica, e continua a estender essa educação por toda a vida.

✓ **VII**

A pessoa cientificamente letrada desenvolveu inúmeras habilidades manipulativas associadas à ciência e à tecnologia.

Para refletir: Considerando as dimensões propostas por Showalter (1974), você se consideraria cientificamente letrado? Como ocorreu o seu processo de letramento científico na educação básica e no ensino superior?

COLOCANDO EM PRÁTICA

Compreendemos nesta unidade que o letramento científico é fundamental para leitura do mundo, situando o indivíduo no universo natural e social. No seu processo formativo, quais foram as atividades mais significativas para a sua própria formação na área científica? Como ocorreu o seu letramento científico? E como docente, quais foram as atividades mais marcantes que você já desenvolveu para promover o letramento científico dos seus alunos? Compartilhe uma experiência que marcou a sua trajetória.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XII

A alfabetização e o letramento científico para a leitura de mundo

Unidade 2

Leitura e escrita científicas: dimensões, práticas e procedimentos

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XII:

A alfabetização e o letramento científico para a leitura de mundo

Autores – Módulo XII:

Leandro Trindade Pinto (UERJ/FEBF)
Cleonice Puggian (UERJ/FEBF)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio
Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do
Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e
Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. As quatro dimensões do letramento científico	4
2. Dimensões do letramento no ensino de ciências	5
3. Leitura, compreensão e interpretação de textos científicos	9
4. Considerações finais	13
Referências bibliográficas	13

Apresentação

A leitura abre uma porta para o mundo. Essa assertiva, que vem sendo dita há muito tempo por escritores e professores alfabetizadores nas escolas, talvez seja a principal frase para motivar as crianças a se dedicarem às habilidades de escrita e leitura de textos. Tentar convencer as crianças de que aqueles códigos escritos, inicialmente abstratos e complexos, podem ser uma ferramenta valiosa para entender o mundo é, sem dúvida, um dos nossos maiores desafios como professores. Também os professores da área das ciências enfrentam um desafio bem parecido: para muitos alunos, as fórmulas, leis e equações existentes no conhecimento científico parecem algo deslocado de significado no mundo real. A linguagem científica usada nas aulas, muitas vezes, só parece fazer sentido para as próprias aulas. Nesta unidade, examinaremos as quatro dimensões do letramento científico e suas implicações para o ensino de ciências.

I. As quatro dimensões do letramento científico

A prática da leitura pode se desdobrar em várias significações se pensarmos que aquilo que lemos pode influenciar diretamente na maneira como agimos e interagimos com o mundo. Uma leitura contextualizada e refletida pode desencadear uma reinterpretação de uma leitura anterior, gerando a descoberta de novos signos e considerações futuras, que, em determinado momento, chamaremos de eventos de letramento. As diferentes dimensões da leitura, presentes nos eventos de letramento que aqui apresentamos, são baseadas nas pesquisas de Steven B. Kucer:

Quadro 1: Dimensões do letramento científico segundo Kucer (2014).

Dimensões de letramento	Características
Linguística	O indivíduo está construindo ativamente os sistemas de linguagem de acordo com a estrutura superficial do texto, baseado no conhecimento do idioma.
Cognitiva	O indivíduo está ativamente construindo significado baseado na estrutura da superfície do texto, a partir de experiências conceituais anteriores.
Sociocultural	O indivíduo está ativamente construindo uma compreensão do texto como membro de vários grupos sociais.

De desenvolvimento (procedimental)	O indivíduo ativamente vai construindo sua competência linguística, através das habilidades cognitiva e sociocultural, gerando, por meio de demonstrações, mediações e análise de dados, algumas hipóteses diante dos eventos de letramento.
------------------------------------	--

Fonte: Adaptado de Kucer (2014, p. 310).

A dimensão linguística, segundo Rosa (2019), também pode ser entendida como quando o indivíduo consegue ser o “decifrador de código” e “código criador”, ou seja, quando consegue ler e escrever palavras em determinado idioma ou código escrito.

Segundo a mesma autora, a dimensão cognitiva pode ser entendida como “criadora de significado” do que foi lido. A compreensão é construída ao se estabelecerem conexões, seja do texto para si, do texto para o texto ou do texto para o mundo.

Por sua vez, a dimensão sociocultural ocorre quando o leitor torna-se “usuário e crítico do texto”, permitindo uma interação do sujeito com um grupo social através dessa leitura.

Finalmente, a dimensão do desenvolvimento, segundo Rosa (2019), abarca todas as demais dimensões, pois se entende que, nela, o indivíduo consegue fazer a leitura dos aspectos linguísticos, cognitivos e das dimensões socioculturais da alfabetização em uma gama maior e mais diversa de contextos. Ele consegue construir novos sentidos para o que é lido, formular hipóteses e, conseqüentemente, transcender a simples leitura do código escrito.

2. Dimensões do letramento no ensino de ciências

A internet possibilitou, dentre outras coisas, o acesso a informações científicas para milhões de usuários, o que, por um lado, é positivo, pois não se pode esperar, obviamente, que mesmo os cientistas saibam todos os detalhes sobre todas as notícias do mundo das ciências. Por outro, entretanto, existe na rede, também, uma infinidade de informações que destoam completamente do que é defendido pela comunidade científica, dados impactantes sem nenhuma fonte de verificação, soluções “caseiras” para grandes doenças da humanidade que cientistas, durante décadas, nunca perceberam. Esse tipo de material pode gerar um incômodo natural em quem possua, minimamente, um senso crítico científico, mas, para muitas outras pessoas, soa como legítimo. Tal situação é compreensível, pois, provavelmente, as dimensões do conhecimento científico para essas

peças, tanto no aspecto linguístico quanto no cognitivo e, sobretudo, no socio-cultural, não são bem desenvolvidas. Se pensarmos na dimensão do desenvolvimento, percebemos que muitos indivíduos estão longe de alcançá-la.

Lamentavelmente, muitas dessas pessoas que não desenvolveram de forma plena seu letramento científico acabam por difundir informações baseadas em meros “achismos”, ou seja, em sua própria compreensão sobre os fatos. Examinar o contexto em que as informações científicas equivocadas se constroem ajuda a entender como esse cenário se desenvolve. A transformação na dimensão comportamental de um indivíduo pode ser fundamental para a mudança coletiva de seu grupo social, uma vez que, sabendo usar sua dimensão sociocultural científica, ele pode informar àqueles pertencentes a seu grupo que informações como “terraplanismo” e teorias conspiratórias contra as vacinas não se justificam.

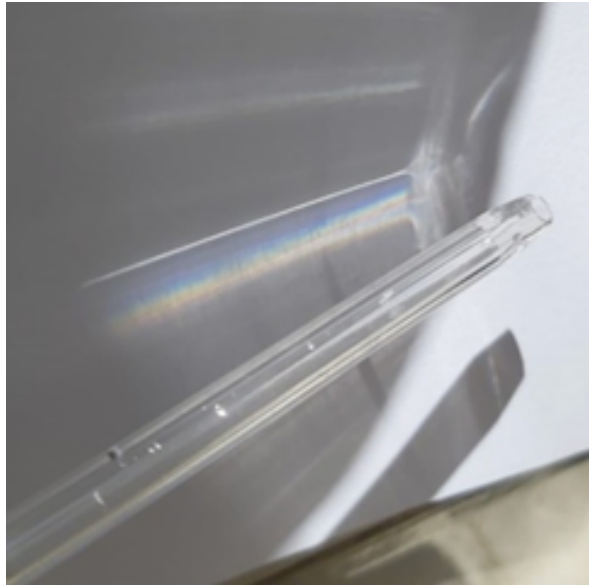
Essas informações podem parecer um pouco tolas, afinal, todos os dias, nos noticiários, vemos que cientistas encontram novas teorias, ouvimos que determinado trabalho mudou o curso da história e, também, que o futuro da humanidade depende de novas descobertas e tecnologias. Compreender um pouco a maneira como a ciência é desenvolvida pelos cientistas pode ajudar a entender mais sobre processos, práticas e procedimentos referentes ao letramento científico.

Levando em consideração essa questão, vamos refletir um pouco sobre a realidade do ensino de ciências na escola: infelizmente, na maioria dos casos, não podemos contar com a ajuda de um cientista presente em nossas escolas, para explicar aos nossos alunos como funciona o seu trabalho. Ainda, existe o fato de que nós, professores, ensinamos somente o resumo do resultado das pesquisas científicas dentro do currículo escolar e, muitas vezes, nos esquecemos de apresentar um pouco mais do contexto que levou os cientistas a fazerem certas descobertas.

Poderíamos exemplificar essa questão sobre como trabalhamos ciências com os nossos alunos a partir do tema da radioatividade. Ele está na BNCC desde as séries iniciais, pois a radiação está dentro da temática Matéria e Energia.

O assunto radiação, literalmente, está sob nossas vistas o tempo todo. A luz que lhe permite ler este texto é uma forma de radiação. Esse dado pode ser um exemplo de evento de letramento científico para trabalhar com os alunos. Podemos explicar que a luz que passa pela caneta que escrevemos pode ajudar a explicar como se forma o arco-íris, por exemplo, e que essas “cores coloridas” escondidas “por detrás” da “luz branca” correspondem a diferentes “radiações” dentro da “luz branca”. Cada cor corresponde a um tipo de radiação com “energia” e “intensidade” diferentes. Veja o experimento com a caneta:

Imagem 1



Fonte: Foto tirada pelos autores.

Dessa forma, podemos destacar para os alunos que os cientistas descobriram, ao longo da história, por meio de experiências simples e complexas, essas “energias e radiações” que não vemos. O aprofundamento do tema e do conceito vai se desenrolando ao longo da vida escolar do aluno e do seu grau de desenvolvimento. Entretanto, esse simples evento já pode desencadear algumas mudanças comportamentais que ajudam no desenvolvimento do letramento científico: *“existem radiações diferentes”, nem toda “radiação faz mal”*. Tal reflexão crítica, aparentemente banal, pode ser fundamental até mesmo na qualidade de vida dos alunos: ele pode perceber a importância do uso do protetor solar (afinal, ele protege de um tipo de radiação muito intensa, que pode fazer mal à pele), pode ficar tranquilo quando quiser comer a pipoca feita no micro-ondas, afinal nem toda radiação faz mal, entre outros casos.

O tema radiação funciona como exemplo de reflexão de letramento por dois aspectos peculiares: o primeiro é que olhamos para ele o tempo todo (mesmo se você for cego e estiver ouvindo este texto, a sua sensação de frio e calor é uma percepção da radiação na forma de calor); já o segundo diz respeito ao fato de que as últimas grandes descobertas sobre o tema foram feitas por uma mulher (cientista). Isso gera um assunto relevante para o letramento científico desenvolvido com os alunos: *Quem são as pessoas que “descobrem” essas coisas de ciências que vemos nos livros?*

No caso da radioatividade, ao contrário do que estamos acostumados a ler quando estudamos ciências, não foi “o cientista” que descobriu as principais

e recentes informações sobre esse assunto; foi, na verdade, “a cientista”, uma mulher, cujo nome foi Marie Curier. Caso você ainda tenha dúvidas de que construímos uma visão machista sobre a ciência, distante da realidade atual, em que as mulheres são maioria em muitas universidades, faça o teste com seus alunos: peça a eles para que desenhem ou descrevam as pessoas que trabalham com a ciência. Provavelmente a imagem produzida será mais parecida com a da direita do que com a da esquerda, ou seja, prevalece a figura masculina:

Imagem 2



Fonte: <https://bityli.com/9wXI88>

Imagem 3



Fonte: <https://bityli.com/mFNASV>

Se você vir algum exagero nessa afirmação, observe a pesquisa a seguir: um trabalho realizado em sala de aula, com alunos do Ensino Fundamental, procurou entender a percepção dos estudantes sobre ciências. Foi pedido que eles fizessem redações e desenhos sobre como pensavam ser um(a) cientista:

Imagem 4



Fonte: (BUSKE, SANTOS e TEMP, 2015, p. 4).

Os desenhos e relatos dos alunos marcam um estereótipo mentalmente criado acerca da imagem do cientista. O trabalho desse profissional é colocado de maneira desconexa com a realidade. Nota-se que os alunos guardam em seu imaginário uma ideia bastante ilusória de como é realizado um trabalho de pesquisa: na primeira imagem produzida, o cientista aparece tal qual uma pessoa isolada, que, em uma semana, consegue concluir seu trabalho de pesquisa e, ainda, nesse mesmo tempo, tem seu trabalho reconhecido pela sociedade. Na maioria dos desenhos, os cientistas são representados como homens brancos e velhos. Mesmo que atualmente a presença de mulheres e de pessoas de diferentes etnias seja cada vez mais frequentes nas universidades e centros de pesquisa, ainda muitos alunos reproduzem o estereótipo machista e misógino na ciência. Recentemente, a história de Marie Curier foi representada no filme *Radioactive* (2019). Alguns elementos do filme podem contribuir para o docente, ao pôr em discussão a temática do trabalho dos cientistas, adequando-a ao ano de escolaridade dos alunos.

3. Leitura, compreensão e interpretação de textos científicos

A era da internet possibilitou um acesso quase infinito a leituras dos mais diversos temas, fornecendo algo parecido com uma “biblioteca virtual”. Porém, esse acesso às informações on-line não vem acompanhado, muitas vezes, de um critério fidedigno de escolha de fontes ou verificação de veracidade. Conforme dissemos na unidade anterior, existem algumas iniciativas disponibilizadas na rede para atenuar esse problema, como o [Fato ou Fake](#), do jornal *G1*, e o verificador de notícias da [BBC News](#). Usamos também como exemplo a temática da astronomia, que sempre é alvo de muita desinformação, mas pode ser investigada em sites sérios, como o da [NASA](#) e o do [MAST](#). Todavia, sem a compreensão mais ampla dos conhecimentos científicos, a leitura desses temas permanece apenas na dimensão linguística. Em outras palavras, o público desprovido do letramento científico não terá condições de distinguir uma leitura interessante, porém baseada numa pseudociência, frente a um conhecimento científico baseado em evidências.

A falta de conhecimentos mínimos em qualquer área, e da devida orientação sobre a distinção entre informações verdadeiras e mentirosas, pode levar ao leitor desavisado a falsa sensação de “empoderamento” em relação ao conhecimento lido. Nesse caso, o desafio de ensinar se torna ainda maior para os professores, pois, agora, não se trata só de ensinar, mas de desconstruir o “conhecimento”

aprendido voluntariamente pelo aluno e convencê-lo de que o seu saber é baseado em uma pseudociência. Outro problema, dentro desse contexto, reside no fato de que as informações divulgadas na internet podem ser transmitidas por pessoas descompromissadas com a importância do conhecimento científico para a sociedade.

A ciência se constitui por metodologias, formas de trabalho, evidências, cálculos e experimentações que sustentam os conhecimentos científicos. Ela muda quando essas mesmas metodologias se tornam mais amplas, da mesma forma que os trabalhos, as evidências, os cálculos e as experimentações novas, dentro de uma metodologia científica coerente com determinada área de estudo, possibilitam que se considerem novos indícios sobre as coisas estudadas. Tudo isso ainda passa pela análise de vários outros especialistas, tais quais os comitês científicos, para, assim, quem sabe, ser considerado uma nova descoberta.

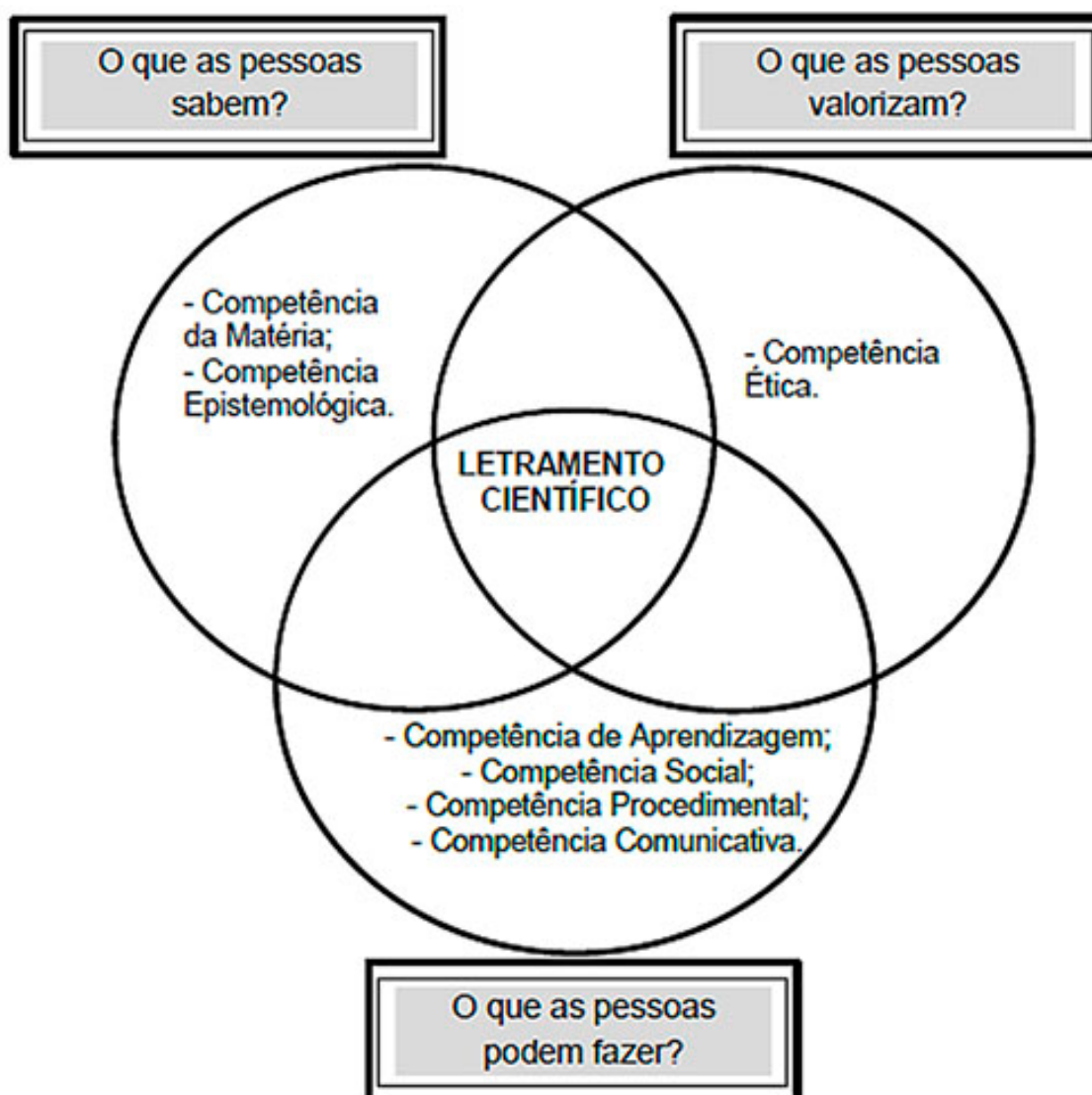
No caso de movimentos negacionistas, como o terraplanismo, é notório observar que seu discurso argumentativo carece de conhecimentos básicos sobre ciências, ou seja, diz-se que determinado conhecimento está errado, sem se conhecer do que se está falando. São múltiplas as razões que justificam esse movimento a nível global, mas vamos nos ater àquelas vinculadas ao discurso. Como abordamos anteriormente, muitas pessoas possuem a dimensão da leitura apenas no nível linguístico, ou não são plenamente alfabetizadas cientificamente. Observamos, nos discursos negacionistas, o uso frequente de terminologias científicas, como: *isso se deve aos efeitos eletromagnéticos, refizemos o cálculo científico e estava errado, as imagens sofrem um efeito de distorção ótica, foi tudo gerado por computação gráfica etc.*

Uma lógica comum que justifica a multiplicação de adeptos desses conhecimentos alternativos sobre ciências é a seguinte: o leitor desavisado, que não conhece minimamente o que seja efeito eletromagnético, distorção ótica ou nunca entendeu para que servem as fórmulas científicas na escola, pode supor que o autor dessas *fake news* esteja usando tais terminologias científicas, incomuns ao discurso cotidiano, porque domina o assunto.

Um documentário feito em 2019, disponibilizado pela *Netflix*, chamado em português de *A Terra é plana*, mostra a formação de grupos de terraplanistas nos Estados Unidos. Uma característica importante desse filme é mostrar os aspectos psicológicos que motivam pessoas a criarem tais teorias e como tantas outras se identificam com elas. No documentário, é possível observar a tendência de negacionismo acrítico e generalizado, pois muitos não acreditam na política, no governo, na justiça e, como a ciência é mantida em parte pelo governo, consequentemente, o que ela fala também deve ser mentira. Em três anos, os grupos

analisados no filme crescem exponencialmente, juntamente com as crises internas de dissidentes disputando a autoria da descoberta do terraplanismo e de outros modelos alternativos dentro do “modelo original da Terra plana”. A fim de explicitar melhor, segue um *spoiler*: nos últimos 2 minutos do filme, é apresentado um experimento formulado pelos terraplanistas. Se o resultado fosse o que eles esperavam, provariam ao mundo inteiro tal teoria. Mas, no caso, o resultado não se deu como esperado, apresentando “uma curvatura não suposta e prevista da superfície terrestre”. Sendo assim, diante dessa resposta, os experimentadores defensores da teoria do terraplanismo exclamaram: “*interessante, interessante!*”

Figura 1: Modelo de competências básicas do letramento científico segundo Graber, Erdmann e Schlieker (2001):



Fonte: Silva (2016, p. 15).

Segundo o modelo apresentado, as atividades de letramento científico vão além do conhecimento disciplinar, alertando para a necessidade da recontextualização dos saberes, que envolve as competências de aprendizagem social, procedimental e comunicativa (SILVA, 2016, p. 15).

Como um aluno poderia ser cientista e onde ele faria ciência? A esse questionamento, poderíamos acrescentar outro: *E, no Brasil, se faz ciência?* O trabalho dos cientistas, de forma geral, é feito atualmente em empresas públicas, como o [Instituto Butantan](#), ou em empresas privadas, como a [Pfizer](#) (essas duas instituições são famosas, atualmente, pelas pesquisas relacionadas ao estudo sobre a produção de vacinas contra o Coronavírus). Porém, no Brasil, a maior parte das pesquisas científicas e da formação de cientistas ocorre nas universidades públicas (cerca de 95% das pesquisas no país são feitas nessas instituições, segundo a Academia Brasileira de Ciências).

Então, se você quiser mostrar para os seus alunos um local, no Brasil, em que ele pode ser cientista, clique neste link, para poder conferir a relação de universidades brasileiras por região: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/cursos-e-%20instituicoes>. No site de cada universidade, é possível conhecer cursos, eventos, pesquisas desenvolvidas dentro delas, e também os cientistas brasileiros, assim como seus trabalhos. Um espaço muito interessante, que precisa fazer parte cada vez mais dos processos de formação continuada dos professores da educação básica, são os congressos de pesquisa. Neles, os cientistas e pesquisadores em geral, após terem seus trabalhos submetidos e aprovados em comitês científicos, apresentam-nos para outros cientistas, alunos, professores e para a sociedade, de forma geral. Há também centenas de revistas acadêmicas nas quais os pesquisadores publicam seus trabalhos de investigação. Algumas delas podem ser encontradas no site <https://www.espacosnaoformais.com.br/>

Existem diversos congressos na área de Educação e Pesquisa em Ensino de Ciências, nos quais os cientistas apresentam seus trabalhos. Muitos desses eventos mostram contribuições importantes para a melhoria da alfabetização e do letramento científico dos nossos alunos, assunto que abordamos neste curso. Caso você não possa ir a um desses congressos, pode acessar seus “anais”, em que os trabalhos completos são publicados. Um dos congressos mais importantes da América Latina, que é realizado no Brasil a cada dois anos, é o Enpec (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências). No link http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/listatrabarea_1.htm, é possível conhecer todos os trabalhos apresentados em 2019, divididos por área e temática.

4. Considerações finais

Nesta unidade, examinamos as quatro dimensões do letramento científico e suas implicações para o ensino de ciências. Vimos também os processos, práticas e procedimentos do letramento científico a partir de algumas propostas. Esperamos que este material possa criar uma viagem interessante sobre a ciência para você e seus alunos.

Referências bibliográficas

BUSKE, R.; BARTHOLOMEI-SANTOS, M. L.; TEMP, D. S. A visão sobre cientistas e ciência presentes entre alunos do Ensino Fundamental. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS*, 10., 2015, Águas de Lindoia. *Anais [...]*. Águas de Lindoia, 2015. p. 1-8.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRABER, W.; ERDMANN, T.; SCHLIEKER, V. ParCIS: Aiming for Scientific Literacy Through Self-Regulated Learning with the Internet. *Science and Technology Education: Preparing Future Citizens. Proceedings of the IOSTE. Symposium in Southern Europe*. p. 205-214. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3SL2Lob>. Acesso em: 12 nov. 2021.

HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M.; COLL, R; TAYLOR, N. *The Meaning of Scientific Literacy*. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3EpA1Nk>. Acesso em: 10 dez. 2021.

KUCER, S. B. *Dimensions of literacy: a conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. 4. ed. New York: Routledge, 2014.

ROSA, E. N. Letramento e suas dimensões. *Horizontes*, Itatiba, v. 37, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/605/368>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, W. Rodrigues. Letramento científico na formação inicial do professor. *Práticas de linguagem*, v. 6, n. esp, p. 8-23, 2016.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

1

Compreender um pouco a maneira como a ciência é desenvolvida pelos cientistas pode ajudar a entender mais sobre processos, práticas e procedimentos referentes ao letramento científico. Atualmente, está disponibilizado pela Netflix um filme que narra o momento da descoberta da radioatividade. *Radioactive* centra-se na história de Marie Curie como cientista e nas barreiras que ela encontrou para se tornar uma cientista de renome.

Vale a pena assistir com seus alunos e alunas!



2

Links para saberem mais sobre ser um(a) cientista

- Relação de universidades brasileiras por região do Brasil: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/cursos-e-%20instituicoes>

No site de cada universidade, é possível conhecer cursos, eventos e pesquisas desenvolvidas dentro das universidades, além de cientistas brasileiros e de seus trabalhos.

- Revistas acadêmicas: <https://www.espacosnaoformais.com.br/>

Revista nas quais pesquisadores publicam seus trabalhos de pesquisa.

- Enpec (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências): http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/listatrabarea_1.htm

Um dos congressos mais importantes da América Latina, realizado no Brasil a cada dois anos. No link, é possível conhecer todos os trabalhos apresentados em 2019, divididos por área e temática.

COLOCANDO EM PRÁTICA

Enfim chegamos ao final de mais uma etapa de nosso curso. Esperamos que você tenha gostado e que este módulo tenha contribuído para seu aprendizado e o dos seus alunos. Esta avaliação revisa os conhecimentos trabalhados nas duas unidades.

Boa sorte!

Questão 1: O letramento é uma maneira mais ampla de entender o processo de leitura e escrita. Com base nos textos apresentados, qual das respostas abaixo não corresponde ao conceito de letramento apresentado?

- a. Conseguir decifrar apenas os códigos escritos.
- b. Conseguir formular hipóteses e novas ideias a partir da leitura adquirida.
- c. Conseguir se posicionar criticamente, utilizando a leitura escrita.
- d. Conseguir fazer uso social da leitura.
- e. Conseguir utilizar a compreensão do conteúdo lido em diferentes contextos.

Questão 2: A Ciência possui diferentes áreas de conhecimento. Cada uma delas apresenta símbolos e nomenclaturas próprias, utilizadas na comunicação entre os especialistas de cada área. Marque a única opção correta que caracteriza o conceito de alfabetização e letramento científico apresentado nas unidades:

- a. Decorar todos os elementos químicos da tabela periódica é requisito fundamental para ser considerado um químico renomado.
- b. Conseguir resolver as fórmulas de física faz com que uma pessoa seja capaz de explicar todos os fenômenos do cotidiano.
- c. A alfabetização e o letramento científico vão muito além da simples leitura de símbolos e nomenclaturas próprios utilizados em cada área, envolvem também sua utilização para a leitura do mundo e sua relação com outras áreas de conhecimento.
- d. A capacidade de leitura dos símbolos e da nomenclatura de uma de ciência é capaz de tornar uma pessoa especialista na área.
- e. Para entender as diferentes relações de um bioma, basta apenas saber ler os símbolos e nomenclaturas próprios utilizados na Biologia.

Questão 3: Grupos negacionistas, como os terraplanistas e os antivacinas têm se multiplicado em todo o mundo. Para muitas pessoas, tal fato aparenta uma contrariedade, pois o acesso à informação aumentou significativamente no mundo com o advento da internet. Com base na leitura de alfabetização e letramento científico, marque, dentre as opções abaixo, a que melhor explica a razão desse fenômeno mundial:

- a. Assim como a religião, cada um pode fundar sua própria ciência.
- b. A ciência é uma questão de opinião pessoal.
- c. Os grupos terraplanistas e antivacinas possuem milhões de adeptos, pois seu discurso científico apresenta um letramento científico robusto e baseado apenas em evidências científicas.
- d. O letramento científico obtido apenas na dimensão linguística, somado ao analfabetismo científico das pessoas, não consegue fazê-las capazes de diferenciar ciência de pseudociência.
- e. Isso que está acontecendo no mundo é errado, pois a ciência é uma verdade absoluta e não deveria ser questionada por ninguém.

Questão 4: Começar o aprendizado de um tema de Ciências com uma pergunta é uma forma interessante de alcançar a alfabetização e o letramento científico. Quais das questões abaixo não se enquadra nesse uso pedagógico de perguntas?

- a. A pergunta pode gerar respostas significativas para o aluno, que vão muito além dos objetivos educacionais propostos no momento da aula.
- b. A pergunta é relevante no ensino de Ciências apenas no momento da avaliação.
- c. A elaboração de perguntas e hipóteses faz parte da natureza do desenvolvimento científico. Dessa forma, o uso pedagógico e bem formulado de questionamentos ajuda a entender a ciência.
- d. Formular hipóteses ajuda a promover o desenvolvimento de diferentes visões do problema analisado.
- e. A pergunta, apesar de poder gerar hipóteses equivocadas, ajuda a desenvolver a capacidade crítica e investigativa diante de um fenômeno científico.

Questão 5: A maioria dos membros de grupos baseados em pseudociência, em seus discursos, demonstram discordar dos conhecimentos científicos aprendidos na escola. Com base nos princípios de alfabetização e letramento científico, marque apenas uma opção, a que melhor explicar o problema exposto:

- a. O ensino promovido nas escolas não tem nenhum fundamento científico capaz de responder a nenhuma das perguntas desses grupos baseados em pseudociência, por isso a crítica.
- b. Há um comportamento errado desses grupos. Eles não deveriam contrariar os conhecimentos escolares, pois a escola é o único local onde se deve aprender Ciências.
- c. O aprendizado sem significado para o entendimento do mundo, praticado em algumas escolas, não vem ajudando a desenvolver uma visão crítica e investigativa nas pessoas em temas científicos.
- d. Esse fato se deve à pequena quantidade de conteúdo de Ciências nas escolas.
- e. Os conhecimentos científicos aprendidos na escola distorcem completamente os fenômenos da natureza e, por isso, as pessoas os questionam.

Questão 6: Estudos apresentados na Unidade 2 se referem à percepção equivocada de jovens estudantes sobre Ciências e cientistas. Essa percepção é equivocada por ser:

- 1- estereotipada, pois coloca os cientistas como seres geniais, com um dom nato para a ciência.
- 2- machista, pois os alunos na maioria das vezes representam cientistas apenas como homens.
- 3- racista, pois a maioria dos cientistas representados são brancos.

Com base nas afirmações acima, podemos dizer:

- a. Apenas a opção 1 é verdadeira.
- b. Apenas a opção 2 é verdadeira.
- c. Apenas a opção 3 é verdadeira.
- d. Apenas as opções 1 e 2 são verdadeiras.
- e. Todas as opções são verdadeiras.

Questão 7: Uma pesquisa, para ser considerada um trabalho científico, precisa:

- 1- ter um doutor que assine o parecer de seu próprio trabalho, ignorando o “radicalismo” e o “negacionismo” de outros cientistas que o avaliarem.

- 2- entender como mais importante a opinião da sociedade, porque, numa democracia, a opinião das pessoas é mais importante que a avaliação de alguns cientistas especializados.
- 3- apresentar um trabalho baseado em teorias da área de estudo, com uma metodologia clara, capaz de ser reproduzida por outros cientistas e ser criteriosamente avaliada por estes.

Com base nas afirmações acima, podemos dizer:

- a. Todas as opções são verdadeiras.
- b. Apenas a opção 3 é verdadeira.
- c. Apenas a opção 2 é verdadeira.
- d. Apenas a opção 1 é verdadeira.

Questão 8: Quando o professor pensa em promover a alfabetização e o letramento científico, ele pretende:

- 1- dar o máximo de conteúdo de Ciências para os seus alunos.
- 2- usar tecnologias inovadoras de educação, para fazer com que o aluno decore o máximo de informações sobre Ciências.
- 3- promover uma educação que ajude o aluno a compreender melhor o mundo a partir do conhecimento científico e a se posicionar criticamente sobre assuntos de Ciências.

Com base nas afirmações acima, podemos dizer:

- a. Apenas a opção 1 está correta.
- b. Apenas a opção 2 está correta.
- c. As opções 1 e 2 estão corretas, pois refletem um ensino inovador.
- d. Todas as opções estão corretas.
- e. Apenas a opção 3 está correta.

Questão 9: Grupos sociais denominados negacionistas e terraplanistas difundem informações reconhecidas pela comunidade científica como equivocadas. Esses mesmos grupos também são conhecidos por difundirem as chamadas *fake news* sobre Ciências.

Com base nas afirmações acima, podemos dizer:

- 1- Ciência, na verdade, é uma questão de opinião, por isso, eles estão certos.
- 2- Nesses grupos sempre existem verdadeiros gênios da ciência, que sempre têm suas opiniões rechaçadas pela academia, porque estes são radicais.
- 3- Esses grupos costumemente confundem ciência com pseudociência.

Com base nessas afirmações, podemos dizer:

- a. Apenas a opção 3 é verdadeira.
- b. Todas as opções são verdadeiras.
- c. Apenas a opção 1 é verdadeira.
- d. Apenas a opção 2 é verdadeira.
- e. Todas as opções são falsas.

Questão 10: Sobre o desenvolvimento científico no Brasil, com base nos textos da Unidade 2, podemos afirmar que:

- 1- ele tem se desenvolvido principalmente nas universidades públicas.
- 2- pesquisas têm sido feitas em institutos públicos e privados.
- 3- O Brasil não tem relevância em termos de pesquisa e ciência.

Com base nas afirmações acima, podemos dizer:

- a. Todas as opções são verdadeiras.
- b. Apenas a opção 2 é verdadeira.
- c. Apenas a opção 3 é falsa.
- d. Apenas a opção 1 é verdadeira.
- e. Todas as opções são falsas.

VIDEOAULA

A alfabetização e o letramento científico para a leitura de mundo

The screenshot shows a video lesson interface. On the left, there are two small video thumbnails of participants. The main content area has a blue background with the title 'Ciência como linguagem' and a paragraph of text. To the right is a photograph of a young girl in a science experiment. At the bottom left, there is a chat window for 'Ana Paula Sanches' with the text 'bicarbonato de sódio + vinagre' and three purple heart icons. At the bottom right, the text 'Leitura e Escrita' is visible.

Ciência como linguagem

Mas para a ciência ser mais compreendida é fundamental pensarmos na linguagem que estamos utilizando para transmiti-la. Nos diferentes processos discursivos, podemos encontrar formas de melhor comunicar a ciência, incluindo a fala, leitura e escrita são inerentes à prática de todos os docentes, não apenas para os professores de ciências.

Ana Paula Sanches
bicarbonato de sódio + vinagre 🍷🍷🍷

Leitura e Escrita

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo XIII

**Currículo e alfabetização: objetos de conhecimento e
campos de atuação**

Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)

Phelipe Florez Rodrigues (UERJ)

Verônica Borges (UERJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XIII

Currículo e alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação

Unidade 1

Currículo – do que se trata? Diferentes olhares para o currículo

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XIII:

Currículo e Alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação

Autores – Módulo XIII:

Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)
Phelipe Florez Rodrigues (UERJ)
Verônica Borges (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. Primeiras questões curriculares: organização da escolarização	7
2. Interrogando o currículo: o desdobramento de perspectivas críticas . .	10
3. Nem isso, nem aquilo ou tudo mais...	
Perspectivas pós-estruturais de currículo	13
4. Professor-curriculista. Como assim?	19
Referências bibliográficas	20

Apresentação

Ao iniciarmos uma disciplina, sempre tentamos projetar o que nos aguarda: o que estudar? Como será? Que linha a disciplina vai seguir?

Cá estamos nós nessa situação, iniciando uma trajetória de estudos com uma palavra tão próxima, que nomeia a disciplina: currículo. Afinal, quem nunca ouviu falar de currículo? Mas, quando falamos nisso, do que estamos falando? Essa é a questão central desta disciplina e, nesta unidade, iniciamos buscando compreender nosso campo de estudo.

A discussão curricular vem se constituindo como pauta fundamental acerca dos debates em torno da escola e da educação, tornando-se cada vez mais necessária. Apesar disso, há uma questão que muitas vezes se coloca como desafio: o que é currículo?

O campo do currículo começa a se constituir quando a ideia do que ensinar e como organizar o ensino se torna um problema. Contudo, se essa problemática incita a constituição do campo, não limita seu desenvolvimento. A cada época e contexto sociais, históricos, culturais e econômicos, somos convocados a responder sobre diferentes questões nascidas desse arranjo. Assim, por exemplo, o que na Antiguidade se chamava de educação e se objetivava em nome dela é diferente em relação a outros momentos históricos.

O exemplo é simples, mas chama atenção para a mutabilidade do que chamamos educação e, no caso do nosso tema de estudo, o que chamamos de currículo. O que vamos acompanhar ao longo da nossa trajetória de estudos são as diferentes formas de entender e defender o que vem a ser currículo.

O que buscamos discutir é que não há uma única forma de responder à questão “o que é currículo?”, uma vez que ela se relaciona com a forma e o contexto em que essa pergunta acontece.






O currículo está em pauta! Veja as chamadas de reportagens recentes que o destacam:



Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/aprendizagem-vai-muito-alem-do-curriculo-escolar-diz-especialista-08062021>

Debate na CE aponta que inclusão de disciplinas no currículo escolar exige aprofundamento

Da Agência Senado | 24/02/2022, 14h50

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/02/24/debate-na-ce-aponta-que-inclusao-de-disciplinas-no-curriculo-escolar-exige-aprofundamento>

Estudo: Percepção de professores sobre currículo escolar é positiva apesar da pandemia

À CNN Rádio, o gerente do Movimento pela Base, João Paulo Cêpa, reforçou os dados de uma pesquisa da organização que aponta que 78,4% dos educadores percebem alinhamento com novos currículos da Base Nacional Comum Curricular

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-percepcao-de-professores-sobre-curriculo-escolar-e-positiva-apesar-da-pandemia/>

Educação

Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia

O chamado blended learning crescerá após pandemia, diz especialista

Publicado em 14/07/2020 - 07:22 Por Ludmilla Souza - Repórter da Agência Brasil - São Paulo

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia>

Nos últimos anos, as discussões sobre educação têm trazido a temática curricular à tona, seja pelas políticas de avaliação, pela divulgação dos seus resultados, pela promulgação de políticas públicas ou pela discussão de proposições para a prática escolar. A discussão sobre currículo se torna central, principalmente, quando ele é entendido como elemento articulador das ações na educação.

Tratar da escola implica falar de currículo – seja a partir da ideia de definições do que deveria acontecer, seja a partir das atividades desenvolvidas no dia a dia das diferentes instituições. Visto como instrumento ou prática, o que essa primeira aproximação revela é a complexidade que envolve essa discussão.

Assim, se o tema é recorrente, o que temos entendido por currículo?

Em um sentido amplo, o currículo é entendido como tudo aquilo que compõe o cotidiano escolar e se desenvolve nele, envolvendo alunos, professores e outros atores que participam desse processo. Mas não se trata de um processo único e preestabelecido; ao contrário, ele apresenta múltiplas interfaces, que retratam a educação de diferentes formas.

O currículo significa coisas diversas para pessoas e para pensamentos diferentes. Mas se pode entrever uma certa linha diretriz importante para destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatação dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares, tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas (SACRISTAN, 2000, p. 127).

O que o autor nos provoca a pensar?

Há diferentes formas para explicar o que se entende por currículo. Essa compreensão não se dá de forma isolada, mas articula concepções de educação e de mundo, levando-nos a pensar como percebemos o mundo social. Daí o que chamamos de teorias curriculares (ou concepções de currículo) – discursos que buscam explicar o que se entende por currículo; elas têm a ver com o contexto sociocultural e com determinadas expectativas produzidas, bem como com as críticas que dele se desdobram. Isso chama atenção para a condição de “inconclusão” e complexidade do que entendemos por currículo.

Antes de conhecermos um pouco mais sobre as diferentes concepções curriculares, cabe pensar: então, é possível definir qual a melhor teoria, ou a “mais correta”?

Não! Não se trata de fazer julgamento, mas de compreender que há diferentes significados para o currículo. Vamos observar que as distintas concepções curriculares coexistem e disputam espaço. Então, o que faremos será observar a construção de diferentes discursos sobre o que é entendido como currículo e ver como isso passa a constituir mais um fio de uma trama/trança intrincada, que é a educação.

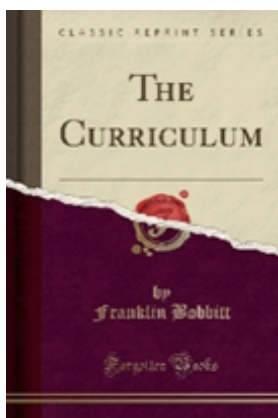
I. Primeiras questões curriculares: organização da escolarização

Se as teorias de currículo se desenvolvem a partir do que priorizam em suas análises, isso se faz em diálogo com os contextos socioeconômico e cultural, que precisam ser considerados. Diante disso, ao destacar o início do século XX como ponto de desdobramento de nossa análise, é preciso que compreendamos esse contexto.

Para tanto, vamos fazê-lo em diálogo com outra produção: assista, a seguir, ao trecho do filme *Tempos modernos* (1936), de Charles Chaplin.



O filme traz uma análise interessante e crítica sobre uma época marcada por crescente e forte industrialização, que gera necessidades a serem atendidas para alimentar a sociedade industrial nascente, dentre elas, demandas especificamente escolares na formação de trabalhadores. Podemos observá-lo a partir do que chamamos de **eficientismo**, ou seja, uma forma de orientação instrumental e pragmática preocupada com a eficácia produtiva, orientada para alcançar o máximo de rendimento.



Em 1918, Bobbitt publica o livro *The curriculum*, que busca responder às questões postas à época em torno da escolarização do trabalhador. O autor defende, também para a educação, um modelo cientificista voltado para a eficiência. Para ele, o currículo trata da organização, concepção vista sob um ponto de vista técnico e mecanicista, trabalho de especialista. Assim, caberia a especialistas, a partir de critérios científicos (o que garantia uma neutralidade, não pondo em discussão a finalidade da educação

que, nessa ótica, estaria voltada para a formação das massas), definir quais experiências, tarefas e objetivos deveriam estar contidos num programa de formação. Evidencia-se, assim, uma compreensão do currículo como tarefa estritamente técnica e burocrática.

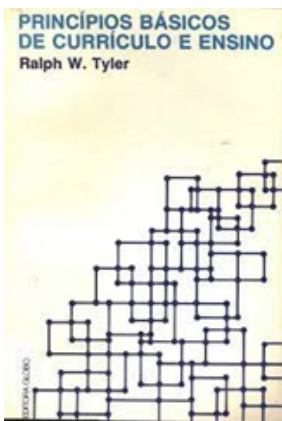
Essa compreensão não é única: o que vamos observar, não só no momento histórico que agora focalizamos, mas em tantos outros, é que dadas concepções são criadas em confronto com outras – não como superação, mas rivalizando as defesas que fazem.

Chamamos atenção para isso, uma vez que não só o eficientismo produz uma resposta às demandas sociais da época. Essa perspectiva rivaliza com vertentes mais progressistas, a que chamamos de **progressivismo**, que tem em John Dewey seu grande expoente.

O currículo, para Dewey (1979), se articula em torno da experiência, tendo como centro a criança. Postula que o programa escolar deve ser organizado em atividades reais, à semelhança da vida prática, tendo como foco o aprender da criança, e não a intenção de ensinar do professor. Assim, defendendo que as experiências fossem integradas, ter unidade, o autor afirma que elas não deveriam simplesmente ser organizadas em matérias escolares, mas apresentadas como unidades de trabalho, projetos, ou seja, os problemas apresentados às crianças não se distanciariam dos problemas sociais, e estimulariam a criatividade e o trabalho.

Dessa forma, ainda que recorrendo aos conhecimentos elaborados pela Psicologia e defendendo uma organização psicológica da escola, o autor submete a contribuição da Psicologia à dinâmica social.

Dewey (1979) discorre sobre o conceito de experiência, sendo para ele centro do processo educacional, por seu caráter dinâmico e ativo, contudo, o faz distinguindo experiência de atividade – a experiência autêntica é, segundo ele, ato intencional que objetiva conseguir determinados resultados, o que estabelece uma relação consciente com a ação e se contrapõe à ideia do fazer espontâneo. Portanto, ela seria alcançada através da reflexão, o que leva Dewey a não dicotomizar razão e experiência. Ou seja, aprender é *aprender a pensar como ação dirigida*, focada no que ele estabelece como cerne do processo educacional – o desenvolvimento da inteligência, através do desenvolvimento do pensamento reflexivo. Para tal, o autor alinha o que entende como processo de desenvolvimento da inteligência ao método científico (explica quando trata das fases do pensamento reflexivo – sugestão, intelectualização, hipótese, raciocínio e verificação).



Em 1949, é publicado o livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, de Ralph Tyler. Podemos entender a obra de Tyler como a consolidação de um modelo em que a questão técnica se sobrepõe às demais e como a instituição de um paradigma que orientou a formulação de currículos nos Estados Unidos e no Brasil até a década de 1970, tendo firmado um modelo eficientista.

Tyler imprime como marca uma dimensão que, até hoje, quando pensamos em currículo, é mencionada: organização e planejamento. O modelo formulado por ele busca conciliar os preceitos tanto do eficientismo quanto do progressivismo. Sua apropriação do progressivismo de Dewey se limita somente à consideração das experiências; a influência do eficientismo de Bobbitt (1918) se faz mais forte, sendo possível dizer que Tyler amplia as propostas de Bobbitt e dá a elas continuidade (LOPES; MACEDO, 2011).

Merece destaque, a partir da proposição de Tyler, a estreita relação entre currículo e avaliação. A precisão na formulação dos objetivos está para além da seleção e da organização, permitindo, através da avaliação, o controle do produto da atividade educacional. Assim, se os objetivos forem descritos adequadamente, na indicação do que se pretende atingir, eles expressam o que pode ser observado na avaliação. Esse modelo não só transforma a avaliação num controle do que é produzido, mas também dá sentido à própria definição de currículo como cumprimento de um programa racional e cientificamente produzido.

Essas diferentes correntes de pensamento podem ser agrupadas no que chamamos de perspectivas tradicionais. Observamos, em muitos pontos, conflitos entre as abordagens do eficientismo, do progressivismo e da racionalidade tyle-riana. Então, o que aproxima essas concepções e permite que as compreendamos como tradicionais? Buscar o que há de comum não é reduzi-las a uma mesma ideia, mas observar as confluências dessas perspectivas. Nesse sentido podemos destacar um alinhamento delas, no que diz respeito a:

✓ **Ênfase no caráter científico**

De formas diferentes, as três perspectivas defendem a elaboração do currículo fundado em princípios científicos que o respaldem e justifiquem as escolhas feitas.

> **O currículo tem um caráter prescritivo**

> **A tarefa de produção do currículo é uma atividade técnica**

> **Ênfase no caráter científico**

∨ **O currículo tem um caráter prescritivo**

Em outras palavras, ele é visto como atividade prévia de sistematização, ordenação e sequenciamento. Assim, o currículo determina o que deve ser feito posteriormente na escola. Isso divide o processo curricular em dois – a decisão curricular e a implementação/execução do currículo. Assim, a ênfase das três abordagens se dá sobre esse momento de decisão, de formulação, de produção do currículo escrito, formal.

> **A tarefa de produção do currículo é uma atividade técnica**

> **Ênfase no caráter científico**

> **O currículo tem um caráter prescritivo**

∨ **A tarefa de produção do currículo é uma atividade técnica**

Se há ênfase na submissão ao critério científico, desdobra-se daí que a tarefa de produção do currículo é uma atividade técnica – cabe a detentores desse conhecimento. Ainda que, em diferentes níveis, seja abordada a participação dos alunos e professores (currículo centrado na criança; fontes de ensino e filtros), há uma esfera de decisão de que esses sujeitos não participam. Portanto, acentua-se a divisão entre produção e execução do currículo, cabendo a última a professores e alunos.

2. Interrogando o currículo: o desdobramento de perspectivas críticas

As perspectivas críticas do currículo vêm a questionar o *status quo* da sociedade e, a partir disso, questionam as ideias centrais do que as concepções tradicionais sustentam como entendimento do currículo. Nessa perspectiva, destacamos ações e argumentos como contraponto a algumas ideias apresentadas na seção anterior, numa perspectiva tradicional, em que é possível analisar as ações que reforçam a aceitação, o ajuste e o controle.

A perspectiva crítica se desenvolve problematizando a relação dos conhecimentos considerados importantes para o desenvolvimento e o ensino no cotidiano do currículo escolar.

Nesse sentido, tais perspectivas críticas, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), têm contribuído para compreendermos as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, com isso, as inúmeras maneiras pelas quais o currículo está envolvido no cerne da produção do social.

O que é importante destacar é que se mudam as perguntas. Se, antes, na discussão acerca do currículo, o foco estava em responder “o que conta no currículo? Que conhecimento?”, ao passar a observar a escola como instituição envolvida em relações de poder, longe da neutralidade que a Ciência pudesse garantir, mas feita em meio a essas relações, passa-se a perguntar: “por que isso conta no currículo? Por que esse conhecimento e não outro?”.

Veja o clipe da música “Another brick in the wall”, da banda inglesa Pink Floyd. A faixa integra o disco *The wall*, de 1979.

Disponível em:



Que críticas podemos perceber no clipe?

Podemos observar críticas ao papel reprodutivista da escola, em como ela participa da dinâmica da reprodução social, sendo esta centrada no processo de reprodução cultural.

Os autores da Nova Sociologia da Educação buscam o entendimento dos interesses envolvidos nos processos de seleção e organização do conhecimento escolar. Com tais entendimentos, contribuem para desmitificar a forma como a escola legitima determinados conhecimentos, que estão sob controle de determinados grupos. Assim, é possível observar a elaboração curricular como um processo social sedimentado em determinações de uma sociedade estratificada, em que o currículo se torna um espaço de reprodução simbólica.

Neste momento, é possível observar outros questionamentos em relação aos processos de organização curricular – por que esses e não outros conhecimentos

estão no currículo? Quem os define e estão eles a favor de quem? Quais culturas são legitimadas com a definição de tais conhecimentos e quais são deslegitimadas? Os estudos de Michael Young (1971), em sua obra *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, destacam essas questões e contrapõem-se às perspectivas tradicionais, que, a partir da defesa de parâmetros científicos para a elaboração curricular, ratificam uma neutralidade científica que justificaria de forma absoluta os critérios de seleção e organização curricular.

A visão crítica dessa questão é feita a partir de estudos que articulam ideologia e poder como fatores constituintes da produção do currículo e que colaboram para a politização dos estudos curriculares, que, sob esse prisma, não são questão meramente técnica e/ou instrumental.

É importante destacar que a análise crítica não se pauta unicamente na denúncia do caráter reprodutivista do currículo. Há uma vertente que destaca os movimentos de resistência dos sujeitos, **ênfatizando a possibilidade de produção, e não o confinamento à reprodução**. Nessa visão, há o investimento no olhar para movimentos que emergem como possibilidades de produção/criação para além do que está prescrito, como possibilidade de mudança.

Assim, estudos que enfatizam o caráter emancipatório da educação defendem o investimento na potencialização do sujeito, no desenvolvimento de um senso de autonomia e autoria que possibilite fugir de uma lógica de poder verticalizado, investindo na criação de projetos que dialoguem com o contexto onde se desenvolvem.

Nessa linha, é possível chamarmos atenção para o trabalho de Henry Giroux (2003), que questiona a pedagogia e o currículo a partir da noção de política cultural. O autor discute a cultura como lócus de práticas sociais que representam a vida cotidiana, destacando seu aspecto político e discutindo os nexos entre cultura, poder e política, daí afirmar que a cultura tem uma força pedagógica por excelência. Destaca como é *na e pela* cultura que as pessoas se reconhecem, estabelecem relação com o mundo social e assim também o significam, regulando valores, imagens narrativas, memórias (GIROUX, 2003, p. 19). Problematisa, então, a necessidade de se considerar o papel pedagógico e a força da cultura popular, explicando como os filmes de Hollywood, da Disney, bem como charges, videogames, internet, TV etc. exercem influência no ensino dos jovens e como essas questões têm implicações para as noções de currículo, conhecimento e relação com a escola.

Achamos importante, também, destacar o pensamento de Paulo Freire (2013) e sua elaboração acerca do processo de ensino, aprendizagem e currículo, que chamou de “educação bancária”. Trata-se do processo de “transmissão do conhecimento” como se fosse um depósito, havendo a transferência do

conhecimento do professor aos alunos. Essa dinâmica fixa os papéis do professor e do aluno, e reduz a própria dinâmica da escola – o que para Freire não se limita a uma ação do intelecto, mas à compreensão do sujeito em sua totalidade e complexidade. O pedagogo defende uma educação libertadora, a partir de uma visão humanista crítica e traz contribuições para pensar a produção curricular como um projeto emancipatório.

Saiba+

Para conhecer melhor Paulo Freire, suas ideias e as apropriações delas por diferentes estudiosos, visite e explore o site Paulo Freire: memorial virtual (<http://memorial.paulofreire.org/>). Nele, há um belo acervo digital, biblioteca, glossário freireano e a possibilidade de saber da difusão das ideias freireanas não só no Brasil, mas na comunidade acadêmica internacional.

3. Nem isso, nem aquilo ou tudo mais... Perspectivas pós-estruturais de currículo

Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Se as teorias críticas trazem à cena a discussão acerca da impossibilidade de pensar o currículo como produção eminentemente técnica, também enfatizam a dimensão política dessa produção, suas conexões com questões de classe social, poder e ideologia. Algumas questões ganham relevância na análise a partir de referenciais que se alinham a perspectivas pós-estruturais.

Mas o que seria isso?

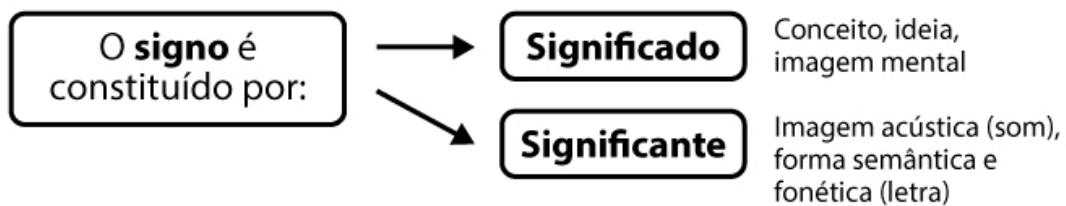
Não podemos limitar o pós-estruturalismo a uma única teoria, trata-se de um movimento de pensamentos – plurais e interdisciplinares – que questionam,

principalmente, a ideia de uma verdade universal, de uma perspectiva essencialista e de um sujeito transcendental. Tais ideias estão ligadas a um movimento chamado **estruturalismo**.

Vamos fazer um exercício imaginativo e tomar por analogia a construção de um prédio. Todo prédio tem uma estrutura, ainda que não visível. É essa estrutura que o estabelece como é e o mantém em pé. A construção se dá sobre uma fundação que sustenta a estrutura.

No campo social, o estruturalismo trata da ideia de que os significados e o mundo podem ser compreendidos a partir das estruturas e sistemas que o governam, entendendo que qualquer alteração nele ocorre devido a alterações na própria estrutura. Assim, a estrutura é determinante, baliza as relações e os movimentos sociais, explicando a “realidade”. Isso se refere à possibilidade de compreender o mundo a partir das estruturas que o determinavam e identificar o centro que as sustentava, o que se relaciona com a ideia de verdade, também determinada, que indica de forma assertiva “o que é” o mundo.

Esse movimento também acontece no campo da linguagem, a partir de uma análise estrutural que constitui as relações entre palavras e significados, organizada de forma relacional, diferencialmente opositiva: A é igual a A, que é diferente de B. Nessa perspectiva estruturalista da linguagem, vamos dar atenção ao trabalho de Fernando Saussure na análise estrutural linguística. Ele desenvolve o conceito de [signo](#), significado e significante (GIDDENS, 1999).



Duas faces da mesma moeda que compõem a integralidade do signo linguístico.

Saussure chama atenção para a ideia de que a relação entre significado/conceito com significante/imagem acústica é arbitrária – não há uma relação direta e intrínseca que ligue diretamente significado e significante. Então como se associam?

O teórico distingue fala de língua. A fala é individual, mas se realiza apoiada na estrutura da língua, que é social, daí a questão da arbitrariedade do signo ressaltar o carácter relacional da língua, que se constitui por meio da diferença.



**“A língua é forma, não substância, e só consegue gerar significação graças ao jogo interno das diferenças”
(GIDDENS, 1999, p. 289).**

O que isso nos ajuda a pensar? Que não há significação que não encontre vinculação direta com o mundo objetivo – não há significado que baste a si mesmo –, a significação é produção constituída pela diferença.

Essa questão da diferença, da significação como produção, é compartilhada tanto pelo estruturalismo quanto pelo pós-estruturalismo. Cabe esclarecer que esse prefixo pós não significa superação, antagonismo. Ao contrário, estruturalismo e pós-estruturalismo têm afinidades e aqui ressaltamos uma: a compreensão teórica geral da linguagem como produção de inter-relações mobilizada pelas diferenças.

A partir daí, desdobram-se correntes de pensamento com investimentos diferentes: a crítica pós-estruturalista se dá como ruptura e desestabilização do que é assumido como passível de definição total. Nesse sentido, a perspectiva da linguagem como produção se afasta da ideia de que ela é uma representação exata da realidade, que poderia antever uma verdade precisa, a qual refletiria uma realidade já dada anteriormente.

Se a linguagem é produção e o significado não é dado de forma objetiva e direta, como responder às perguntas:

- **O que é verdade?**
- **O que é realidade?**
- **Qual é o significado das coisas?**

O pós-estruturalismo, a partir da crítica ao determinismo da estrutura e do investimento na noção de diferença, ruptura, fluidez (ao invés de fixidez), destaca linguagem como constituidora do social, enfatizando que ele se constitui discursivamente. O que isso significa? Como a linguagem constitui a realidade? Trata-se de uma posição que considera que o significado não está dado, mas é produzido nas relações – havendo, nesse aspecto, um rompimento com o estruturalismo. Estamos nos referindo a relações diferenciais que não se fazem a partir de um referente fixado, mas de um movimento contínuo de diferenciação que significa o mundo. Se o que há objetivamente não carrega em si o significado, não se basta, a significação, o ato de significar se dá como produção contínua e ininterrupta

– não se trata de reconhecimento de um sentido já estabelecido, mas do entendimento de que o sentido não está no objeto, nem no sujeito.

Mas cabe a pergunta: **e o que isso tem a ver com currículo?**

Esse caminho trilhado nos leva de volta ao subtítulo desta seção – nem isso, nem aquilo e tudo mais. Ou seja, como pensar um currículo a partir dessa perspectiva pós-estrutural?

Primeiramente, tal perspectiva abala a ideia de prescrição, de organização linear, dada previamente, de forma fixa. Chama atenção para o currículo como produção contínua, ininterrupta, mobilizada pela diferença, pelas relações alteritárias, como um discurso. Currículo como discurso enfatiza o trabalho de significação – currículo significa, e aí essa significação não está dada, não representa um objeto, o que há são efeitos de sentido – o significado não está dado, mas se constitui na relação com e na diferença.

Podemos ver como vários autores vêm ajudando a entender essa perspectiva curricular:

Com a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado (Lopes, 2012a). Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente preestabelecida (LOPES, 2013, p.18).

1 / 4 ▶

[...] o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje) (MACEDO, 2006, p. 288).

◀ 2 / 4 ▶

É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e

◀ 3 / 4 ▶

Se por currículo não entendermos uma grade ou matriz curricular, mas a composição de experiências prescritas (concebidas na forma de leis, diretrizes, projetos polítipopedagógicos, livros-didáticos etc.) com as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar em sua relação com os múltiplos outros cotidianos que atravessam os currículos pensados e praticados, teremos uma perspectiva na qual o plano de organização se compõe com o plano de imanência da vida efetivamente vivida no âmbito dos currículos escolares. Desse modo, entendemos, como ponto de partida nesse debate, a relação, sempre presente, entre o desejo e os agenciamentos que perpassam os espaços-tempos dos currículos escolares – currículos concebidos sempre no plural (CARVALHO, 2009; CARVALHO, 2015); (CARVALHO, 2016, p. 441-442).

◀ 4 / 4 ▶

Além desses, tantos outros poderiam ser aqui trazidos.

O que isso nos ajuda a pensar como concepção de currículo, apoiada numa concepção pós-estrutural?



Passagens:

- da fixidez à fluidez;
- da prescrição à produção ininterrupta;
- dos fundamentos estáveis à contingência e indeterminação (que faz com que o centro seja provisório);
- da representação da realidade à significação disputada.

É preciso termos uma postura que nos comprometa com as ideias de que o significado não está dado, ele é disputado; de que a diferença não é algo a ser suprimido, negado ou superado, mas é mobilizadora da prática de significação no reconhecimento do outro; e de que é possível tecer acordos, ainda que em meio a conflitos e dissensos, e fazê-los não implica absolutização de um significado.



Todo significado pode ser outro.

Toda ideia de plenitude está fadada ao fracasso.

Não há vitória ou derrota absoluta – elas são sempre parciais.

Tal como Carlos Drummond de Andrade (2022), podemos nos perguntar, [E agora, José?](#)

E nós professores, que caminho buscar?

aos professores não cabe apenas pôr em ação um currículo a eles proposto, mas [...] nas suas invenções cotidianas, nas disputas e negociações de saberes, trazem a marca de uma feitura curricular como produção contingente, contextual e inacabada. Por certo, tal acepção pode sugerir a contraposição absoluta aos

textos das políticas curriculares, o que tampouco é a intenção ao asseverar a condição do professor como curricularista; não se trata de um jogo excludente de um polo ou outro, mas do entendimento da complexidade do fazer curricular que, afastando-se de uma leitura instrumental marcada pela previsibilidade, comporta a impossibilidade de estancamento da significação (FRANGELLA, 2021, p. 49).

4. Professor-curricularista. Como assim?

Professor faz currículo e não apenas o aplica – faz nas escolhas, possibilidades, trocas, contextualmente e contingencialmente. Trata-se de uma prática dialógica que não tem a ver com polarização – currículo oficial x currículo vivido. Entende-se que o currículo é uma conversa complicada e, daí, podemos pensar caminhos para a produção curricular.

A ideia de conversa complicada é desenvolvida por um curricularista americano, William Pinar (*apud* SUSSEKIND, 2014), nome considerado expoente de um movimento conhecido como reconceptualização, que se deu no campo dos estudos curriculares na década de 1970, nos Estados Unidos. Esse movimento se contrapunha ao entendimento do currículo alicerçado em aspectos técnicos, buscava uma articulação com a experiência desenvolvida nas escolas. Seu objetivo era um currículo que estivesse de acordo com a vida vivida, sendo parte e partindo dela, compondo-se por movimentos que articulassem diferentes instâncias, cruzassem e fossem afetados por diferentes relações com tempo, espaço, cultura... As tais complexidades que tornam a conversa complicada, conforme falamos.

Essas complexidades são interessantes para pensarmos o currículo, pois desabilitam uma série de hierarquias que parecem separar em territórios distintos quem desenha o currículo, quem desenvolve o currículo e quem é alvo das ações curriculares. Em diferentes posições e a partir delas, com diferentes olhares, todos são mobilizados nessa conversa que é o currículo.



Para refletir: Como conversamos sobre e com o currículo? Que conversas são possíveis no/com o currículo e a alfabetização?

Referências bibliográficas

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guatari e... *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Currículo, infância e alfabetização para além de determinismos. In: FRANGELLA, Rita de Cássia (org.). Políticas curriculares, alfabetização e infância: por outras passagens. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In: GIDDENS, Amthony. TURNER, Jonathan (org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

GIROUX, Henry. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPES, Alice. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, ago. 2006.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUSSEKIND, Maria Luiza. *Quem é William F. Pinar? Entrevistas e tradução*. Petrópolis,: DPetAII, 2014.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

1

Teorias de currículo

Para saber mais sobre as diferentes concepções de currículo, indicamos como referência bibliográfica a obra *Teoria de currículo*, de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (Cortez Editora).

- De forma a nos aproximarmos do debate que a obra traz, sugerimos que você assista à mesa redonda em que as autoras falam do livro, disponível no canal Giros Curriculares (YouTube).



Também indicamos o seguinte texto:

Revista *Currículo sem fronteiras*

Volume 16, número 3, setembro/dezembro 2016

SEÇÃO TEMÁTICA - [Perspectivas teóricas das pesquisas em currículo](#)

Organizadoras da seção: MarLucy Alves Paraíso (UFMG) e Sandra Kretli da Silva (UFES).

2

Paulo Freire

No Brasil, diferentes universidades tem uma Cátedra Paulo Freire: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Uma cátedra é um espaço institucionalizado de aprofundamento, disseminação e cooperação de estudos a partir de um dado foco privilegiado, no caso, a pedagogia freireana.

Há nelas um grande acervo de livros, textos, vídeos, entre outros materiais.

Veja o convite presente no vídeo a seguir, para saber mais:



3

Arbitrariedade do signo em Saussure

(Veja o vídeo até a minutagem 4:25)



4

Currículo como conversa complicada

Para saber mais, veja a entrevista de William Pinar publicada na revista *Teias*:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24376/17354>

COLOCANDO EM PRÁTICA

Nesta unidade, discutimos sobre os diferentes significados que o currículo pode ter e chamamos atenção para a conversa complicada que o envolve, pois lida com diferentes grupos e demandas.

Convidamos você a assistir o desenho "Linus e Charlie Brown - O propósito de ir para a escola"



Em seguida, responda à questão: **O que isso pode nos ajudar a pensar sobre a conversa complicada que é o currículo, de forma a significar o propósito de ir à escola?**

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XIII

Currículo e alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação

Unidade 2

Complicando a conversa sobre campos de atuação e projetos a partir das possibilidades e desafios na alfabetização

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XIII:

Currículo e Alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação

Autores – Módulo XIII:

Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)
Phelipe Florez Rodrigues (UERJ)
Verônica Borges (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação	4
1. O que queremos dizer com capacidade inventiva/imaginativa dos sujeitos?	5
2. A pedagogia de projetos	11
Referências bibliográficas	14

Apresentação

Até aqui lembramos algo que é bastante recorrente e que certamente nós, professores, já conhecemos: na área educacional, se indagarmos o que se entende por currículo, serão endereçadas múltiplas e diferenciadas respostas, tais como: “currículo como aquilo que o aluno aprende na escola”, ou “como conteúdo de cada matéria”, ou ainda “como proposta pedagógica da escola”, “como grade de horário” e por aí vai...

Temos pistas bem claras do que nos referimos quando falamos em currículo, mas não podemos deixar de ressaltar que, por mais que saibamos, há um terreno de incertezas que não nos possibilita afirmar “o que exatamente é o currículo”.

Desse modo, defendemos currículo em sua perspectiva discursiva, como enunciação cultural, como algo a ser produzido em relação com os diferentes sujeitos. Esta introdução serve para recuperar debates anteriores e trazer essa discussão acumulada para a apresentação dos campos de atuação situados na política de centralização curricular vigente, a [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\)](#).

Conforme vimos, cabe compreender o currículo de modo multifacetado, uma vez que ele opera a partir de uma conversa complicada. Assim, o currículo atua menos como organizador do trabalho pedagógico e mais como forças reverberantes no dia a dia dos contextos escolares, com os diferentes sujeitos desse processo: professores curriculistas, alunos, equipes pedagógicas, famílias. Também fazemos nossas apostas do que é esperado para crianças e jovens e, através do currículo, registra-se o que foi/está sendo/será aprendido e ensinado, enfim, aquilo que foi/está sendo vivenciado com os diferentes sujeitos. Podem ser registradas as metodologias e as práticas desenvolvidas e quais foram os conhecimentos, os saberes e as práticas culturais abordadas pelos sujeitos escolares.

Esta breve introdução também é importante para destacar que há pontos divergentes no que diz respeito às relações entre currículo e alfabetização. Salientamos que há diferentes pontos de vista entre aqueles que defendem um alinhamento à BNCC, como também os que reconhecem nessas políticas de centralização curricular uma tendência a manter certa didatização na leitura de mundo dos alunos. Para dar conta de outra concepção, também apresentamos uma perspectiva da alfabetização que está articulada com a ideia de que há uma negociação em curso que se processa na escola: as práticas escolares, em geral, e as práticas de alfabetização, em particular, reverberam a capacidade inventiva/imaginativa dos sujeitos: professores, alunos e diferentes sujeitos dessa comunidade escolar ampliada.

I. O que queremos dizer com capacidade inventiva/imaginativa dos sujeitos?

Estamos afirmando que os sujeitos (com ênfase nos alunos) sempre produzem discursivamente seus mundos. Para dar o tom de todo o debate até aqui, nada melhor que a literatura infantil! Curtam a experiência com “a leitura” do livro infantil *Foi assim! Não foi assim, não! Não foi assim, não!*



Esse livro infantil aborda como diferentes sujeitos percebem de modo bastante diferenciado uma mesma situação. Isso pode nos ajudar a entender a importância da linguagem na leitura de tudo o que está à nossa volta.

Saiba+

Mais uma dica!

Este outro livro também pode ser um mote para discutir como inventamos/construímos nossa relação com o mundo, e vemos que essa relação sempre depende da perspectiva de cada um.



Essas duas dicas da literatura dialogam com a dinâmica desta disciplina e podem ser utilizadas no contexto escolar. Cabe, neste momento, recuperarmos William Pinar, citado na Unidade 1, um teórico do campo curricular do cenário internacional (EUA). Particularmente, recuperamos como o autor engajou-se no processo de reconceitualização do campo do currículo, com vistas a promover a articulação entre currículo e vida. Assim, em um mesmo movimento, ele se distancia de perspectivas com centralidade em dimensões técnicas para o desenvolvimento do currículo e propõe uma conversa complicada.

Trocando em miúdos, é importante destacar que a conversa complicada dá centralidade à EXPERIÊNCIA COM E NO MUNDO.



COMO essa abordagem pode nos ajudar a problematizar a relação entre currículo e alfabetização?

Ao nosso ver, ajuda-nos, pois nos inspira a pensar currículo e alfabetização como uma conversa que se mantém articulada com a vida dos sujeitos em suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas, éticas, sociais, entre outras. Ajuda, particularmente, para “complicar” a noção de campos de atuação que está descrita na BNCC. O que dizer, então, sobre os campos de atuação? Primeiramente cabe dizer que eles aparecem como outra categoria curricular na [BNCC](#). Mas já havia orientações nesse sentido, para uso e reflexão sobre os gêneros textuais, desde os [Parâmetros Curriculares Nacionais](#) (PCN).

Os PCNs, que eram orientações curriculares de caráter nacional, no que diz respeito às áreas da Língua Portuguesa, enfatizavam o tratamento didático a partir de textos e gêneros textuais. Com isso, a orientação ia no sentido de centrar forças na contextualização e em uma concepção de que a leitura e a escrita passavam, necessariamente, por sua função social. Mais recentemente, com a BNCC, essa ideia foi recuperada e ampliada, com a indicação de que a área de Linguagens fosse trabalhada em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Podemos dizer que os três primeiros eixos são recorrentes e que já estão presentes tanto na teoria como na prática de professores alfabetizadores. No entanto, o último, que se refere à análise linguística/semiótica, é uma novidade e ainda suscita muitas dúvidas.

Voltando à BNCC e considerando o eixo que trata da análise linguística/semi-ótica, queremos destacar que há um grande investimento em traçar como são relacionadas as práticas de linguagem com ênfase em práticas de reflexão:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

Como vimos, os eixos temáticos são importantes na BNCC, com ênfase para a análise linguística/semiótica nos dois primeiros anos de escolarização. A análise linguística/semiótica trabalha a partir de outra concepção de linguagem, que questiona acerca do que é verdade e do que é realidade, e como damos sentidos a isso. Assim, reconfigura o campo dos estudos da língua como um todo e a área da alfabetização em particular. Um efeito disso é a compreensão de que os sujeitos são constituídos na linguagem, que tem sentidos com os quais nos relacionamos antes mesmo de nascermos.

No que se refere à alfabetização, considerar a semiótica guarda muita relação sobre como os sentidos são construídos com “as leituras” que exercemos desde tenra idade: como aprendemos a folhear um livro ou revista, como “lemos” onde fica o banheiro feminino ou masculino, como escrevemos da esquerda para a direita, como sabemos que tal ônibus nos levam a tal lugar etc...

Isso também se articula com o que já discutimos anteriormente sobre o papel do professor como um professor curricularista, não somente aplicando o currículo, como também fazendo-o. Nesse sentido, esse professor curricularista faz escolhas e trocas, de forma contextual e contingencial, entendendo o currículo como conversa complicada.



Por que o eixo análise linguística/semiótica ganha tanta centralidade na BNCC nos primeiros anos de escolarização? O que esse eixo indica de mudanças para os modos de alfabetizar? Como podemos fazer uma conversa complicada sobre alfabetização e currículo?

Para responder a essas perguntas, vale situar que os eixos (especialmente o da análise semiótica) precisam ser considerados em articulação com os campos de atuação, os quais agregam relevância para o protagonismo dos alunos através da contextualização das práticas de linguagem. Tendo em vista essa articulação, há mudanças substantivas na gestão dos espaços e tempos escolares, mas não somente nessas questões. Há que atentarmos ainda para como circulamos pelas práticas de linguagem, considerando o uso da língua e a reflexão sobre esse uso. Com o protagonismo dos alunos, a relação ensinar/aprender indica mudanças consideráveis, pois todos os sujeitos envolvidos (professores, alunos) estão desde sempre imersos na linguagem, todos exercem as práticas de linguagem em suas vidas. Assim, os campos de atuação, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2018, p. 83) têm a pretensão de mapear essas práticas e orientar o trabalho pedagógico na área de linguagens.

Os campos de atuação assumem, na proposta da BNCC, uma condição de estruturação das práticas de linguagem, e isso demonstra uma forte inclinação para uma concepção de ensino que se baseia na contextualização da construção do conhecimento. O texto da BNCC (2018, p. 96) indica os seguintes campos de atuação:



Campo da vida cotidiana.

Campo artístico-literário.

Campo das práticas de estudo e pesquisa.

Campo de atuação na vida pública.



Como se vê, em breves palavras, pode-se dizer que os campos de atuação criam e recriam “as cenas da vida”. Essas práticas de linguagem organizadas nos campos de atuação dizem respeito a tudo o que praticamos no e com o mundo social. Como a alfabetização se conecta a isso? Alfabetizar, nessa concepção, é exatamente oferecer aos sujeitos escolares a ampliação de suas práticas de linguagem.

Passaremos agora a detalhar cada um dos campos de atuação, conforme descrito na BNCC Ensino Fundamental:

- > 1- Campo da vida cotidiana
- > 2- Campo artístico-literário
- > 3- Campo das práticas de estudo e pesquisa
- > 4- Campo de atuação na vida pública



E como a alfabetização vai acontecer nos espaços e tempos escolares? Como as práticas de linguagem, via campos de atuação, encontram possibilidades nos tempos e espaços escolares?

Essa é uma questão-chave, que deveria ser colocada a todos: professores, famílias, alunos e toda a sociedade, num debate mais amplo acerca de como concebemos a sociedade e qual é o papel da escola. Mais especificamente, essa reflexão nos instiga a investir em uma postura que estabelece relações com a vida, conectando-se a ela: **a escola não está descolada do que se passa na sociedade**, as práticas de linguagem têm funções sociais e são constitutivas das relações entre os sujeitos.

Um projeto pedagógico que trabalhe com as práticas de linguagem pode ser um grande aliado para organizar os espaços e tempos escolares. Cabe também dizer que se trata de colocar o projeto como linha de frente, ou seja, todo o trabalho pedagógico deve ser planejado com os sujeitos envolvidos e não previsto pelos professores e/ou equipe pedagógica. Assim, o projeto tem como pontapé inicial buscar identificar uma prática social pertinente aos interesses e às necessidades dos alunos.

Os alunos vão “saber” (nem sempre explicitamente e os professores os ajudarão nesse sentido) quais as práticas de linguagem a serem construídas através de dado projeto. Assim, podemos dizer que há ampliação dos campos de atuação, ou seja, ampliação dos gêneros discursivos que circulam em determinado campo para dado grupo social. Há uma demanda “real” que se amplia através do uso-reflexão-uso dos “textos” (práticas de linguagem) com que lidamos na vida. Também cabe dizer que esse modelo não visa ensinar determinado gênero, mas construir com os alunos a percepção de qual “texto” deve ser endereçado, como fazer isso, o que deve ser endereçado, em que contexto etc. Os sujeitos (alunos) já conhecem quais práticas de linguagem são as indicadas (ainda que não se deem conta disso). Um aspecto que decorre e/ou é constitutivo dos sujeitos pode ser identificado a como eles têm intimidade com os textos, como têm possibilidades de criar com maior desenvoltura suas leituras e escritas do mundo.



O que fica evidenciado com a perspectiva discursiva da alfabetização é que se trata de um NÃO a modelos escolares que colocam o ensinar à frente dos interesses e às necessidades dos alunos.

Vale agora dar notícias de como os projetos surgem e como favorecem uma outra concepção de alfabetização. Lembrando que não se trata de assumir os projetos como “algo a mais” ou “algo definido por outros que não considerem a parceria com os alunos”. Um projeto que trabalhe com práticas de linguagem pode ganhar centralidade na organização dos espaços e tempos escolares, mas cabe atentar para o fato de que não há como definir previamente exatamente quais seriam os gêneros textuais a serem trabalhados. Se pudéssemos fazê-lo, o trabalho com as práticas de linguagem cairia por terra: seria dado a elas um tratamento didático muito similar ao que é feito quando trabalhamos com os conteúdos.

Ou seja, rebaixamos a possibilidade de que os sentidos sejam produzidos de modo processual e em relação a outras coisas.

Sobre esse ponto, vejam o que Wanderlei Geraldi afirma:

O importante é que desde o começo nos construamos como autores de textos. Pode parecer utópico e irreal imaginar cada aluno como autor. Mas é possível e muito gratificante quando um projeto conjunto entre professores e alunos leva a um produto final como um jornal de notícias de uma turma, a organização de um varal de textos, a publicação artesanal de um livro ilustrado etc. Trabalhar aprendendo a fazer é construir produtos desse trabalho, visíveis, palpáveis, apresentáveis. Todo trabalho e toda prática têm um produto. Definir com alunos o produto e elaborar com eles um projeto, em cuja caminhada se dá o ensino e a aprendizagem, é fundamental, mesmo que o número de gêneros estudados não seja a gama enorme prevista pela BNCC. Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero) é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar (GERALDI, 2015, p. 391).

Retomamos o poema “E agora, José?” de Drummond, já mencionado na Unidade 1, para pensar que ele talvez seja a expressão de nossa ansiedade quando recusamos a métrica imposta por perspectivas mecanicistas. O que fazer diante de um cenário SEM proposições, que não leve em conta o contextual, ou de um cenário que NÃO se assenta em caminhos previamente dados? Lembre-se de que já temos caminhos trilhados no campo da alfabetização que muito nos ajudam! Marchemos!

2.A pedagogia de projetos

Consideramos que a pedagogia de projetos reúne práticas e princípios capazes de expressar o que se passa entre currículo/alfabetização/vida.

As mudanças sociais estão sempre acompanhadas pelas transformações no modo de produzir e sistematizar a ciência. Se Descartes instituiu a ciência moderna em um paradigma disciplinar, as novas teorias científicas demonstram que a pesquisa e o conhecimento construído pelos homens e mulheres caracteriza-se por ser cada vez mais transdisciplinar. Nesses novos modos de produzir a ciência, as disciplinas passam a compartilhar objetivos comuns e expandem suas fronteiras em

função de abordar os temas em sua complexidade. Para compreender o mundo, é preciso, cada vez mais, fazer a interconexão dos diversos elementos, refutando as simplificações, pois a verdade é provisória (BARBOSA, 20--, p. 8).

Nos últimos anos, a pedagogia de projetos vem sendo reinterpretada por vários autores, como Jolibert (1994), Hernandez (1998, 1999, 2000), Edwards, Gandini e Forman (1999), Rabitti (1999) e Machado (2000). Todos, por meio de contribuições singulares, vêm atualizando essa prática pedagógica criada e praticada por educadores da primeira metade do século XX.

Muitas foram as tentativas de implementação das propostas da pedagogia de projetos, porém quase todas foram pouco duradouras, pois a operacionalização dessa perspectiva teórica de organização do trabalho, com seu caráter inovador e desestabilizador, esbarrava nas ideias convencionais da função da escola, do ensino e da aprendizagem.

Hoje, apesar de muitas escolas resistirem às mudanças e manterem uma série de preceitos e práticas educativas extremamente convencionais, a própria dinâmica da vida das sociedades contemporâneas, com as novas características da infância e da adolescência, seus interesses e necessidades, aponta para a urgente modificação da forma de estruturar e organizar a vida escolar.

Se entendemos que os sujeitos escolares exercem as práticas de linguagem em suas vidas, é importante dar vazão ao que já sabem sobre essas práticas. Diferentes projetos podem viabilizar esse trabalho pedagógico no dia a dia das salas de aula e da escola.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução. Ele envolve uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob a forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade, momentos de individualidade e de sociabilidade; de interesse e de esforço; de jogo e de trabalho com fatores que expresam a complexidade do fato educativo (BARBOSA, 20--, p. 9).

Trazer essa discussão para os campos de atuação, ou seja, para as práticas de linguagem dos sujeitos, implica uma reconfiguração curricular. Isso nos parece apontar para a pedagogia de projetos, pois a literatura especializada nos fornece pistas de que esse tem sido um caminho promissor.

Veja algumas questões pedagógicas que o projeto nos permite explorar:

a definição do problema;

o planejamento do trabalho;

a realização-coleta, organização e registro das informações;

a comunicação e a avaliação.

(BARBOSA, 20--, p. 10).

Outro ponto de convergência refere-se ao modo como um projeto promove a integração entre:

- os interesses imediatos das crianças;
- as necessidades que nós, adultos, acreditamos que sejam aquelas apresentadas pelas crianças;
- os conhecimentos produzidos pela nossa cultura e que são fundamentais para que as crianças compreendam e possam sentir-se inseridas no mundo;
- os estilos dos projetos de relacionar-se com o conhecimento, que é também muito peculiar às crianças, já que supõe a curiosidade, a observação, a reflexão, a articulação e a experimentação (BARBOSA, 20--, p. 10).

A pedagogia de projetos dialoga bem com a perspectiva de alfabetização que abordamos, pois seu investimento passa por ampliar e consolidar as práticas de linguagem, levando em conta sua função social. Assim, os alunos criam estratégias para o uso e a reflexão das práticas de linguagens que estão previstas nos campos de atuação (campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo de atuação na vida pública). Há possibilidade de integrar os projetos na dinâmica escolar, de modo a trabalhá-los em diferentes intensidades e/ou propósitos.

Um alerta importante: deve-se cuidar para que o trabalho a partir de projetos não se transforme em algo padronizado e definido previamente, ou que seja tratado como complementar às atividades pedagógicas regulares. A seguir, para fechar esta unidade, indicamos que ouçam o podcast em que o professor Phelipe Florez conversa sobre alfabetização com a professora Camila Gigante, do CAP/ UERJ, disponível na seção “Ampliando Conhecimento”. A professora alfabetizadora aborda a distinção entre letramento e alfabetização, a importância da família

no processo de alfabetização, a educação como ato político, além de destacar o trabalho por projetos com temas escolhidos e focalizar a interdisciplinaridade de modo contextualizado, enfim, há várias problematizações do dia a dia do contexto escolar, formando discussões que vale a pena acompanhar.

Assim, nossa trajetória, de certo modo, passa por assumir currículo como “conversa complicada”: currículo é vida e expressa os interesses e necessidades dos alunos, e o projeto é uma forma de trabalho que viabiliza essa concepção de educação.

Fazemos planos, imaginamos e inventamos nossos desejos/necessidades/demandas nas nossas relações com o outro e com nós mesmos: essas são as práticas de linguagem que nos constituem.

Em suma, a conversa complicada que aqui empreendemos, entre alfabetização e currículo, expressa o processo educativo que se faz ao caminhar, ao pôr-se em marcha no dia a dia dos contextos escolares com os diferentes sujeitos.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que voltamos a falar de projetos. Projetos: Revista Educação. 20--.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 2 jun. 2020.

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

GERALDI, Wanderlei. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINAR, William P. Currere: aquel primer año. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1 pp. 55-65, 2017.

PINAR, William P. *O que é a Teoria do Currículo?* Tradução de Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Editora Porto, 2007.

PINAR, William P. Estudos curriculares: ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica de Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com Wiliam Pinar. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013. Dossiê especial.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

No que se refere à discussão sobre alfabetização, temos duas indicações:

1

Assistir ao vídeo com a professora Carmen Sanches.

"Alfabetização em curso: um convite ao debate" | 10 de Junho de 2022



2

[Acompanhar a discussão entre o professor Phelipe Florez e a professora alfabetizadora Camila Gigante, do CAp/UERJ.](#)

PONTO DE REFLEXÃO

Sugerimos experimentar as leituras infantis para compreender os conceitos como conversa complicada, práticas de significação através das experiências com a literatura infantil e com o poema "E agora, José?", de Carlos Drummond de Andrade:

Ouçá um áudio do poema na voz de Paulo Autran:



Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XIII

Currículo e alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação

Unidade 3

Currículo, alfabetização e o campo das ciências humanas

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XIII:

Currículo e Alfabetização: objetos de conhecimento e campos de atuação

Autores – Módulo XIII:

Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)
Phelipe Florez Rodrigues (UERJ)
Verônica Borges (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Ciências humanas, currículo e alfabetização	4
2. O que importa e é necessário ensinar, no campo das ciências humanas na escola?	7
2.1. Outras alfabetizações? A alfabetização geográfica	8
Referências bibliográficas	11

I. Ciências humanas, currículo e alfabetização

Nesta unidade, buscaremos aproximar as discussões entre ciências humanas, currículo e alfabetização, produzindo uma leitura das ciências humanas como linguagem e possibilitando alternativas para ampliar as visões do campo. Com isso, cabe refletir:



O que são as ciências humanas no período de início de escolarização e de alfabetização?

Ao considerarmos a dimensão das ciências humanas no processo de alfabetização dos sujeitos, estamos diante de outras linguagens que comunicam abstrações e possibilitam que o espaço e o tempo histórico sejam compreendidos. A alfabetização, portanto, não se resume à decodificação e à interpretação de textos literários ou de demais gêneros. Em outras palavras, não se trata de um processo restrito a questões referentes ao idioma, à gramática e à ortografia – trata-se de um processo de leitura e compreensão do mundo. De forma mais objetiva, podemos localizar a geografia e a história como as disciplinas escolares que conduzem o processo de inserção do aluno na área de ciências humanas.

Nesse sentido, a linguagem do tempo e do espaço deve ser operada como algo intrínseco à alfabetização. A compreensão do mundo não se resume ao ato de decifrar códigos e acordos linguísticos. O sentido que se atribui ao que se decodifica possui relação com elementos subjetivos que constituem todo e qualquer sujeito, mas também elementos objetivos ligados à compreensão do tempo e do espaço, que não são processos apenas subjetivos. Há uma dimensão objetiva para a percepção do mundo que é de necessária compreensão no processo de alfabetização.

O que buscamos agregar ao processo de formação inicial são dinâmicas de quebras cognitivas do nível concreto para o abstrato, por exemplo:

∨ 1

Desenvolvimento de noções espaciais do espaço vivido (rua, escola, bairro e região) na relação com o espaço concebido e imaginado (a cidade, o país, o continente e o mundo), que, embora sejam dimensões do nível do concreto, não são vividas na concretude o tempo inteiro;

> 2

> 1

∨ 2

Desenvolvimento de noções temporais que também partem da dimensão do presente concreto para um passado abstrato, que não foi vivido, mas é percebido através de diferentes formas ao longo do cotidiano.

Dessa forma, buscamos que o ensino das ciências humanas no período de alfabetização se relacione com a compreensão das dimensões espaciais e culturais que são estruturadas pelas culturas. Devemos tomar como premissa a ideia de que toda e qualquer produção cultural se insere em processos históricos e dinâmicas sociais. Destacamos a importância em pensar a cultura no processo de alfabetização, na medida em que esta forja um conjunto de práticas, valores e acordos que são determinantes para a visão de mundo de cada sujeito. De forma objetiva, a relação entre tempo, espaço, cultura e processos de significação pode ser problematizada através dos seguintes eixos:

- a. formação de identidades (sentimentos de pertencimento a um local, a um povo a um conjunto de valores);
- b. relação dos indivíduos com símbolos e instituições;
- c. cumprimento de acordos e determinações fruto do acúmulo de tempo em que um conjunto de pessoas ocupa e transforma determinado espaço.

Portanto, chamamos atenção para o desenvolvimento das primeiras noções de cultura que devem ser operadas durante o ciclo de alfabetização. As práticas pedagógicas, nessa perspectiva, devem priorizar a observação e a problematização dos modos de vida que se desenvolvem durante o acúmulo desigual dos

tempos, e a apropriação que a sociedade faz do espaço a partir desses modos de vida. Podemos citar, em caráter de exemplo, alguns elementos culturais:

- a. linguagem;
- b. religião;
- c. datas comemorativas;
- d. organização das famílias entre si e com a comunidade;
- e. história da localidade;
- f. apropriação do espaço como lugar.

As ciências humanas inseridas nesse contexto devem fomentar práticas pedagógicas que levem em conta, de maneira crítica e reflexiva, as diferenças culturais, sobretudo, em razão de duas questões:

1. as culturas locais são determinantes nos processos diferenciais de significação;
2. as culturas que o alfabetizando traz de sua comunidade e de suas relações são legítimas e potentes no que se refere aos elementos que influenciam a leitura de mundo de cada um.

Sob essa perspectiva, o professor Marcos Silva (2007), ao discutir o ensino das ciências humanas ao longo do ciclo de alfabetização, argumenta:

a aprendizagem sobre as relações sociais no ciclo de alfabetização supõe aproveitamento das situações próprias dos processos de socialização que as crianças vivenciam na escola através das relações que estabelecem com os colegas, professores, serventes, zeladores, merendeiras, guardas, enfim, toda a comunidade escolar, e por meio dessas vivências, torna-se possível ensinar às crianças pequenas os valores que devem fazer parte das relações sociais e humanas, tais como: respeito, cordialidade, solidariedade, lealdade, justiça, cuidado com os outros, atenção com os idosos, pessoas com deficiências, combate ao preconceito e à discriminação, além do zelo pelo patrimônio público e pelo meio ambiente, e, em especial, o cuidado com o patrimônio escolar. Nesse sentido, as crianças já conseguem construir conhecimentos necessários para identificar relações sociais nos grupos dos quais fazem parte e em outros com os quais convivem, reconhecendo que essas relações não são as mesmas em outros tempos e em outros espaços (p. 4).

Dessa forma, a escola se configura como um ambiente sociocultural que potencializa a aprendizagem sobre a convergência e convivência entre tempos,

espaços e culturas diferentes. É nesse horizonte que o processo de alfabetização – como possibilidade de entendimento e leitura de mundo deve se desenvolver.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) leva em consideração, em alguma medida, uma discussão mais ampla sobre o processo de alfabetização. Embora haja um acento mais forte na questão do letramento em Língua Portuguesa, a BNCC também destaca a importância em trabalhar com a alfabetização para além da decodificação, como pode ser observado no trecho a seguir, do componente curricular Geografia.

Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades (BRASIL, 2018, p. 363).

Portanto, nessa relação negociada e tensionada entre as prescrições curriculares, as culturas e o processo de alfabetização, as ciências humanas entram e se configuram como um conjunto de saberes que fomentam um processo de alfabetização e letramento como leitura de mundo crítica e reflexiva.

2. O que importa e é necessário ensinar, no campo das ciências humanas na escola?

No século XIX, quando o processo de escolarização se ligou de forma mais consistente com interesses econômicos e, dessa forma, teve que se expandir com mais capilaridade, a área das ciências humanas se projetou em debates de diferentes naturezas (ROSA, 2016): desde elementos de caráter ideológico, passando pelos processos de validação e legitimação, em que se produziu uma clivagem do que se deve ou não ensinar na escola ou o que é ou não é ciência.

Ao pensarmos esse debate no que se refere aos processos de escolarização, todas essas ponderações são elementos que balizam a política curricular. As chamadas ciências exatas e da natureza se projetaram nas escolas a partir de métodos práticos e concretos, o que forjou, de maneira sólida, um vínculo entre o que é possível delimitar como ciência ou não.

Goodson (2015) pontua fatores internos e externos que atuam durante o processo de estabelecimento das disciplinas escolares no currículo, e também estabelece uma relação entre elas e as disciplinas acadêmicas, validadas/legitimadas socialmente. O autor mostra que cada disciplina é resultado de um processo em

que, por vezes, as disciplinas escolares se relacionam às acadêmicas – “disciplinas mães”. Portanto, o currículo e as disciplinas que o forjam são tomados como o resultado de negociações, ou seja, a produção do currículo não se dá por meio de estabilidades, mas de disputas ocorridas tanto entre agentes no interior da escola como externos a ela.

2.1. Outras alfabetizações? A alfabetização geográfica

No processo de alfabetização e letramento, diferentes linguagens são operadas e trabalhadas em conjunto. O entendimento da espacialidade dos fenômenos é fundamental quando consideramos os processos de significação de alguns signos. Quando um indivíduo decodifica o código “Brasil”, no que ele está pensando? Quais relações ele estabelece com os elementos geográficos que emergem em seu pensamento para ter uma referência do que é ou do que não é o Brasil?

Vejamos o exemplo deste fragmento de texto:



“O bairro onde eu moro

É pura animação

Casas, ruas e prédios

É muita agitação”

O verso “O bairro onde eu moro” demanda o entendimento de dois elementos importantes:

1. a percepção de pertencimento do indivíduo a alguma seção espacial – um lugar;
2. uma noção de referência abstrata – se há um bairro onde eu moro, por simples analogia há bairros onde eu não moro.

O segundo elemento nos mostra a necessidade latente de não isolar a geografia do processo de alfabetização. O espaço se comunica com a sociedade o tempo inteiro. Para além de agregar elementos importantes no que se refere a uma maior efetividade na leitura de mundo, Callai (2005) argumenta que “a leitura de mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania” (p. 228). Sobre essa discussão, a BNCC propõe:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial) (BRASIL, 2018, p. 362) .

A BNCC destaca a importância de agregar conceitos e noções de raciocínio geográfico no período de alfabetização. Sobre o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da Geografia, Jader Janer Moreira (2016) salienta:

Nesse contexto, conceitos geográficos como espaço, território, paisagem e lugar, são norteadores no processo de uma alfabetização geográfica, já que possibilitarão ao educando articular **procedimentos e atitudes** sobre o **espaço** e seu entorno. Portanto, deve-se alfabetizar também para ler e descrever o espaço geográfico. O ensino de Geografia dos anos iniciais deve ter uma proposta pedagógica que busque novas alternativas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, permitirá ao educando perceber-se como um sujeito histórico e social, atuante no espaço que estuda, entendendo que os fenômenos são decorrentes da vida e do trabalho humano, num processo contínuo de adaptação às novas necessidades da sociedade (p. 34).

Estamos falando, portanto, da **Geografia como linguagem**, uma linguagem que tem como objetivo comunicar como o espaço produz e reproduz os efeitos da relação entre sociedade e natureza. Diferentes fenômenos podem ser lidos através da Geografia tomada também como linguagem. A cartografia é definida formalmente pelo dicionário *Aurélio* on-line como: «**1.** conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que orienta os trabalhos de elaboração de cartas geográficas. **2.** descrição ou tratado sobre mapas”.

Sendo assim, Geografia escolar é entendida como um tipo específico de linguagem geográfica em que o sujeito também deve se alfabetizar. Na cartografia, diferentes questões podem ser lidas e interpretadas, desde um entendimento de leitura de mundo físico até mesmo relações de poder que se estabelecem.



Pausa para refletir: Ao ver um mapa, questiona-se:

1. Por que um país é maior que o outro? Para chegar a essa pergunta, o alfabetizando já deve ter claro o que é um país e o que são fronteiras (mesmo que não o saibam através do nome fronteira, mas sim como algo que divide dois países).
2. Por que alguns países são tão maiores que os outros no mapa?
3. Por que a Europa fica no centro do mundo?

A cartografia em si é uma linguagem que proporciona interpretações e percepções, trazendo questões que atravessam toda a escolarização. É uma forma de escrita que perpassa a infância. Lopes (2012) em “Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas”, compartilha a seguinte produção cartográfica de uma criança em alfabetização:

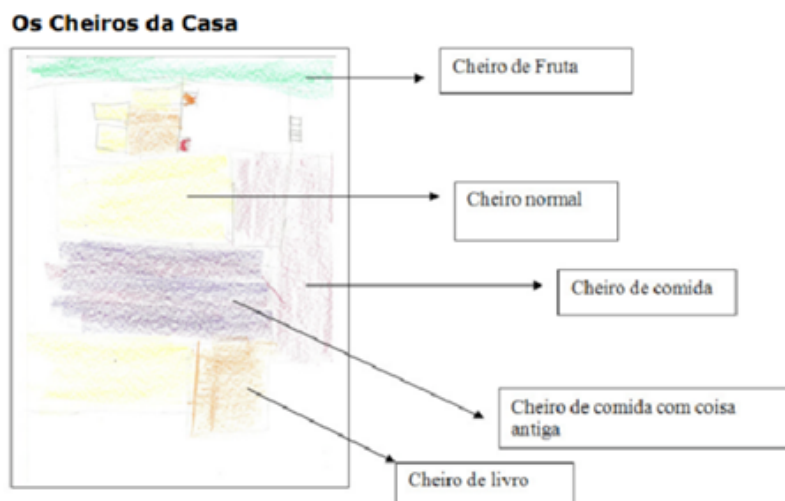


Figura 1
Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância.
Financiamento da Pesquisa: CNPq. Autor: L.C.L.

Figura 01 - Os cheiros da casa

Fonte: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3193/2403>

O que se percebe, a partir dessa produção, é que a cartografia pode se configurar como uma forma de comunicação – em que os processos de letramento e alfabetização devem ser potencializados. Sendo assim, finalizamos o módulo

convidando você para refletir sobre a potencialidade da Geografia no processo de alfabetização e letramento, através da cartografia, a partir das palavras de Lopes:



“Cartografia com crianças” e não “Cartografia para crianças”, já que as crianças produzem singulares formas de representar o mundo em que vivem. A partir do mapa anterior, é possível compreender as linguagens utilizadas pelas crianças, “seus enamoramentos pelas coisas, pelos objetos, suas vivências em seus contextos histórico-geográficos” (LOPES, 2012, p. 215).

Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www .planalto .gov .br/ccivil_03/Constituicao/ Constituicao .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) . Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL . 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 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://www .planalto .gov .br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59. htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL . Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

GOODSON, Ivor. *Social histories of the Secondary Curriculum*. London: The Falmer, 1985.

GOODSON, Ivor. *School subjects and curriculum change*. Londres: The Falmer

Press, 1993.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

KANT, Immanuel. *A crítica à razão pura*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edipro, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, abr./jun. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, abr./jun. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escolar não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p. 539-554, 2017a.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 38, p. 507-524, 2017b.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e sociedade*, Campinas, SP, v. 36, p. 891-908, 2015.

ROSA, Marcelo C. Sociologies of the South and the actor-network-theory: possible convergences for an ontoformative sociology. *European Journal of Social Theory*, v. 19, n. 4, 2016.

SILVA, Marcos; FONSECA, Silva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

1

Leitura do texto: LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. [Geografia da Infância: onde encontramos as crianças?](#) ACTA Geográfica, Boa Vista, edição especial, p.101-118, 2017.

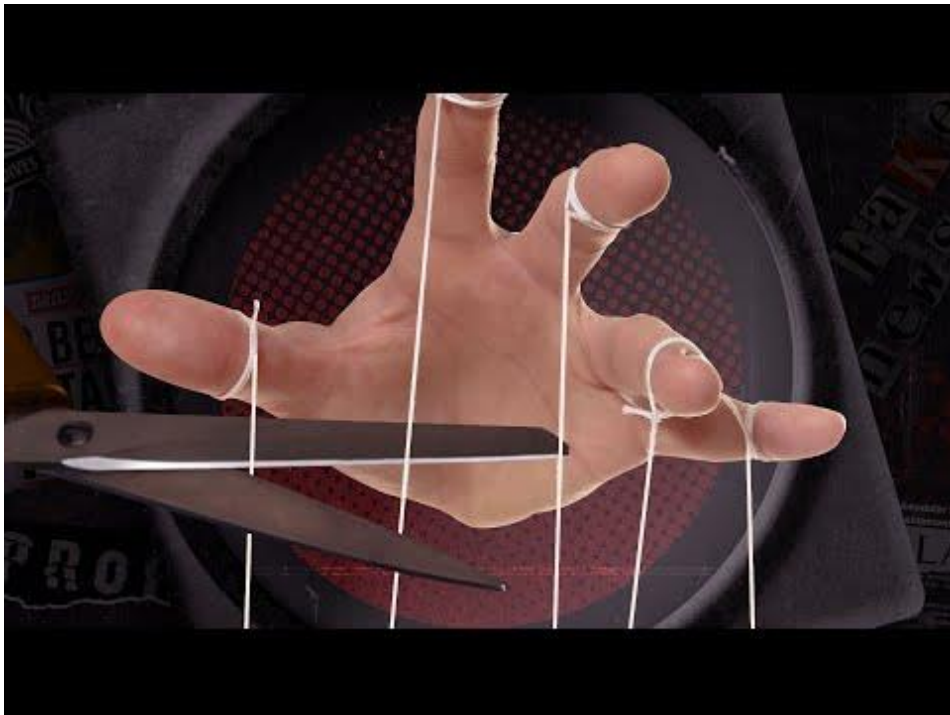
2

Que tal sabermos mais sobre a organização das ciências humanas na BNCC?

Ouçã a conversa entre o professor Phelipe Florez e a professora alfabetização Camila Gigante no podcast [Educação global](#), no Spotify.

3

A importância das ciências humanas na vida social e política dos indivíduos. Veja o episódio do Nerdologia: “Como você pode conter as *fake news*?”



PONTO DE REFLEXÃO

1

Acesse o site <https://www.thetruesize.com> e “brinque” com os estudantes deslizando os países sobre o planisfério. Nesse site, o estudante poderá perceber as distorções que os países sofrem quando desenhados em uma superfície plana.

2

“Fake news”

O fenômeno das notícias falsas ocorre por inúmeras razões, desde a difusão de meios de telecomunicações, que, nas últimas duas décadas, possibilitaram a produção, circulação de informações, narrativas e mentiras, até a atual conjuntura de crise extrema do capitalismo em nível global, em que tudo passa a ser colocado sob suspeita, inclusive a ciência.

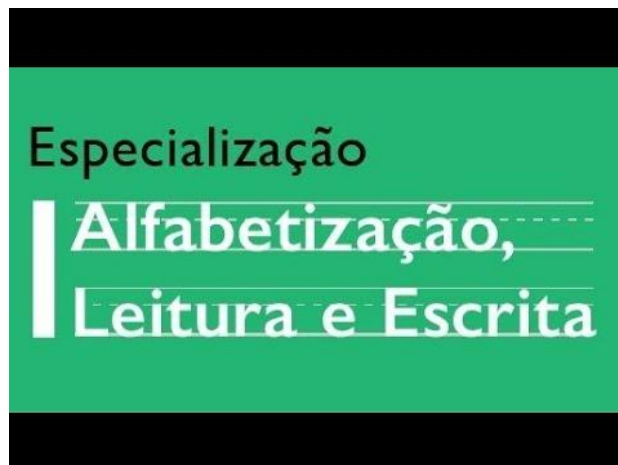
No âmbito das ciências humanas e da natureza, a discussão sobre meio ambiente e o aquecimento global é um excelente exemplo para pensarmos o embate entre o discurso científico e as narrativas propagadas que negam essa evidência em favor da manutenção de um *modus operandi* produtivo e econômico.

COLOCANDO EM PRÁTICA

A tarefa é a postagem de um texto articulando **seu entendimento de currículo com as demais temáticas trabalhadas neste módulo e seu diálogo com o dia a dia escolar**. Você poderá escolher apenas uma das temáticas ou fazer uma composição entre elas: campos de atuação; projetos; alfabetização, ciências humanas.

VIDEOAULAS

Aula 1



Aula 2

... nossa trajetória, de certo modo, passa por assumir currículo como "conversa complicada"; currículo é vida e expressa os interesses e necessidades dos alunos, e o projeto é uma forma de trabalho que viabiliza essa concepção de educação. Fazemos planos, imaginamos e inventamos nossos desejos/necessidades/demandas nas nossas relações com o outro e com nós mesmos: essas são as práticas de linguagem que nos constituem. Em suma, a conversa complicada que aqui empreendemos, entre alfabetização e currículo, expressa o processo educativo que se faz ao caminhar, ao pôr-se em marcha no dia a dia dos contextos escolares com os diferentes sujeitos.

Prof. Vanessa Borges - FEPEQ
Prof. Rosângela - UERJ
Prof. Felipe Faria - UERJ

Leitura e Escrita

Aula 3

EDNA GARCIA DOS REIS
Excelente conversal

Especialização
Alfabetização,
Leitura e Escrita

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo XIV

Diversidade e Educação Inclusiva

Patrícia Braun (UERJ)

Márcia Marin (CPII e FTESM)

Vanêsa Vieira Silva de Medeiros (UERJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XIV

Diversidade e Educação Inclusiva

Unidade 1

Pressupostos basilares



FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XIV:

Diversidade e Educação Inclusiva

Autoras – Módulo XIV:

Patrícia Braun (UERJ)
Márcia Marin (CPII e FTESM)
Vanêsa Vieira Silva de Medeiros (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Apresentação - Diversidade e inclusão	4
1. Equidade	7
2. Diferenciação pedagógica	8
3. Desenho Universal para a Aprendizagem	12
4. Acessibilidade ao currículo	13
5. Mediação	14
Referências bibliográficas	15

Apresentação - Diversidade e inclusão

Diversidade e inclusão



Fonte: imagem pública da internet – capturada em:
<http://centauroalado.blogspot.com/2016/04/como-incluir.html>

Iniciemos com algumas inquietações: por que a necessidade de falar sobre inclusão, educação inclusiva, diferenças na escola, diversidade?

O tema da inclusão é abordado porque existem mecanismos e processos de exclusão sociais e a escola não está fora desse contexto, infelizmente.

Para fins de contextualização, será feito um breve percurso histórico para não esquecermos que a garantia de alguns direitos nasce da organização de movimentos sociais e de lutas.

A partir da década de 1990, se intensificou a criação de encontros mundiais que fomentaram reflexões sobre inclusão e em favor do respeito à diversidade. Eles impulsionaram vários setores da sociedade a refletir e tomar posição com relação aos processos de *exclusão X inclusão* de pessoas que, por suas diferenças, não ocupavam seus verdadeiros lugares como cidadãos de direito.

A [Declaração de Salamanca](#) (BRASIL, 1994) é um documento internacional que representa um marco histórico, ao indicar que todas as crianças deveriam estudar juntas na mesma escola, independentemente de suas diferenças:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Atualmente, a inclusão é considerada uma necessidade e um pressuposto em várias esferas sociais porque, obviamente, há processos e mecanismos de exclusão estabelecidos, do contrário, isso não seria necessário. Especificamente a inclusão escolar, defendida ideológica e legalmente em âmbito mundial e no Brasil, é conclamada, pois, por muito tempo, houve (e ainda há) excluídos do dia a dia das escolas e do direito de aprender.

Considerando a realidade nacional, os muitos e vários “diferentes” – negros, pobres, pessoas com deficiência e outras necessidades especiais, quilombolas, indígenas e, mais atualmente, estrangeiros em situação de refúgio; tantos e tantas com diversidades linguísticas, sociais, econômicas e culturais e tantas outras minorias (que juntas formam uma expressiva população) – colocam a escola em alerta e a se perguntar:



Como educar a todos e a cada um com qualidade?

Segue daí, portanto, a premência em promover uma “escola inclusiva”, ou, melhor dizendo, uma educação para cada estudante, sem exceção. Essas reflexões se dão a partir de proposições e perspectivas de que todos podem aprender juntos, considerando os limites e possibilidades de cada um.

É fundamental considerar que ser uma “escola inclusiva” não é uma opção:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores

indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Saiba+

ANOTA AÍ...

Inclusão escolar

*Postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar **com todos os educandos**, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de **que a diversidade deve não só ser aceita como desejada** (BRASIL, 2001, p. 40, grifos nossos).*

Vejam que esse documento é de 2001, com atualidade para ser colocado em prática hoje em dia!

Então, por enquanto, vejamos:



Diversidade é uma riqueza a ser enxergada e explorada.

As **diferenças** humanas não são classificadoras de superioridade ou inferioridade.

Ser diferente, por condições específicas de desenvolvimento, não significa ser pior ou melhor, mas ser diferente de um padrão esperado.

A **inclusão** não é uma opção, mas uma realidade no que diz respeito aos direitos humanos, sendo um deles o direito de aprender.



Mas como ensinar a todos e a cada um num contexto de diversidade e diferenças?

Para respeitar e melhor aproveitar as diferenças, não dá para fazer a mesma coisa, o tempo todo com todo mundo, sempre do mesmo jeito. Imagine a sala de aula com tudo feito no mesmo tempo: a mesma proposta, os mesmos materiais. Alguém vai ficar de fora...



A igualdade de direitos caminha com o princípio da equidade.

Fonte: imagem pública da internet – capturada em: <https://www.seesp.org.br/site/index.php/comunicacao/noticias/item/20546-diversidade-equidade-e-inclusao-na-vida-e-no-trabalho>

I. Equidade

Rodrigues (2013, p. 20) preconiza que:

[...] promover a equidade em Educação é antes de mais nada tomar consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e sem este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos, porque não se sente a sua pertinência.

Esse é um conceito a ser aplicado em nosso dia a dia na escola. Um exemplo simples é dar um texto impresso para uma turma que tenha uma criança cega,

com o objetivo de que cada aluno o leia de forma autônoma, de acordo com o nível de alfabetização da turma.

Se dermos um texto impresso para uma criança que não enxerga, pode-se entender que ela em um “problema” por não conseguir lê-lo, mas esse impedimento e impossibilidade denotam, na verdade, um problema do texto impresso, que **não** lhe dá acessibilidade à leitura. Assim, fazer igual para todo mundo não é garantia de justiça. Uma alternativa seria alguém ler o texto para a criança, apresentar o texto em áudio ou usar um leitor de tela num texto digital num computador, por exemplo. Seriam soluções possíveis.

Outro exemplo seria acreditar que uma criança que não segura o lápis, porque suas habilidades motoras não permitem, teria pouca chance de aprender a escrever. De fato, ela não aprenderá se não lhe for apresentada outra forma de expressão escrita – como letras móveis, computadores. Esses exemplos são bem simplórios e, tal qual as ilustrações mostradas, ajudam a pensar melhor em **equidade**.



**EQUIDADE = FAZER DIFERENTE PARA GARANTIR
A IGUALDADE!**

2. Diferenciação pedagógica

Como promover práticas equânimes? Fica pontuado que os planejamentos escolares precisam prever a necessidade de diferenciação pedagógica para promover a equidade. Mas como diferenciar sem discriminar, como pode se dar isso?

Muitos docentes, certamente vocês, já fazem ações de diferenciação para que todos possam participar e aprender. Vamos tentar identificar pensando nas nossas práticas.

Aqui a intenção é reforçar que práticas que considerem a diversidade e as diferenças são necessárias para promover a inclusão necessária para a aprendizagem, além da presença e da participação. Lembrando que esse tripé – acesso, permanência e aprendizagem – é o que sustenta a inclusão escolar.



Fonte: Elaboração das autoras.

Mas o que é diferenciação pedagógica?

Marli André (1999, p. 12) fala sobre essa concepção:

As pedagogias diferenciadas não voltam as costas para o objetivo primordial da escola, que é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum. [...] considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida. [...] procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes.

De novo a ideia de diferenciar para garantir a igualdade!

Diferenciação pedagógica como uma “possibilidade de enriquecimento curricular [...], em contraposição à ideia de redução, ou empobrecimento dos conteúdos” (GARCIA, 2006 *apud* MAGALHÃES; SOARES, 2016, p. 1.131).

Então, diferenciação consiste em:

- aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas;
- aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que, em grande parte, são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores;
- garantir que os próprios estudantes possam ter a oportunidade de compreender que a diversidade humana é algo inerente, que todos têm limites e possibilidades, que dá para aprender com o outro e que existem caminhos e linguagens variadas para a aprendizagem e para o ensino.

Por fim, é urgente dizer que não se trata de favorecer uns em detrimento de outros.

Tomlinson (2008, p. 7) faz uma discussão sobre diferenciação pedagógica e diversidade, refletindo sobre o fato de que o interesse sobre o tema deve ter sido suscitado “pela tomada de consciência de já não ser possível olhar para uma turma e fingir que os alunos são essencialmente parecidos”:

[...] Isso implica uma retomada sobre as práticas de ensino; no contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse. Inevitavelmente, um tipo de ensino *‘pronto a vestir – tamanho único’* não irá servir – exatamente como acontece com roupas de tamanho único – a alunos com diferentes necessidades (p. 7-9).

O QUE PODE SER, NA PRÁTICA, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA?

ALGUNS EXEMPLOS MAIS COMUNS:

- **flexibilização do tempo;**
- **uso de outro espaço físico para reduzir distratores;**
- **apoio de leitor e/ou de escriba;**
- **utilização de recursos diversificados;**
- **avaliações orais;**
- **uso de variadas linguagens;**

Na busca de respostas educativas que atendam peculiaridades dos caminhos do aprender, planejar com o uso de variadas linguagens, com recursos diversificados, com atividades em grupos, em dupla ou individuais, com flexibilizações de tempo e/ou espaço, entre outras diferenciações, significa **garantir equidade nas práticas pedagógicas** (BRAUN; MARIN, 2018, p. 120-121, grifo nosso).

Saiba+

Projetos pedagógicos elaborados de modo a promover ensino de qualidade para todos requerem planejamentos em um formato não linear. Pode-se pensar na imagem de um itinerário (planejamento) com várias alternativas de percursos, com atalhos, paradas, transportes diferenciados, com acesso por água, terra ou ar (MARIN; BRAUN, 2020, p. 13).



Fonte: imagem pública da internet – capturada em: <https://www.murilomassaretto.com.br/wp-content/uploads/2021/04/Slide1-768x432.jpg>

Saiba+

Aproveite e leia este texto bacana, que traz a metáfora da viagem também, e mostra que mudanças de destino podem levar a mudanças de itinerários, de linguagem, de visão e de experiências, **o que precisamos é aprender uma nova viagem.**

“BEM-VINDO À HOLANDA”, FÁBULA ESCRITA POR EMILY PEARL KINGSLEY, EM 1987

<http://www.celsoantunes.com.br/bem-vindo-a-holanda-fabula-escrita-por-emily-pearl-kingsley-em-1987/>

Ah! Use esse texto na escola, na reunião pedagógica, no encontro com responsáveis, coloque-o no mural da sala dos professores... Ele suscita muitos pensamentos.

Uma concepção que pode favorecer a compreensão sobre planejamento didático e propostas pedagógicas para a inclusão de todos, com equidade, é Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que aqui será indicado sem aprofundamento, com a intenção de despertar o interesse e a busca por esse tema.

3. Desenho Universal para a Aprendizagem

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma perspectiva educacional que se inspirou em princípios ligados a outras áreas, como arquitetura e engenharia, e envolve a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; NUNES; MADUREIRA, 2015).

A concepção de DUA possibilita criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionam com todos – não como uma solução única, do tipo um-tamanho-serve-a-todos, mas como uma abordagem mais flexível, que pode ser personalizada e ajustada para as necessidades individuais, garantindo acessibilidade a cada um. Parte-se do pressuposto de que os estudantes precisam dominar o conteúdo, as habilidades e os modos de aprender; para isso,

devem ser apresentados a diversas possibilidades de interagir com os materiais e as pessoas.

Quando docentes desenham um planejamento com base no DUA, consideram que os estudantes podem necessitar de suporte de áudio via *softwares*, como leitores de texto; representações visuais, como imagens de apoio ou vídeos; ou opções alternativas de avaliação, como produzir um vídeo em vez de um trabalho escrito. Há empenho em atingir todos os estudantes, utilizando o melhor meio possível para impulsioná-los no sentido da competência de aprender por meio de caminhos mais efetivos e adequados.

Trazer essa concepção aqui ajuda na compreensão de que o currículo precisa ser acessível, a escola é que deve se organizar para lidar com as diferentes necessidades e peculiaridades do aprender.

4. Acessibilidade ao currículo

Desenvolver um currículo acessível pressupõe compreender que qualquer planejamento pedagógico precisa envolver flexibilidade e que o currículo praticado é orientado em relação à diversidade de alunos presentes na sala de aula.

Saiba⁺

Uma pausa para vermos como um mundo sem acessibilidade torna tudo mais difícil...

Assista ao vídeo “Campanha de acessibilidade – Troque os lados”, do Ministério Público de Goiás”. São apenas 30 segundos.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=ZTBQnBdoDI8&feature=emb_logo

Acessibilidade ao currículo dialoga com a expressão “adaptação curricular”, que tem sido bastante difundida como a resposta educativa às necessidades educacionais de estudantes que apresentam um desenvolvimento peculiar. O termo e sua aplicação ganharam repercussão, principalmente, a partir do final da década de 1990, numa tentativa de impulsionar formas diferentes de organização curricular.

No entanto, no decorrer dos anos, esse conceito passou a ser aplicado, de modo prático, como uma minimização do currículo, principalmente para estudantes com deficiência intelectual, ou seja, tratou-se as adaptações como “cortes” nos conteúdos e até nos objetivos, levando quase à elaboração de um currículo paralelo, o que não era a proposta. Sem prolongar essa discussão, queremos esclarecer o porquê de nos colocarmos favoráveis à expressão “acessibilidade ao currículo”, em detrimento de “adaptação curricular”.

Entendemos que é necessário traçar modos de acessibilidade para o mesmo currículo, com estratégias de diferenciação, que são disponibilizadas para toda a turma, baseadas em pressupostos de Desenho Universal para a Aprendizagem, e não uma adaptação curricular exclusiva para esse ou aquele estudante.

Para fechar esta unidade, é necessário compreender que a ação docente move os processos de ensino e aprendizagem, por isso mediação pedagógica é o último conceito a ser destacado aqui.

5. Mediação

No contexto escolar, para promover equidade, respeito à diversidade e acessibilidade ao currículo, é preciso compreender que a garantia de estratégias e recursos diversificados por si só não é suficiente para a aprendizagem de todos os estudantes. O que for planejado precisa ser dinamizado, colocado em prática, daí o papel fundamental de cada docente na ação pedagógica. Na sala de aula, ele é o elemento mediador por excelência.

Tem relevância no ensino a forma como a mediação do outro apoia a estruturação do pensamento, revendo, relendo, retomando o sentido e o contexto do conhecimento que está sendo construído. Mas vale firmar que essa mediação não deve abreviar o pensamento do estudante ao fazer por ele ou aceitar elaborações mais simples do que ele possa apresentar, ao contrário, se caracteriza como um momento intenso que o desafia a ampliar sua estrutura de pensamento (BRAUN; MARIN, 2018, p. 123).

Concebemos o ato de ensinar numa perspectiva de construção do conhecimento, em que a relação entre o sujeito que aprende e o objeto da aprendizagem passa pela mediação de outros sujeitos e de objetos culturais. Nessa perspectiva, nosso olhar e nossas ações se fundam para agir no ato educativo.

É inerente ao ato de ensinar a existência de um terceiro elemento, além do sujeito que aprende e do objeto de conhecimento, por isso o papel docente é fundamental

na escolarização. Daí, nas práticas cotidianas, a **mediação** se concretiza por meio de diálogos, escutas, orientações, explicações e elaborações, em grupo, de propostas de atividades. Trata-se de uma busca docente de **compreensão sobre o percurso de pensamento que cada estudante elabora**, seja ao produzir uma escrita, fazer uma leitura, participar de um jogo, realizar operações matemáticas, dar opiniões orais.

Esta primeira unidade teve a intenção de criar bases para o melhor desenvolvimento da disciplina “Diversidade e Educação Inclusiva”. Vamos lá! Temos mais reflexões pela frente...

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos. *Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-136.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? *Exitus*, Santarém, PA, v. 10, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1154>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 2, n. 5, p. 126-143, 2015. Disponível em: www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2a08.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

RODRIGUES, D. *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições, 2013.

TOMLINSON, C. A. *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Alegre: Porto, 2008.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Currículo e diferenciação pedagógica

Reflexões sobre o currículo escolar e as possibilidades de ensino num contexto de diversidade e inclusão.

Acesse o texto disponível no *link* da referência abaixo:

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? *Exitus*, v. 10, n. 1, p. 1-27. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1154>. Acesso em: 5 ago. 2022.

2

Fica a indicação

Ah! Se puder, assista ao documentário *Crip Camp: revolução pela inclusão* (1h45min), de 2020, veiculado pela Netflix. Ele pode dar uma dimensão sobre a luta de grupos de pessoas com deficiência.

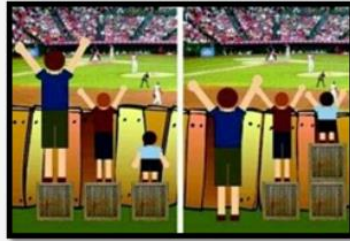


AMPLIANDO O CONHECIMENTO

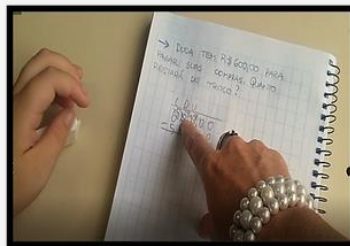
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).



EQUIDADE – fazer diferente para garantir a igualdade e a justiça.



MEDIAÇÃO – ação docente que permite conhecer o modo de pensar do estudante e, a partir disso, estabelecer estratégias que sistematizam caminhos e recursos para o ensino, que apoiam e estruturam o desenvolvimento de novas aprendizagens, dia após dia, conforme o planejamento curricular.



DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA – é apresentar, de forma diferente da habitual, o conceito ou conteúdo da atividade trabalhada com a turma. Pressupõe adotar uma postura docente que amplia, flexibiliza e diversifica as formas dos materiais e suas estratégias para o estudante interagir com e nas atividades, junto com seus pares.



Acesse o vídeo pelo seguinte link: <https://youtu.be/13eyKt0XMRs>

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM – concebe o planejamento escolar considerando espaços, estratégias e recursos para aprendizagens a partir do modo como cada indivíduo aprende. É uma perspectiva educacional que se inspirou em princípios ligados a outras áreas, como arquitetura e engenharia, e envolve a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico.



Acesse o vídeo pelo seguinte link: <https://youtu.be/9rSR0TOi4-o>

ACESSIBILIDADE CURRICULAR – é uma forma de remover barreiras para acessar o currículo, de organizar conteúdos, objetivos e atividades escolares de modo que o estudante tenha a possibilidade de permanecer na atividade, com participação e aprendizagem sobre o que é trabalho com a turma.



2

Fica indicado, como material de apoio e aprofundamento para quem tiver interesse, o seguinte texto, que foi produzido por nós em função dessas reflexões e vivências:

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? *Exitus*, Santarém/PA, v. 10, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1154>. Acesso em: 28 jul. 2022.

3

Seguem indicações de vídeos:

- "As diretrizes do DUA" (aproximadamente 6 minutos): <https://youtu.be/H4ctUr2RoIs>
- "DUA: princípios e práticas" (aproximadamente 6 minutos): <https://www.youtube.com/watch?v=ejY9Eeyy60Q>
- "Implementando o DUA – a professora fala sobre o trabalho" (aproximadamente 3 minutos): <https://www.youtube.com/watch?v=QJOVPiDyWk>

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XIV

Diversidade e Educação Inclusiva

Unidade 2

Definição e Características do Desenvolvimento Humano em relação à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais e sua Escolarização



FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XIV:

Diversidade e Educação Inclusiva

Autoras – Módulo XIV:

Patrícia Braun (UERJ)
Márcia Marin (CPII e FTESM)
Vanêsa Vieira Silva de Medeiros (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Capítulo único	4
Referências bibliográficas	12

Capítulo único

Olá!

Na Unidade 1, dialogamos sobre alguns conceitos introdutórios que balizam as reflexões desta disciplina. Na sequência, a partir deles, abordaremos e refletiremos sobre aspectos que envolvem o conceito de desenvolvimento humano e como isso ocorre em relação à escolarização de pessoas com peculiaridades no desenvolvimento.

Então, para início das reflexões, seguem duas questões:

De onde partimos para o debate sobre desenvolvimento humano, tendo a educação e os processos escolares como horizonte, premissa e foco?

O que é necessidade educacional especial?

Situar essas questões tem relevância para entendermos de qual lugar, referência e base o diálogo aqui se apresenta para nós. A diversidade do desenvolvimento humano, revelada nas formas de ser e estar, de se relacionar, de aprender e se desenvolver, não é algo novo no mundo.

Ela está dada desde sempre nos espaços da sociedade, como a escola, inclusive, ainda que nem sempre seja considerada e respeitada no tempo-espço das formas de algumas pessoas se relacionarem, interagirem, aprenderem e se desenvolverem.

Em razão da proliferação de debates e diretrizes políticas e sociais que houve nas últimas três décadas a respeito da garantia de direitos equânimes na sociedade, a diversidade dada na forma de ser e interagir com o mundo, no que se refere às pessoas com deficiência, passou a ser mais real na escola denominada “regular”, e não apenas em escolas especiais ou institutos especializados.

Na seção “Ampliando Conhecimento”, você pode conferir alguns *links* de marcos legais das discussões sociais e políticas que suscitam e orientam ações no campo escolar, nos dias atuais.

A mudança na concepção acerca dos direitos sociais e das possibilidades de desenvolvimento da pessoa com necessidade educacional especial evocou e continua a gerar reflexões pedagógicas sobre o conceber, o planejar e o fazer didático nos processos de ensino e aprendizagem, vivido por docentes e discentes, particularmente.

E o que é necessidade educacional especial?

Essa denominação passou a ser amplamente discutida e usada a partir da Declaração de Salamanca, elaborada no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na Espanha, em 1994, da qual o Brasil foi signatário. Todavia, o termo é encontrado na literatura desde a década de 1960, como afirmam Freitas e Del Prete (2014).

A Declaração de Salamanca apresenta à sociedade mundial pontos para a educação organizar e planejar ações e respostas às necessidades educacionais que estudantes possam apresentar ao longo da vida escolar. Em outras palavras, esse conceito não está diretamente relacionado ou restrito aos casos de crianças ou jovens com deficiências, incluindo aqueles com autismo ou altas habilidades; ele abrange também os estudantes que apresentam necessidades que exigem uma resposta educativa específica para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A necessidade é observada no contexto das vivências escolares, por isso é educacional. Já a resposta é educativa por ser algo que precisa ser disponibilizado, oferecido à criança ou jovem, para que tenha a possibilidade de participar e aprender. A necessidade pode se apresentar na condição temporária ou permanente. Entendemos que a ideia de “especial” está relacionada com o fato de abranger procedimentos didáticos ou de ensino específicos, nem sempre habituais na escola, face ao perfil homogeneizador das práticas e concepções de ensinar e aprender, ainda presentes no cotidiano.

Como isso se relaciona com as práticas escolares?

O conceito de necessidades educacionais especiais tem um caráter relativista e contextual, que leva a olhar mais para os processos de ensino e para o ambiente em que o indivíduo está,

na medida em que define que estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem podem apresentar diferentes necessidades educacionais ao longo de sua escolarização, remetendo à provisão de recursos específicos para atender a tais necessidades (FREITAS; DEL PRETE, 2014, p. 659).

Dessa forma, a pergunta que deve ser feita sobre o estudante é “Do que ele precisa?”, ao invés de “O que ele tem?”.

Há diferentes referências que agrupam e classificam a população que apresenta necessidades educacionais especiais. Aqui vamos usar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), segundo a qual são consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais aquelas com deficiência física, intelectual ou sensorial (visual ou

auditiva), com transtornos globais do desenvolvimento (espectro do autismo e psicose infantil) e pessoas com altas habilidades/superdotação.

Nessa indicação da Política (BRASIL, 2008), não são considerados alvo das ações escolares propostas pelas políticas públicas os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento não associados a deficiências ou quadros clínicos.

Entretanto, na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o perfil das necessidades educacionais especiais abrange crianças e jovens com especificidades de cunho físico, intelectual, social, emocional, linguístico ou outros. Nesse conjunto estão consideradas, por exemplo, crianças e jovens pertencentes a minorias oriundas de populações nômades, de diferentes grupos étnicos e culturais, grupos marginalizados socialmente ou em situação de desvantagem social, cultural e econômica. Como aponta a mesma declaração, “tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares” e podem ser de caráter temporário ou permanente, também (BRASIL, 1994, p. 3).

Por isso, as reflexões que abarcam o desenvolvimento de qualquer criança e jovem não devem estar restritas e estagnadas ao que é observado neles, porque a escola é um ambiente de formação e de impulso ao desenvolvimento, quanto mais no que se refere aos estudantes com alguma especificidade no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, para quem trabalha em escola, é fundamental refletir sobre os processos de desenvolvimento do estudante com deficiência, seja intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla; com autismo; com altas habilidades; com um transtorno funcional do desenvolvimento, como a dislexia ou o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), ou com alguma outra especificidade observada no processo da sua escolarização. Essa reflexão significa que:

Aprender [sobre] os processos de desenvolvimento de pessoas com deficiência [ou sobre outra especificidade nele observada] – quando não obstaculizados por barreiras impostas pela sociedade – pode nos ajudar a apreender os processos de desenvolvimento de pessoas sem deficiência (MOYSÉS; ANGELUCCI *apud* VIGOTSKI, 2021, p. 13 [adendos nossos]).

Em outras palavras, observar, pensar e planejar propostas didáticas para o ensino de estudantes que apresentam uma necessidade educacional especial abre perspectivas e possibilidades de um olhar, como num feixe de luz ampliado, que ilumina o contexto da sala de aula e de seus integrantes para além de um ou outro estudante, apenas. Isso nos faz perceber e compreender situações e

probabilidades diversas sobre o que pode ser dado ou apresentado nas aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes que compõem uma turma.

O que entendemos como desenvolvimento humano?

Tendo como base a **Teoria Histórico-Cultural apresentada por Vigotski** (2021), compreendemos o desenvolvimento humano a partir do movimento e da mudança qualitativa que ocorre na forma de a pessoa interagir com o mundo, de acordo com as aprendizagens oportunizadas pelas mediações e interações sociais, com uso de recursos e instrumentos culturais disponibilizados ao logo da vida da pessoa.

Ou seja, o desenvolvimento humano não é definido apenas pelas características biológicas que se apresentam desde o nascimento de um indivíduo. Ele também é especialmente movido, organizado e modificado conforme são viabilizadas as relações entre aquele indivíduo e os demais, assim como entre cada pessoa e os recursos materiais e culturais disponíveis a ela.

Então, voltando às nossas ponderações, Vigotski (2021) afirma que nós, seres humanos, somos resultado de um duplo processo necessário à condição humana, caracterizado a partir do desenvolvimento biológico ou natural e do desenvolvimento histórico ou cultural, “sendo que, na constituição da especificidade do ser humano [no sentido de se tornar humano], a linha social/cultural suplanta a biológica/natural, possibilitando o surgimento de funções mentais superiores” (KASSAR, 2013, p. 156, [adendo nosso]).

Essas funções, junto com as funções naturais ou elementares do desenvolvimento, são parte da nossa evolução cultural e humana, a partir de aprendizagens organizadas nos contextos de convivência, interação e mediação entre pessoas, processos e recursos disponibilizados, como acontece na escola, por exemplo. Daí a importância do espaço escolar!

E por que, juntas, funções elementares e superiores compõem o desenvolvimento humano?

Bem, primeiro vale entender que a palavra função é aqui compreendida como o que faz funcionar, e não como nível de desempenho, conforme afirma Sirgado (2013).

Segundo, que *funções psicológicas naturais ou elementares* são aquelas garantidas pela natureza, ou seja, são parte da dimensão biológica, inerente à natureza humana, da necessidade de viver no meio físico, para a sobrevivência e perpetuação da espécie.

Já *funções psicológicas mentais ou superiores* são estruturas com maior complexidade de funcionamento, como “memória lógica, consciência, percepção,

atenção voluntária, fala, vontade, formação de conceitos e emoção, funções estas solicitadas no processo educacional e na escolarização propriamente” (KASSAR, 2013, p. 151).

Por fim, em terceiro lugar, deve-se entender que, uma vez que as funções biológicas podem ser ampliadas e complexificadas a partir de novas estruturas organizadas por elementos sociais e externos, as funções superiores no desenvolvimento neurológico (cerebral) não são apartadas das funções primárias (biológicas), pois, na formação das funções superiores:

[...] os centros subordinados não mantêm plenamente seu tipo de funcionamento primário tal qual como possuíam na história do seu desenvolvimento, mas concedem uma parte essencial de funções anteriores aos novos centros que se estruturam sobre eles. [...] a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, e dialeticamente negada por ela, se traslada a ela e nela existe (VIGOTSKI, 2000, p. 145).

As problematizações apresentadas nos estudos de Vigotski (2021) sobre a teoria histórico-cultural nos indicam uma reviravolta na forma de compreender a pedagogia e o campo da escolarização da pessoa com necessidade educacional especial. Isso acontece porque elas nos fazem pensar que as potências do estudante que vive essa condição estão justamente no que, de pronto, é desacreditado socialmente: a possibilidade de ele organizar e desenvolver processos mentais superiores a partir de espaços sociais compartilhados, como a escola.

Por isso, a referência para pensar, organizar, planejar e propor processos para o desenvolvimento do estudante com deficiência, autismo ou outra necessidade educacional especial se dá no sentido de que, antes de apontarmos a deficiência como causa dos efeitos observados no seu aprendizado, devemos conhecer e “estudar as barreiras sociais que estão em operação quando as pessoas são impedidas de conviver e partilhar o patrimônio – e o *status* de humano” (VIGOTSKI, 2021, p. 12).

A razão disso é que necessidade educacional especial não é sinônimo de defeito, de algo que falta, mas sem dúvida se refere à perspectiva de que “o impedimento da vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não só organicamente; afinal, a existência de anomalias orgânicas só faz impelir à elaboração de outros caminhos de desenvolvimento” (MOYSÉS; ANGELUCCI, 2021, p. 13).

Nesse sentido, Vigotski (2021), ao direcionar os estudos para os processos que envolvem o desenvolvimento de pessoas cegas, surdas ou com deficiência intelectual, por exemplo, faz a seguinte ponderação:

O educador deve saber onde se enraíza a especificidade da pedagogia especial, quais fatos no desenvolvimento da criança respondem a essa especificidade e a exigem. É verdade que a criança cega ou surda, do ponto de vista da pedagogia, a princípio, pode ser equiparada à normal, mas alcança outra forma, por outra via, por outros meios, o que uma criança normal alcança. Para o pedagogo, é muito importante saber exatamente essa especificidade da via pela qual deve conduzir a criança. A biografia do cego não se assemelha à biografia do vidente; é impossível admitir que a cegueira não provoque uma especificidade profunda em toda a linha do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2021, p. 74).

Então, cabe à educação e à escolarização tomar como ponto de referência para suas ações a estruturação do planejamento pedagógico que minimize, ou mesmo elimine as barreiras que limitam esse desenvolvimento. Por isso, é necessário considerarmos, no rumo das ações pedagógicas, a plenitude das interações sociais, com acesso a recursos e instrumentos sociais como um ponto determinante das aprendizagens que podem ampliar o desenvolvimento do estudante.

A diversidade que surge a partir das diferentes maneiras de o desenvolvimento se apresentar quando é revelada uma necessidade educacional especial requer da ação docente o estudo sobre quais formas e recursos encaminham melhor os processos para os estudantes que a têm. Isso mostra o quanto é importante compreender os fenômenos que cercam o movimento contínuo entre o passado, o presente e o futuro do desenvolvimento da criança ou jovem estudante.

Tem relevância a compreensão sobre:

- o passado, porque pode nos indicar fatores sobre quando ou de que forma o desenvolvimento foi atravessado pela necessidade educacional especial;
- o presente, porque nos esclarece sobre como esse desenvolvimento se apresenta, agora, em resposta às condições vividas até então;
- o futuro, porque ele se concentra no que determina as tendências para resgatar e dar continuidade ao desenvolvimento de uma pessoa, a partir das ações escolares que precisam ser planejadas e disponibilizadas para ela.

Mas atenção, falamos de um tempo contínuo, imbricado, e não estático ou com a separação de fatos em passado, presente ou futuro. No entanto, o contrário, ou seja, o conhecimento desses tempos e dos fatos contextualizados e relacionados, de modo a organizar elementos necessários para a compreensão sobre o desenvolvimento observado, irá encaminhar o planejamento de ações escolares que poderão dar seguimento às aprendizagens desses estudantes.

Um exemplo clássico sobre determinantes sociais, culturais e pedagógicos que afetam as condições de desenvolvimento de uma pessoa com deficiência por ser visto na história de Hellen Keller. Sobre essa história de vida, apresentamos, logo a seguir, um recorte das ponderações de Vigotski (2021) ao discutir a grandeza dos efeitos dados a partir das condições sociais, do ambiente, do ensino planejado e específico para o desenvolvimento de alguém. Isso porque, para Vigotski e de acordo com nossa compreensão também, como apontam Dai-nez e Smolka (2014):

◦ [...] as exigências sociais produzidas no e pelo meio social no qual a pessoa está inserida afetam o curso de seu desenvolvimento, impactam no funcionamento psicológico, fazem o cérebro operar; tornam possível antecipar, programar, planejar uma ação, uma atividade humana (p. 1.101);

◦ [...] a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão [sobre escolarização e diversidade humana], aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social (p. 1.097 [adendo nosso]);

◦ [...] a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeto, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades (p. 1.098);

[...] a defesa de uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo) (p. 1.097);

◦ Até mesmo crianças normais, com frequência, não realizam, ao longo do processo de educação, todas ou até mesmo uma grande parte de suas possibilidades. Será que uma criança proletária atinge o nível de desenvolvimento que poderia atingir? É assim também para os cegos [e demais condições dadas como necessidades educacionais especiais]. [...] para uma estruturação até mesmo de um plano educacional simples, é extremamente importante eliminar as fronteiras limitantes que parecem ser apresentadas pela própria natureza humana ao desenvolvimento dessa criança. É importante que a educação tome um rumo em direção à plenitude social e a considere como um ponto real e determinante, não se alimentando da ideia de condenação do cego à incompletude (VIGOTSKI, 2021, p. 81 [adendo nosso]).

Convidamos vocês, agora, a observarem e refletirem sobre esses pontos a partir da história de vida de Helen Keller.

Saiba+



Fonte da imagem:

https://www.ebiografia.com/helen_keller/

Hellen Keller nasceu em 27 de junho de 1880, no estado do Alabama, Estados Unidos e, devido a problemas de saúde, com 1 ano e meio de idade perdeu a audição e a visão. A partir dos 7 anos de idade foi acompanhada e ensinada por uma professora especializada em língua gestual, Anne Sullivan, com quem aprendeu a soletrar palavras associadas a objetos e

a pronunciar algumas palavras. Frequentou a Escola Wright-Eumason para surdos, em Nova Iorque, tendo lições para melhorar as capacidades de comunicação e realizar estudos acadêmicos. Prosseguiu os estudos e, aos 24 anos de idade, concluiu o bacharelato em Filosofia, tornando-se a primeira pessoa cega e surda a obter um curso superior. Foi membro da American Foundation for the Blind, conferencista e ativista pelos direitos de pessoas com deficiência e das mulheres. Publicou várias obras, abordando temas sociais e políticos. Morreu em 1º de junho de 1968. Fonte: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19916/1/Helen%20Keller_DEP_CES.pdf

Quer saber o que Vigotski (2021) ponderou sobre o desenvolvimento de Helen? Disse ele no tempo de seus estudos:

Apesar de a crítica científica, nos últimos tempos, ter trabalhado intensamente para destruir a lenda sobre H. Keller, seu destino esclarece melhor que qualquer outra coisa toda a marca das ideias aqui desenvolvidas. Um dos psicólogos notou com razão que, se Keller não fosse cega-surda-muda, nunca teria se desenvolvido e tido a influência e fama que o destino lhe reservou. Como entender isso? Primeiramente, isso significa que seus efeitos sérios provocam forças enormes de supercompensação para a vida. Mas isso ainda não é tudo: seu fundo com-

pensatório era extremamente pobre. Em segundo lugar, isso significa que se não fosse a feliz confluência das circunstâncias que transformaram o defeito em plus sociais, ela seria apenas uma pequena-burguesa imperceptível na América provinciana. Contudo, H. Keller se transformou numa personalidade, numa heroína nacional, num milagre de Deus para meio milhão de pequenos-burgueses americanos, se tornou orgulho do povo, fetiche. Seu defeito se tornou socialmente vantajoso para ela, não criou sentimento de inferioridade. Ela foi cercada de luxo, glória, até mesmo navios especiais foram postos à sua disposição para excursões formativas. Sua educação se transformou em assunto em todo país. Apresentaram-lhe enormes exigências sociais: queriam vê-la como doutora, como escritora, como profeta – e ela foi tudo isso. Agora é quase impossível distinguir o que pertence realmente a ela e o que foi feito para ela por encomenda da sociedade pequeno-burguesa. Este fato demonstra o papel desempenhado pela demanda social em sua educação. A própria Keller escreveu que se tivesse nascido em outro meio, permaneceria para sempre na escuridão da vida, seria um deserto, isolada de qualquer convivência social com o mundo externo (1900). [...] a vida de H. Keller não contém nada de misterioso. Ela evidencia que o processo de supercompensação é determinado por completo por duas forças: exigências sociais apresentadas ao desenvolvimento e forças observadas do psiquismo” (VIGOTSKI, 2021, p. 81-82).

Assim, ao tomarmos tanto as ponderações de Vigotski quando os fatos que se revelam para a história de vida de Helen Keller – seu desenvolvimento social e acadêmico –, observamos elementos fundantes para que essa mulher tivesse um percurso que considerasse os caminhos e possibilidades de ser, estar e participar da e na sociedade. As perspectivas para seu desenvolvimento se revelaram na medida em que ações, recursos e instrumentos específicos às demandas observadas foram organizados, disponibilizados e validados, sem serem empobrecidos, minimizados, negados pela presença de sua deficiência.

Nesse sentido, é importante seguir com nossas análises a partir de reflexões que pautem essas perspectivas e práticas educacionais, atualmente, para pessoas com deficiência, autismo ou outra especificidade que se apresente nos processos da escolarização. Tais considerações são abordadas na Unidade 3, a seguir.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducosespecial.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1.093-1.108, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>. Acesso em: 22 abr. 2022.

KASSAR, M. de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 151-172.

SIRGADO, A. P. Natureza e cultura: funções naturais na constituição cultural do homem. SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. v. 3. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas da defectologia*. v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Olá, cursista!

Assista com muita atenção a este vídeo de 4min 40s.

Veja que surgirão balões com reflexões pertinentes ao processo de desenvolvimento humano e à influência das interações sociais.



2

Caso a história de Helen Keller tenha lhe instigado, há um filme que pode ser interessante e aqui o disponibilizamos:

O milagre de Anne Sullivan (2000). Legendado. Assista em:



AMPLIANDO O CONHECIMENTO

1

Veja, nos *links* a seguir, dois marcos legais oriundos dessas discussões sociais e políticas que suscitam e orientam ações no campo escolar, nos dias atuais:

- Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

2

Para saber mais sobre a teoria histórico-cultural, vale assistir à entrevista da professora Zoia Prestes, apresentada em três blocos, os dois primeiros com 20 minutos, em média, e o terceiro, com 10 minutos de duração.

- Bloco 1: "Nós" da Educação – "A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski"

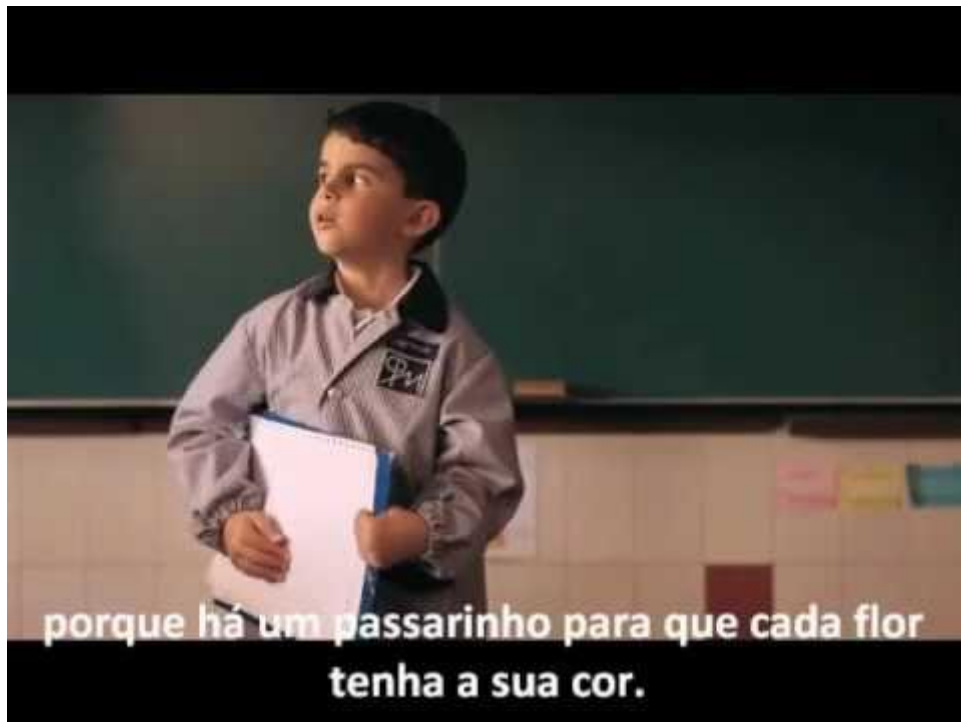


- Bloco 2: "Nós" da Educação – "A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski"



COLOCANDO EM PRÁTICA

1. Assista o vídeo "As cores das flores" com muita atenção. Acesse aqui:



Após assistir, indique, pelo menos, **quatro estratégias e recursos específicos** que foram organizados pela escola para garantir que Diego pudesse realizar sua tarefa escolar.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XIV

Diversidade e Educação Inclusiva

Unidade 3

Como fazer? Práticas pedagógicas para promover o ensino para todos e para cada um



FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XIV:

Diversidade e Educação Inclusiva

Autoras – Módulo XIV:

Patrícia Braun (UERJ)

Márcia Marin (CPII e FTESM)

Vanêsa Vieira Silva de Medeiros (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)

Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)

Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)

Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)

Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)

Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)

Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR 1

Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)

Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Capítulo único	4
Referências bibliográficas	14

Capítulo único

Chegamos à Unidade 3! Aqui, daremos vazão à expectativa de pensar em práticas, em *como fazer*.

Estas são questões recorrentes em nosso cotidiano docente: como fazer para ensinar esse ou aquele tema ou conteúdo? Como fazer para promover a aprendizagem desse ou daquele estudante? Como fazer para considerar realidades tão diversas que compõem nossas salas de aula?

O “como” seria a operacionalização dos nossos conhecimentos teóricos pedagógicos, ou seja, a prática.

Mas o que é prática pedagógica?

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os docentes retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Prática pedagógica fica compreendida como uma construção docente, composta no processo cotidiano do fazer e do saber fazer, envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas no labor de profissionais que precisam (re)construir e (re)elaborar respostas que atendam a dinâmica inerente à profissão.

A prática também se constitui sob influência de padrões culturais e de contextos, pois o “tempo, as vivências profissionais, a falta de material disponível, políticas educacionais, número de estudantes em sala de aula” dão configuração ao trabalho realizado, ou seja, às práticas (RODRIGUES; COSTA, 2015, p. 5).

É, ainda, um campo de constituição da identidade do docente, por ser formativa; no exercício profissional, escolhas são feitas e saberes são constituídos na ação cotidiana, saberes sobre o que fazer e o que deixar de fazer.

A partir da importância atribuída às práticas, o docente é definido como um protagonista de sua própria formação, e a prática é considerada local de produção de conhecimento, contexto de construção e reelaboração de saberes. Ela se torna, então, formativa pelas atitudes reflexivas do docente sobre suas próprias ações pedagógicas (CAVALLI, 2005).

Desse modo, quando docentes refletem sobre *como* ensinar estudantes com especificidades no desenvolvimento e buscam caminhos para isso, estabelece-se, nesse contexto, um processo de (auto)formação. Daí, fazer,

refletir, refazer, avaliar são consequências e influências das práticas, num processo de “retroalimentação”.

A partir de nossas experiências como docentes da educação básica, destacamos um aspecto fundamental (que conduz a outros) a ser considerado na reflexão sobre práticas pedagógicas: a qualidade da mediação, voltando ao que já foi mencionado na Unidade 1.

“A participação do outro na constituição do sujeito é fundante, na medida em que a relação do sujeito com o mundo só é possível através da mediação de um outro sujeito” (WERNER, 2000, p. 77), pois nos tornamos um “ser cultural por intermédio da mediação do outro” (PINO, 2000, p. 67).



A ação docente é mediadora por excelência. É inerente ao ato de ensinar a existência de um terceiro elemento, além do sujeito que aprende e do objeto de conhecimento, por isso valorizamos o papel da escola e da escolarização em relação ao desenvolvimento de nossos estudantes.

Segundo Vigotski (2008, p. 30), “O caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outras pessoas”. Isso significa dizer que, nos processos de ensino e aprendizagem, há uma tríade formada pelo sujeito da aprendizagem, o objeto do conhecimento e o elemento mediador, que pode ser um docente, um colega mais experiente ou artefatos da cultura (material escrito, filmes, imagens, por exemplo).

Aqui retomamos também os conceitos da Unidade 1 – diferenciação pedagógica e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) – para apresentar algumas ações numa perspectiva de construção de um currículo para todos e para cada um.

Os exemplos a seguir têm como base o currículo escolar, partem dele e buscam atingir os objetivos finais propostos.

Vamos lá!

✓ **Flexibilização do tempo para as aprendizagens, com elaboração de objetivos diferenciados em relação ao tempo escolar**

Alguns estudantes têm seus objetivos adequados às suas aprendizagens em andamento, independentemente do ano escolar que frequentam, pois há componentes curriculares e conceitos que levam mais tempo a serem construídos, e não será a retenção ou reprovação que garantirão a aprendizagem. Assim, um estudante pode avançar o ano escolar e ainda estar construindo conhecimentos pertinentes ao ano anterior, o que vai exigir que ele continue sendo ensinado para aprender o que falta, com aulas de apoio, acompanhamento individualizado, atividades no contraturno, por exemplo.

✓ **Diversificação de instrumentos e de estratégias de avaliação**

Provas e testes realizados com consulta ao material impresso; provas dialogadas, ou seja, conduzidas a partir de interlocução e interação verbal com um docente; avaliações orais; instrumentos de avaliação em leitura fácil, com enunciados diretos, destaques de palavras, apoio com imagens, banco de palavras e outros recursos para garantir maior autonomia; construção de critérios diferenciados de correção. Essas possibilidades ainda não são disponibilizadas a todos os estudantes, mas poderia haver maior difusão delas e melhor composição com variados instrumentos, a serem escolhidos pelos estudantes, para compor uma avaliação, ou seja, de uma lista variada de propostas de avaliação, cada estudante poderia realizar algumas. Lidamos, porém, com mecanismos arraigados na escola, sobre os quais ainda teremos muito que discutir e reformular.

✓ **Recursos que seriam usados exclusivamente por um estudante, em função de suas necessidades, sendo ofertados para a turma toda**

Audiolivro; vídeos; material tátil; maquetes; esquemas. Isso amplia a participação de todos e promove a constituição de uma cultura escolar inclusiva.

✓ **Elaboração, em cooperação com os próprios estudantes**

Mapas conceituais, resumos, resenhas, pesquisas, realizados em aulas de apoio, fora do turno escolar e depois disponibilizados para a turma, durante as aulas, inclusive como material de consulta durante as avaliações mais formais (testes e provas).

✓ **Trazer para uma aula, que seria ministrada somente a partir de material impresso e explicação oral, outros elementos**

Por exemplo, vídeos com legenda, imagens com audiodescrição, jogos e desafios, experimentos etc. Desse modo, é possível atender uma maior diversidade de estilos de aprendizagem e potenciais variados.



Ah! Uma boa referência para a elaboração de recursos didáticos é o portal Diversa.

Lá existe uma área intitulada “Materiais pedagógicos acessíveis”, cuja apresentação diz o seguinte: “Os materiais pedagógicos acessíveis são recursos desenvolvidos por educadores para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem em turmas compostas por estudantes com e sem deficiência”.

Dê uma olhada no portal! Tem muita coisa interessante...

<https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos/>

A seguir, vamos apresentar algumas ideias que separamos e que podem ser usadas em práticas de alfabetização, que é a proposta formativa do curso aqui presente. São indicações para serem analisadas e reorganizadas de acordo com a realidade de cada docente, de cada escola, de cada proposta pedagógica.

Essas ideias foram retiradas de um capítulo elaborado por nós, intitulado “Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual”, que compõe o livro *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*, de 2018 (os dados completos estão nas referências). Mesmo com a indicação especificada para deficiência intelectual, sabemos que o texto e o livro em questão servem para muitos estudantes em práticas escolares cotidianas.

Para este material, fizemos alguns ajustes no texto. Além disso, vale, mais uma vez, reforçar o que tentamos trazer para esta unidade:

Então, como fazer? Essa pergunta recorrente, que circula os corredores, que entra sorrateiramente nas salas de aula e povoa nossas inquietações docentes, não pode ser respondida de modo tão prescritivo, como regra. Vamos expor aqui, para compartilhar, experiências, como exemplos, que precisam ser contextualizadas, replicadas, reelaboradas (BRAUN; MARIN, 2018, p. 123).

Segue uma organização em quadros para melhor visualização. A disposição por áreas de ensino é para favorecer a reflexão, mas não deve ser vista como algo estanque; é o compartilhamento de vivências docentes, que certamente serão enriquecidas e ressignificadas por práticas pessoais.

Na primeira coluna, fica a indicação do recurso/estratégia e, na segunda, desdobra-se a ação mediadora docente.

LEITURA	
Mapa de ideias ou mapa conceitual	Docente e estudante organizam, a partir de uma ideia central, um esquema construído com palavras-chave, definições breves, imagens, que auxiliam o estudante na compreensão de um conceito científico ou de uma definição, por exemplo.
Leitura oralizada	Pode ser feita de forma compartilhada entre os estudantes e o docente; ou com o docente lendo para eles; ou, ainda, entre todos os estudantes da turma, cada um lendo um trecho. Isso dependerá da forma que melhor favorecer os estudantes a acessar as informações. Recomendamos iniciar pela leitura compartilhada, em que o docente inicia a leitura, que é sinalizada com o seu dedo à medida que lê e, em determinados períodos, dá a vez ao estudante. Os períodos lidos com destaques na oralidade podem ser palavras relevantes à compreensão da ideia/conceito de que o texto trata, depois pode passar a frases, parágrafos. Para isso, o docente precisa ler o texto antes de fazer a leitura com o estudante para decidir, previamente, onde ocorrerão os destaques.

REGISTRO DE INFORMAÇÕES	
Estudo dirigido compartilhado	Após leitura – com alguma técnica anterior descrita – de qualquer material para estudo (texto, fichas, resumo, esquema, mapa conceitual), usar perguntas diretas e curtas para cada ideia a ser compreendida. As perguntas podem estar registradas em fichas individuais, podem ser lidas pelo docente e/ou estudantes e cada resposta pode ser gravada em áudio ou registrada na ficha pelo docente ou estudante.

<p>Quadro-síntese</p>	<p>Para ser usado a partir das informações prévias que os estudantes têm e para orientar o desenvolvimento da aquisição da informação, contextualizando-a, sequenciando-a.</p> <p>Em uma folha A4 ou A3, dependendo do tamanho da fonte para o registro e do uso de imagens que podem ser associadas às informações, são dispostas três colunas com as seguintes ideias:</p> <p>O que já sei O que quero saber O que aprendi</p> <p>O registro pode ser feito pelo estudante ou pelo docente, dependendo da necessidade no momento.</p>
<p>Áudio-síntese</p>	<p>Após ler um parágrafo ou debater sobre um conceito, pedir aos estudantes que expressem, com suas palavras, a ideia principal do que foi lido, debatido, comentado, o que será gravado em áudio. Isso auxilia no estudo em casa e possibilita maior autonomia aos estudantes para retomar ideias.</p>
<p>Gráficos de barras</p>	<p>São de melhor compreensão em relação aos demais tipos de gráficos. Auxiliam no entendimento de relações e quantidades. Favorecem a sistematização por meio do formato visual, de forma mais coesa, direta e estruturada, que pode ser visualizada por cor e tamanho, além das informações nos eixos do gráfico e legendas. Devem ser elaborados junto com os estudantes.</p>
<p>Variação de linguagem</p>	<p>Ao explicar, comentar, redigir, registrar alguma ideia com os estudantes, escolher um tipo de vocabulário ou de linguagem que favoreça a compreensão naquele contexto (oral com nuances de entonação, gestual/teatral, textual em suas formas diversas – poesia, musical, informativa, científica, jornalística).</p>

EXPRESSÃO ESCRITA	
Registro de tópicos em arquivo ou fichário	<p>Elaborar registro em folhas soltas e organizadas num fichário ou arquivo, para que se torne um material de estudo e consulta. Auxilia na estruturação do pensamento sobre o que se deseja escrever e no resgate da ideia (como memória auxiliar).</p> <p>[1] No início da folha, colocar o assunto, o tema e o foco do registro.</p> <p>[2] Dialogar com o estudante sobre o que e como se deseja registrar as ideias.</p> <p>[3] A cada ideia exposta, solicitar ao estudante seu registro em um tópico numerado para indicar a sequência entre os fatos, a coerência e a coesão entre as informações. O registro dos tópicos pode ser feito por um escriba ou no computador num editor de texto, dependendo do esforço físico e mental que essa atividade apresentar para o estudante.</p> <p>[4] Dispor o registro em um arquivo ou fichário, por assunto ou disciplina.</p>
Pasta de recortes de imagens e textos	<p>Organizar uma pasta que possibilite aos estudantes folhearem e manusearem um acervo de imagens e textos com linguagens variadas (musical, poética, jornalística, científica, informativa) que digam respeito a temas tratados nas disciplinas. A ideia é que eles possam dispor de diferentes fontes para compor o conhecimento abordado nas aulas.</p> <p>É elaborada a partir do planejamento, pelos docentes da turma, e complementada com a colaboração do estudante e da família. Pode ser organizada por componente curricular, mas vale observar a interdisciplinaridade, o que otimiza o recurso.</p>

<p>Banco de palavras e expressões</p>	<p>Dispor de um banco lexical é um fator relevante na estruturação do pensamento que os estudantes desejam registrar. Esse banco pode auxiliar na ampliação de vocabulário e garantir o engajamento com mais atenção. Muitas vezes os estudantes têm a ideia “pensada”, mas lhes faltam palavras que traduzam seu pensamento.</p> <p>Criar com ele um banco de palavras e expressões com apoio de imagens, conforme a condição de seu repertório, é um tipo de apoio fundamental para o registro de um texto. As listas podem ser organizadas por categorias de palavras, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nomes, lugares, coisas, sentimentos (substantivos); - características de pessoas, lugares, situações (adjetivos); - ações (verbos); - relações de tempo (ontem, hoje, amanhã, depois, antes). <p>As categorias são organizadas de acordo com a demanda observada e vão sendo ampliadas, podendo haver pistas através de cores para indicar tais categorias.</p>
<p>Organizadores gráficos</p>	<p>São esboços ou esquemas com conceitos e suas principais características, para fazer lembrar. É uma estratégia mais simples que o mapa conceitual, pois é mais direta e objetiva, trabalhando com sinônimos e imagens. Os organizadores são elaborados a partir do diálogo com o estudante, sobre o assunto a ser registrado, sendo o professor seu escriba para otimizar tempo e nível de atenção/engajamento.</p> <p>O uso de folha com pauta ou sem pauta, ou de um editor de texto do computador varia conforme a forma que melhor atenda a organização do estudante.</p> <p>É mais comum o uso de folha, por ser um recurso de fácil acesso na escola ou em casa. O uso de cores para o registro pode ajudar na estruturação do raciocínio quanto à ordenação e à coerência.</p>

<p>Modelos de gêneros textuais</p>	<p>Para consulta e compreensão, é importante dispor de uma coleção de modelos de tipos de textos, sucintos, que revelem os principais elementos que os caracterizam.</p> <p>Em um texto narrativo, como um conto, podem ser sinalizados com cores diferentes os trechos que dizem respeito à introdução ou início da história, ao desenvolvimento, no qual há o conflito do enredo, ao clímax, em que há a expectativa do que pode ou não acontecer e, por fim, ao desfecho da história narrada.</p> <p>Essa forma de apresentar o texto, em anos de escolaridade com produções textuais mais sistemáticas e ampliadas, pode apoiar a observação do estudante sobre o que há ou o que falta em seu próprio texto, servindo como um elemento de autocorreção.</p>
---	--

<p>MATEMÁTICA</p>	
<p>Roteiro de problematização para resolução de desafios</p>	<p>Realizado de forma oral ou numa sequência de perguntas escritas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do que fala este desafio?/ Conte para mim sobre o que fala o desafio. • O que o desafio quer saber? • Quais informações, dados, números encontramos no desafio? • Pinte, destacando as informações importantes. • Como pode ser resolvido? O que você pode fazer? Um cálculo, um desenho, um esquema? Tente! • Há outra forma de resolver?

<p>Resolução coletiva</p>	<p>Ensinar a resolver problemas em contexto cooperativo é muito produtivo, os estudantes têm a oportunidade de interagir uns com os outros, para levantamento de hipóteses, apresentação de questões e explicação de conceitos. Numa atividade em duplas ou em pequenos grupos, cada um pode, de forma mais fácil, explicar e mostrar o seu raciocínio e as estratégias de resolução adotadas. Funciona também como uma tutoria por pares, em que um estudante auxilia o outro.</p>
<p>Tabela de Pitágoras ou quadro de tabuadas</p>	<p>Elaborar com os estudantes o quadro com as tabuadas de 0 a 10 (tabela de Pitágoras), para ser usado para consulta na resolução de cálculos.</p>
<p>Fichas com regras de operações matemáticas</p>	<p>Elaborar com o estudante fichas com exemplos de resolução de algoritmos, de forma que ele possa consultar suas anotações quando necessário.</p>
<p>Plaquinhas plastificadas (em branco ou com o quadro valor de lugar registrado)</p>	<p>Confeccionadas com cartolina ou papel-cartão, plastificadas, nas quais pode-se escrever com caneta para quadro branco e apagar.</p> <p>Nesse processo aparentemente mecânico de resolução de cálculos, é possível, no acompanhamento imediato, com mediação, compreender onde o estudante erra, quais as dúvidas e, no passo a passo, rever e ensinar o procedimento correto, fazendo junto primeiro, ou seja, fazendo com o outro. Qual a função das plaquinhas? Usando o lápis e o papel, ao errar e apagar muitas vezes (ou escrever por cima), normalmente, o estudante se perde no raciocínio e erra mais, podendo desacreditar de si.</p> <p>A plaquinha “apaga o erro” com mais facilidade, sem deixar marcas, o espaço é maior do que as linhas do caderno, favorecendo a escrita de numerais maiores, mais claros e mais espaçados entre si. Tais aspectos podem parecer detalhes, mas fazem muita diferença para estudantes que precisam de boa organização, visualização com clareza e maior domínio dos elementos envolvidos num cálculo, além de garantir manutenção da autoestima e engajamento, conseqüentemente.</p>

Produção de jogos	Os projetos de produção de jogos, desde a escolha, passando pelo planejamento, separação de material, confecção das peças, elaboração das regras até a socialização com outros colegas da turma, sempre trazem um retorno de aprendizagem significativo, pois envolvem leitura, escrita, pesquisa, habilidade motora, concentração, organização, respeito às regras, trabalho colaborativo e conhecimento matemático.
--------------------------	---

Vale observar que as propostas descritas são, geralmente, passíveis de utilização com todos e quaisquer estudantes que compõem a sala de aula. Vale indicar, ainda, que as estratégias elencadas, independentemente da área, podem ser utilizadas para o ensino de variados componentes curriculares.

O ensino precisa olhar para o desenvolvimento do estudante, ou seja, é indispensável conhecer o que cada um sabe e o que pode fazer com ajuda, daí provocar o desenvolvimento por meio de desafios e situações que o impulsionem. Isso justifica a necessidade de propostas bem planejadas, pois a ação pedagógica deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento dos sujeitos (VIGOTSKI, 2008). Destaca-se, assim, a relevância da escolarização, do ato de ensinar e aprender, para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento e se desenvolvam. A escola tem o papel de provocar avanços a partir daquilo que o estudante já sabe, ampliando seus conhecimentos e promovendo sua autonomia.

Finalizando esta unidade e fechando este texto da disciplina, queremos declarar todo nosso reconhecimento e apresentar nosso respeito aos colegas professores e professoras da educação básica, como nós, que diariamente movimentam suas salas de aula e olham para cada criança, adolescente e jovem como pessoas que podem e têm o direito de aprender, de ter participação social e de ser felizes.

Referências bibliográficas

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. (org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-135.

CAVALLI, S. C. As práticas pedagógicas na formação do professor e na construção de sua identidade. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 5., 2005, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: PUCPR, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos. *Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas.* Curitiba: CRV, 2018.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

RODRIGUES, J. B.; COSTA, M. S. F. P. M. A prática pedagógica e suas vertentes. *In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 7., 2015, Uberaba. Anais [...].* Uberaba, 2015. Disponível em: www.uniube.br/eventos/emie. Acesso em: 20 jul. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WERNER, J. *Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno.* Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

PONTO DE REFLEXÃO

1

Materiais pedagógicos acessíveis

Como ponto de reflexão, fica disponível, para complementar esta unidade, o *link* do Portal Diversa, onde você poderá pesquisar e conhecer variados recursos didáticos para o ensino.

Acesse aqui: <https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos/>

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

1

Alfabetização e inclusão: experiências

Esta atividade consiste em acessar o seguinte endereço eletrônico, que traz experiências de inclusão em processos escolares de alfabetização na prática:

<https://diversa.org.br/alfabetizacao-e-inclusao-experiencias/>

O *link* leva você para explorar várias outras páginas com experiências e propostas didáticas, a partir de vídeos e textos. Eles trazem a fala de professores e de estudantes, ensinam a produzir materiais e possibilitam a reflexão sobre a prática. A seguir, destacamos temas que você poderá encontrar:

2

Outras indicações:

- [Material pedagógico que projeta luz diverte crianças em aulas de alfabetização](#)
- [Escola cria material pedagógico para alfabetizar crianças surdas e ouvintes](#)
- [Ressignificar saberes para valorizar eficiências no processo de alfabetização](#)
- [Material para a alfabetização de jovens e adultos estimula a participação de todas e todos](#)
- [Alfabetização de criança com expectativas de aprendizagem diferentes da turma](#)
- [Escrita e alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista \(TEA\)](#)

COLOCANDO EM PRÁTICA

Tarefa: Elaboração de RECURSO DIDÁTICO ACESSÍVEL

A concepção de um recurso didático acessível, elaborado considerando os princípios do DUA, pressupõe um recurso que sirva a todos, seja um estudante com cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, autismo, altas habilidades/superdotação ou qualquer característica.



Assista novamente ao vídeo sobre DUA:

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9rSR0TOi4-o>

PARA VOCÊ PENSAR A ELABORAÇÃO DO MATERIAL, EIS ALGUMAS ORIENTAÇÕES:

Para ensinar o quê?	CONTEÚDO CONCEITO	Alfabetização e o estudante com ... (deficiência intelectual ou visual ou auditiva ou física ou múltipla ou autismo ou altas habilidades).
Para que ensinar isso?	OBJETIVOS	Estabelecer um ou dois objetivos bem claros, que respondam a estas questões: aonde se quer chegar com esse ensino? O que os estudantes precisam aprender?
Como ensinar?	ESTRATÉGIAS	Como será ensinado? Haverá interação entre os estudantes? Interação coletiva? Atividade individual? Em duplas? Em grupos? Uma roda com a participação de todos? Como o recurso será usado? Explicar como acontecerá a aplicação do material ou dos recursos didáticos.
Com o que ensinar?	RECURSO	Aqui será detalhado o recurso, dando nome a ele, descrevendo como é (do que é feito) e explicando as características de acessibilidade (tem textura, tem escrita em braille, tem som, é tátil, é móvel, tem pistas de cores, acompanha legenda escrita... o que for). Se possível, insira uma imagem do material, de modo a ter uma representação do recurso.

Algumas ideias de recursos como sugestão:

Podem ser jogos dos mais variados, como: memória, dominó, trilhas, bingos, cartas, *quiz*...

Vale ainda, releituras de jogos tradicionais como: Trunfo, Cara a Cara, Banco Imobiliário, Uno e outros.

O recurso também pode ser no formato digital. Nesse caso, é necessário informar o *link* de acesso ao material digital elaborado.

Não se esqueça de que o *link* do Portal Diversa pode servir de inspiração: <https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos/>

Use o modelo disponibilizado para a elaboração e entrega desta tarefa:

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nome do cursista:		
Para ensinar o quê?	Para que ensinar isso?	Como ensinar?
CONTEÚDO/CONCEITO	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Com o que ensinar? RECURSO ACESSÍVEL		
Nome/tipo do recurso		
Descrição do recurso acessível e imagens		

VIDEOAULA

Aula: Dê uma ajudinha a si mesmo



Módulo XIV do curso de Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita. Professoras: Patrícia Brauan (CAp-UERJ), Márcia Marin (FTESM) e Vanêsa (CAp-UERJ). UERJ/SEEDUC

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo XV

**Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do
letramento**

Dilton Couto Junior (UERJ)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XV

Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do letramento

Unidade 1

Iniciando o debate: possíveis diálogos entre a escola e redes sociais

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XV:

Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do letramento

Autor – Módulo XV:

Dilton Couto Junior (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

Unidade 1	4
-----------------	---

Unidade I

Comumente ouvimos que hoje vivemos na chamada “era tecnológica”, repleta de máquinas digitais ultra velozes interconectadas pelo ciberespaço; tais máquinas nos permitem produzir e compartilhar informações de diferentes tipos, convidando internautas de todos os cantos do planeta a serem produtores de conteúdos variados. É inegável que as tecnologias alteraram e vêm alterando profundamente a forma como interagimos com as pessoas, como buscamos e produzimos informações e como ocupamos os diferentes espaços das cidades e nos entretemos. No entanto, cabe o seguinte questionamento:



Será que somente o século XXI é marcado por uma era tecnológica?

Há autoras/es que problematizam essa ideia, afirmando que todas as eras são tecnológicas. Dito isso, se todas as eras são tecnológicas, dizer que vivemos atualmente na era das tecnologias seria um equívoco, uma vez que cada era produziu suas próprias tecnologias que, de uma forma ou de outra, vêm sendo atualizadas ao longo da história (BERTOLDO; MILL, 2018).

Nossa era vem sendo marcada pelo uso intenso dos computadores, que dinamizam a interação que estabelecemos com o outro, permitindo o armazenamento, a produção e o compartilhamento de informações para todos os cantos do planeta. Além dos computadores, tampouco podemos desconsiderar a centralidade dos *smartphones* nos processos comunicacionais entre os seres humanos. Não se trata apenas de um objeto que realiza ligações, mas um recurso que, ao conectar-se ao ciberespaço, permite a interconexão com outros sujeitos. Redes sociais como WhatsApp e YouTube hoje possibilitam que internautas produzam e compartilhem conteúdos diversos, ressignificando a própria ideia de que somente dentro da escola se aprende.

Os computadores não são apenas utilizados como ferramentas de trabalho dos adultos, pelo contrário, crianças e jovens fazem das tecnologias digitais verdadeiras máquinas de divertimento, descobrindo muitas possibilidades de uso (JOBIM E SOUZA, 2002). Em uma pesquisa conduzida com crianças, Girardello (2005) descobriu que o computador era o equipamento de mídia favorito mesmo daquelas que não tinham acesso a ele. O que isso significa?

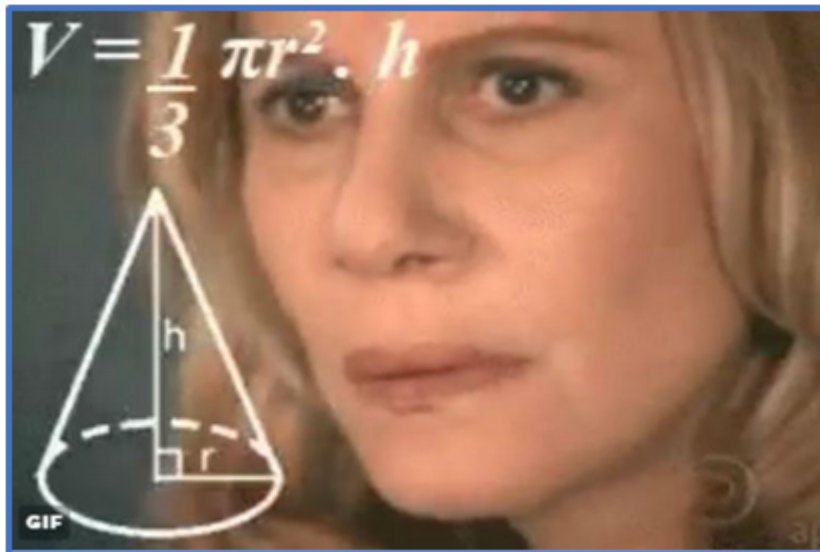


Figura 1: Meme Nazareth confusa.
Fonte: internet (autoria compartilhada).

De acordo com a autora, o fascínio pelo computador, mesmo no caso de crianças que não tinham acesso a ele, sugere a “relação com as representações presentes no *imaginário social* do que com a experiência material das crianças” (GIRARDELLO, 2005, p. 6, grifos meus). Afinal, o computador permite que as crianças produzam e compartilhem mensagens entre si por meio de imagens, vídeos e sons, usufruam dos games *online* e assistam vídeos na internet, apenas para citar alguns exemplos. Isso é o que mostra Canclini (2005), que discute a relação de crianças e jovens com as tecnologias eletrônico-digitais e argumenta que “a conjugação de telas de televisão, computadores e *videogames* está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com os estilos e ritmos de inovação próprios destas redes” (p. 237, grifo do autor). Dois aspectos, no entanto, não podem ser negados: há centralidade da imagem e da palavra nas dinâmicas comunicacionais digitais *online* e a ampliação dos processos de ensinar-aprender para além dos muros da escola.

Como educadoras/es, temos hoje o desafio de promover maiores diálogos entre a cultura escolar e a cultura experienciada por crianças e jovens com as diferentes tecnologias.

Não podemos esquecer que, não raramente, o computador entra na escola perdendo seu encanto e mistério, esse mesmo objeto que, dentro de casa, pode proporcionar momentos de prazer e ludicidade para muitas crianças e jovens (NOGUEIRA, 2007). Em uma pesquisa que dialogou com um grupo de crianças

argentinas sobre o tão aguardado primeiro dia de aula, “as respostas, grosso modo, acionavam duas grandes imagens: ao ir para a escola, o desejo de brincar, inventar, conversar, estar junto, criar. Na volta: trabalho, atividade, dever, obrigação” (RIBEIRO; SKLIAR, 2020, p. 16). Nem sempre os desejos das crianças são levados em consideração no espaço escolar e isso inclui o interesse delas para explorar e conhecer mais sobre as tecnologias digitais.



Pausa para refletir: Com isso em mente, cabe refletirmos: qual espaço que as redes sociais da internet ocupam hoje nas escolas?

PONTO DE REFLEXÃO

1

Assistam ao vídeo “Uma escola entre redes sociais” para conhecer alguns dos relatos de jovens e suas/seus professoras/es sobre alguns dos desafios que temos pela frente para aproximar a cultura das redes e a cultura escolar. Alguns desses relatos, conforme apresentados a seguir, fornecem pistas importantes para começarmos a pensar na construção de uma educação mais alinhada com as dinâmicas sociais mediadas pelo digital em rede.

Disponível em:



Com isso em mente, cabe refletirmos: **qual espaço que as redes sociais da internet ocupam hoje nas escolas?**

COLOCANDO EM PRÁTICA

1. Como trazer as redes sociais para a escola?

Após assistirem ao vídeo “Uma escola entre redes sociais” comentem alguns dos desafios que temos pela frente para aproximar as redes sociais e a escola a fim de promover novas dinâmicas educacionais. O pensamento de Sibilía (2020) a seguir é importante, porque também pode nos fornecer algumas pistas sobre qual educação podemos construir e colocar em prática com nossas/os estudantes. De acordo com a autora, precisamos redefinir as escolas

“como espaços de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que as habitam. Não se trata, de modo algum, de restaurar a velha instituição oitocentista, supostamente boa porque ‘funcionava bem’, nem tampouco de atualizá-la para convertê-la em mais um nó das redes de conexão e, assim, dissolvê-la fatalmente nessa metamorfose. Trata-se de reinventá-la como algo ainda impensável, mas que merece ser inventado com todas as forças de nosso pensamento” (SIBILIA, 2020, p. 39-40).

Vídeo: “Uma escola entre redes sociais”



Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XV

Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do letramento

Unidade 2

Leitura e escrita para além do livro impresso e do caderno: por que não?

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XV:

Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do letramento

Autor – Módulo XV:

Dilton Couto Junior (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Introdução	4
2. Cibercultura	9

I. Introdução

Nossa história envolve a leitura e a escrita, tão importantes para nossa interação com outras pessoas e com o mundo. Antes da disseminação da internet as/os leitoras/es recorriam ao impresso. Segundo Scholl e Lima (2018, p. 272), “os livros possuíam alto custo para a maioria da população e eram relativamente de difícil acesso, restringindo-se, muitas vezes, à escola. Com o advento da tecnologia, [...] as barreiras de acesso e o valor do livro foram diminuindo” (SCHOLL; LIMA, 2018, p. 272). Uma nova janela se abriu para o/a estudante-leitor/a que, com o uso de uma tecnologia conectada à rede, tem a possibilidade de navegar pelo ciberespaço com o luxo de escolher o que, naquele momento, quer ler-ver-ouvir na rede.

Saiba+

“Os primeiros computadores (calculadoras programáveis capazes de armazenar os programas) surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945. Por muito tempo reservados aos militares para cálculos científicos, seu uso civil disseminouse durante os anos 60. Já nessa época era previsível que o desempenho do hardware aumentaria constantemente. Mas que haveria um movimento geral de virtualização da informação e da comunicação, *afetando profundamente os dados elementares da vida social*, ninguém, com a exceção de alguns visionários, poderia prever naquele momento.” (p. 31 grifos meus).

Fonte: LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

A leitura, uma das atividades mais potentes para ser explorada em sala de aula, vai muito além da assimilação de informação pela/o estudante. Ler é vital para o aprendizado, permitindo que o sujeito “não apenas conheça realidades diferentes, mas que interaja com elas e reflita acerca de sua própria realidade. O poder da leitura, aliado à reflexão, possibilita grandes transformações na vida e na sociedade na qual o indivíduo está inserido” (SCHOLL; LIMA, 2018, p. 274).

A leitura amplia a capacidade da/o estudante de conhecer seu próprio contexto histórico-cultural, promovendo uma leitura de mundo mais rica e complexa.

Os processos de leitura e escrita passaram por reconfigurações na contemporaneidade, principalmente quando o computador pessoal (PC) se popularizou juntamente com a internet banda larga. Consequentemente, nossa relação com a informação não é mais a mesma desde que passamos a interagir com outras pessoas geograficamente dispersas e fazemos da internet nossa grande aliada na comunicação. Hoje, com os processos comunicacionais mediados pelo digital, em rede, não se trata mais de uma comunicação simplesmente envolvendo letras e números, mas envolvendo também imagens, sons e vídeos que acabam potencializando ainda mais nossa experiência social cotidiana.

Santaella (2004) aponta a existência de três leitores na contemporaneidade: a) leitor contemplativo, b) leitor movente e c) leitor imersivo, sendo que cada um deles apresenta especificidades, conforme o quadro abaixo:

<p>▼ LEITOR CONTEMPLATIVO</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Solitário/a e concentrado/a◦ Não sofre com a urgência do tempo;◦ Contempla a biblioteca, consulta os livros quantas vezes for necessário.
<p>> LEITOR MOVENTE</p>
<p>> LEITOR IMERSIVO</p>

<p>> LEITOR CONTEMPLATIVO</p>
<p>▼ LEITOR MOVENTE</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Transita entre linguagens, dentro e fora de casa;◦ A popularização da televisão, com suas imagens, sons, falas e ruídos, dinamizaram e enriqueceram ainda mais as experiências sociais desse/a leitor/a.
<p>> LEITOR IMERSIVO</p>

> LEITOR CONTEMPLATIVO

> LEITOR MOVENTE

✓ LEITOR IMERSIVO

- Navega em uma infinidade de textos que podem dinamicamente acessados através do uso do computador;
- Requer habilidade para conhecer as rotas que levam até os textos.

Embora os diferentes tipos de leitores tenham surgido em épocas distintas e apresentem especificidades na forma como participam das experiências cotidianas da leitura e escrita, o surgimento de um tipo de leitor não significa que levará ao desaparecimento do anterior (SANTAELLA, 2004). Do mesmo modo que o lápis não desapareceu quando o computador se popularizou, tampouco a produção do livro impresso cessou quando o mercado lançou livros no formato digital. Além disso, comumente há uma tendência de que a leitura seja exclusivamente associada ao livro impresso, por isso é importante ampliarmos esse entendimento ao reconhecermos que também lemos imagens e participamos como leitores “das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo” (SANTAELLA, 2004, p. 16). A forma como “lemos” o mundo está diretamente associada às relações que estabelecemos com ele.

O *leitor contemplativo* é um leitor concentrado e solitário que contempla e ruma livros, pinturas, mapas e partituras, apenas para citar alguns exemplos (SANTAELLA, 2004). É um leitor que desfruta da obra sem ser tomado pela urgência do tempo, dedicando-se a revisitar seu olhar sobre os detalhes apreciados (SANTAELLA, 2004). Embora o livro tenha como característica a leitura sequencial, o leitor contemplativo faz desse objeto uma obra com muitas idas e vindas e ressignificações (SANTAELLA, 2004).

O *leitor movente* surge com as transformações urbanas decorrentes das novidades, como as locomotivas e as estações rodoviárias, as redes de eletricidade e a intensa produção de informação realizada com o advento do jornal impresso (SANTAELLA, 2004). Esse leitor teve que aprender a conviver com um excesso de estímulos audiovisuais na medida em que “ia se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel” (SANTAELLA, 2004, p. 29).

O *leitor imersivo* emerge com a popularização do computador pessoal. Esse leitor navega por entre múltiplos textos e conteúdos diversos na rede, convidando a um olhar atento à forma como crianças e jovens vêm participando hoje das experiências de leitura e escrita cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais em rede. São processos de leitura e escrita envolvendo informações de todos os tipos; imagens, textos e sons não são simplesmente contemplados/lidos, mas são produzidos e compartilhados para outras/os internautas (SANTAELLA, 2004).

Um aspecto, no entanto, não podemos perder de vista, conforme Scholl e Lima (2018, p. 271) ressaltam: “se o livro impresso vem perdendo seu espaço isso não quer dizer que o estudante não esteja lendo. Pelo contrário, com o advento da internet, a leitura torna-se mais expansiva, uma vez que pode ser acessada de qualquer local e a qualquer momento”. Com isso, cabe o desafio de planejarmos e construirmos uma educação que considere os diferentes recursos disponíveis na internet, fazendo dessa rede gigantesca nossa aliada no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Para conhecermos mais sobre o *leitor imersivo* e o contexto das dinâmicas comunicacionais digitais, precisamos ter em mente os três princípios da cibercultura, conforme o quadro abaixo:

<p>▼ LIBERAÇÃO DA PALAVRA</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Com as mídias de massa (rádio, televisão) o sujeito não tem a possibilidade de produzir e compartilhar informações; quem decide o que é produzido e divulgado são as agências de notícias e as indústrias culturais (SANTOS, 2011).◦ Com as mídias digitais conectadas ao ciberespaço, qualquer internauta pode emitir informação para a rede, consumindo, produzindo e distribuindo informações de todos os formatos para outras pessoas de qualquer lugar do planeta (LEMOS, 2010).◦ Para que as informações sejam produzidas e compartilhadas pelas redes não há a necessidade de solicitar autorização ou movimentar volumes financeiros grandes (LEMOS, 2010).
<p>> CONEXÃO</p>
<p>> RECONFIGURAÇÃO SOCIAL, CULTURAL E POLÍTICA</p>

> **LIBERAÇÃO DA PALAVRA**

∨ **CONEXÃO**

- Para que sejamos capazes de emitir informação para a rede precisamos de conexão; sem conexão a conversação mundial não seria possível (LEMOS, 2010).

> **RECONFIGURAÇÃO SOCIAL, CULTURAL E POLÍTICA**

> **LIBERAÇÃO DA PALAVRA**

> **CONEXÃO**

∨ **RECONFIGURAÇÃO SOCIAL, CULTURAL E POLÍTICA**

- Com a liberação da palavra e a possibilidade de estarmos interconectadas/os com o outro pelo ciberespaço, a paisagem comunicacional é reconfigurada e traz implicações diretas para as práticas sociais, culturais e para o contexto político (LEMOS, 2010).

A *liberação da palavra* é um princípio importante porque diz respeito à possibilidade do internauta receber e produzir informação, rompendo com a perspectiva comunicacional tradicional das mídias de massa como o rádio e televisão, apenas para citar alguns exemplos. Nas mídias de massa, o sujeito apenas consome o conteúdo que é transmitido, não havendo a possibilidade de emitir sua opinião com o mundo. Com as tecnologias conectadas ao ciberespaço, o internauta pode produzir e emitir em rede, sendo que isso somente é possível com a *conexão*, outro princípio da cibercultura. Por fim, cabe destacar a *reconfiguração social, cultural e política* engendrada pelos usos das tecnologias digitais em rede. Essa configuração diz respeito às profundas transformações sociais decorrentes dos usos que viemos estabelecendo com essas tecnologias, que também provocam mudanças significativas nos processos de ensinar-aprender, conforme veremos a seguir.

2. Cibercultura

A cibercultura é a cultura contemporânea que se estrutura em torno dos usos que realizamos com as tecnologias digitais em conexão com a internet (SANTOS, 2011). A cibercultura não se restringe à cultura do ciberespaço, mas envolve a forma dinâmica como interagimos no ciberespaço em articulação com as esferas dos espaços físicos (SANTOS, 2011). É no ciberespaço que podemos emitir em rede, produzindo e compartilhando uma infinidade de informações para outras/os internautas geograficamente dispersas/os. As mídias de massa, como o rádio e a televisão, não permitem romper com o polo da emissão, ou seja, assistimos/ouvimos a programação sem a possibilidade de modificar o conteúdo transmitido. Com as tecnologias digitais em conexão com a internet, temos a capacidade de produzir e compartilhar saberes para outras pessoas, aspecto que traz implicações significativas para as práticas sociais contemporâneas.

Primo (2013, p. 17) nos ensina que “não há como deixar de reconhecer a importância política da liberdade de expressão promovida pelas interfaces fáceis e baratas (ou gratuitas) dos meios digitais”. Essa liberdade comunicacional só é possível com as tecnologias conectadas à internet, que permitem ao sujeito produzir e emitir em rede, garantindo que novas dinâmicas colaborativas de leitura e escrita sejam promovidas. Precisamos conhecer algumas das experiências *online* das quais nossas/os estudantes participam cotidianamente na internet para que seja possível criarmos uma maior sintonia entre a prática pedagógica e a dinamicidade comunicacional digital experienciada por crianças e jovens, principalmente aquelas/es que residem nos grandes centros urbanos. Como educadoras/es, nosso compromisso ético e político convida a realizar um diálogo permanente com as novas gerações de estudantes, e isso significa olhar atenta e criticamente para a relação que crianças e jovens estabelecem com as diferentes tecnologias do tempo presente.



Pausa para refletir: O que essa geração lê, escreve, ouve e assiste na rede? E o que faz da rede um espaço promissor para produzir e compartilhar informação?

Para não esquecer

ALFABETIZAÇÃO	>	Aquisição de aprendizagens que permite ao sujeito adquirir habilidades de leitura e escrita.
LETRAMENTO	>	“Práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que estas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (p. 144).

Fonte: SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <https://bit.ly/2MFvrNw>. Acesso em 9 de abril de 2019

As imagens, sobretudo as imagens em movimento, muito populares hoje no mundo, vêm promovendo formas outras de letramento (NOLASCO-SILVA, 2018). São imagens que consumimos em nossas próprias casas, na TV, nos vídeos da internet, encontrando-se presentes em grande abundância na vida cotidiana, principalmente nos centros urbanos. Dito isso, não podemos negar que é “praticamente impossível falar da nossa existência no mundo atual sem os aparatos técnicos que acabaram por modificar a própria natureza humana” (JOBIM E SOUZA, 2002, p. 75). Se as tecnologias do século XXI inauguraram novas possibilidades de entrar em contato com as informações e produzir conhecimento, conseqüentemente também inauguraram a emergência de novos processos de ensinar-aprender.

Um desses processos foi investigado no texto de Pereira (2010). A autora pesquisou como um menino construía conhecimentos histórico-geográficos a partir do uso do *Google Earth* (programa de computador que apresenta uma representação 3D do planeta Terra):

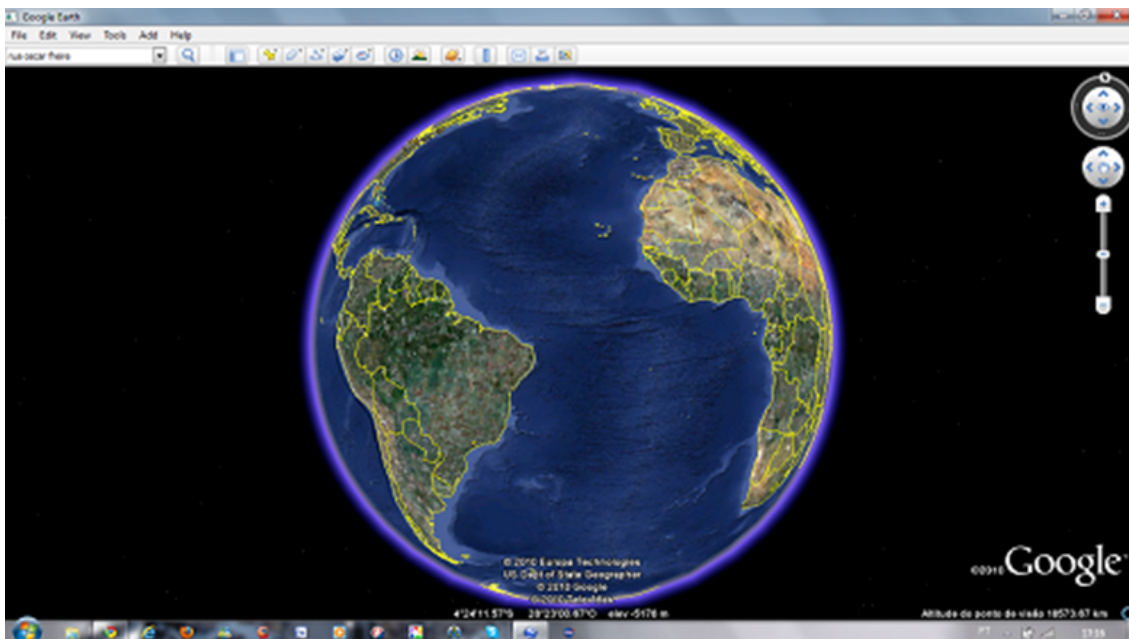


Figura 2: Google Earth.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Earth#/media/Ficheiro:GE.png

Acostumado a explorar o programa, já havia visto e assinalado com as ferramentas disponíveis a localização da sua casa, da escola, da casa de sua avó e outros lugares da cidade em que mora ou cidades para onde já viajou. Ainda assim, cada vez que abre o programa, fica fascinado com a visão do planeta terra e com a possibilidade de vê-lo girar sob o comando do seu clic. Sente-se como um astronauta que retorna à terra cada vez que escolhe um determinado ponto de aproximação: “tô chegando, tô chegando”, diz sem parar enquanto na tela vai ganhando forma a cidade e o lugar que o Menino deseja ver. O que a foto do satélite não mostra, é complementado pela sua imaginação: numa das vezes que “foi” virtualmente à casa da sua avó, chegou a vê-la dando banho na cachorrinha!! (PEREIRA, 2010, p. 47).

Não podemos desconsiderar que o ato de ler (seja no impresso ou no digital) proporciona sempre algo novo, encorajando a criatividade, a ludicidade, aspectos que precisamos valorizar na educação das crianças e dos jovens. Santaella (2004, p. 16) lança as seguintes perguntas, importantes para observar os novos processos de leitura/escrita que vêm emergindo com a popularização das tecnologias digitais em conexão com a internet:

- *Que novas disposições, habilidades e competência de leitura estão aparecendo?*
- *Que novo tipo de leitor está surgindo no seio das configurações hipermidiáticas das redes e conexões eletrônicas?*

Precisamos nos inspirar no modo como a criança aprende com autonomia os diferentes conhecimentos histórico-geográficos, fazendo – por exemplo – do Google Earth um espaço promissor de ensino-aprendizagem. Se as crianças conectadas à rede mundial de computadores aprendem cada vez mais fora do espaço escolar, cabe um olhar atento também sobre as diferentes possibilidades educacionais que emergem da relação sujeito-internet.

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo XV

Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do letramento

Unidade 3

Educação e pandemia: desafios pedagógicos e novas oportunidades educacionais

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo XV:

Tecnologia como ferramenta a favor da alfabetização e do letramento

Autor – Módulo XV:

Dilton Couto Junior (UERJ)

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Maria Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR1
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Introdução	4
2. Gamificação: caminhos pedagógicos	11
Referências	16

I. Introdução

Quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou pandemia em março de 2020 nenhum/a professor/a esperava que ficaria tanto tempo trabalhando de casa. O termo *homeoffice*, que se popularizou no Brasil durante a pandemia, oportunizou que experimentássemos novas formas de trabalhar com as/os estudantes dentro de nossas próprias residências. Isso trouxe desafios pedagógicos que vêm sendo amplamente analisados por estudiosas/os do campo Educacional que investigam os fenômenos ciberculturais.

Muitas críticas foram realizadas sobre determinadas práticas pedagógicas *online* que geraram grande desinteresse e dispersão das turmas, conforme (d) enunciam os tantos *memes* que hoje circulam pelas redes sociais da internet. 1) Estudantes cansadas/os de assistir *slides* durante as aulas *online*, 2) docentes sobrecarregadas/os compartilhando materiais de estudo para as turmas e 3) o tempo excessivo de duração das aulas por videoconferência foram algumas das práticas que observamos na pandemia. O que essas práticas nos mostram é a necessidade que temos hoje de repensar nosso planejamento pedagógico, fazendo com que os processos de leitura e escrita sejam potencializados pela riqueza das dinâmicas comunicacionais ciberculturais.

O trabalho de Maddalena, Couto Junior e Teixeira (2020) focalizou na análise do que as autoras e o autor designaram como “memes da pandemia”, discutindo a relação entre docência e ensino remoto emergencial.

Saiba+

“No contexto da internet, meme é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais. O termo foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O gene egoísta*, de 1976, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Assim, para Dawkins, meme seria “uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação”, ou seja, tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura. Adaptado para a internet, especialmente para as redes sociais, o conceito de meme passa a ser uma “unidade” propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo.

Essa associação, que resultou no conceito contemporâneo de meme, nasceu no final da década de 1990, quando um dos criadores da página *del.icio.us* (um site agregador de *links*) criou a página *Memepool* (“piscina de memes”, em tradução livre), que compilava *links* e outros conteúdos compartilhados pelos usuários na web». (P. 60)

Fonte: TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, set. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2v3ygQY>>. Acesso em 13 de abril de 2019.

Os *memes* discutidos no trabalho de Maddalena, Couto Junior e Teixeira (2020) (figuras 2, 3 e 4) abordam questões que merecem nossa atenção.

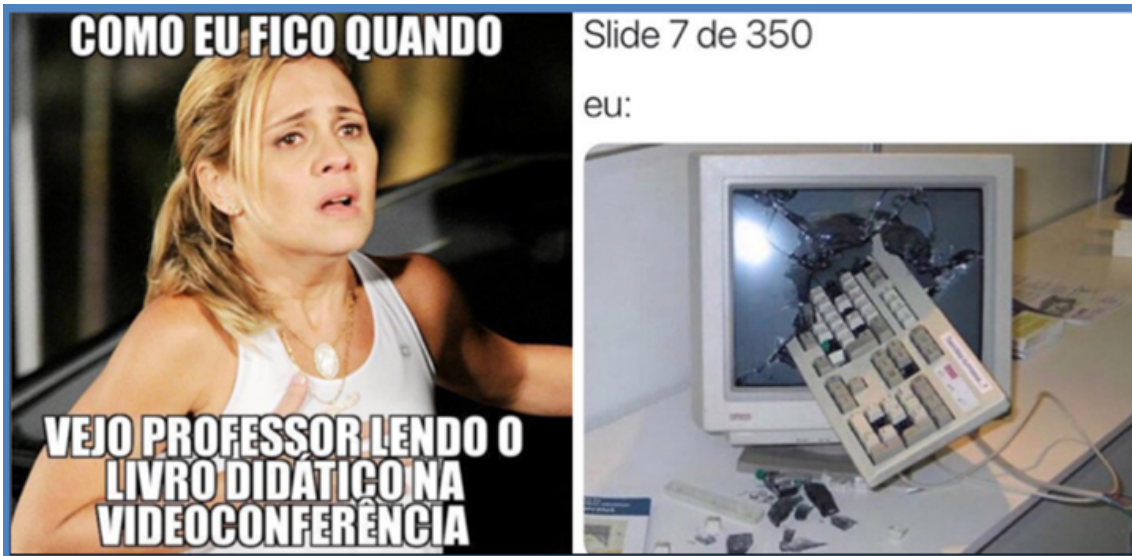


Figura 3: Memes criticando determinadas práticas educativas oferecidas no ensino remoto.

Fonte: internet (autoria compartilhada)



Figura 4: As práticas do ensino remoto e os seus desafios em tempos de quarentena.

Fonte: internet (autoria compartilhada)



Figura 5: Qual educação vimos praticando na rede em tempos de pandemia?
Fonte: internet (autoria compartilhada)

De modo geral, esses *memes* reiteram a ideia de que o digital em rede, por si só, não é capaz de garantir que a aula *online* seja interessante e dinâmica. Precisamos de mais e melhores mediações, buscando construir uma educação que supere o que Pretto (2014) denomina de “*escola broadcasting*”. De acordo com o autor, essa escola meramente distribui informação, não estando preocupada em formar sujeitos críticos que produzem, de forma autoral, conhecimentos importantes e que têm sentido para a vida deles. Mesmo quando temos hoje à nossa disposição recursos digitais capazes de tornar mais dinâmica a forma como as informações são apresentadas e discutidas em sala de aula, *como* a gente trabalha com nossas/os estudantes é o que faz toda diferença.

Não podemos esquecer que, em tempos de cibercultura, “o usuário da internet tem diante de si um universo abundante de informação nunca disponibilizado, basta-lhe apenas a capacidade de buscar, filtrar, analisar e fazer conexões críticas com os saberes que já possui” (SILVA; ALVES, 2018, p. 17). Quando as

tecnologias digitais são usadas com senso crítico na produção de conhecimento, o papel do/a professor/a muda de mero/a transmissor/a de informação para um sujeito que provoca, problematiza e instiga as/os estudantes nos processos de ensinar-aprender (SILVA; ALVES, 2018). Se a informação é produzida e compartilhada o tempo todo na rede, cabe a seguinte questão:



Quais práticas pedagógicas podemos construir em parceria com nossas/os estudantes com a mar de informação que está à nossa disposição na internet?

Para isso, precisamos nos inspirar no digital, em rede, para propor práticas mais autorais, mais comunicativas e com mediações coletivas, ou seja, fazer da internet nossa grande aliada na construção de uma educação mais sintonizada com o tempo presente (SANTOS, 2011).

Em muitas ocasiões, as aulas meramente expositivas tornaram-se maçantes e cansativas para as/os estudantes. Isso não trouxe dúvidas de que, embora as tecnologias tenham o potencial de contribuir para a promoção de processos de ensinar-aprender, a pandemia escancarou a necessidade de repensarmos o papel que a escola hoje ocupa na vida de crianças e jovens. Como podemos incentivar processos de leitura e escrita que produzam novos sentidos para as/os estudantes? Como o digital em rede pode nos inspirar a planejar uma educação mais colaborativa e autoral?

A pandemia reforçou que:

- a) nada substitui o docente;
- b) a tecnologia, por si só, não garante o aprendizado;
- c) precisamos, com urgência, discutir a educação que temos hoje e a educação que almejamos construir no porvir.

Não há dúvida de que “hoje vivemos uma evolução visível: a escola não é mais o único detentor do conhecimento e o seu principal papel deve passar por causar reflexão, provocar e proporcionar experiências de aprendizagem” (SILVA; ALVES, 2018, p. 26).

O caos social instaurado pela pandemia da COVID-19 também oportunizou que conhecêssemos diferentes práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais em rede. O quadro 3, a seguir, foi elaborado com base nas reflexões

apresentadas nos trabalhos de Santos (2020) e Maddalena, Couto Junior e Teixeira (2020). Cabe frisar que a pandemia não inaugurou a Educação a Distância (EaD), a Educação Online (EO), o ensino remoto emergencial (ERE) e o ensino híbrido, esses termos e siglas se popularizaram mais no Brasil em função da ampla discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas por muita/os docentes durante a quarentena. Trabalhar de *homeoffice* oportunizou que muitas/os de nós experimentássemos a partilha entre pessoas geograficamente dispersas.

Mais importante do que simplesmente adotar uma sigla e uma modalidade específica de ensino, precisamos conhecer as diferentes possibilidades educativas que emergem em tempos de cibercultura.

Quadro 3 – Educações mediadas por tecnologias

	TENDÊNCIA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do AVA (em muitos casos não se “sai” do AVA); • Uso do AVA como mero repositório de textos e de videoconferências expositivas gravadas; • Pouca interatividade entre estudantes e entre estudantes e docentes; • Grande quantidade de estudantes; • Prática pedagógica conteudista; • Concepção de educação => transmissão (docente é mero reproduzidor de informação); • Valorização do autoestudo e da autoaprendizagem.

<p>EDUCAÇÃO ONLINE (EO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não é uma evolução da EAD; • EO pensado como um fenômeno da cibercultura; • Valorização da interatividade e da colaboração; • Aprendizagem em/na rede (hipertextual); • Navega-se por diferentes interfaces e redes; • Valorização da mediação docente.
<p>ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não há definição unívoca sobre o que seria o ERE; • Características comumente observadas: valorização dos encontros por videoconferência, excesso de tela, desgaste, tédio; • Cabe questionarmos algumas práticas do ERE percebidas durante o período da pandemia;
<p>ENSINO HÍBRIDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Práticas de educação <i>on-line</i> que combinam educação presencial e a distância (<i>on-line</i>) em currículos formais. Por considerarmos que o ‘digital’ encontra-se ‘na pele da cultura’, não costumamos separar educação <i>on-line</i> de educação presencial” (SANTOS, 2020, p. 494).

Podemos estar alinhando-nos com a concepção de educação da “*escola broadcasting*” (PRETTO, 2014) mesmo fazendo uso das tecnologias digitais, ou seja, a tecnologia não garante que o trabalho em sala de aula seja mais interativo e autoral. Em muitas circunstâncias, a educação é dita “cibercultural”, mas é revestida por uma “roupagem digital” que, em sua base, ainda está ancorada na valorização de um/a docente que cumpre a função de ser um/a mero/a transmissor/a de informação.

2. Gamificação: caminhos pedagógicos

A pandemia também oportunizou que acompanhássemos a forma como as crianças e jovens aprendiam em casa durante a quarentena. Independente da terminologia empregada pelas escolas para se referir ao modo como fizeram uso das tecnologias digitais na pandemia (EaD, remoto emergencial, apenas para citar dois exemplos), a residência se tornou um espaço privilegiado para que as/os estudantes estivessem em contato com as/os colegas e docentes da escola. Lemos (2021) traz um relato interessante a seguir que mostra a relação de seu filho de 11 anos com os jogos *online*, experiência que marcou o cotidiano da criança durante a pandemia:

“Tenho um filho de 11 anos e estamos seguindo à risca as regras de isolamento. Ele não está indo para a escola, não vê os amigos, não saímos de casa. A irmã mora com a mãe em outra casa e ele também não a vê. Conversam às vezes, nas raras visitas de domingo, com distanciamento e uso de máscaras. De manhã ele faz, com muita relutância, as atividades on-line da escola, sem interagir com os colegas, pois os professores falam e as crianças (as poucas que participam) perguntam coisas. À tarde ele joga videogame. Para muitos pais, esse é o terror, os videogames. [...]

Nesses três jogos [que ele joga — Fortnite, Roblox e Minecraft], ele está socializando todos os dias com amigos que conhece fisicamente (alguns da escola, outros de escolas anteriores) e outros que conheceu no mundo on-line. Eles se encontram todo dia com os novos amigos (Arthur, Otávio, Luqui, que nunca vimos), sotaques diferentes, e com os amigos de sotaques locais. Juntos, eles constroem coisas, agem em grupo, são atacados, são destruídos. Ele chora, ri, fica com raiva, alegre, excitado, triste... Pensei uma vez em intervir, mas percebi que ele estava de fato socializando, e que tinha que aprender a lidar com os desafios da vida [...].

Passo pelo quarto e ouço uma balbúrdia de vozes discutindo, organizando, criando laços e estratégias, ou seja, praticando, em pleno isolamento, a sociabilidade com todas as tretas e as frustrações da convivência com o outro. Ele está em plena socialização, a única que experimenta desde o início dessa terrível pandemia” (LEMOS, 2021, p. 99-101).

Fonte: LEMOS, André. Jogos e pandemia. In: LEMOS, André. A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021, p. 99-101.

Os *games* apresentam-se como obras abertas e dinâmicas que incentivam as/os jogadoras/es a interagirem em ambientes virtuais, permitindo que múltiplos roteiros sejam trilhados na medida em que a trama se desenvolve (COUTO JUNIOR; FERREIRA, 2012). A simulação, a virtualidade e a riqueza de uma linguagem que envolve imagem + vídeo + som faz com que os *games* entrem em conflito com as práticas escolares centralizadas no livro impresso (MARTINS; COUTO JUNIOR, 2007). Esse conflito é brevemente narrado por Lemos (2021)

acima, quando aponta que as atividades de seu filho de 11 anos eram realizadas sem muito entusiasmo durante a pandemia, diferente da relação que a criança estava estabelecendo com os jogos Fortnite, Roblox e Minecraft naquela ocasião. Não se trata aqui de caminhar na perspectiva de que os *games competem com a escola*, pelo contrário, cabe aprendermos *com* crianças e jovens jogadoras/es a tornar as práticas educacionais mais interativas e autorais.

Aranha (2008), há mais de uma década, já dizia que tem se formado “um novo conjunto de leitores e autores habituados com a lógica do ‘interativo’, agentes estes que passam a demandar cada vez mais a lógica do audiovisual, do caráter participante e exploratório, da imersão no texto” (p. 31-32). Dito isso, o que podemos aprender com os *games*? Como a educação pode se aproximar da linguagem dos *games*? E o que a *gamificação* na aprendizagem tem a ver com isso?

VOCÊ SABIA?

“A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades — cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras” (p. 76-77).

Fonte: ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

As práticas formativas *gamificadas* incentivam as lógicas da pontuação e das recompensas, buscando gerar maior participação e motivação das/os envolvidas/os (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). A *gamificação* na escola emerge como uma possibilidade de promover um maior diálogo com o universo dos jovens, focalizando suas estratégias na aprendizagem ao colocar em prática sistemas de *rankeamento* e uso de recompensas (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). No entanto, “ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos [*ranking* + recompensa] alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 83). De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014), algumas características da *gamificação* incluem:



Figura 5: Características da *gamificação*.

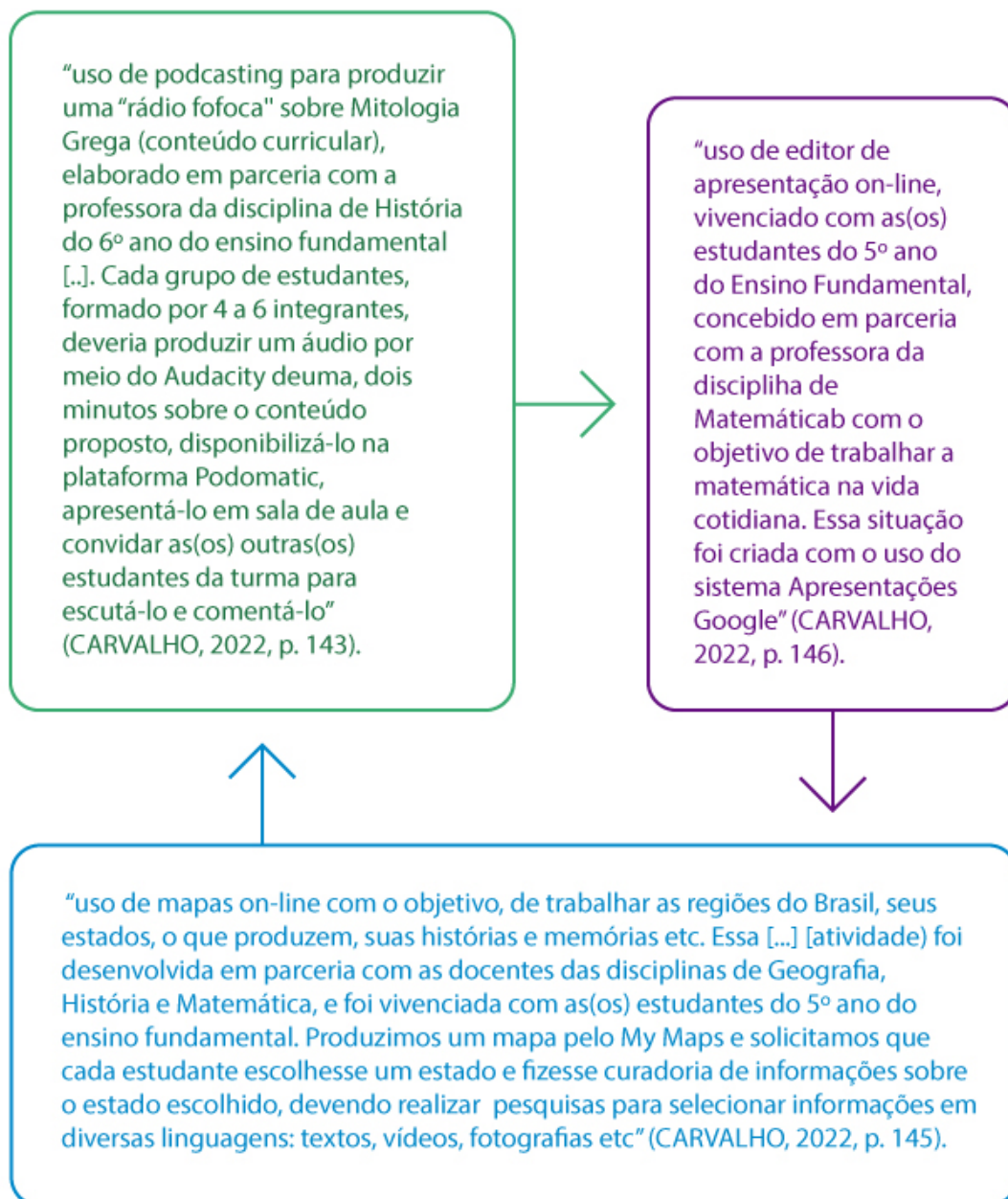
Fonte: *autor*

- **Desafio** → elemento propulsor responsável por promover a motivação e o engajamento das/os participantes;
- **Feedback** → o sistema de feedback é importante para subsidiar o engajamento das/os jogadoras/es, informando o percurso;
- **Premiação** → recompensa pela atividade realizada;
- **Colaboração e cooperação** → é a mecânica que norteia as ações gamificadas.



Uma reflexão: se o jogo online é um espaço de aprendizagem, conseqüentemente também é um espaço que potencializa a constituição de novos processos de leitura e escrita. Se crianças e jovens vêm, cada vez mais, fazendo desse artefato cultural seu objeto de prazer, por que não buscarmos promover mais diálogos entre a escola e o universo dos games?

Diferentes oportunidades educacionais emergem com os usos das tecnologias digitais. Carvalho (2022) apresenta algumas estratégias metodológicas produzidas em parceria com suas turmas do ensino fundamental, conforme destacado a seguir:



Referência: CARVALHO; Felipe da Silva Ponte de. Situações de coautorigem on-line no Ensino Fundamental. Revista Entreideias, Salvador, v. 11, n. 1, p. 135-156, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3NDUorD>. Acesso em: 24 maio 2022.

Figura 6: Oportunidades educacionais com o uso das tecnologias digitais.

Fonte: autor.

Embora a forma como o autor tenha construído as dinâmicas pedagógicas com as/os estudantes seja importante, cabe também refletirmos sobre a quantidade

de recursos e dispositivos tecnológicos à disposição das/os professoras/es hoje. Softwares de edição de texto e vídeo, redes sociais, laptop, desktop, tablets, smartphones, apenas para citar alguns exemplos, compõem o cenário sociotécnico contemporâneo, cuja dinamicidade comunicacional é cada vez mais popular na vida cotidiana, principalmente nas grandes capitais brasileiras. Carvalho (2022) trabalha com muitos recursos em sua prática, conforme é possível perceber na figura 6, fazendo uso de imagens-vídeos-sons-textos, ou seja, adota diferentes linguagens que enriquecem a forma como a informação é trabalhada com as crianças em sala de aula.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito ao trabalho colaborativo envolvendo a articulação de diferentes áreas do conhecimento. A parceria com outras/os professoras/es pode ser um caminho interessante e desejável em sala de aula, conforme argumenta Carvalho (2022). O trabalho colaborativo enriquece as experiências trocadas em sala de aula quando partimos do pressuposto de que “ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa diferente do outro e é exatamente essa diferença dos saberes que enriquece o coletivo inteligente” (SANTOS, 2002, p. 120). Temos recursos e interfaces digitais hoje que garantem o intercâmbio de experiências entre docentes-discentes e entre discentes-discentes. Podemos nos inspirar nas dinâmicas comunicacionais da cibercultura – com sujeitos produzindo e compartilhando em/na rede – para ampliar nosso olhar sobre as oportunidades metodológicas que emergem da relação que viemos estabelecendo com outras pessoas pela internet. Relembrando que a internet não é um mundo paralelo descolado da realidade (COUTO JUNIOR; OSWAD, 2014), mas vem permitindo, aqui e agora, que docentes se inspirem no digital em rede para construir seus próprios caminhos pedagógicos com as/os estudantes.

Espero que a disciplina tenha oferecido reflexões importantes para inspirá-las/os a continuar investindo no aprofundamento do tema tecnologias e educação. Na docência, desconfie de todos os “manuais” que ditam os caminhos e quais práticas pedagógicas a/o docente precisa construir. É escutando de forma atenta e sensível as/os estudantes que conseguimos construir novos caminhos metodológicos; esses caminhos são ampliados quando passamos a conhecer as diferentes contribuições teóricas de autoras/es do campo educacional. As teorias nos ajudam a olhar o mundo de diferentes formas, por isso, as teorias podem nos ajudar a olhar o que se passa em nossas salas de aula.

Lucia Santaella (2013), uma das grandes referências no campo de estudos em cibercultura no Brasil, há uma década já dizia: “vivemos em um tempo em que não há mais tempo para a nostalgia. A velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não permite que fiquemos à janela vendo a banda

passar, essa área é a da educação” (p. 46). Que possamos colocar em movimento a construção de novas práticas pedagógicas envolvendo o uso das tecnologias digitais em rede, ouvindo atentamente nossas/os estudantes, que nos fornecem muitas pistas cotidianamente para isso.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

ARANHA, Gláucio. Narratologia e jogos eletrônicos. In: OSWALD, Maria Luiza; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). Infância e juventude: narrativas contemporâneas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 31-47.

BERTOLDO, Haroldo Luiz; MILL, Daniel. Tecnologia. In: MILL, Daniel (Org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papyrus, 2018, p. 596-606.

CANCLINI, Nestor García. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CARVALHO; Felipe da Silva Ponte de. Situações de coautorigem on-line no Ensino Fundamental. Revista Entreideias, Salvador, v. 11, n. 1, p. 135-156, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3NDUorD>>. Acesso em: 24 maio 2022.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Jovens e narrativas digitais: pensando os outros da educação. Revista Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 103-115, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2G7vgcV>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. “Fico sem nada de interessante pra postar qnd estou recatada!”: a relação entre o espaço eletrônico e o espaço físico em conversas mantidas entre jovens no Facebook. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar. Paraíba: EDUEPB, 2014, p. 167-184. Disponível em: <<https://bit.ly/2wcJuWP>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2FUDrYG>>. Acesso em: 7 abr. 2019.

JOBIM E SOUZA, Solange. O olho e a câmera: desafios para a educação na época da interatividade virtual. Revista Advir, Rio de Janeiro, n. 15, p. 75-81, set. 2002.

LEMOS, André. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: LEMOS, André; LÉVY, Pierre. O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010, p. 21-31.

LEMOS, André. Jogos e pandemia. In: LEMOS, André. A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021, p. 99-101.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MADDALENA, Tania Lucía; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros. O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1518-1534, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/37Wedls>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MARTINS, Daniele Muniz; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Jovens jogadores de videogames e produção de sentidos: contribuições para se pensar práticas educativas alteritárias. In: REUNIÃO ANUAL INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30., 2007, Caxambu. Anais... Timbaúba: Espaço Livre, 2007. p. 1-6. Disponível em: <<https://bit.ly/2InDFdu>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

NOGUEIRA, Letícia. Imagens da criança no computador. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). Infância e produção cultural. 6. Ed. São Paulo: Papi-rus, 2007, p. 109-29.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. “Os olhos tristes da fita rodando no gravador”: as tecnologias educacionais como artesanias docentesdiscentes. 2018. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; BIANCO, Vittorio Lo; DELGADO, Matheus Franco. A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 6, p. 348-365, jun./out. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3qKTQVe>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 2, p. 38-54, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2DekrDY>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PRETTO, Nelson De Luca. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 344-350, maio 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2zuoeKF>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PRIMO, Alex. Interações mediadas e remediadas: controvérsias entre as utopias da cibercultura e a grande indústria midiática. In: PRIMO, Alex (Org.). Interações em rede. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013, p. 13-32.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. Série-Estudos, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2Va3p5A>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, Alex (Org.). Interações em rede. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013, p. 33-47.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Orgs.). Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 75-98.

SANTOS, Edméa. Caminhar ubíquo como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura: a insurgência de práticas educativas na relação cidadeciberespaço. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia Fernandes; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana (Orgs.). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020, p. 482-498.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2X4yH9F>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SCHOLL, Marciele; LIMA, Silvani Lopes. A leitura digital no contexto escolar: desafios e possibilidades. Revista Thema, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 269-281, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2mfCPX7>>. Acesso em: 28 set. 2019.

SIBILIA, Paula. Do confinamento à conexão: as redes infiltram e subvertem os muros escolares. In: SALES, Mary Valda Souza (Org.). Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 29-40.

SILVA, Bento; ALVES, Elaine Jesus. Aprendizagem na cibercultura: um novo olhar sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação digital no contexto educativo ubíquo. Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v. 6, n. 3, p. 17-28, jun. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2NXMbTM>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2MFvrNw>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, set. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2v3ygQY>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO



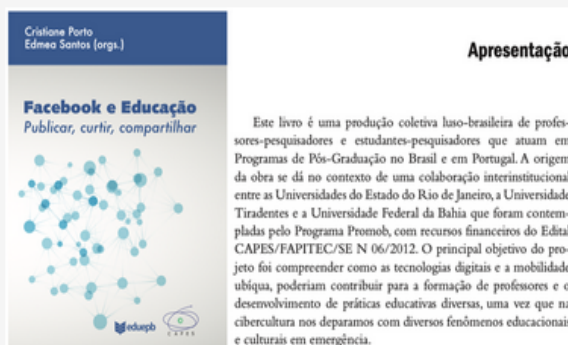
Referência: COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Mídias e educação infantil: desafios na prática pedagógica. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2013.

Disponível em: <https://bit.ly/2Ujx8aZ>



Referência: COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

Disponível em: <https://bit.ly/35Z54X8>



Referência: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar*. Paraíba: EDUEPB, 2014.

Disponível em: <https://bit.ly/2wcJwJP>

Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil

Schools, pandemic, and conversation: notes on useless education

Escuelas, pandemia y conversación: notas sobre una educación inútil

Tiago Ribeiro¹
Carlos Skliar²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>

Resumo: O presente texto compartilha ideias e inquietações em torno da possibilidade de pensar a educação como comunidade e conversação, experiência de viver e pensar nas diferenças, potência para re-invenção de si, do outro e do mundo numa perspectiva ecológica, a partir de experiências investigativas vividas no Brasil e na Argentina. Tendo como disparadores narrativas docentes produzidas por professores de diferentes disciplinas e níveis de escolaridade em um contexto investigativo de conversa, reflete sobre modos e maneiras de pensar e plasmar o educativo, bem como algumas ideias quase já transparentes de tão usuais, as quais obliteram a potência transformativa da escola. Advogamos pela escuta como princípio educativo ao lado da inutilidade, aqui pensada como suspensão da aceleração e da necessidade de produção desenfreada. Como pano de fundo, o texto indaga o contexto de pandemia vivido e suas implicações para nossos processos educativos, sublinhando a necessidade de reaprendermos a pensar a escola desde a vida e o desejo que afloram e ganham corpo em seu interior, minuscilmente, por meio de gestos políticos.

Palavras-chave: educação; gestos políticos; inutilidade.

Referência: RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. *Série-Estudos, Campo Grande*, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020.

Disponível em: <https://bit.ly/2Va3p5A>

comunicologia
Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília

NEM TUDO QUE RELUZ É OURO: DISCUTINDO MEMES E FAKE NEWS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marcelle Medeiros Teixeira¹
Dilton Ribeiro Couto Junior²
Leandro Teófilo de Brito³

RESUMO
Este texto, fruto de pesquisa de mestrado em andamento, visa discutir o papel dos memes em resposta às fake news brasileiras compartilhadas na rede em tempos de pandemia. O trabalho selecionou memes que evidenciam alguns episódios brasileiros recentes que trazem à tona temas como a banalização do novo coronavírus, possíveis tratamentos para a cura da doença, além de uma crescente insatisfação social na rede diante da forma pela qual o Governo Federal vem lidando com a pandemia no país. Para isso, apostamos na abordagem cartográfica para refletir sobre o que narram os memes postados na rede em tempos de pandemia, reconhecendo que esses arquivos digitais nos convidam a olhar criticamente para as repercussões sociais de um tempo marcado por intensas disputas políticas. Pesquisar memes que expõem fake news brasileiras significa apostar na importância da rede para potencializar a produção e o compartilhamento de imagens-dizeres que nos convidam a participar de um importante movimento ciberativista orquestrado na internet contra algumas decisões governamentais em tempos de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE
Pandemia. Fake news. Memes. Ciberativismo.

Referência: TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; BRITO, Leandro Teófilo de. Nem tudo que reluz é ouro: discutindo memes e fake news em tempos de pandemia. *Comunicologia, Brasília*, v. 14, n. 1, p. 81-101, jan./jun. 2021.

Disponível em: <https://bit.ly/3IE462k>

EDUCAÇÃO
13 1-2 | Maio - 2020
ISSN Digital: 2178-2628
ISSN Impressão: 0190-5324
DOI: 10.17963/2178-2628/ed.v13n1p1-2

LER É UM ATO POLÍTICO: MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO DE CENSURA LITERÁRIA

LER É UM ATO POLÍTICO: MULTILETRAMENTOS EM CONTEXTO DE CENSURA LITERÁRIA

READING IS A POLITICAL ACT: MULTILETRACES IN CONTEXT OF LITERARY CENSORSHIP

Luciana Velloso

RESUMO
O presente texto analisa o papel dos memes como potência crítica de oposição às ações do atual prefeito da cidade do Rio de Janeiro durante a Bienal do Livro de 2019 e aos defensores de movimentos conservadores em relação à leitura e ao contexto social mais amplo. Foram momentos de censura a livros considerados inapropriados para público infantojuvenil por trazerem consigo questões que pudessem estar vinculadas a debates sobre gênero e sexualidade. No que tange aos movimentos que considero conservadores e reintegrados em termos de conquistas no campo social e educacional, tomo o exemplo do Projeto Escola sem Partido (ESP) como uma dessas ações que recebem apoio de diversos setores sociais e, dentre outras pautas, já trazem consigo a intenção de tais discussões nos espaços educacionais. Baseada nas discussões, entendo que o movimento #CivellaComeAqui e toda a produção imagética que o envolveu são emblemáticas quando se pensa nas reações dos internautas e como as redes digitais e a possibilidade dos multiletramentos possibilitam criações as mais diversas em contraponto a ações reacionárias, compreendendo que, por mais censurados que sejam os temas, se não puderem entrar nas escolas para ser discutidos, eles entram pela janela ou pelas telas de nossos celulares.

PALAVRAS-CHAVE
Multiletramentos, Censura Literária, Escola sem Partido, Gênero e Sexualidade, Memes e Educação.

Referência: VELLOSO, Luciana. Ler é um ato político: multiletramentos em contexto de censura literária. *Interfaces Científicas – Educação, Aracaju*, v. 8, n. 2, p. 271-284, mar. 2020.

Disponível em: <https://bit.ly/2xWOfF8>.
Acesso em: 24 mar. 2020.

COLOCANDO EM PRÁTICA

Quis Avaliativo:

Questão 1: A cibercultura é a cultura do ciberespaço?

- a. Não
- b. Sim

Questão 2: O que é “liberação da palavra”, segundo André Lemos?

- a. Trocar imagens entre internautas de uma mesma cidade
- b. Liberar a palavra significa o desprendimento do papel
- c. Romper com o polo da emissão, ou seja, poder produzir e compartilhar em/na rede
- d. É a possibilidade de conversar por meio da palavra

Questão 3: Quais são os 3 princípios da cibercultura, de acordo com André Lemos?

- a. Rede, ubiquidade, ciberespaço
- b. Ubiquidade, interatividade, rede
- c. Liberação da palavra, conexão e reconfiguração social
- d. Mobilidade, ciberespaço, interconectividade

Questão 4: Por que a MEDIAÇÃO é importante no contexto da educação mediada pelo digital em rede?

- a. O professor-mediador não está no centro do processo de ensino-aprendizagem, (co)cria junto com os estudantes incentivando a produção de saberes
- b. O professor-mediador usa o power point para passar mais informações
- c. O professor-mediador passa mais conteúdo
- d. O professor-mediador está preocupado, sobretudo, com o resultado das avaliações

Questão 5: As tecnologias digitais em rede, por si só, não são capazes de revolucionar os processos de ensinar-aprender. Por quê?

- a. Quando não utilizado de forma a incentivar a produção de saberes e em um processo de (co)criação, o digital em rede pode continuar sendo usado na mesma perspectiva de uma educação desinteressante e maçante
- b. O digital em rede revoluciona a educação quando docentes e discentes usam com destreza os diferentes recursos tecnológicos conectados à internet
- c. Falso. O digital em rede é capaz, por si só, de revolucionar os processos de ensinar-aprender
- d. Para revolucionar os processos de ensinar-aprender basta equipar a sala de aula com data show e internet banda larga

Questão 6: Ensino Remoto Emergencial, Educação a Distância e ensino híbrido são sinônimos?

- a. Sim
- b. Não

Questão 7: Algumas características comumente observadas no Ensino Remoto Emergencial incluem:

- a. Aprendizagem colaborativa com ricas trocas entre docentes e discentes
- b. Valorização dos encontros por videoconferência, excesso de tela, desgaste e tédio
- c. Exclusão digital dos estudantes e infraestrutura técnica adequada para a condução do trabalho remoto
- d. Estudantes (co)criando saberes com docentes mediante recursos tecnológicos variados e internet banda larga

Questão 8: O leitor contemplativo, movente e imersivo são os diferentes tipos de leitores analisados por Lucia Santaella. Sobre esses leitores, qual a afirmação correta?

- a. O leitor imersivo deu lugar ao leitor movente
- b. Distintos processos de leitura-escrita são experienciados por cada tipo de leitor
- c. Cada época é marcada por um conjunto de tecnologias, consequentemente, o leitor imersivo é uma evolução do leitor contemplativo
- d. A leitura realizada na tela do computador é mais precisa

Questão 9: Sobre os jogos eletrônicos, identifique a afirmação correta:

- a. Os games empobrecem as narrativas infantis
- b. Os games potencializam a constituição de novos processos de leitura e escrita
- c. Os games, por si só, tornam as crianças violentas
- d. As crianças que não jogam aprendem a ler e a escrever com mais rapidez

Questão 10: Sobre as práticas gamificadas, marque a opção correta:

- a. Valorizam a competição entre os estudantes a partir da organização de torneios de jogos online
- b. Buscam construir estratégias pedagógicas através do uso de videogames na escola
- c. Valorizam um processo educacional que faz do game um recurso central nas dinâmicas pedagógicas
- d. Incentivam a participação em sala e buscam promover novos desafios aos estudantes

Especialização

**Alfabetização,
Leitura e Escrita**

Módulo XVI

Metodologia da Pesquisa e Desenvolvimento de Trabalho Final

Débora Barreiros (UERJ)

Maria Santos (UERJ)

Vittorio Lo Bianco (Fundação Cecierj)

Especialização

Alfabetização, Leitura e Escrita

Módulo

Metodologia da Pesquisa e Desenvolvimento de Trabalho Final

Unidade 1

Métodos e fazeres da pesquisa científica

FICHA TÉCNICA

Agenciamento:

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2/UERJ

Título:

Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita.

Título do Módulo:

Metodologia da Pesquisa e Desenvolvimento de Trabalho Final

Autores – Módulo:

Débora Barreiros
Maria Santos
Vittorio Lo Bianco

Design Gráfico:

Mario Ricardo da Silva Lima (Fundação Cecierj)
Fábio Gouvêa Andrezo Carneiro (Fundação Cecierj)

Produção de Audiovisual:

Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Equipe administrativa:

Ricardo Lodi Ribeiro – Reitor (UERJ)
Mario Sergio Alves Carneiro –Vice-reitor (UERJ)
Luiz Antônio Campinho Pereira da Mota – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (UERJ)

Apoio técnico:

Ambiente Virtual de Aprendizagem Saberes Docentes (UERJ)

Coordenação Acadêmica:

Rita de Cássia Prazeres Frangella – Coordenação Acadêmica (UERJ)
Marize Peixoto da Silva Figueiredo – Vice-coordenação Acadêmica (UERJ)

Equipe de Apoio:

Débora Raquel Alves Barreiros – Coordenação Material Didático e Professora de Apoio Conteudista (EDU/UERJ)
Maria do Socorro dos Santos – Assessora de Material Didático (Doutora ProPEd/EDU/UERJ)
Ana Paula Pereira Marques de Carvalho – Coordenação de Material Didático (Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UERJ)
Judith Almeida de Mello - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)
Márcia Taborda – Coordenadora LaTIC/PR I
Nataly da Costa Afonso – Assessora de Material Didático (Doutoranda ProPEd/EDU/UERJ e Professora de Anos Iniciais da SME-RJ)
Vittorio Leandro Oliveira Lo Bianco - Designer Instrucional (Fundação Cecierj)

Revisão Textual:

Alexandre Alves (Fundação Cecierj)
Licia Matos (Fundação Cecierj)

ÍNDICE

1. Primeiros olhares sobre elaboração do trabalho final: o ato de pesquisar.....	4
2. Etapas da pesquisa: os percursos do trabalho acadêmico	8
3. Dos aspectos teóricos e metodológicos à análise científica dos dados	12
3.1. Observação participante	13
3.2. Pesquisa-Ação	15
3.3. Pesquisa histórica	16
3.4. Pesquisa etnográfica	17
3.5. Estudo de caso	17
4. Pesquisa quantitativa na Educação	18
5. Entrevistas como instrumentos de pesquisa científica	20
6. Princípios éticos	21
7. Normas acadêmicas: uma relação de amor e ódio	24
Referências bibliográficas	26

I. Primeiros olhares sobre elaboração do trabalho final: o ato de pesquisar...



— Agora escreva: **Capítulo Primeiro.**

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Emília, de testinha franzida, não sabia como começar.

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: **FINIS**. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

— Bote um ponto de interrogação; ou, antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...

O Visconde abriu a boca.

— Vamos, Visconde. Bote aí seis pontos de interrogação — insistiu a boneca. Não vê que estou indecisa interrogando-me a mim mesma?

E foi assim que as *Memórias da Marquesa de Rabicó* principiaram dum modo absolutamente imprevisto.

Capítulo Primeiro

??????

Emília contou os pontos e achou sete.

— Corte um, ordenou.

O Visconde deu um suspiro e riscou o último ponto, deixando só os seis encomendados.

— Bem — disse Emília. Agora ponha um... um... um...

O Visconde escreveu três uns, assim: **1, 1, 1.**

Emília danou.



— Pedacinho de asno! Não mandei escrever nada. Eu ainda estou pensando. Eu ia dizer que escrevesse um ponto final depois dos seis pontos de interrogação.

O Visconde começou a assoprar e a abanar-se. Por fim, disse:

— Sabe que mais, Emília? O melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado, então me chame. Do contrário a coisa não vai.

Monteiro Lobato, trecho do livro *Memórias da Emília* (2009, p. 14-15).

Como sinaliza Emília, no clássico *Memórias da Emília*, de Monteiro Lobato (2009), sobre as dificuldades do começo, os desafios da escrita acadêmica começam a se delinear antes mesmo da sua produção. Então, você deve estar se perguntando: o que o curso de especialização me inquietou a pesquisar? O que significa elaborar uma pesquisa no campo da alfabetização? Como desenvolver uma investigação que me permita aprofundar um olhar do professor-pesquisador, a partir do campo científico, e que atenda às exigências do meio acadêmico?

Não há pesquisa sem uma teoria que possa subsidiar a formulação do texto acadêmico. Sendo assim, desde a escolha do tema, é preciso buscar um referencial teórico-metodológico, que irá auxiliar todo o processo de construção do trabalho a ser desenvolvido. Todo ato de pesquisar envolve pensar em uma temática que nos desafie, que permita construir um novo olhar sobre aquilo em que desejamos nos aprofundar.



Como faço para iniciar a escrita acadêmica? Por que é tão difícil escrever?

Clarice Lispector (2008, p. 277) nos ajuda a pensar o processo da escrita quando define sua impressão dele como uma experiência simples e intensa: “É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”. Assim, mesmo que um conjunto de aspectos seja necessário para dar sentido à escrita ou ao próprio ato de escrever, ela é um acontecimento – às vezes inesperado, às vezes simples, às vezes intenso.



Vamos, então, caminhar pelo campo da curiosidade que envolve o ato de pesquisar. Como Clarice Lispector, consideramos que pesquisas na área de educação visam promover uma atitude de inquietação, reflexão, crítica, investigação e emancipação. Um trabalho acadêmico requer uma escrita-investigação que, de acordo com Pedro Demo (2010, p. 132), engloba um “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”. A nosso ver, trata-se de uma escrita que permita olhar para nós mesmas, para nossa experiência e para o campo de estudo.

Então, se o processo da escrita requer percorrer um caminho que envolve esse olhar sobre a realidade e nós mesmas, com leituras minuciosas, reflexões e diálogo entre diferentes teorias, já imaginou como seria trazer as suas vivências e inquietações sobre as práticas de alfabetização no tema do seu trabalho de conclusão de curso?

Sabemos que o processo de escrita acadêmica não é fácil, porque requer uma linguagem com características discursivas específicas, atendendo a uma série de normas. A escrita deve ser clara, objetiva e referenciada. Segundo Motta-Roth e Rabuske (2010), a qualidade dessas referências é medida por três critérios:

> Textos escolhidos
> Autores da área
> Recentidade dos trabalhos

Fazer pesquisa significa produzir outros conhecimentos, olhares e questionamentos sobre dados já existentes. Em razão disso, consideramos necessário que você defina aspectos teórico-metodológicos que ampliem o olhar sobre o campo da alfabetização, da leitura e da escrita, a partir das suas inquietações. Para ajudá-lo, vamos destacar, a seguir, os diferentes tipos de pesquisas, procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta de dados, assim você poderá desenhar seu projeto de pesquisa considerando qual percurso contribuirá para a interpretação dos dados e as discussões dos resultados obtidos no estudo desenvolvido.

2. Etapas da pesquisa: os percursos do trabalho acadêmico

As etapas de uma pesquisa necessitam de uma estruturação e direcionamentos específicos para alcance de resultados. De acordo com Marconi e Lakatos (2010) alguns pontos ajudam na sistematização das ideias das etapas da pesquisa, quais sejam:

> A
> B
> C
> D
> E
> F
> G

Cada etapa da pesquisa propõe um compilado de ideias e respondem sobre a relevância do tema em estudo, a atualidade de pensamento e a contextualização histórica, social, política e econômica. Por isso, não se trata de um olhar romantizado, mas sim um modo responsivo de responder sobre fatos da realidade social e educacional. Isto por sua vez lembra o pensamento de Mainardes (2019; 2017) de que a pesquisa responde a uma ação ética sobre o mundo e, sendo assim, é um movimento de afetação e responsabilidade por outrem.

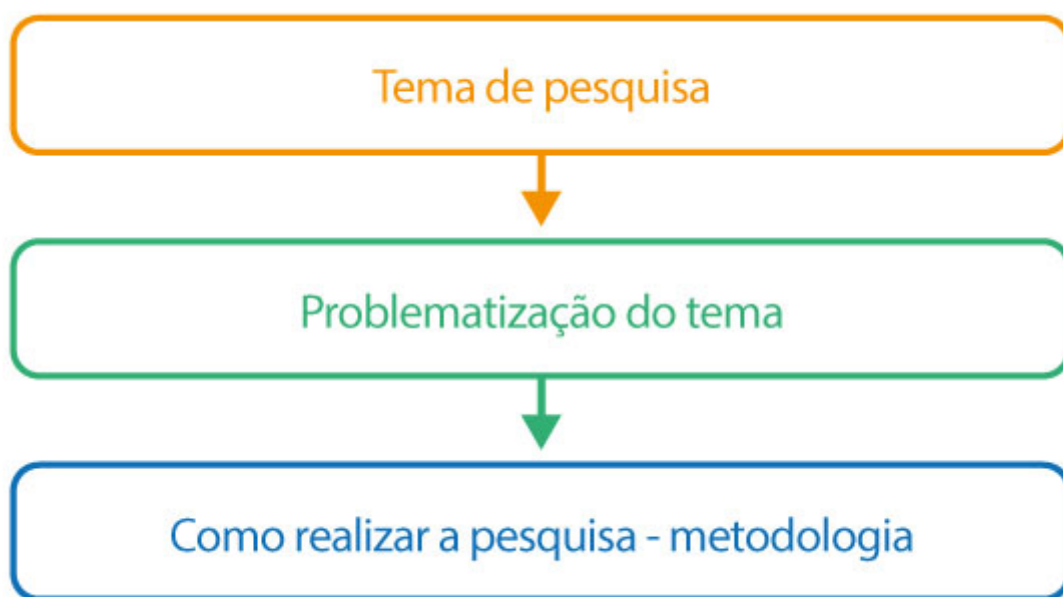
Há três etapas iniciais que ajudam no desenho para a pesquisa: 1) Buscar definir o tema e a questão inicial; 2) Exploração do tema, o que inclui leituras e estudos sobre a temática abordada; e 3) Problematização do tema, que dará compreensão sobre os motivos de continuar a pesquisa e os procedimentos a serem utilizados.

Essas três etapas são um modo de obter explicações para as demais etapas, que aqui trazemos como questionamentos: Como vou responder ao problema da pesquisa? Que metodologias utilizar? Por que esta pesquisa é relevante? Quais os objetivos da pesquisa? Que resultados é possível alcançar? Qual o tempo possível para responder a problemática da pesquisa? Quais recursos utilizar? É preciso submeter a pesquisa a um comitê ético?

Perguntas que os levará a outras e que respondem as ações da pesquisa de modo prático e intelectual. Aqui, considerado os estudos de Marconi e Lakatos (2010); Carvalho (2008); e Severino (2016) sobre a metodologia do trabalho científico, Jesus (2019) sobre a integridade da pesquisa, e Cruz (2019); Mainardes (2019); Mainardes e Cury (2019) sobre a ética na pesquisa e a questão

da pesquisa com crianças e adolescentes, afirmamos que há certa complexidade no retorno das questões, mas que não é impossível, pois não se trata de um desenho iluminado de estudo. Pelo contrário, responder as questões requer a compreensão de um caminho viável e que adequado o rigor metodológico e teórico ao alcance de resultados com valor científico.

Qual tal agora fazer um exercício inicial de pensar um tema de pesquisa e problematizá-lo?



Perceba que para todas as etapas requer do sujeito que está desenvolvendo a pesquisa, estudo para os procedimentos. Todas as etapas precisam estar bem definidas, mas chamamos a atenção para o procedimento de realização da pesquisa, o processo metodológico e o cronograma – tempo da pesquisa. Elas compõem a centralidade dos resultados e, por isso, é classificado por pesquisadores e estudiosos como esboço principal da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010; CARVALHO, 2008; SEVERINO, 2016).

Para que compreendam melhor as etapas da pesquisa elaboramos um desenho didático explicativo de cada etapa. Vejamos:

> 1) Escolha do tema
> 2) Formulação do problema
> 3) Justificativa
> 4) Objetivos
> 5) Fundamentação Teórica/Revisão de Literatura
> 6) Metodologia
> 7) Cronograma

Diante do apresentado, gostaríamos de perguntar: você entendeu a proposta de construção de um texto acadêmico? Foi possível interpelar sobre as etapas da pesquisa? Foi possível se questionar sobre temas de interesse para seu trabalho final no curso de especialização?

Gostaríamos de ressaltar que a escrita do projeto é o elemento corpo para a escrita final, mas não o resultado pronto-final dos seus estudos. Parte da construção do texto final (monografia, dissertação, tese ou artigo científico) compõe a estrutura do seu projeto, que seja: o tema, os objetivos, a metodologia e o referencial teórico (base de estudo teórica). Também é importante qualificar que o texto final obedece a alguns elementos estruturantes: introdução, desenvolvimento e conclusão. E para cada elemento estrutural destes, saber:

Introdução: é a parte inicial e nela estarão delimitados o tema, os objetivos, a justificativa e os marcos teóricos e metodológicos.

Desenvolvimento: trata-se do núcleo da pesquisa-trabalho. Usualmente é dividido em seções e subseções no qual o autor-pesquisador aborda a temática em estudo. Ou seja, é onde o autor-pesquisador disserta e desenvolve o tema de forma bibliográfica, trazendo aos textos teóricos e pesquisadores para uma conversa-escrita sobre o assunto. Em caso de ser um estudo de análise de caso e não apenas bibliográfico, há neste elemento uma seção com mostra da pesquisa realizada e, em consequência, suas análises apresentadas.

Conclusões: trata-se de um fechamento do texto em que o pesquisador apresenta uma síntese e análise das ideias desenvolvidas no estudo.

É válido dizer que esta estrutura não é fixa, mas um caminho para mostrar resultados de pesquisas. A forma de apresentar resultados e a escrita do texto pode se delinear de outras formas, contanto que haja compromisso e ética para a pesquisa e sujeitos envolvidos.

3. Dos aspectos teóricos e metodológicos à análise científica dos dados

O conhecimento humano evoluiu, ao longo dos anos, com a utilização do método científico como a sistematização de atividades que permite alcançar o objetivo de pesquisa, ou seja, ampliar o conhecimento do pesquisador acerca do tema em análise. A observação científica permite conhecer a explicação dos acontecimentos, inclusive nas Ciências Humanas, como no caso da Educação. O método científico é, portanto, a teoria que sistematiza as diversas formas de investigação da realidade, a fim de aprofundar o conhecimento sobre um determinado fenômeno natural ou social. É possível dizer que a história da evolução das ciências e da própria evolução humana se deu/dá através da pesquisa empírica e, mais ainda, que essas pesquisas são prioritariamente desenvolvidas a partir de observações (VILLANI; PACCA, 1997).

Há, na atualidade, uma grande discussão a respeito do papel do observador/cientista nas Ciências Humanas. O método científico tradicional está relacionado, em grande parte, à forma de fazer ciência das Ciências Exatas e da Natureza. Já os fenômenos sociais, como as práticas educacionais, possuem dimensões que colocam em xeque afirmativas como a da necessidade (e possibilidade) do distanciamento total entre o objeto de pesquisa e o pesquisador. Certamente, ao realizarmos uma pesquisa científica nesse campo, nosso objetivo é a aproximação do fenômeno “real”, dentro do que é possível quando lidamos com relações sociais. Todavia, muito se debate sobre as possibilidades concretas, nas Ciências Humanas, de uma parcialidade e de uma isenção plena do pesquisador ao lidar com seu objeto de pesquisa – as relações entre seres humanos.

Quando tratamos especificamente dos estudos científicos na área da educação, podemos delinear vários métodos de pesquisa. Vamos apresentar alguns ao longo deste módulo, focando, inicialmente, em métodos de pesquisa qualitativa.

Saiba+

“A pesquisa acadêmica com abordagem qualitativa é realizada quando se tem como objetivo de estudo compreender o porquê de determinados acontecimentos, fatos, fenômenos, comportamentos ou tendências. Normalmente se caracteriza por uma amostra pequena e tem-se na coleta de dados diversas maneiras de proceder condizentes com os variados instrumentos, quais sejam grupos de discussão, entrevistas, documentos, observações sistemáticas, depoimentos escritos e orais. Os instrumentos utilizados permitem identificar hipóteses para um problema de pesquisa e propiciam também um contato com os dados da investigação que serão compreendidos e interpretados” (CUSATI; SANTOS; CUSATI, 2021, p. 338).

3.1. Observação participante

Ao longo de uma pesquisa, é possível que o pesquisador vá a campo (hoje em dia, a “ida” também é possibilitada por diversas formas digitais) e se envolva diretamente com o objeto que está sendo analisado. A observação participante, em resumo, é uma técnica de investigação social em que o observador, conforme as circunstâncias permitam, partilha das atividades, ocasiões, interesses e afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade (MARCON; ELSEEN, 2000).

Nesse método de pesquisa, os investigadores utilizam registros da observação de forma escrita, visual, sonora, dentre outras possibilidades. As interfaces digitais permitem, cada vez mais, que imagens, sons e fotografias sejam utilizados como fontes de dados para as pesquisas em educação. Os dados precisam, então, ser compilados de forma sistematizada, deixando claro ao leitor como se deu sua coleta, como eles foram utilizados para que se chegasse às conclusões e análises indicadas, e quais foram os objetivos das atividades realizadas. Veremos um pouco mais sobre a utilização de dados em outro momento de nosso módulo.



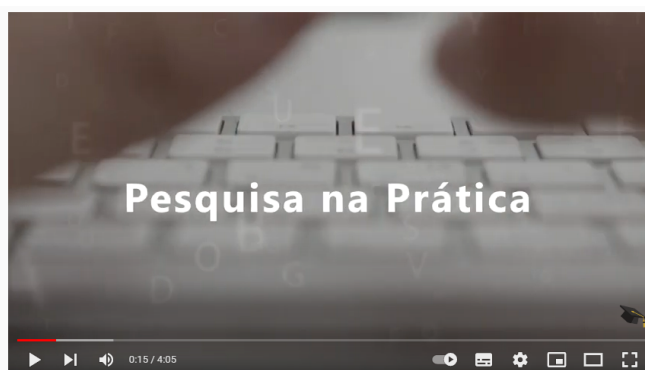
Fonte: <https://www.flickr.com/photos/prefcontagem/51871731356>. Acesso em: 12 set. 22.

Saiba+

Saiba mais sobre os conceitos de campo de pesquisa no link a seguir: **Tocar Vídeo**



E neste, sobre o conceito de netnografia:

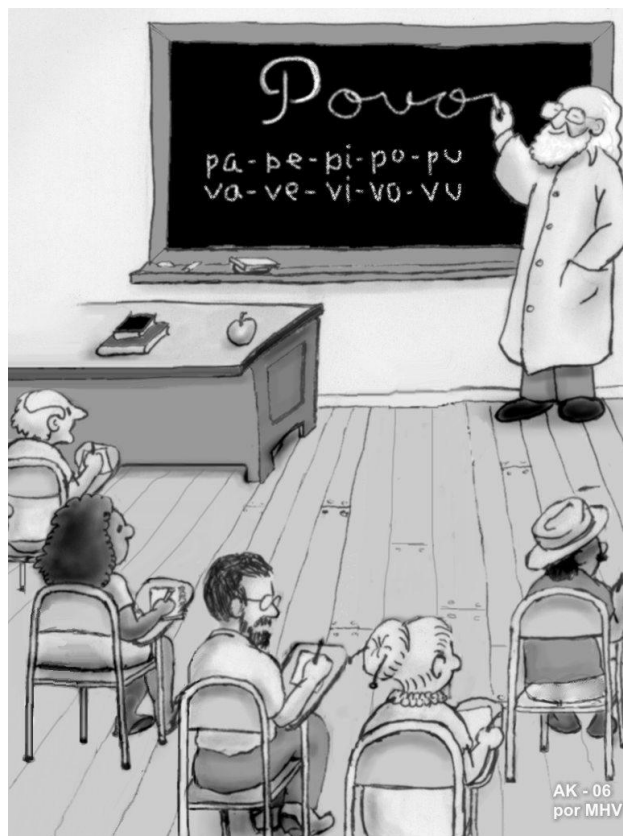


Leitura complementar:

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro; SOUZA, Andréa Claudia de; DRUMMOND, Joceli Regina. Pesquisa participante a serviço da emancipação e da ruptura de silêncios: uma experiência no Brasil. *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 39-51, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2022. <http://dx.doi.org/10.15329/0104-5393.20190005>.

3.2. Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação possui forte influência do pensamento de Paulo Freire e de John Dewey. Nesse método, o pesquisador assume um caráter participativo, uma função de intervenção política na sociedade. Os resultados da investigação não se limitam ao processo de circulação científica, ou seja, à divulgação dos resultados, havendo uma postura de intervenção nas dinâmicas sociais estudadas, de modo que se gere maior interação, colaboração e fortalecimento da comunidade em análise. O método parte da ideia de que o pesquisador é um sujeito com capacidade de reflexão crítica na sociedade e não há como se limitar a uma análise pretensamente isenta do objeto de estudo.



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Method_Paulo_Freire.jpg. Acesso em: 12 set. 2022.

Leitura complementar:

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; MIRANDA, Maria Irene. Problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa-ação escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 289-312, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2012000100016&lng=en&rm=iso. Acesso em: 20 set. 2022.

3.3. Pesquisa histórica

Como o próprio nome revela, a pesquisa histórica está centrada na análise dos processos históricos, seja por fontes documentais, seja por fontes orais, além do levantamento bibliográfico sobre o tema analisado. Ela busca sistematizar eventos históricos, a fim de favorecer o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto em análise. Nesse método, além do levantamento de dados, é necessária uma capacidade crítica a respeito dos fatos dentro da perspectiva da historicidade.



Fonte: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/51-a-cidade-no-tempo-dos-vice-reis/2452-o-centro-da-cidade-do-rio>. Acesso em: 12 set. 2022.

Leitura complementar:

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>. Acesso em: 11 out. 2022.

3.4. Pesquisa etnográfica

A pesquisa etnográfica é uma metodologia originalmente da área de Ciências Sociais, em especial da Antropologia. Na etnografia, o pesquisador assume uma postura de maior neutralidade em relação ao objeto estudado, buscando relatar, analisar e compreender os fenômenos sociais observados. O objetivo é estabelecer padrões de comportamento em grupos sociais específicos, realizando, a partir dessa análise, inferências que podem auxiliar a compreender o objeto de estudo de forma mais completa e complexa.



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/prefeituradeitapevi/36719639173>. Acesso em: 12 set. 2022.

Leitura complementar:

SANTOS, Ana Kátia Alves dos; SOUZA, Maria Anete Marçal de; ALMEIDA, Myrla Duarte de (Orgs). *Alfabetização para a infância: práticas etnográficas*, Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/7893/1/Alfabetizacao-Praticas-Etnograficas_RI.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

Sugestão de livro: <https://books.scielo.org/id/8fcfr>

3.5. Estudo de caso

No estudo de caso, o pesquisador realiza uma investigação sobre uma situação específica, tentando identificar as principais características que possam contribuir para, a partir dela, compreender um fenômeno social mais amplo. No caso da educação, é possível analisar uma política pública específica, o caso de uma escola ou de um programa de educação, por exemplo. É importante

que a situação a ser estudada seja selecionada por sua relevância, destaque ou por um ponto de análise que justifique e ressalte algum aspecto que ajude na compreensão geral do objeto de pesquisa.



Fonte: <https://vectorportal.com/pt/vector/lupa/34818>. Acesso em: 12 set. 2022.

Leitura complementar:

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel. As contribuições do PNAIC para a alfabetização matemática: um estudo de caso. *Vidya*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2020. DOI 10.37781/vidya.v40i1.2829. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/2829/2525>. Acesso em: 11 out. 2022.

4. Pesquisa quantitativa na Educação

Apesar de bastante comuns em análises avaliativas sobre políticas públicas educacionais e presentes em indicadores oficiais da área, como o IDEB, as metodologias quantitativas em pesquisas na área de Educação ainda se restringem a temas específicos, por exemplo, o da avaliação. Conforme cita Gatti,

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. Sem considerar estas condições como ponto de partida, de um lado, corre-se o risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente,

e, de outro, de não se obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas. Em si, tabelas, indicadores, testes de significância etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico (GATTI, 2004, p. 1).

Logo, temos questões evidentes quando tratamos de dados quantitativos na pesquisa em Educação: a necessidade de conhecimento técnico suficiente para a produção de dados (ou para acessar os dados oficiais, quando disponíveis) e a de analisar os dados quantitativos obtidos de forma metodologicamente coerente. Os dados quantitativos podem fornecer pistas preciosas ao pesquisador em sua análise do objeto estudado, desde que interpretados dentro do contexto adequado. Assim como nas pesquisas qualitativas, o percurso de pesquisa, ou seja, a metodologia e a narrativa de sua trajetória de investigação, é fundamental para a confiabilidade da análise empenhada, pois, a partir dele, o leitor e outros pesquisadores podem compreender, de forma clara, como as conclusões foram obtidas diante das variáveis apresentadas e analisadas. No caso da pesquisa quantitativa, é possível que o pesquisador agregue uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, contribuindo diretamente para áreas como as políticas públicas em educação e a gestão educacional, por exemplo. Isso não exclui, de todo modo, a importância do embasamento teórico tanto para o levantamento dos dados quantitativos quanto para sua análise, sob risco de um estudo mais limitado e sem a devida qualidade.

É importante destacar que a pesquisa quantitativa pode ser utilizada em conjunto com os aspectos metodológicos abordados anteriormente. É possível utilizar a análise de dados quantitativos em um estudo de caso, por exemplo.

Leitura complementar:

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel. R. Pesquisa quantitativa em Educação: algumas considerações. *Periferia*, Duque de Caxias, v. 8, p. 1, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341>. Acesso em: 14 out. 2022.

SALGADO, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas. Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 37, n. 134, p. 217-243, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016129370>. Acesso em: 14 out. 2022.

5. Entrevistas como instrumentos de pesquisa científica

As entrevistas desempenham papel extremamente relevante nas ciências humanas em geral. Por meio desse instrumento/técnica, é possível que o pesquisador levante dados fundamentais sobre o fenômeno estudado. Existem diversos formatos de entrevistas, destacando-se: a estruturada, com um roteiro prévio de perguntas já estabelecidas (pode ser chamada, também, de questionário); a semiestruturada, que também possui um roteiro previamente elaborado, porém permite ao pesquisador maior flexibilidade de realizar ajustes ao longo da entrevista, de acordo com a realidade do momento; a não estruturada, quando a entrevista segue um fluxo de conversa entre o pesquisador e o entrevistado, sem uma estrutura de roteiro prévia.

Há, ainda, a possibilidade de conversas em grupos, com estratégias predefinidas de roteiros, assim como nos formatos citados anteriormente. Quando entrevistamos grupos, podemos estabelecer o chamado grupo focal.

A técnica do grupo focal consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controle de um moderador. Ele estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 226).

Geralmente, uma técnica bastante utilizada nas entrevistas é a da transcrição do conteúdo, a partir da filmagem ou gravação do áudio. Essa técnica ajuda diretamente o pesquisador a utilizar os resultados da pesquisa em seus textos acadêmicos. Há, ainda, as possibilidades de entrevista on-line (ver o “Box Saiba Mais” sobre netnografia no começo desta unidade).

Assim como destacamos no caso da pesquisa quantitativa, é importante esclarecermos que as entrevistas são amplamente utilizadas em conjunto com outras metodologias, como a pesquisa etnográfica e a observação participante. Em determinados casos a utilização da entrevista é fundamental para o aprofundamento do instrumento metodológico utilizado.



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Discuss%C3%A3o_Conversa.svg. Acesso em: 12 set. 2022.

Leituras complementares:

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (org.). *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 14 out. 2022.

RABELO, Nagila. Alunos analfabetos em turmas de 4º ano do E.F.: identificação, avaliação e intervenção pedagógica em foco. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2020. p. 454-470. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65256>> Acesso em: 20 set. 2022.

6.Princípios éticos

Fazer pesquisa requer entender que lidamos com pessoas, sujeitos vivos em experiência com o mundo. Assim, no início de qualquer procedimento de pesquisa científica, devemos nos questionar sobre os procedimentos e exigências a serem cumpridos. De acordo com Fernandes (2016), há desafios na pesquisa com crianças e adultos. Um deles é discutir como suas falas e fotos devem aparecer nos textos – geralmente expostos em análises de dados. Segundo Fernandes (2016), isso tem relação com as formas de poder do pesquisador e quando esse poder é posto como controle, ou seja, quando o pesquisador se utiliza dessa ideia de poder para atingir seus objetivos, “as dinâmicas de investigação que

daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente” (FERNANDES, 2016, p. 770).

Enfatizar isso é chamar a atenção para os procedimentos da pesquisa, a saber: a) solicitar, ao comitê de ética envolvido no projeto, autorização para atuar no lugar de escolha para o desenvolvimento do estudo; b) solicitar consentimento escrito para atuar como pesquisador no lugar-espço da pesquisa. Trata-se de estabelecer uma moral e uma atitude de respeito para com outrem, questão que Mainardes e Cury (2019) reconhecem como normas de orientação para a pesquisa. Em seus estudos, os autores enfatizam alguns princípios para a pesquisa em Educação, que destacamos:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica o respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2018, p. 26).

Esses princípios devem fazer-se presentes nas propostas de pesquisa, haja vista que respondem não só aos interesses pelos resultados do estudo, mas também à própria conduta do pesquisador. Segundo Gatti (2019), para que tais princípios estejam mais bem alinhados à pesquisa, é preciso que o investigador conheça bem a metodologia de estudo, pois ela envolve a relação entre pesquisa e participantes, a coleta de dados, os comportamentos, as percepções, as atitudes etc.

Na área de Educação, é rara a possibilidade de os interlocutores-participantes da pesquisa terem prejuízos físicos. No entanto, como postula Gatti (2019), é necessário ser responsável com o outro, o que consiste em não expor os sujeitos a situações constrangedoras, seja no momento da investigação, seja na análise e divulgação dos dados.

Como a maior parte dos riscos aos participantes pode ser gerada nas relações pesquisador-pesquisados, ou em situações criadas para observação, ou em trabalhos de campo em grupos comunitários, escolas, ou outros,

há necessidade de discutir a questão, ainda mais porque abalos, tensões, conflitos, constrangimentos criados nessa relação, ou como consequência dela, podem ter natureza mais superficial e de caráter imediato, passageiro, mas também podem causar marcas mais profundas, muitas vezes de difícil detecção (GATTI, 2019, p. 35).

Pelo fato de o pesquisador e os interlocutores da pesquisa situarem-se em contextos sociais, históricos, políticos e econômicos diferentes, a forma de comunicação e a garantia da integridade do interlocutor não é algo trivial, assim como tampouco o são os termos da entrevista, os questionários ou qualquer outro método-recurso para o alcance de dados e resultados. Dessa forma, “trata-se de considerar a responsabilidade social do pesquisador que incorpora a responsabilidade sobre o bem-estar de seus interlocutores na pesquisa” (GATTI, 2019, p. 37).

Para refletir: e se minha pesquisa não envolver pessoas, ainda devo me preocupar com essas questões? Nesse caso, a ética na pesquisa não envolve a neutralidade em relação ao outro. Pelo contrário, envolve o valor ético da contribuição da pesquisa-estudo em relação a ele. Aqui, chamamos a atenção para as pesquisas que não necessitam da participação de pessoas, mas se usam da metodologia bibliográfica, com propostas de revisão da literatura sobre um tema em debate ou das ideias de um teórico – pensador com valor de contribuição ao campo educacional, social e político. Essas pesquisas também exigem valor ético, sobretudo para que o pesquisador não se aproprie de conceitos e ideias já postulados. Para Jesus (2019):

Pesquisadores em educação devem ser conscientes de que a falsificação de dados, para qualquer objetivo, fere a ética da pesquisa em seus princípios fundantes. Outro aspecto diz respeito ao plágio de dados de outros pesquisadores, sejam eles publicados, inéditos ou eletronicamente disponíveis (JESUS, 2019, p. 82).

Cumpra então destacar, que todos os dados e resultados publicados e divulgados podem ser passíveis de interpelação judicial. Por isso, a integridade na construção da pesquisa, da coleta e da análise de dados “é parte importante do longo processo de produção de conhecimento, exigindo do pesquisador ética nas suas ações e no exercício de se tornar pesquisador” (JESUS, 2019, p. 82).

7. Normas acadêmicas: uma relação de amor e ódio

Neste tópico, visamos apresentar os elementos que compõem as adequações às normas de elaboração de trabalhos acadêmicos. Todo trabalho acadêmico precisa ser elaborado seguindo o que estabelece a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), uma vez que trata-se do órgão responsável pela normalização técnica brasileira. No fim da pesquisa, o resultado, seja um artigo, um TCC, ou até mesmo uma tese, deverá estar de acordo com as normas da ABNT.



Você sabia que existem normas para a criação de memes? Elas não estão ainda dentro das normativas da ABNT, mas os memes também são elaborados dentro de um padrão. Sabemos que o processo de padronização dos textos acadêmicos a partir das normas da ABNT gera uma relação de amor e ódio com a escrita, mas é preciso reconhecer a importância da utilização das normas em meio às produções científicas. Um trabalho que as atende ganha legitimidade no meio acadêmico, além disso, a adequação a elas é fundamental na disseminação e no avanço da ciência.

Quais são as principais normas da ABNT para trabalhos acadêmicos?

NBR 14724 – trabalhos acadêmicos

A NBR 14724 determina e exemplifica os aspectos relativos à estrutura dos trabalhos acadêmicos.

NBR 10520 – citações

Você já deve ter ouvido que os trabalhos acadêmicos precisam indicar todos os autores e obras consultados, sobretudo, porque isso engloba as questões teórico-metodológicas da pesquisa e evita que seja cometida a apropriação indevida de ideias e trechos, o que é considerado plágio. A NBR 10520 é a norma que trata especificamente das citações: citação de citação; citação direta; citação indireta; notas de referência; notas de rodapé: indicações; notas explicativas.

NBR 6023 – referências

A NBR 6023 destina-se a orientar a preparação e compilação de referências de material utilizado para a produção de documentos e para inclusão em bibliografias, resumos, resenhas, resenhas, resenhas e outros.

NBR 6024 – numeração progressiva

A NBR 6024 constitui-se das normativas para numeração progressiva das seções dos trabalhos acadêmicos. A numeração progressiva refere-se aos indicativos de seção (números), alíneas e subalíneas.

NBR 6027 – sumário

A NBR 6027 define os critérios para elaboração de sumários.

Seguem alguns outros links importantes:

[Roteiro para monografias, teses e dissertações](#) disponibilizado pela Rede Sirius da UERJ e instruções sobre o [uso das normas técnicas](#). Para aprofundamento, acesse: <https://www.normasabnt.org/>.

Como esclarece Aquino (2007), na redação de um trabalho acadêmico, é comum a utilização de diferentes expressões latinas, que fazem parte de um conjunto de recursos da linguagem científica. A saber:

> apud
> et al. (et alli)
> ibid ou ibdem
> idem ou id
> in
> ipsis litteris
> ipsis verbis
> opus citatum ou op.cit.
> passim
> sic
> supra

Referências bibliográficas

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. *In*: AMADO, João (coord.). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

AQUINO, Ítalo de S. *Como escrever artigos científicos: sem arroudeio e sem medo da ABNT*. João Pessoa: Editora Universitária; UFPB, 2007.

CARVALHO, Maria Cecília M. *Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas*. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

CUSATI, Iracema Campos; SANTOS, Neide Elisa Portes dos; CUSATI, Rafael Campos. Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: ensaio a partir dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional docente. *Conjecturas*, v. 21, n. 7, p. 335-351, 2021.

- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016.
- GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. São Paulo: Rocco, 2008.
- MARCON, Sonia Silva; ELSEN, Ingrid. Estudo qualitativo utilizando observação participante: análise de uma experiência. *Acta Scientiarum*, v. 22, n. 2, p. 637-647, 2000.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MOTTA-ROTH, Désirée; RABUSKE, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. Perdizes: Cortez, 2016.
- VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 122, p. 155-173, 1997.

Materiais complementares

1. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ética e pesquisa em Educação*: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.
2. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ética em pesquisa em Educação e em Ciências Humanas e Sociais*: textos e vídeos. Disponível em: <https://anped.org.br/etica-na-pesquisa/textos-e-videos>. Rio de Janeiro: ANPEd, 20---. Acesso em: 16 out. 2022.
3. MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26878/15908>. Acesso em: 16 out. 2022.
4. ASPECTOS éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: https://www1.univap.br/marketing/site/cep/aspectos_eticos_pesquisas_cep.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Saiba mais sobre o conceito de campo de pesquisa no link a seguir:



E neste, sobre o conceito de netnografia:



LEITURAS COMPLEMENTARES

Dos aspectos teóricos e metodológicos à análise científica dos dados

1. Observação participante

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro; SOUZA, Andréa Claudia de; DRUMMOND, Joceli Regina. Pesquisa participante a serviço da emancipação e da ruptura de silêncios: uma experiência no Brasil. *Revista Brasileira de Psicodrama*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 39-51, jun. 2019. DOI 10.15329/2318-0498.20190005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2022.

2. Pesquisa-Ação

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; MIRANDA, Maria Irene. Problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa-ação escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 289-312, jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2012000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2022.

3. Pesquisa histórica

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>. Acesso em: 11 out. 2022.

4. Pesquisa etnográfica

SANTOS, Ana Kátia Alves dos; SOUZA, Maria Anete Marçal de; ALMEIDA, Myrla Duarte de (org.). *Alfabetização para a infância: práticas etnográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/7893/1/Alfabetizacao-Praticas-Etnograficas_RI.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

5. Estudo de caso

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel. As contribuições do PNAIC para a alfabetização matemática: um estudo de caso. *Vidya*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2020. DOI 10.37781/vidya.v40i1.2829. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/2829/2525>. Acesso em: 11 out. 2022.

Pesquisa quantitativa na Educação

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel R. Pesquisa quantitativa em Educação: algumas considerações. *Periferia*, Duque de Caxias, v. 8, p. 1, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341>. Acesso em: 14 out. 2022.

SALGADO, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas. Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 37, n. 134, p. 217-243, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016129370>. Acesso em: 14 out. 2022.

Entrevistas como instrumentos de pesquisa científica

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa (org.). *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 14 out. 2022.

RABELO, Nagila. Alunos analfabetos em turmas de 4º ano do E. F.: identificação, avaliação e intervenção pedagógica em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2020. p. 454-470. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65256>> Acesso em: 20 set. 2022.