



---

**CADERNO** Nº 4 - 2022

---

# PEDAGÓGICO

---

**ea**  
editora ática

 **Editora  
Saraiva**

  
editora scipione

 **ACERTA  
BRASIL**

---

NA REDE PÚBLICA

---





---

# CADERNO Nº 4 - 2022

# PEDAGÓGICO

**ea**  
editora ática

 **Editora Saraiva**

  
editora scipione

 **ACERTA BRASIL**

---

NA REDE PÚBLICA

---



**Direção executiva:** Flávia Bravin

**Direção de negócio:** Volnei Korzenieski

**Gerência editorial:** Alice Ribeiro Silvestre

**Gerência de planejamento:** Eduardo Kruel Rodrigues

**Gestão de projeto editorial:** Heloisa Pimentel

**Gerência de Assessoria Pedagógica:** Renata Rossi Fiorim Siqueira

**Coordenação do Núcleo de Produção e Conteúdo e Formação:**  
Helga Vanessa Assunção de Souza Cezar

**Coordenação da Equipe de Assessoria Pedagógica:**

Rosana Marcia Almeida de Matos Moura Aguiar

**Núcleo de Produção de Conteúdo e Formação:**

Claudineá de Araujo Batista, Carmem Lucia Maciel Silva,

Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal, Kamil Giglio,

Nadiana Lima da Silva

**Edição:** Regina Gomes e Cirilo Lemos

**Planejamento e controle de produção:** Vilma Rossi e Camila Cunha

**Revisão:** Mariana Braga de Milani (ger.), Ana Paula Chabaribery Malfa

**Arte:** Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.),

Nilza Shizue Yoshida (edição de arte), YAN Comunicação (diagramação)

**Iconografia e tratamento de imagens:** Roberto Silva (ger.),

Evelyn Torrecilla (pesquisa iconográfica), Emerson de Lima (tratamento de imagens)

**Licenciamento de conteúdos de terceiros:** Fernanda Carvalho (coord.),

Erika Ramires e Márcio Henrique (analistas adm.)

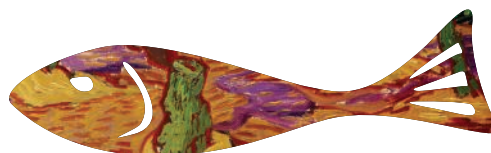
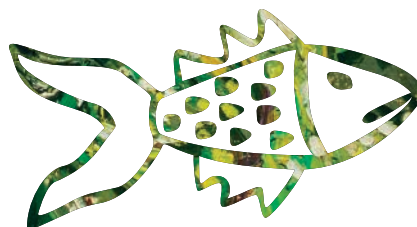
**Design:** YAN Comunicação (proj. gráfico e capa)

**Foto de capa:** Reprodução de tela de Tarsila do Amaral. *A Feira II*. 1925.

Óleo sobre tela. 45,3 x 54,5 cm. Coleção Particular, São Paulo, SP

© Tarsila do Amaral Empreendimentos

Romulo Fialdini/Tempo Composto



**Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.**

Alameda Santos, 960, 4ª andar, setor 2

Cequeira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Caderno Pedagógico 2022 : n° 4. -- 1. ed. -- São Paulo :  
Ática, 2022.

ISBN 978-65-5767-588-5

1. Educação 2. Ensino 3. Arte 4. Protagonismo juvenil 5.  
Alfabetização 6. Educação de jovens e adultos 7.  
Argumentação 8. Educação - Inovações tecnológicas

22-3381

CDD 370

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720964

CAE 2206931

1ª edição

1ª impressão



Envidamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamo-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento



YAN Comunicação/Arquivo da editora

# sumário

6

**Apresentação**

9

**Capítulo 1 - A escola, a construção de identidades e o desenvolvimento de uma identidade nacional**

**Semana de Arte Moderna** – A Semana de Arte Moderna e a busca por uma identidade nacional

20

**Fala, especialista!** – Os memes na escola e a construção de uma identidade nacional: possibilidades através do trabalho com a linguagem

22

24

**Capítulo 2 - Elos de ocupação: protagonismo juvenil**

**Semana de Arte Moderna** – Teatro Municipal de São Paulo: da Semana de 22 ao documentário *Emicida: AmarElo*

36

**Fala, especialista!** – O protagonismo juvenil e a emancipação da “cultura periférica” na era digital

38

40

**Capítulo 3 - Alfabetização e escrita como prática de liberdade**

**Semana de Arte Moderna** – Por uma escrita livre para todos

51

**Fala, especialista!** – Alfabetização e liberdade na escrita em três planos

52



**54**

## Capítulo 4 - A (re)construção da identidade do professor de EJA: os dilemas de uma desafiadora trajetória



Semana de Arte Moderna – Antropofagia pedagógica

**66**



Fala, especialista! – As potencialidades da interdisciplinaridade na EJA

**68**

**69**

## Capítulo 5 - Ensino da argumentação como estratégia para o desenvolvimento da criticidade

Semana de Arte Moderna – A revolução pela palavra

**82**

Fala, especialista! – O ensino de multimodalidade e de argumentação para a formação crítica na Educação Básica

**84**

**86**

## Capítulo 6 - A arte como direito: mediações docentes possíveis

Semana de Arte Moderna – De 1922 a 2022 – a luta em prol da democratização da arte para e pelos brasileiros

**98**

Fala, especialista! – Experiências estéticas e interculturalidade

**100**



YAN Comunicação/Arquivo da editora



**102**

## Capítulo 7 – Subverter é preciso!

Semana de Arte Moderna – “Força fatal”, depois de 100 anos

**112**

Fala, especialista! – Tipografia e subversão nas escritas de ontem e de hoje

**115**

**118**

## Capítulo 8 – Olhares que organizam o mundo: documentação pedagógica

Semana de Arte Moderna – Modernismo, infâncias, documentação e transgressões

**129**

Fala, especialista! – Da Pedagogia da Escuta à documentação pedagógica

**130**

**132**

## Capítulo 9 – Saídas de estudo: conhecimento para além dos muros da escola

Semana de Arte Moderna – Viajar e conhecer – Mário de Andrade, um turista aprendiz

**142**

Fala, especialista! – Socialização da saída de estudos: hora de partilhar saberes

**144**

**146**

## Capítulo 10 – Inovações tecnológicas na educação

Semana de Arte Moderna – O ano de 1922 como marco ao longo dos séculos

**158**

Fala, especialista! – Tecnologia a serviço da diversidade

**160**

**162**

## Sequência de pautas formativas para reunião pedagógica

# APRESENTAÇÃO



Drazen Zigic/Shutterstock

## **Educadoras e educadores,**

Desde 2020, enfrentamos uma crise sanitária que gerou muitas expectativas em todos nós e ainda se faz presente, em grande parte do mundo. A pandemia teve forte impacto na educação brasileira, já que a maioria das escolas não contou com o suporte necessário para oferecer ensino remoto. Outros problemas não menos graves, como a evasão escolar, também contribuíram para enfraquecer a educação no país.

Entretanto, buscar alternativas para amenizar os efeitos da crise é imprescindível para manter firmes nossos projetos de vida. O ano de 2022 nos trouxe a esperança de dias melhores e mais saudáveis em todos os âmbitos. E a esperança mantém nossa energia viva, a mente alerta e o corpo pulsante.

VM Comunicação/Arquivo da editora



Assim, é com muita esperança que entregamos a vocês mais esta edição do Caderno Pedagógico, que neste ano destaca as comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna, a tão conhecida Semana de 22.

Como sabemos, há 100 anos, entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, um grupo de artistas, poetas e intelectuais ocupou o Theatro Municipal de São Paulo com uma exposição e apresentações musicais e literárias. As obras expostas tinham em comum a rejeição dos padrões estéticos tradicionais e o desejo de dar espaço a uma expressão artística mais livre, recusando as amarras da tradição.

Vale lembrar aqui algumas palavras do poeta pernambucano Manuel Bandeira, da geração modernista de 1922, autor do poema “Os sapos”, escrito em 1918 e lido por Ronald de Carvalho durante a Semana. Quase 30 anos depois da Semana de 22, Bandeira concedeu uma entrevista ao *Diário Carioca*. Na ocasião, o jornalista insistia em falar da Semana de 22. Bandeira não queria, mas vencido pelo cansaço, assim justificou sua recusa:

– Estou farto de falar e de ouvir sobre Modernismo. Tudo o que eu tinha para dizer a respeito, eu já disse.

O jornalista, no entanto, continuou insistindo, ressaltando, inclusive, o contexto de celebração que se aproximava. O poeta, ainda reticente, declara:

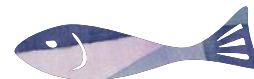
– Acho perfeitamente dispensável comemorar o trigésimo aniversário da Semana. Que esperassem o centenário. Se no ano 2022 ainda se lembrarem disso, então sim.

– Acha que lembrarão?

– Tenho a impressão que sim. O movimento modernista marcou fundo a cultura brasileira. E marcou devido à sua vitalidade, à sua seiva: porque não movia os seus poetas uma mesquinha vontade de aparecer, antes pareciam eles instigados por uma força que estava no ar, uma necessidade de renovação que bulia em todos os departamentos da vida brasileira.

(NICOLA; NICOLA, 2021, p. 30 e 31)

Estamos em 2022, e não apenas lembramos da Semana de 22, mas reconhecemos sua importância para a nossa construção social. Em 1922, assim como em 2022, o Brasil vivenciava uma crise política e econômica. E, tal como há 100 anos, seguimos em busca de uma educação mais justa, que possa trazer



emancipação, cidadania e igualdade para todas as crianças e jovens do Brasil. Persistimos e ampliamos as nossas ocupações, nas comunidades, nas escolas, nas redes sociais, na televisão, no rádio, na internet.

Tudo isso e mais um pouco buscamos comunicar neste caderno, que se tornou possível por meio da colaboração de professoras e professores que lançaram seus olhares para um período de 100 anos, avaliando as diferentes contribuições da Semana de 22 para a educação brasileira e o fazer pedagógico.

Em termos formais, esta edição do Caderno Pedagógico apresenta dez capítulos, os quais são permeados por temáticas que estabelecem paralelos com as propostas artísticas, culturais e educacionais pronunciadas em 1922. Por fim, há uma seção que foi pensada e elaborada para subsidiar a coordenação pedagógica, apresentando uma sequência de pautas para reuniões destinadas a elucidar o trabalho com o processo de alfabetização com vistas aos documentos que regem a educação contemporânea no Brasil.

Esperamos que este Caderno possa contribuir para a formação de todas as pessoas envolvidas e comprometidas com a educação. Esperamos, também, que todas elas se sintam aqui representadas.

Por fim, trazemos um trecho do poema “Belo belo”, de Manuel Bandeira, para refletir sobre os desejos e significados que pretendemos para nossa vida:

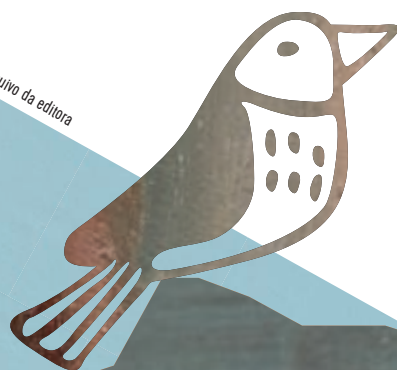
**— Quero a delícia de poder sentir  
as coisas mais simples.  
(Manuel Bandeira)**

Tenhamos todos excelentes leituras!

Núcleo de Produção de Conteúdo  
e Formação e Assessoria Pedagógica



YAN Comunicação/Arquivo da editora



# A ESCOLA, A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E O DESENVOLVIMENTO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

YAN Comunicação/Arquivo da editora

## EM POUCAS LINHAS

O capítulo começa trazendo o conceito de identidade e aborda sua construção tanto em âmbito individual quanto nacional. Trata, então, dos aspectos que constituem as “brasileiridades” e apresenta estratégias e recursos para trabalhar essas identidades na escola, relacionando-as à BNCC, sobretudo com adolescentes, explorando singularidades, coletividades, semelhanças e diferenças.

## O que é identidade? Construindo alguns conceitos

Quantas vezes nos questionamos quem somos e também quem somos em relação aos outros? Essas perguntas, fundadas no imperativo “Conhece-te a ti mesmo”, um dos aforismos mais conhecidos da História, seguem ao longo dos tempos sendo levantadas por filósofos, pensadores, poetas e pesquisadores. Entretanto, continuam sem uma resposta consensual, possivelmente porque a busca pela identidade é uma tarefa complexa e suscetível a mudanças, uma vez que o próprio ser humano está em constante transformação.

**O aforismo “Conhece-te a ti mesmo”, do grego antigo, foi inscrito no pátio do Templo de Apolo em Delfos. Ao longo dos tempos, a máxima foi lembrada inúmeras vezes, nos mais diversos contextos. A versão latina (*temet nosce*) aparece sobre a porta do Oráculo nos filmes *Matrix* (1999) e *Matrix Revolution* (2003).**



Frank Fleschner/Wikimedia, Creative Commons Attribution 2.0

Ruínas do templo de Apolo em Delfos.

A palavra “identidade” vem do latim *identitas*, que significa “a mesma coisa” (CUNHA, 2000, p. 422). Na língua portuguesa, esse termo acumula alguns significados, como podemos ver a seguir.

**identidade**<sup>1</sup>: s.f. Documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade. Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento: não se sabe a identidade do criminoso. Semelhança; em que há ou expressa similaridade, relação de conformidade: identidade de conceitos, de pontos de vista. Igualdade; qualidade ou particularidade do que é idêntico, rigorosamente igual em relação a outro(s): identidade de opiniões. [Linguística] Saussure. Igualdade de um elemento em relação a ele próprio, ainda que estejam em situações distintas. [Lógica] Filosofia. Qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, ainda que designados distintamente.

<sup>1</sup> IDENTIDADE. In: DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 8 maio 2022.

Como é possível observar, tanto no significado etimológico como nos demais registrados no dicionário, os sentidos da palavra “identidade” se aproximam da ideia de igualdade, semelhança, reconhecimento e representação.

À discussão que propomos aqui, interessam especialmente dois sentidos da palavra identidade: a) “conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento” e b) “semelhança, em que há ou expressa similaridade, relação de conformidade: identidade de conceitos, de pontos de vista”. Com base nessas ideias, e partindo da construção das identidades individual e social, vamos refletir sobre a construção de uma identidade nacional.

### **Identidades e diferenças: construções por meio da linguagem**

Muitas vezes nós mudamos de opinião e de postura quando somos confrontados por outras pessoas e histórias, quando nos deparamos com o diferente. Por exemplo, ao viajarmos a outro estado ou país e conhecermos novas pessoas e culturas ou ao lermos um romance e nos depararmos com personagens diferentes, de algum modo, nós nos sentimos transformados. Isso acontece porque a identidade é uma construção social que se realiza na relação com o ambiente onde o sujeito está inserido (SILVA; SILVA, 2006). Essa construção, segundo alguns estudiosos (MAHER, 2006; DIAS, 2005; MOURA, 2010, entre outros), ocorre por meio da linguagem. Assim, ao agir no mundo através da linguagem, “as pessoas constroem e projetam suas identidades” (MAHER, 2006, p. 117).

Outro aspecto a se considerar sobre a identidade é que ela está sujeita a mudanças. Nesse sentido, estaríamos falando de *identidades*, no plural. Partindo da ideia de que identidade não é uma estrutura fixa, Hall (2003) nos apresenta três concepções de identidade:

i. a identidade como o “centro essencial do eu” (p. 11);

ii. a identidade construída na interação entre o eu e a sociedade: ainda que o sujeito detenha seu eu real, sua identidade é formada e modificada “num diálogo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem” (p. 11-12);

iii. a identidade formada e transformada continuamente em relação aos modos pelos quais os sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. “É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]” (p. 13).

Justamente porque ela é formada e transformada continuamente é que, ao pensarmos sobre identidades, estamos também pensando sobre diferenças. Como destaca Silva (2000), a identidade (aquilo que é) é construída a partir da diferença (aquilo que não é). Assim, considerando essa relação de interdependência e entendendo, ainda como Silva, que identidade e diferença são “criaturas da linguagem” (p. 76), portanto, criações sociais e culturais, refletiremos sobre as tentativas e possibilidades de construção de uma identidade nacional.

### **Identidade nacional: o que é e como se constrói**

Como o povo de um país tão diverso como o Brasil constrói, em relação a si mesmo, aos outros e à nação, um sentimento de pertença e de identificação? Refletir sobre isso exige que pensemos, por exemplo, nos elementos sociais, históricos e culturais que são capazes de nos aproximar, nos conectar com o lugar onde vivemos.

Fazendo um resgate histórico, vemos que a construção de uma identidade nacional brasileira foi tecida sobretudo na segunda metade do século XIX, após a Proclamação da República, e teria sido fruto de um “temor obsessivo” (SEVCENKO, 2003, p. 104), por parte do Estado e de intelectuais da época, de que o Brasil viesse a sofrer uma invasão de potências



expansionistas, perdendo a sua autonomia ou parte do seu território. Dessa preocupação teria vindo o esforço para a construção ou o reforço de símbolos que legitimassem o novo momento do país e atingissem o imaginário popular.

Essa procura por uma identidade nacional se manteve no início do século XX, como é possível observar, por exemplo, nas manifestações do chamado Movimento Modernista, que buscava, entre outras coisas, prezar pela independência e valorização da cultura cotidiana brasileira. Hoje, podemos afirmar que essa construção permanece e se ressignifica, sempre mediada pela linguagem.

O conceito de “identidade nacional” se dá, segundo Gondin (2020), por meio de uma construção social, e a educação seria o caminho para a formação e a afirmação dessa identidade nas gerações mais jovens da sociedade. Nesse sentido, podemos pensar na escola como um locus privilegiado para essa construção.

Para ilustrar esse ponto de vista, trazemos a pesquisa intitulada “Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública”, realizada por Marins (2008), que observou, a partir do trabalho realizado com alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio, que a ideia de uma identidade nacional passa, sobretudo, pelo reconhecimento da mestiçagem do povo brasileiro e por elementos como o samba, o carnaval e o futebol, resultantes dessa mestiçagem. Além disso, está também vinculada à ideia de Brasil-natureza ou Brasil-paraíso.

Podemos afirmar que esses elementos mencionados por alunos e professores se constituem representações, muitas vezes, estereotipadas do Brasil, sobretudo por influência das várias linguagens artísticas, como a literatura, a música, a pintura e o cinema, frequentemente veiculadas pela mídia. Não é raro encontrarmos textos que fazem alusão ao carnaval e ao samba como parte da essência do povo



Carnaval em Madureira, de  
Tarsila do Amaral, 1924.

Óleo sobre tela, 63 cm x 76 cm. Acervo Fundação José e Paulina  
Nemirovsky, São Paulo (SP).

brasileiro, por exemplo, o conto “Restos do carnaval”, de Clarice Lispector, em que a personagem relata o que sentia quando menina ao chegar o carnaval: “E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlate”. Ou músicas, como “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, que exulta “É o meu Brasil brasileiro / Terra de samba e pandeiro”. Ou, ainda, obras de arte, como, na pintura, a tela modernista *Carnaval*, do pintor Di Cavalcanti; e, no cinema, o filme *Orfeu*, do diretor Cacá Diegues.

A seguir, propomos uma análise da pintura modernista *Carnaval em Madureira*, de Tarsila do Amaral, como exemplo especial do carnaval na construção de uma identidade nacional.

Pintada pela artista em 1924, quando veio de Paris para o Brasil e passou o carnaval no Rio de Janeiro, a obra chama atenção por destacar no centro da tela (ou seja, no bairro carioca de Madureira) a representação da torre Eiffel, conhecido cartão-postal da cidade de Paris. Embora não se confirme que a pintora





Estúdio Aldemir Martins/Coleção particular

Futebol, de Aldemir Martins, 1980. Técnica mista sobre papel, 31 x 45 cm.



YAN Comunicação/Arquivo da editora

esteve em Madureira nesse carnaval, estudos apontam para a interpretação de que a torre seria a própria Tarsila, “estranha” no seu país ao chegar do exterior. É interessante perceber nessa leitura a tentativa da artista de buscar uma identidade brasileira no carnaval, festa popular considerada “a cara do Brasil”.

Caso semelhante ocorre com o futebol, que é assunto de obras contemporâneas, como o romance *O drible*, de Sérgio Rodrigues, que diz em uma passagem que: “O futebol virou ideia pura e de repente homens, bola, ninguém mais se comportava como seria de esperar que se comportasse neste mundo vão”; ou a crônica “Futebol de rua”, de Luis Fernando Veríssimo, quando, ao falar da presença e da importância da “pelada” na vida de meninos brasileiros, diz: “Se você é homem, brasileiro e criado em cidade, sabe do que eu estou falando”. Esse esporte também é tema de músicas como “O futebol”, de Chico Buarque, que canta: “Para captar o visual / De um chute a gol / E a emoção / Da ideia quando ginga, a-ia-ia”; ou “Aqui é o país do futebol”, de Wilson Simonal, que destaca: “No fundo desse país / Ao longo das avenidas / Campos de terra e grama / Brasil só é futebol”.

O futebol está também retratado em obras de arte, como *Futebol*, de Aldemir Martins, e na importante obra modernista



Futebol, de Cândido Portinari, bem como em filmes, por exemplo: 1958: *O ano em que o mundo descobriu o Brasil*, dirigido por José Carlos Asbeg, e *Helena*, dirigido por José Henrique Fonseca.

Além do samba, do carnaval e do futebol, os elementos Brasil-natureza ou Brasil-paraíso também se evidenciam nas artes, como na literatura, na música e no cinema. O conhecido poema “Canção do Exílio”, do maranhense Gonçalves Dias (1823-1864), exalta: “Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá; as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”. A música “País tropical”, de Jorge Benjor, diz: “Moro num país tropical, abençoado por Deus / E bonito por natureza (mas que beleza). Produções audiovisuais, como a web-série *Pé no parque*, cujos episódios mostram aspectos naturais, culturais e históricos de parques nacionais do Brasil, ou filmes, como *Rio de olhares únicos*, documentário de Rafael Duarte, que mostra a beleza natural da cidade do Rio de Janeiro por meio da vida cotidiana de diferentes personagens que trabalham em contato direto com a natureza.

As belezas naturais são um elemento muito recorrente na representação do país e símbolo de uma brasilidade que causa orgulho e exaltação, como é possível observar nesta fala do músico e compositor carioca Heitor Villa-Lobos (1887-1959):

**Sim sou brasileiro e bem brasileiro. Na minha música deixo cantar os rios e os mares deste grande Brasil. Eu não ponho mordaca na exuberância tropical de nossas florestas e dos nossos céus, que transporto instintivamente para tudo que escrevo. (BELCHIOR; ANTUNES, 2011, p. 51)**

Essas representações do Brasil com foco na sua natureza exuberante criam a ideia de um país-paraíso, livre de desastres naturais, “abençoado por Deus”, já que, como é costume

ouvir, o próprio “Deus é brasileiro”. Nessa direção, é possível interpretar também a bandeira do Brasil, símbolo mais representativo da nação: ainda que traga as cores verde e amarelo em homenagem aos brasões imperiais de Armas da Casa de Bragança (dom Pedro I) e de Portugal/Casa dos Habsburgo (Maria Leopoldina), é vista também como “um símbolo da natureza. É o Brasil-jardim, o Brasil-natureza” (CHAUI, 2000, p. 62). Essa construção romântica, relacionada à valorização de nossas matas e riquezas, teve finalidade político-ideológica e contribuiu para uma visão estereotipada da identidade brasileira, assim como ocorre com o samba, o carnaval e o futebol.

Com vistas, então, a ampliar a ideia de uma brasilidade que vai para além desses elementos reforçados ao longo do tempo, propomos a seguir algumas ações e atividades que podem ser realizadas em sala de aula, com estudantes dos vários níveis de ensino.

### **Escola: lugar de construção de identidades**

Nas Competências Gerais da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificamos, na Competência 9, a possibilidade de trabalho com a construção de identidades na escola, bem como com a valorização de culturas e o respeito às diferenças:

**Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)**

Esse encaminhamento se dá nos vários níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, por entender-se que o Brasil



é um país de acentuada diversidade cultural, mas também de profundas desigualdades sociais. Nesse sentido, conforme destaca o documento, os sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, devem construir currículos e elaborar propostas pedagógicas “que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (p. 15).

No quadro a seguir, encontramos direitos de aprendizagem e competências das diversas áreas de conhecimento, presentes na BNCC, que contemplam a discussão sobre a construção de identidades:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, BRASIL, 2018, p. 38)

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (Competências Específicas para o Ensino Fundamental, BRASIL, 2018, p. 65)

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental, BRASIL, 2018, p. 65)

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental, BRASIL, 2018, p. 198)

Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. (Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, BRASIL, 2018, p. 223)

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas,

articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. (Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, BRASIL, 2018, p. 246)

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. (Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, BRASIL, 2018, p. 357)


Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, BRASIL, 2018, p. 357)

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (Competências Específicas de Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio, BRASIL, 2018, p. 490)

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Competências Específicas de Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio, BRASIL, 2018, p. 490)

Nesse sentido, podemos promover, na escola, reflexões em torno da construção de identidades e discutir de diversas formas a noção de identidade nacional. Para além do trabalho com as obras já citadas e a fim de desconstruir certos estereótipos, bem como explorar ângulos menos investigados, outros textos, obras e linguagens podem ser considerados importantes artefatos para a reflexão sobre a construção de uma brasilidade. Abaixo, seguem algumas propostas que podem ser realizadas de forma interdisciplinar, contando com contribuições das diferentes áreas de conhecimento e adaptadas a diferentes anos da escolaridade.

- Analisar filmes de ficção e documentários com temática voltada ao povo brasileiro e à identidade nacional, como o episódio “Identidade nacional”, da série *Galáxias*, uma produção do Sesc TV, disponível no YouTube (<https://youtu.be/CZBYBLzpor8>), que reflete sobre a formação dos diferentes padrões de identidade nacional do Brasil ao longo do tempo e o quanto a enorme diversidade de raças, costumes e lugares do país complexifica a definição dessa identidade; o episódio “Identidade nacional: o que é ser brasileiro”, da série *Temas Fundamentais do Brasil*, produzida pelo *Nexo Jornal*, também disponível no YouTube (<https://youtu.be/Q9LIEDRmlcE>), na qual historiadores e professores conversam sobre identidade nacional e a necessária capacidade de conviver com as diferenças; e o documentário *Guerras do Brasil.doc*, dirigido por Luiz Bolognesi, também disponível no YouTube (<https://youtu.be/VeMISgnVDZ4>), que permite uma compreensão do país a partir dos conflitos vividos ao longo da História. A partir dessas obras, a ideia é produzir novos textos, imagens e peças audiovisuais que atualizem, recriem e/ou ressignifiquem os símbolos nacionais, de modo a ampliar os elementos que povoam o “imaginário social brasileiro”.
- Ler e analisar obras, como o romance modernista *Macunaíma*, de Mário de Andrade, que explora elementos da cultura indígena e afro-brasileira e mostra a variedade da língua portuguesa, configurando-se uma narrativa nacionalista bastante crítica; e *Viva o povo brasileiro*, romance histórico contemporâneo de João Ubaldo Ribeiro, que, a partir da vivência de personagens anônimos, percorre um vasto horizonte histórico a fim de construir uma identidade brasileira. A abordagem de obras como essas é um caminho para a promoção de um trabalho mais significativo e sistematizado com as culturas africana, afro-brasileira e indígena, como orienta a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (atualizada pela Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008).



**“No romance *Viva o povo brasileiro*, a partir da vivência de personagens anônimos, João Ubaldo Ribeiro percorre um vasto horizonte histórico a fim de construir uma identidade brasileira.”**

- ▶ Explorar obras de arte, como *Operários*, de Tarsila do Amaral, pintura de 1933, um registro do período de industrialização brasileira, momento histórico-social marcado pela migração de trabalhadores, sobretudo para o sudeste do país.
- ▶ Ler e analisar textos e obras de arte de diferentes momentos históricos e que retratam diferentes aspectos da história do Brasil, de modo a promover comparações e, conseqüentemente, desconstruir o risco de uma narrativa única (ADICHIE, 2019). Ressaltamos que a memória é uma construção e, nesse processo construtivo, quem escreve a história tem objetivos bastante específicos.
- ▶ Promover a leitura crítica de textos que circulam na internet, como os memes, de modo a desenvolver os multiletramentos

dos alunos e resgatar/ampliar, de forma bem-humorada, aspectos da diversidade do povo brasileiro.

- ▶ Visitar exposições e museus, como o Museu da Língua Portuguesa (Estação da Luz, São Paulo), com o objetivo de reconhecer o idioma como algo vivo e influenciado por questões históricas, culturais e sociais; e o Museu do Futebol (Praça Charles Miller, São Paulo), para entender como a história do povo brasileiro é contada por meio dessa “paixão nacional”.

Assim como Moura (2010), entendemos que os sujeitos constroem identidades e, conseqüentemente, tornam-se conscientes de quem são e de onde vivem ao agirem no mundo por meio da linguagem. Assim, se falamos em identidades que são construídas por meio da linguagem nas relações



Rubens Chaves/Pulsar Imagens

Estudantes em visita ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), na cidade de São Paulo (SP), em foto de 2017.

socioculturais, não podemos nos distanciar da interdependência que há entre identidades e diferenças, uma vez que, como já vimos, as identidades são construídas quando postas em relação com outras identidades.

Nesse sentido, reforçamos nosso entendimento de que a escola, como lugar de convivência com o outro – o semelhante e o diferente –, é, sem dúvida, o lócus privilegiado para a construção de identidades e para o desenvolvimento de uma identidade nacional, de um sentimento de brasilidade que se baseie numa atitude de respeito à diversidade e de abertura à pluralidade cultural.



YAN Comunicação/Arquivo da editora



## Para saber mais

- ADICHIE, Chimamanda Ngozie. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BELCHIOR, Pedro; ANTUNES, Anderson. Presença de Arminda: processos de construção da memória no Museu Villa-Lobos (1956-1985). *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS*, Unirio/MAST, v. 4, n. 2, p. 51-74, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- DIAS, Luciana Cristina Ferreira. Linguagem e identidade: os discursos sobre ser brasileiro. *Estudos Linguísticos*, XXXIV, p. 815-820, 2005.
- FREYRE, Gilberto. Prefácio. In: RODRIGUES FILHO, Mário. *O negro no futebol brasileiro*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1947.
- GONDIM, Amanda Marques de Carvalho. A identidade nacional brasileira na Educação Formal. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conedu). *Anais*. 2020.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- MARINS, Cosme Freire. *Mosaico da identidade nacional: as representações do Brasil entre alunos de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MOURA, Dayse Cabral de. *Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos*. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Identidade. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 202-205.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.



# SEMANA DE ARTE MODERNA

## A Semana de Arte Moderna e a busca por uma identidade nacional

No início do século XX, o Brasil foi marcado por transformações provocadas por importantes processos, como os de industrialização, imigração e urbanização, que influenciaram fortemente a tentativa de construir e afirmar uma identidade nacional. Esses novos tempos pediam uma arte igualmente inovadora, que pudesse exprimir tanto as ideias contemporâneas quanto os anseios do porvir. Nesse contexto, em fevereiro de 1922, ocorreu, no Theatro Municipal de São Paulo, a Semana de Arte Moderna, evento que, ao romper com os antigos padrões e representações culturais conservadores que vigoravam até então, buscou uma renovação estética que favorecesse a construção de um novo olhar sobre a arte e sobre o Brasil.

A Semana de 22, como também é conhecida, foi um evento promovido por uma nova geração de artistas, formada por escritores, pintores, escultores, músicos, etc. Eles defendiam uma reformulação cultural no país que, ao se afastar de uma visão eurocentrista dos costumes e da arte, desse maior destaque às manifestações artísticas do povo brasileiro em sua forma original.

Essa fase nacionalista inaugurada pelo Movimento Modernista não negava a importância da cultura estrangeira, uma vez que sofria fortes influências das vanguardas europeias, por exemplo. No entanto, entendia que o artista, apropriado do conhecimento da cultura mundial, deveria reconhecer-se como

### MANIFESTO ANTROPOFAGO

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.

Tupy, or not tupy that is the question.

Contra toda as catecheses. E contra a mãe dos Gracchos.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropofago.

Estamos fatigados de todos os maridos catholicos suspeitosos postos em drama. Freud acabou com o enigma mulher e com outros sustos da psychologia impressa.

O que atropeliava a verdade era a roupa, o impermeavel entre o mundo interior e o mundo exterior. A reacção contra o homem vestido. O cinema americano informa.

Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferocemente, com toda a hypocrisia da saudade, pelos imigrantes, pelos traficantes e pelos turistas. No paiz da cobra grande.

Foi porque nunca tivemos grammaticas, nem "collecções de velhos vegetaes. E nunca soubermos o que era urbano, suburbano, fronteiriço e continental. Freguicosos no mappa mundi do Brazil.

Uma consciencia participante, uma rythmica religiosa.

Contra todos os importadores de consciencia enlatada. A existencia palpavel da vida. E a mentalidade pedologica para o Sr. Levy Bruhl estudar.

Queremos a revolução Carahiba. Maior que a revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficasas na direcção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua

poibre declaração dos direitos do homem.

A idade de ouro annunciada pela America. A idade de ouro. E todas as girls.

Filiação. O contacto com o Brazil Carahiba. Oá Villegashion pintt ferre. Montaigne. O homem natural. Rousseau. Da Revolução Francesa ao Romantismo, á Revolução Bolchevista, á Revolução surrealista e ao barbaro technismo de Keyserling. Caminhamos.

Nunca fomos catechizados. Vive-mos atravez de um direito sonambulo. Fizemos Christo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará.

Mas nunca admitimos o nascimento da logica entre nós.

Só podemos attender ao mundo orecural.

Tinhamos a justiça codificação da vingança. A ciencia codificação da Magia. Antropofagia. A transformação permanente do Tabú em totem.

Contra o mundo reversivel e as idéas objectivadas. Caclaverizadas. O stop do pensamento que é dynamico. O individuo victima do systema. Fonte das injustiças classicas. Das injustiças romanticas. E o esquecimento das conquistas interiores.

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.

O instincto Carahiba.

Morte e vida das hypotheses. Da equação ex parte do Kosmos ao axioma Kosmos parte do eu. Subsistencia. Conhecimento. Antropofagia.

Contra as elites vegetaes. Em communicação com o solo.

Nunca fomos catechizados. Fizemos foi Carnaval. O indio vestido de senador do Imperio. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas operas de Alencar cheio de bons sentimentos portuguezes.

Já tinhamos o communismo. Já tinhamos a lingua surrealista. A idade de ouro. Catiti Catiti Imara Notia Notia Imara Ipeji



Desenho de Tarsila 1928 - De um quadro que figurará na sua proxima exposiçao de Junho na galeria Fernier, em Paris.

Contra o Padre Vieira. Autor do nosso primeiro emprestimo, para ganhar commissão. O rei analphabeto dissera-lhe: ponha isso no papel mas sem muita labia. Fez-se o emprestimo. Gravou-se o assucar brasileiro. Vieira deitou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a labia.

O espirito recusa-se a conceber o espirito sem corpo. O antropomorfismo. Necessidade da vaccina antropofagica. Para o equilibrio contra as religiões de meridiano. E as inquisições exteriores.

A magia e a vida. Tinhamos a relação e a distribuição dos bens phisicos, dos bens moraes, dos bens diguaricos. E sabemos transpor o mysterio e a morte com o auxilio de algumas formas grammaticas.

Perguntei a um homem o que era o Direito. Elle me respondeu que era a garantia do exercicio da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o

Só não ha determinismo - onde ha misterio. Mas que temos nós com isso?

Continua na Pagina 7

Oswald de Andrade. Manifesto Antropofago. Revista de Antropofagia, ano I, n. 1, São Paulo, maio de 1928

Imagem do "Manifesto Antropofago".

Reprodução/Coleção particular

YAN Comunicação/Arquivo da editora



Acervo Iconographia/Reminiscências

O grupo dos Modernistas em foto de 1922. No centro da foto, sentado no chão, Oswald de Andrade.

brasileiro. Em outras palavras, ainda que conhecesse a arte europeia, esse artista precisava criar uma arte com “feições brasileiras”, enraizada na cultura do país.

Exemplos desse nacionalismo são o “Manifesto da poesia pau-brasil”, publicado em março de 1924, no *Correio da Manhã*; e o “Manifesto Antropófago”, publicado em maio de 1928 na *Revista de Antropofagia*. Escritos por Oswald de Andrade, tais manifestos apresentavam uma proposta de literatura voltada para a realidade e para as características culturais brasileiras, de modo a promover a retomada de uma “consciência nacional” que se revelaria, por exemplo, na linguagem, no uso de uma “língua sem arcaísmos, sem erudição. Natural e neológica. A contribuição milionária de todos os erros. Como falamos. Como somos.” (ANDRADE, 1924, p. 1).

Como podemos perceber, o Modernismo brasileiro voltou-se ao passado e à tradição brasileira para questioná-la e para encontrar elementos que favorecessem a construção de uma imagem de um Brasil moderno, ou seja, a “construção de uma identidade, e não sua descoberta ou recuperação. [...] A identidade não como origem, mas como projeto” (MARTINS, 1998, p. 8).



### Para saber mais

ANDRADE, Oswald de. O Manifesto Antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976.

MARTINS, Carlos A. F. A identidade nacional e estado no projeto modernista: modernidade, estado e tradição. *Úculum*, Campinas, n. 2, set. 1992.



Acervo da autora/Arquivo da editora

## HÉRICA KARINA LIMA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com período sanduiche no Laboratório de Investigação em Ensino de Português, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro/Portugal. Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente colaboradora do Mestrado Profissional em Letras da UFPE e membro associada do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Realiza pesquisas e trabalhos nas áreas de ensino de língua materna, metodologias de ensino, formação de professores e materiais didáticos de português. Atualmente, coordena o Curso de Licenciatura em Letras da UFRPE.

# Fala, especialista!

## Os memes na escola e a construção de uma identidade nacional: possibilidades através do trabalho com a linguagem

A construção de uma identidade nacional é um tema que merece ser explorado no âmbito educacional, sobretudo por ser potencialmente promissor um trabalho que promova ricos diálogos com a linguagem, a cultura e a arte em geral. Uma possibilidade interessante de diálogo é o que pode ser construído a partir do trabalho com memes.

Num sentido amplo, podemos entender o meme como um gênero que, a partir de recursos multissemióticos, veicula ideias, valores, sentimentos e pontos de vista a partir do humor. Assim como os genes são capazes de replicar e transmitir informações genéticas do ser humano, os memes reproduzem e disseminam aspectos comunicativos e interacionais, daí a origem do nome “meme” (ARISTIMUÑO, 2014). Como aponta Fontanella (2007, p. 5):

Um meme da internet constitui uma ideia que se espalha de forma viral, caracterizada pela combinação de permanência de um elemento replicador original e pela mutação, fruto de seu aproveitamento por diferentes usuários para a criação de novas versões de memes.

É muito comum encontramos memes que remetem à ideia de identidade social e resgatam elementos da cultura, do povo, da sociedade, do esporte, da arte brasileira, etc. Vejamos este exemplo:

Este meme, que tem circulado no perfil de Instagram @artesdepressão, conhecido por criar memes a partir de obras de arte, explora, de forma crítica, aspectos da formação do povo brasileiro, fazendo referência direta aos povos originários e à expressão “família tradicional brasileira”, recorrentemente usada em discussões políticas na atualidade. A partir da



Reprodução/Twitter

Disponível em: [https://twitter.com/artes\\_depressao/status/647597308872409088](https://twitter.com/artes_depressao/status/647597308872409088). Acesso em: 15 jan. 2019.



leitura crítica desse texto, é possível refletir sobre a identidade nacional do ponto de vista da desconstrução da ideia de “descobrimto”, por muito tempo veiculada nos materiais didáticos usados nas escolas, e da necessidade de estarmos atentos aos riscos de uma história única, como nos alerta Adichie (2019).

Outras reflexões a respeito dos memes na construção de uma identidade nacional podem ser feitas a partir da live intitulada “Memes e identidade nacional”, promovida pelo Museu de Memes e disponibilizada no YouTube (<https://youtu.be/TxtQYAbblSU>). Acesso em: 28 abr. 2022). Nela, estudiosos da linguagem e da cultura brasileira discutem como se percebe a identidade nacional no ambiente da internet.

O trabalho com textos como esses na sala de aula, além de favorecer a reflexão sobre a construção de uma identidade nacional, permite a identificação de relações intertextuais, a exploração de multisseios, a leitura de elementos que superam a materialidade do texto e colaboram para a construção do humor, bem como a realização de novos e diferentes percursos de leitura, ampliando os multiletramentos dos alunos. Como defende Rojo (2012, p. 29), a escola deve criar

possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção de textos.

Com base no exemplo aqui apresentado, vemos que é possível realizar um trabalho na escola que, a partir da concepção de linguagem como interação social e de identidade como elemento que, por ser construído em práticas discursivas, é “um construto de natureza social – portanto político” (LOPES, 2003, p. 20), promova reflexões em torno da construção de uma identidade nacional. É a partir dos diálogos mencionados acima entre identidade, linguagem, cultura, arte, etc. que seremos capazes de abrir espaço para a construção de outros diálogos. Como bem lembra Habermas (2002), a linguagem, promotora das interações entre os sujeitos na vida cotidiana, carrega consigo aspectos essenciais para o estabelecimento de processos democráticos.

**“[...] a linguagem, promotora das interações entre os sujeitos na vida cotidiana, carrega consigo aspectos essenciais para o estabelecimento de processos democráticos.”**



### Para saber mais

ARISTIMUÑO, Felipe. O meme como expressão popular no ensino de arte. Alguns pensamentos e conceitos-base do projeto EVMS. *Revista Digital Art&*, São Paulo, v. 12, 2014.

FONTANELLA, F. O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera. III SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER. *Anais*. São Paulo, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. São Paulo: Loyola, 2002.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Socioconstrutivismo: discurso e identidade social. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

# ELOS DE OCUPAÇÃO: PROTAGONISMO JUVENIL

## EM POUCAS LINHAS

Este capítulo aborda o protagonismo juvenil. Para isso, trata do conceito de “protagonismo” e sua importância na juventude. Explora, especialmente, o protagonismo na escola e formas de promovê-lo, enfatizando as juventudes negras e periféricas, que, frequentemente, encontram na escola seu único espaço de protagonismo no dia a dia.



O hip-hop como patrimônio imaterial foi um dos destaques da Jornada do Patrimônio 2019, com apresentação no Largo São Bento, considerado o berço do rap de São Paulo (SP).

Quando nos referimos a protagonismo, recuperamos de imediato a ação de protagonizar, atuar como protagonista, termos correlatos com os quais costumamos ter bastante contato, principalmente no campo literário, uma vez que a palavra, nesse contexto, corresponde à personagem central de uma obra. Etimologicamente, a palavra protagonista tem origem grega, “prōtagōnistés”, em que prōto significa “primeiro” e agōnistés corresponde a “ator”.

A premissa do protagonismo juvenil é, então, a de que o jovem seja o centro da ação formativa. Essa ideia parece questionar, ainda que parcialmente, o discurso de que a escola prepara o jovem para agir no futuro que ele mesmo representa. Questiona na medida em que pensa esse sujeito conduzindo, no presente, seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, preparando-se melhor para atuar na sociedade e participar dela ao se perceber como integrante de uma comunidade, ou seja, também responsável pelo bem-estar da coletividade. Em suma, o jovem é fundamental já no agora: suas ideias, portanto, devem ser consideradas. Ademais, cada vez mais cedo, os jovens ingressam no mercado de trabalho<sup>1</sup>, muitas vezes acumulando as atividades trabalhistas e estudantis. Assim, “protagonismo” é a ação que situa o jovem no centro da construção do futuro que deseja, capacitando-o a elaborar projetos pessoais e coletivos, mas já alterando o presente.

**“[...] ‘protagonismo’ é a ação que situa o jovem no centro da construção do futuro que deseja, capacitando-o a elaborar projetos pessoais e coletivos [...]”**

<sup>1</sup> Ver pesquisa da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), da Secretaria Geral da Presidência da República, que analisa a juventude brasileira. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/190>. Acesso em: 10 mar. 2022.

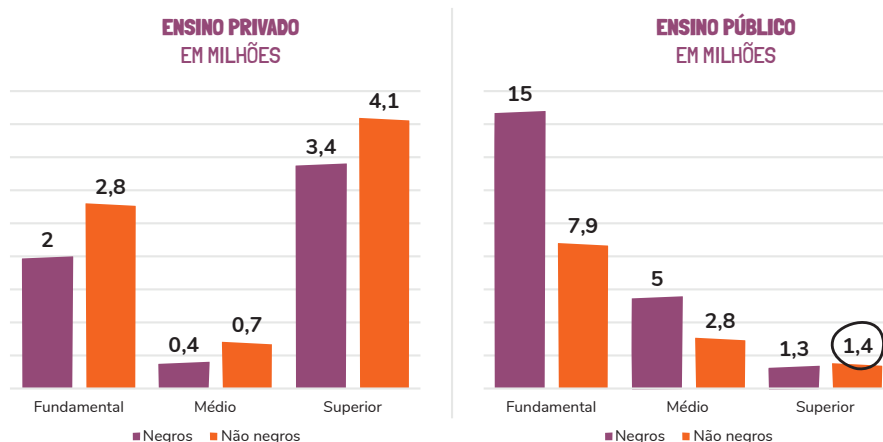
Logo, é fundamental entendermos a escola que os jovens gostariam de ter e como essa escola se configura nos princípios para a educação no Brasil. Assim, dois questionamentos são fundamentais: Como promover o protagonismo juvenil na escola? E de que forma a ocupação dos espaços e dos territórios favorece o protagonismo juvenil?

Para tanto, julgamos pertinente estabelecer relações com a temática da negritude, da cultura hip-hop e do apagamento histórico sofrido pela população negra, bem como com a reescrita da história pelos jovens de periferia, pela cultura marginalizada, etc. Isso porque essas relações, além das razões que serão apontadas adiante, nos colocam em atendimento ao disposto na Lei n. 10.639, de 2003, que estabelece o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas (atualizada pela Lei n. 10.645, de 2008, que introduz a cultura e a história indígena).

## Que escola os jovens têm e que escola eles querem?

Sabemos que é papel da escola promover o protagonismo da juventude. Entretanto,

### Negros são maioria no ensino público (menos no Superior) e não negros são maioria no ensino privado.



Apesar de avanços na última década, não negros ainda são maioria no Ensino Superior, com **54%** dos estudantes.

YAN Comunicação/Arquivo da editora

Fonte: [https://0ca2d2b9-e33b-402b-b217-591d514593c7.filesusr.com/ugd/eaab21\\_16bbc9f599cd418eb12ecce3060c93a9.pdf](https://0ca2d2b9-e33b-402b-b217-591d514593c7.filesusr.com/ugd/eaab21_16bbc9f599cd418eb12ecce3060c93a9.pdf). 2020, p. 5.

2 Disponível em: <https://porvir.org/nossaescolarelatorio/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

**“Essa desigualdade se agrava quando observamos a violência nas escolas, uma vez que 37% dos alunos e 58% dos professores negros declaram já ter sofrido algum tipo de violência.”**

Cesar Diniz/Pulsar Imagens



Professora conversa com aluno em sala de aula da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda. Quilombo Mata Cavalo, Nossa Senhora do Livramento (MT), 2020.

menos oportunidades no campo da educação, já que 6 em cada 10 alunos no ensino básico público são negros, enquanto 6 em cada 10 não negros estão no ensino privado. Todavia, negros não são maioria no ensino público superior.

Ademais, quando olhamos para o Ensino Médio, observamos que, na rede privada, há 17 alunos brancos para cada 10 alunos negros. Na rede pública, são 6 alunos brancos para cada 10 negros. Essa desigualdade se agrava quando observamos a violência nas escolas, uma vez que 37% dos alunos e 58% dos professores negros declaram já ter sofrido algum tipo de violência. Vamos discutir, então, a escola de que precisamos, e como essa escola pode fomentar o protagonismo juvenil no Brasil, país em que mais de 56% da população se declaram negros, conforme apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

## **Como promover o protagonismo juvenil na escola?**

A ideia de protagonismo está presente nas propostas educacionais do Brasil, visto que pode ser reconhecida nos princípios da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda que não explicitamente exposta. Enquanto dever da família e do Estado, a educação é inspirada nos fundamentos de “liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, buscando não apenas preparar para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, formar para a cidadania. Entre os princípios para o ensino, destacamos os seguintes incisos do artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996, p. 9-10):

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Temos explícitos nesses tópicos, além dos ideais de liberdade para si e para o outro, a gestão com participação de todos, bem como o reconhecimento de que o aluno não chega à escola como tábula rasa, ou seja, ao mesmo tempo que se reconhece que o conhecimento não é produzido unicamente em instituições formais de ensino, busca-se valorizar esses saberes. Entendemos, então, que o protagonismo pode potencializar isso.



Marcos Ramos/Agência O Globo

Gilberto Gil no show Refavela 40, que estreou em 2017 no Circo Voador, no Rio de Janeiro (RJ).



YAN Comunicação/Arquivo da editora



Retomando o relatório Nossa Escola, observamos que, para mais de 60% dos entrevistados, as condições dos prédios e da estrutura escolar se encontram tensas. Embora o documento não possibilite melhor entendimento do que essa tensão representa, podemos pensar, além das más condições de conservação, também no fato de a própria estrutura escolar, com seus muros altos e grades, não se mostrar acolhedora.

Podemos observar esse distanciamento entre a escola e a juventude a partir de declarações como a do jovem estudante de sociologia Thiago Torres, conhecido como Chavoso da USP<sup>3</sup>, funkeiro que mantém um canal no YouTube com mais de 240 mil inscritos. Ele afirma que sempre pensou e falou para seus amigos o quanto a escola se parece com presídios, cheia de muros e grades. Como nos explica o filósofo francês Michel Foucault<sup>4</sup>, a educação moderna foi centrada em atitudes que vigiam (para isso, a inspiração de muitas escolas foi a estrutura de panóptico, em que uma torre central vigia os compartimentos que a rodeiam) e adestram o corpo e a mente, valendo-se da disciplina para controlar e dominar os comportamentos divergentes. Corpos dóceis são produtivos.

Com esse mesmo viés, temos a declaração do rapper Emicida<sup>5</sup>, quando perguntado pelo canal Perestroika sobre que mudanças ele realizaria se fosse ministro da Educação. Emicida defende que a escola seja parte da sociedade, embora tenha afirmado que o Brasil não está preparado para pensar uma escola sem muros.

- 3 Para conhecer melhor, acesse o *site*. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/ChavosodaUSP>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- 4 Para saber mais, acesse o *site*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- 5 Nessa fala, Emicida responde ao canal Perestroika a respeito do que ele faria se fosse ministro da Educação. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9RqRvJ70\\_L8](https://www.youtube.com/watch?v=9RqRvJ70_L8). Acesso em: 10 mar. 2022.

Salientou ainda que poderíamos, ao menos, ter uma escola como parte da comunidade, erguida em três pilares: diversidade, valorização do professor e espaço para os interesses do aluno.

Assim, reconhecendo a escola como uma instituição na contramão desses valores, é preciso mobilizar ações na direção do que é possível mudar. Nesse sentido, vamos fazer, a seguir, o exercício de pensar essa escola de comunidade, de periferia, ilustrando a proposta com a letra da música “Refavela”, de Gilberto Gil.



## Refavela

Gilberto Gil

Iaiá, kiriê, kiriê, iaiá  
A refavela  
Revela aquela  
Que desce o morro e vem transar  
O ambiente  
Efervescente  
De uma cidade a cintilar  
A refavela  
Revela o salto  
Que o preto pobre tenta dar  
Quando se arranca  
Do seu barraco  
Prum bloco do BNH  
A refavela, a refavela, ó  
Como é tão bela, como é tão bela, ó  
A refavela  
Revela a escola  
De samba paradoxal  
Brasileirinho  
Pelo sotaque  
Mas de língua internacional  
A refavela  
Revela o passo  
Com que caminha a geração  
Do *black* jovem  
Do *black*-Rio  
Da nova dança no salão  
Iaiá, kiriê, kiriê, iaiá

A refavela  
Revela o choque  
Entre a favela-inferno e o céu  
*Baby-blue-rock*  
Sobre a cabeça  
De um povo-chocolate-e-mel  
A refavela  
Revela o sonho  
De minha alma, meu coração  
De minha gente  
Minha semente  
Preta Maria, Zé, João  
A refavela, a refavela, ó  
Como é tão bela, como é tão bela, ó  
A refavela  
Alegoria  
Elegia, alegria e dor  
Rico brinquedo  
De samba-enredo  
Sobre medo, segredo e amor  
A refavela  
Batuque puro  
De samba duro de marfim  
Marfim da costa  
De uma Nigéria  
Miséria, roupa de cetim  
Iaiá, kiriê, kiriê, iaiá

“Refavela” foi lançada em 1977, no álbum homônimo. Nas palavras do autor:

Em 77, eu fui participar do Festac, festival de arte e cultura negra, em Lagos, na Nigéria, onde reencontrei uma paisagem suburbana do tipo dos conjuntos habitacionais surgidos no Brasil a partir dos anos 50, quando Carlos Lacerda fez em Salvador a Vila Kennedy, tirando muitas pessoas das favelas e colocando-as em locais que, em tese, deveriam recuperar uma dignidade de habitação, mas que, por várias razões, acabaram se transformando em favelas.

Nessa música, o artista experimenta mesclar sons africanos com brasileiros e investe em letras como essa, que se voltam a pensar criticamente sobre propostas de mudança (mais especificamente de moradia) que acabam por reproduzir os modelos já existentes. A partir dessa letra e retomando a crítica que Emicida fez à escola, ao pensar uma mudança mínima, já que a sonhada não é possível, a diversidade para a escola pode ser ilustrada com todas as expressões artísticas e culturais apresentadas na “Refavela”; já a valorização do professor e o espaço de interesse dos alunos estão expressos no paradoxal: só pode ser algo, de fato, para os agentes envolvidos, se falar a língua deles. No contexto escolar, ainda que a mudança não seja plena, como apontou Emicida, não deve falsear os processos. Essa escola é pensada como espaço de vivência das diferentes culturas que formam o Brasil, integrada ao povo e integrando saberes, linguagens.

### **Protagonismo juvenil: iniciativa, liberdade e compromisso**

Ao promover saberes úteis à vida cotidiana, a escola pode se constituir viabilizadora, a fim de que a juventude, especialmente a negra e periférica, e sobretudo no contexto da educação pública, desenvolva ações em prol de seu desenvolvimento pessoal e também coletivo. Estas são as articulações que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 15) estabelece:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.





Os aspectos destacados na BNCC são essenciais ao protagonismo, pois, como lembram Santos e Gomes (2016), o adolescente, por estar em fase de desenvolvimento emocional, físico e psíquico, terá maiores chances de se perceber útil, responsável e pertencente ao corpo social se receber apoio dos adultos que o cercam. Esses adultos (pais, responsáveis, professores) devem fazer com que o jovem se sinta seguro e capaz de solucionar problemas de modo criativo e participativo, ajudando-o a desenvolver sua própria iniciativa. As autoras (2016, p. 471) explicam ainda o protagonismo como **fonte de iniciativa, liberdade e compromisso**:

[...] o protagonismo juvenil atua como fonte de iniciativa por ele permitir o acolhimento das ideias colocadas pelos adolescentes para a resolução das situações-problema; eles passam de expectadores a atores, envolvendo-se de verdade com o caso; já como fonte de liberdade é pelo fato de os adultos não tolherem tais ideias, mas sim discutirem juntos a aplicação dessas na dissolução do conflito e, por fim, é considerado fonte de compromisso porque os adolescentes participam de todas as etapas de resolução da adversidade, desde a aplicação da possível solução por eles encontrada até a avaliação dos resultados que deverão ser por eles assumidos, tanto em caso positivo quanto em caso negativo [...].

As ações desenvolvidas em prol do protagonismo juvenil, com base na BNCC e no novo Ensino Médio, exigem conduzir o aluno a se responsabilizar pela resolução de problemas tanto pessoais como coletivos. Estudos da Neurociência<sup>6</sup> revelam que a aprendizagem pode ser melhor quando o cérebro é exposto a situações que julga mais importantes e que

tenham relação com as preferências do sujeito. Por isso, é fundamental conhecer os alunos.

Dessa forma, ter ciência das competências definidas na BNCC, como criar tecnologias digitais de informação e comunicação, compreendê-las e utilizá-las com ética e reflexividade, exigem modos ativos para serem desenvolvidas de modo significativo. A BNCC (2018) defende que o protagonismo seja promovido ao longo da Educação Básica, de modo que, no Ensino Médio, seja aplicado aos projetos de vida que envolvem desde decisões profissionais dos estudantes até aquelas relacionadas a estilos de vida e escolhas éticas. Ademais, atendendo à flexibilidade na organização curricular desse nível de ensino, temos os chamados “itinerários formativos”, que compõem itinerários integrados em que os alunos podem escolher o que vivenciar, a partir de uma oferta focada na mobilização de competências e habilidades “em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, p. 477), respeitando os interesses dos alunos. Objetivando promover o protagonismo juvenil, com base em procedimentos cognitivos e diferentes metodologias, têm-se os seguintes eixos:

**I – Investigação científica:** supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos a serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

**II – Processos criativos:** supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

**III – Mediação e intervenção sociocultural:** supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos,

<sup>6</sup> Para saber mais. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 28 abr. 2022.



Xavier Lorenzini/Shutterstock

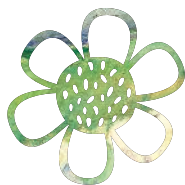
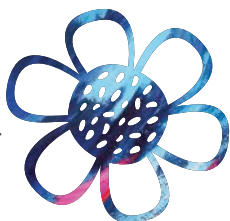
promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

**IV – Empreendedorismo:** supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB n. 3, de 2018, art. 12, § 2ª).

Vamos, então, pensar algumas ações para a sala de aula que podem contemplar cada eixo citado.

- ▶ **Investigação científica:** desenvolver projetos de iniciação científica, por exemplo, a proposta do governo de Pernambuco, que implantou na rede estadual de ensino o Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF) para alunos do 9º ano<sup>7</sup>. Mesmo que esse trabalho não faça parte do currículo da escola onde você atua, é possível realizá-lo como atividade extracurricular.
- ▶ **Processos criativos:** propor jogos em diferentes áreas do conhecimento, assim como projetos de robótica, que têm se voltado para a resolução de muitos problemas identificados na sociedade, ou ainda desenvolver a criação de aplicativos.
- ▶ **Mediação e intervenção sociocultural:** promover debates e assembleias, pensando a solução de problemas específicos que atingem a comunidade, incluindo até mesmo projetos interdisciplinares.

YAN Comunicação/Arquivo da editora



<sup>7</sup> Para detalhamento dessa atividade, ver a dissertação de mestrado de Sheysiane Taynan Gomes Florencio da Silva, intitulada "Produção do trabalho de conclusão do Ensino Fundamental: algumas ações propositivas", desenvolvida no PROFLETRAS/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2021.

- Empreendedorismo: propor projetos interdisciplinares para o desenvolvimento de produtos ou trabalhar as relações com clientes, entre outras ideias. No caso deste eixo, pode ser interessante buscar parcerias com empresas privadas.

Pensando esse potencial interdisciplinar e, sobretudo, a atuação dos alunos para além da escola, a seguir buscaremos compreender os espaços e territórios como elos entre a escola e a empresa, entre a escola e a rua, e a comunidade como um todo.

### **De que forma a ocupação dos espaços e dos territórios favorece o protagonismo juvenil?**

*A escola é o lugar onde as pessoas podem finalmente ser quem elas são e conquistar o seu espaço. É o lugar onde os maiores conflitos das descobertas pessoais aparecem. E como é assustador.*

SILVA, Aniely. O que aprendi (e o que não aprendi) na escola. In: CÁSSIO, 2019. p. 187-192.

Esse trecho faz parte do depoimento de Aniely Silva, estudante que revela como teve suas ideias desvalorizadas e não se sentiu pertencente à escola. Quando se descobriu apaixonada pela escola, a estudante se deparou com o lançamento do projeto de reorganização das escolas estaduais de São Paulo e considerou os prejuízos da proposta para a escola em que estudava. Uniu-se, então, a outros alunos e à comunidade e, juntos, decidiram ocupar a escola para resistir ao que estava sendo proposto. Aniely conta que o grupo tinha conhecimento de outras escolas mais centrais já ocupadas, mas não fazia ideia de como proceder. Apesar de tudo, muniram-se de coragem e ocuparam a escola. Entretanto, ao conhecer a dimensão dos problemas, passaram a reivindicar muito mais. Somente a partir de 2015, após um ato que ocupou 213 escolas e conseguiu revogar a reorganização, sentiram que a escola que frequentavam de fato “era” deles.

O depoimento de Aniely Silva, no contexto da ocupação das escolas, nos mostra o potencial que essa instituição perde não favorecendo o protagonismo. Nesse sentido, precisamos atentar para maneiras efetivas de potencializar verdadeiramente tais práticas. Tendo em mente que o protagonismo juvenil é uma ação educativa e, como tal, exige o cumprimento das etapas que o caracterizam, o ensino nessa perspectiva deve seguir todos esses procedimentos para que, de fato, efetive os resultados esperados na formação e atuação da juventude. Santos e Gomes (2016, p. 475) apresentam as etapas listadas por Costa (2006), salientando que os jovens devem participar de todas elas:

- A. Iniciativa (definir o que deve ser feito);
- B. Planejamento (definir quem vai fazer o que, como, quando, onde e com quais recursos);
- C. Execução (colocar em prática o que foi planejado);
- D. Avaliação (verificar se os objetivos foram alcançados, analisar o que deu certo, o que precisa ser evitado e o que precisa ser melhorado no desempenho do grupo); e
- E. Resultados (decidir coletivamente o que fazer com os resultados, a quem atribuí-los e, no caso de resultados financeiros e/ou materiais, como utilizá-los).

O protagonismo implicado nessa participação juvenil termina reconfigurando os espaços e territórios a partir da visão da juventude. Voltemos novamente ao relatório Nossa Escola, cujos resultados apontam que, para mais de 30% dos entrevistados, promover a formação para o mercado de trabalho e a preparação para o Enem e o vestibular teria efeito positivo no aprendizado e na satisfação dos jovens. Para 86% dos entrevistados, na “escola dos sonhos” não poderiam faltar também a interação com a comunidade e visitas e passeios fora da escola.

Assim, os estudantes reconhecem como necessidade prática inserir-se na educação superior, bem como ter a possibilidade de adentrar o mercado de trabalho, a fim de manter seu dia a dia com um mínimo de dignidade, sem abrir mão do lazer e da vivência fora do espaço escolar. Tais aspectos fazem parte de suas vidas e com eles a escola deve dialogar. Logo, é imprescindível ouvir os jovens, para que, efetivamente, se apropriem do espaço escolar e contribuam para a aproximação com a comunidade.

Além disso, ao conhecer o aluno e suas preferências, a escola, além de potencializar a aprendizagem, como posto pela neurociência, se permite saber como esse aluno tem ocupado outros espaços sociais. Nesse movimento, pode se dar conta de como a poesia de rua faz parte da vida de muitos jovens que disputam a palavra em *slams* pelas cidades, por exemplo, com especial destaque ao protagonismo feminino nos “*slams* das minas”. Outro aspecto importante do protagonismo juvenil fora do âmbito escolar é o grafite, arte de rua que intervém na paisagem urbana, com frequência colocando em destaque jovens da periferia, e consequentemente funcionando na integração entre diferentes espaços públicos.

Refletindo sobre o gênero grafite no Ensino Médio, Gomes (2013, p. 126) explica como se trata de uma arte que traz a voz de jovens suburbanos, a qual denuncia muitos dos processos de exclusão e violência a que estão expostos. Salienta que:

A cultura *hip-hop* é uma forma autêntica de manifestação cultural das periferias dos grandes centros urbanos. Por sua vez, o grafite é apenas uma parte do diversificado leque de expressões culturais do chamado movimento *hip-hop* (composto ainda pela música que é mixada pelos DJs; pelos poemas falados, declamados pelo MC; e pela dança, o *break*).

Essa diversidade de elementos no *hip-hop* torna ainda mais dinâmica a relação entre essas múltiplas linguagens expressivas. Souza (2011), ao refletir sobre o movimento a partir do conceito de letramentos de reexistência, lembra como o *hip-hop* incorporou explicitamente marcas não só de luta, mas também de resistência após os anos 1990. Dos exemplos



Valdir de Oliveira/Fotoarena

Slam: batalha de MCs em praia de Aracaju (SE) em 2020.

discutidos por Gomes (2013), selecionamos um que une o rap ao grafite:



Fonte: Gomes (2013, p. 132). Grafite realizado na parte externa do muro de uma escola pública em Recife (PE), 2002.

O grafite retoma explicitamente um trecho do rap “Capítulo 4, versículo 3” (<https://www.youtube.com/watch?v=TITRneC6jLU>) do histórico álbum *Sobrevivendo no inferno*, 1997, do grupo Racionais MC's:

Enfim, o filme acabou pra você  
A bala não é de festim, aqui não tem  
dublê  
Para os mano da Baixada Fluminense à  
Ceilândia  
Eu sei, as ruas não são como a  
Disneylândia  
De Guaianases ao extremo sul de Santo  
Amaro  
Ser um preto tipo A custa caro [...]  
[...] é assistir a propaganda e ver  
Não dá pra ter aquilo pra você

Na letra, o enunciador evidencia as desigualdades sociais, bem como as injustiças que colocam o homem preto em tensões sociais e econômicas, alertando para a importância de que ele esteja atento às tentações do capital propagadas estrategicamente pela mídia; perigos esses que podem levar o preto a sucumbir, passando à condição de um “neguinho” qualquer na manipulação do sistema. Um aluno que desenvolva o protagonismo pode ter mais chance de não ser um neguinho qualquer manipulado pelo sistema.

Para além das ocupações das escolas, que foram um marco a respeito do papel da juventude no Brasil<sup>8</sup>, especificamente no contexto educacional, existem outras formas de protagonismo da juventude, como as que se dão pela ocupação de outros territórios, como o grafite e a produção poética de rua. Desse modo, muitas e diversas são as ações, como essas produções culturais mostradas aqui, que exemplificam bem o protagonismo juvenil. Tais produções quando utilizadas no ensino, no mínimo, já revelam um olhar voltado aos interesses da juventude.

<sup>8</sup> Para saber mais, sugerimos um documentário sobre ocupações de escola em Recife. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDOMUQu6QdQ>. Acesso em: 28 abr. 2022.



## Para saber mais

BRASIL. SEF/MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEF/MEC, 2018.

CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DESIGUALDADE racial na educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/desigualdade-racial-na-educacao-brasileira-um-guia-completo-para-entender-e-combater-essa-realidade/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

GOMES, Jaciara. O gênero grafite no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas linguagens no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 119-134.

SANTOS, Heloisa Fernanda da Silva; GOMES, Jaciara. O protagonismo juvenil como processo educativo e direito humano positivado no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 17, n. 2, p. 465-492, jul./dez. 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

# SEMANA DE ARTE MODERNA

## Theatro Municipal de São Paulo: da Semana de 22 ao documentário *Emicida: AmarElo*

Inaugurado em 1911 para atender aos anseios da elite paulistana, que queria um grande centro de cultura nos moldes europeus, o Theatro Municipal de São Paulo faz parte do Patrimônio Histórico do estado de São Paulo. Em 1922, o espaço abrigou as noites literárias e musicais promovidas por um grupo de jovens artistas, poetas e intelectuais, conhecidas como Semana de Arte Moderna. Financiado pela oligarquia cafeeira de São Paulo, que, aliada a fazendeiros de Minas Gerais, representava a política do Café com Leite, o festival durou três dias e compreendeu basicamente atividades como: exposição de artes plásticas, recital de poesias e apresentações musicais, além de conferências, por exemplo,

a fala inaugural realizada pelo escritor Graça Aranha: “A emoção estética da Arte Moderna”.

A Semana de 22 ocorreu no contexto pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), caracterizada por forte sentimento nacionalista, inflado pelo centenário da independência. Os artistas buscavam romper com os cânones, potencializar a liberdade criativa e, assim, renovar a arte em todo o território nacional, ao se distanciar do parnasianismo e do academicismo. Entretanto, a modernidade das produções foi pouco compreendida pelo público, que estranhou o movimento dos artistas de olhar para suas origens inspirados nas vanguardas europeias. Assim, a despeito tanto da pretensa ruptura quanto da inventividade estilística, pairam questionamentos sobre seu potencial inovador, embora seja reconhecida a atualização da linguagem que se desprende dos padrões formais.

Em novembro de 2019, o Theatro Municipal reaparece no debate a respeito da história do Brasil e de quem pode frequentar esse espaço,



Reprodução/Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo, SP

Cartaz criado por Emiliano Di Cavalcanti para a Semana de Arte Moderna de 1922.



Delém Martins/Pulsar Imagens

Vista de drone do Theatro Municipal, na Praça Ramos de Azevedo, na cidade de São Paulo (SP), em 2021.

bem como de que tipo de arte pode abrigar, por ter sido escolhido para o show de lançamento do álbum *AmarElo*, do rapper Emicida, cujo espetáculo é também central no documentário *Emicida: AmarElo – É tudo pra ontem*, em celebração aos últimos 100 anos de cultura negra brasileira. No filme, além da autobiografia do rapper, são exploradas temáticas sociológicas e de reparação histórica para a população negra no Brasil. Investido do sentido de reparação, o documentário resgata diferentes episódios de resistência à escravização, reconhecimento e reparação da importância da presença negra na construção, diversidade e riqueza da sociedade brasileira. Reconfigurando o entendimento do tempo, Emicida recupera a saudação iorubá: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”, bem como o verso do poeta do absurdo, Zé Limeira: “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”, ressignificando sentidos históricos para chegar a novos resultados.

Com o documentário *Emicida: AmarElo – É tudo pra ontem*, conectando a periferia ao centro da cidade de São Paulo, o espaço do teatro, ocupado na Semana de 22 por artistas vinculados às oligarquias, é hoje ocupado de outra forma, atualizando o debate em torno do que é arte e cultura, de quem as produz e de quem as consome. Promove-se, dessa forma, no mínimo uma desestabilização das ideias preestabelecidas, além de um questionamento sobre como os territórios costumam ser “distribuídos”.



Emicida no Theatro Municipal de São Paulo (SP), lançamento do álbum *AmarElo*, 2019.

**“É urgente atualizar o debate em torno do que é arte e cultura, de quem as produz e de quem as consome.”**



### Para saber mais

AIZENBERG, Elza. A Semana de arte moderna de 1922. *Revista de Cultura e Extensão USP*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/46491>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FREIRE, Alípio. A revolução da Semana de Arte Moderna de 1922. *Hispanic Research Journal*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 173-180, jun. 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1179/hrj.2003.4.2.173>. Acesso em: 30 abr. 2022.

GONÇALVES, Marcos Augusto. *1922: a semana que não terminou*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. O livro descreve as jornadas que animaram o Theatro Municipal nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922 e comenta mitos e fantasias de superioridade paulista na formação da cultura moderna brasileira, além de versões que insistem em diminuir a importância histórica dos festivais encenados pelos rapazes modernistas e patrocinados pela elite econômica da emergente Pauliceia.

MANO a Mano. Apresentado pelo rapper Mano Brown na plataforma de *streaming* Spotify, o *podcast* de entrevistas recebe convidados diversos e controversos de áreas além da música – esporte, política, religião, sociedade e cultura – para discutir questões contemporâneas.

MEIRA, Beá. *Modernismo no Brasil*. São Paulo: Ática, 2019. O livro aborda os mais de 50 anos do desenvolvimento das propostas modernistas no Brasil, destacando os principais artistas do movimento, tendências e eventos, de maneira contextualizada aos acontecimentos sociais. Comenta ainda manifestações de outras áreas, como a fotografia, o cinema, as artes gráficas e a literatura.

RACIONAIS MC's. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. O livro traz um texto de apresentação, fotos clássicas e inéditas e os *raps* dos Racionais MC's, que, na virada dos anos 1990, emergiram como um dos mais importantes acontecimentos da cultura brasileira.



Arquivo da autora/Arquivo da editora

## JACIARA GOMES

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professora adjunta na Universidade de Pernambuco (UPE)/Campus Garanhuns, nos cursos de Graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/Capes). Realiza pesquisas sobre práticas de letramentos culturais, bem como sobre o ensino de leitura e de escrita. É líder do grupo de pesquisa em Letramentos e práticas discursivas e culturais (LEPDIC UPE/CNPq).  
Instagram: @lepdic\_upe

# Fala, especialista!

## O protagonismo juvenil e a emancipação da “cultura periférica” na era digital

O discurso de educação democrática e emancipatória é bastante recorrente na sociedade, até mesmo porque circula de modo amplo no fazer escolar. Todavia, o sistema educacional segue funcionando para instrumentalizar os ideais burgueses. Tanto isso é verdade que é difícil dissociar os princípios da educação brasileira dos interesses de grandes organizações familiares, que, ao investir em projetos educacionais, decidem os rumos de tais projetos, focando em resultados que estão longe de representar, de fato, a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, reconhecendo que o grande desafio da escola continua sendo formar valores humanos positivos produzidos ao longo da história da civilização, lembro que a formação para o mercado de trabalho, por exemplo – uma área que tem crescido sobretudo com empresas prestadoras de serviços –, pode ser empreendida por meio de propostas que não percam de vista a humanização e a promoção do protagonismo juvenil, como bem discute a professora Paloma Borba no texto “Como a construção de narrativas na escola pode contribuir para a promoção do protagonismo juvenil”, disponível no *blog E-docente*.

Assim, esse grande desafio da escola pode ser apresentado em duas questões: i) Que sociedade queremos construir? e ii) Que ser oferecemos a essa sociedade?

A seguir, apresento um recorte de um dos aspectos da dinâmica social a que estamos submetidos nesta era pós-industrialização: o plano digital. Destaco esse aspecto porque, enquanto a escola muitas vezes invisibiliza a juventude, alguns jovens de periferia têm subvertido essa lógica excludente, discriminatória e racista, atuando como sujeitos de direito a partir de expressões culturais periféricas, como *slam*, *rap*, *funk*, *passinho*, entre outras, através de divulgações independentes em seus perfis nas redes sociais<sup>9</sup> ou em canais do YouTube.

Alguns deles se destacam, viralizam nas redes e atraem o interesse de poderosas plataformas de *streaming*, como o Spotify, e, no campo específico da cultura *funk*, a produtora KondZilla

9 A título de ilustração, observem o perfil do jovem criador de conteúdo digital Raphael Vicente no Instagram: <https://www.instagram.com/raphaelvicente/?hl=pt-br>. Acesso em: 14 mar. 2022.





Records é um dos maiores canais de música do mundo, com mais de 64 milhões de seguidores. Exemplos são as adolescentes MC Loma e as Gêmeas Lacreção, que em 2018 conquistaram o país com o brega funk “Envolvimento” (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lgJOJAmXIBw>. Acesso em: 28 abr. 2022).

Mas por que motivo essas linguagens periféricas representam uma formação em valores a serem desenvolvidos no espaço escolar? Primeiro, porque valores como liberdade, justiça e solidariedade são objetivos constitucionais da república brasileira. E é com base nesses pilares que se busca reduzir as desigualdades sociais, pôr fim à marginalização e promover o bem de todos, sem preconceitos de qualquer natureza. Assim, quando supostos representantes do povo propõem projetos de lei para proibir, excluir ou criminalizar expressões culturais como o funk e o passinho, como já ocorreu no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Pernambuco, viola-se a Constituição com atos preconceituosos e racistas, que perpetuam o menosprezo, a desvalorização da cultura periférica e a marginalização da população negra, como já se viu com manifestações culturais como o samba, a capoeira e o rap.

Aspectos do tema podem ser ilustrados pelo projeto “O brega funk vai dominar o mundo”, parceria entre as gravadoras Gufo Records e Sony Music, que reúne artistas de todo o Brasil adeptos desse estilo musical. Um exemplo é o episódio sobre Pernambuco, disponível no YouTube, canal do Spotify<sup>10</sup>, em que dançarinos do grupo Magnatas do Passinho, do bairro de Santo Amaro, região central do Recife, explicam como sua arte trouxe um novo olhar para a localidade, até então associada na mídia apenas à violência. Esse novo olhar contribuiu para elevar a autoestima dos jovens e demais moradores da comunidade.

Por tudo isso, uma escola mais atraente, de acordo com os próprios jovens, deve se voltar para a comunidade, valorizar seus moradores, sua cultura e modos de ser. É por aí também que passa o protagonismo e, em certo sentido, a emancipação. Trata-se, portanto, de um debate que precisa ser ampliado!

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3qLr-qlLtk>. Acesso em: 14 mar. 2022.

# ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

YAN Comunicação/Arquivo da editora

## EM POUCAS LINHAS

Este capítulo traz uma retrospectiva histórica da alfabetização no século XX, enfatizando as recentes mudanças promovidas no campo da didática da alfabetização. Traça um paralelo entre a “escrita livre” defendida pelos modernistas e a necessidade de os professores alfabetizadores garantirem liberdade na escrita dos estudantes desde o início do processo de alfabetização, apontando, ainda, estratégias para isso.



Os estudantes de literatura brasileira, ao analisar a história da literatura, podem perceber uma forte característica: cada período literário tende a se opor ao anterior nos mais variados aspectos. É comum que se alternem períodos que privilegiam o rigor formal da escrita com períodos que exaltam a expressividade do conteúdo que se escreve. Assim, períodos como o Barroco, o Romantismo e o Parnasianismo, por exemplo, a despeito de suas diferenças, têm em comum uma preocupação intensa com a métrica, as figuras de linguagem e o modo de escrever. Por outro lado, movimentos como o Realismo, o Naturalismo e o Modernismo, embora apresentem traços marcadamente distintivos, assemelham-se na busca de uma linguagem mais direta e próxima do leitor.

Nesse contexto, uma das características mais marcantes da Semana de Arte Moderna de 1922, que incluiu diferentes linguagens artísticas, até mesmo a literária, foi a ruptura com o rigor estético parnasiano vigente até então. Especificamente na literatura, a busca de uma linguagem mais despreziosa e livre, menos subordinada à sintaxe, à metrificação,

às rimas e aliterações, é uma forte marca dos escritores modernistas.

No ano de 2022, em que se comemora o centenário da Semana de Arte Moderna, é interessante extrair algumas reflexões desse movimento, que foi um verdadeiro divisor de águas na história da cultura brasileira. Para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seria possível estabelecer uma analogia entre a liberdade perseguida pelos escritores modernistas e a liberdade da escrita infantil, fruto dos recentes avanços promovidos pela didática da alfabetização? É o que este capítulo se propõe a responder.

## **Textos para alfabetizar – um pouco de história**

A história da alfabetização no Brasil ganhou grande impulso com a Proclamação da República, no fim do século XIX. Enquanto o Império mantinha poucas escolas funcionando (as chamadas “aulas régias”), a República defendia a escola pública, laica e gratuita como um de seus pilares. Nesse sentido, alfabetizar

**“[...] uma população alfabetizada está intimamente relacionada aos ideais republicanos de progresso e desenvolvimento social.”**

todos os cidadãos era uma premissa básica do novo sistema, já que uma população alfabetizada está intimamente relacionada aos ideais republicanos de progresso e desenvolvimento social.

Segundo Mortatti (2006), os primeiros materiais utilizados no Brasil para alfabetizar, ainda nas escolas do Império, eram as chamadas "Cartas de ABC". Tratava-se de documentos produzidos pelos próprios professores; continham o alfabeto manuscrito de diversas formas (dava-se, então, grande valor ao traçado da grafia), a partir do qual as crianças aprendiam o nome das letras e utilizavam o processo de soletração para tentar “decifrar” as palavras. Além dessas "Cartas", os estudantes tinham, como material de leitura, a Constituição brasileira e livros de história do Brasil e eram convidados a ler e copiar extensos trechos desses livros.

Os métodos utilizados eram os chamados “métodos sintéticos” – que vão da parte para o todo. Entre eles, embora o mais comum fosse o método alfabético (que parte da apresentação do alfabeto e do nome das letras e passa para sua junção e formação de palavras), havia também o uso de métodos fônicos (que partiam dos sons das letras) e silábicos (que partiam das sílabas, formando as tradicionais “famílias silábicas”). O trabalho com a escrita, em geral, restringia-se ao estudo da ortografia e da gramática e à prática da caligrafia.

Com o advento da República (1889) e a consequente valorização e expansão da alfabetização, novos materiais passa-

ram a ser utilizados. Em 1876, o poeta João de Deus lançara, em Portugal, a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*. Assim, nas duas últimas décadas do século XIX, as escolas brasileiras, sobretudo em São Paulo e no Espírito Santo, passaram a privilegiar intensamente o chamado “método João de Deus”. Também denominado “método da palavração”, era considerado o método que mais se baseava nas evidências científicas da época e consistia em iniciar a alfabetização pela leitura de palavras que, posteriormente, eram desmembradas em fonemas. Tratava-se, portanto, de um “método analítico”, que vai do “todo” para a “parte”.

Reprodução/Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, RJ.



Título de Capacidade emitido pela Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte para o exercício do magistério, 1878. Arquivo Nacional.

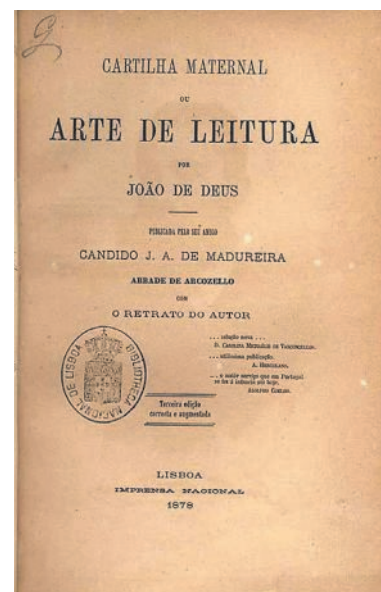
A partir do “método João de Deus”, outros métodos analíticos passaram a ser utilizados no Brasil: em alguns, o “todo” era a palavra; em outros, frases ou sentenças; e em outros, ainda, pequenas “historietas” compostas exclusivamente para esse fim. Surgiram também os chamados “métodos globais”, cujo “todo” de onde partiam eram os contos clássicos.

Já no início do século XX, a alfabetização brasileira era disputada entre os defensores dos “inovadores” métodos analíticos e os dos “tradicionais” métodos sintéticos, dando origem à chamada “guerra dos métodos”. A partir de meados dos anos 1920, a busca por uma conciliação entre ambos os métodos deu origem aos chamados “métodos mistos” ou “eccléticos”, que buscavam comungar princípios dos dois métodos anteriores.

Com essa busca por uma conciliação, começou-se a relativizar a importância dos métodos e, na década de 1930, os aspectos biofisiológicos ganharam grande importância. Mais relevante que o método a ser utilizado era a garantia de que as crianças estivessem “maduras” para a alfabetização. A publicação do livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), de M. B. Lourenço Filho (1897-1970), trouxe então os chamados “Testes ABC”, que logo foram amplamente difundidos no Brasil. Para medir o nível de maturidade supostamente necessário para a alfabetização, esses testes eram compostos de 8 provas classificatórias, cujo objetivo era a formação de salas homogêneas, a fim de facilitar o processo de aprendizagem. A partir deles, surgiu também o chamado “período preparatório” – etapa da escolaridade voltada à preparação das crianças para que adquirissem a maturidade necessária à alfabetização. Tanto no período preparatório quanto na alfabetização que o seguia, continuavam a ser utilizados como base textos clássicos ou textos de cartilha, escritos especificamente para ensinar a escrever. Esse modelo prosseguiu até a década de 1970.

Em toda essa trajetória, em que pese a diferença explícita entre os princípios pedagógicos adotados, um denominador comum se sobressai: tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos, globais e mistos se baseavam em concepções empiristas da aprendizagem, ou seja, concebiam que o ser humano é uma tábula rasa, que aprende a partir dos estímulos externos que recebe, num processo de aprendizagem “de fora para dentro”.

Com base nessa concepção, os diferentes métodos, independentemente de seu ponto de partida, trabalhavam a leitura de textos clássicos (em geral, de complexidade avançada para alunos em fase de alfabetização) ou cartilhescos – textos escritos



Folha de rosto da *Cartilha Maternal*, publicada em 1876, em Portugal.

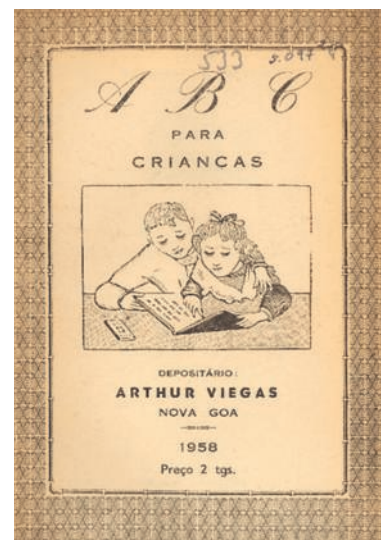


Imagem da cartilha *ABC para Crianças*, de Arthur Viegas, publicada em 1958.



Imagem da 63ª edição da Cartilha Analítica, de Arnaldo Barreto, de 1955.

cuja função social exclusiva era ensinar a ler e a escrever. Afinal, se a aprendizagem se dava, supostamente, a partir de estímulos externos, o mais importante seria reforçar tais estímulos, para que fossem adequados. Na escrita, as atividades investiam pesadamente em procedimentos como cópia e caligrafia. Aprender a escrever era, nessa concepção, uma questão de treino.

Na concepção empirista, o erro precisa ser evitado a todo custo. Como há a crença de que os reforços – positivos ou negativos – promovem a aprendizagem, admitir o erro na leitura ou na escrita seria abrir a oportunidade para que esses erros fossem “fixados”, atrapalhando, dessa forma, a aprendizagem correta. Por isso, o ensino da língua configurava-se altamente prescritivo. Era preciso ensinar aos alunos o que fazer e impedi-los de ler e escrever qualquer texto julgado “errado”. Esse é o

principal motivo pelo qual as cartilhas tradicionais, por exemplo, produzem textos que contemplam exclusivamente as famílias silábicas já aprendidas. Arriscar-se a ler sílabas ainda não ensinadas poderia ser “perigoso” para os alunos, que correriam o risco de ler e/ou escrever erradamente. As cópias eram um procedimento seguro, pois, além de estimularem a memorização da escrita, também evitavam o “erro”.

Já no período de Lourenço Filho, em que a “maturidade” era considerada a peça essencial, predominava a concepção inatista de aprendizagem, que acredita que o processo é “de dentro para fora”. Afinal, por trás da ideia de que uma criança deve amadurecer reside a crença de que a aprendizagem já está “dentro” dela e só precisa de tempo para vir à tona. Daí a importância dos “períodos preparatórios”, que, além de trabalhar com os chamados “pré-requisitos”

para a alfabetização, davam o “tempo” necessário para que os estudantes alcançassem a esperada maturidade. No que tange à leitura e à escrita, esse período de pré-alfabetização não podia contar com textos “reais”, apenas com exercícios de percepção visual, discriminação auditiva, coordenação motora, entre outros. Essas atividades supostamente colaborariam para o amadurecimento biológico, físico, motor e cognitivo da criança, e a leitura e a escrita só poderiam ser trabalhadas com crianças já “maduras” para tal.

Voltando à analogia com a Semana de Arte Moderna, pode-se afirmar que, tanto na concepção inatista quanto na concepção empirista de aprendizagem, a leitura e a escrita, quando trabalhadas, seguiam padrões rígidos e formais, tal como a estética parnasiana, por exemplo. Apesar de contextos e motivações completamente diferentes, tanto a alfabetização (até a década de 1970) quanto o movimento parnasiano restringiam a liberdade de criação de seus escritores.

## Psicogênese da língua escrita – a “Semana de Arte Moderna” da alfabetização

Em meados da década de 1970, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e o grupo que as acompanhava aprofundaram-se nas pesquisas que embasariam a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). No Brasil, a obra do educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997) já trouxera reflexões e questionamentos acerca dos procedimentos excessivamente rígidos e formais usados na educação. Vale destacar também que o advento das obras do chamado “círculo de Bakhtin”, sobretudo com as noções de polifonia, dialogia e responsividade, contribuiu para a percepção da necessidade de um ensino produtivo da língua (e não mais prescritivo).

A psicogênese da língua escrita, desde o início da pesquisa até a publicação de seus resultados, deslocou o olhar que havia sobre a alfabetização: em vez de buscar a resposta



Alunos em sala de aula da Escola Municipal Indígena da etnia Ticuna, aldeia Vendaval, Terra Indígena Evare I, em São Paulo de Olivença (AM). Foto de 2018.

**“[...] em vez de buscar a resposta sobre qual seria o melhor método para ensinar, a investigação propunha-se a descobrir como o estudante aprende. O ponto de partida já não era mais a didática ou o objeto de ensino, mas sim o sujeito.”**



sobre qual seria o melhor método para ensinar, a investigação propunha-se a descobrir como o estudante aprende. O ponto de partida já não era mais a didática ou o objeto de ensino, mas sim o sujeito. Deixou-se de olhar para “fora” e passou-se a centrar a atenção em quem realmente viveria o processo. Em alguma medida, pode-se comparar esse deslocamento àquele trazido pelo Modernismo, que abandonou os ditames da Europa para centrar-se no Brasil e nos múltiplos aspectos da brasilidade.

Em um artigo anterior à obra *Psicogênese da Língua escrita* (1999), Ferreiro (1990, p. 21) destaca que a evolução na escrita do alfabetizando pode ser observada sob dois diferentes pontos de vista:

A interpretação de uma produção escrita de uma criança pode ser feita de dois pontos de vista muito diferentes. Podemos observar a qualidade do traçado, a orientação da sequência de grafias (da esquerda para a direita ou ao contrário; de cima para baixo ou ao contrário), a presença de formas convencionais (O que a criança produz corresponde efetivamente às letras de nosso alfabeto? Em caso afirmativo, são estas bem orientadas ou há inversões?) etc. Tudo isso diz respeito ao que podemos chamar *aspectos figurativos* da escrita, os únicos para os quais tem se voltado, até o momento, a atenção de psicólogos e psicopedagogos. Ora, a par desses aspectos figurativos, há o que podemos denominar de *aspectos construtivos* da mesma produção. Estes aspectos construtivos são colocados em primeiro plano quando nos perguntamos o que a criança quis representar e como ela chegou a produzir uma tal representação (mais precisamente, como ela chegou a criar uma série de representações).

Em 2021, a doutora em psicolinguística Emilia Ferreiro recebeu do então presidente Fernando Henrique Cardoso a medalha de honra ao mérito educativo, no Palácio da Alvorada, em Brasília (DF).

Assim como o movimento modernista, o advento da psicogênese também contribuiu para a construção de uma “escrita livre”. Considerando as duas óticas apontadas por Ferreiro no excerto acima, pode-se afirmar que essa liberdade na escrita ocorreu em ambas.

Do ponto de vista **figurativo**, a psicogênese contribuiu por demonstrar a pouca utilidade dos “exercícios preparatórios”. O estudo de suas descobertas revela o quanto uma criança pode, de fato, evoluir figurativamente na escrita – tendo plena coordenação motora –, mas não fazê-lo de forma construtiva. Infelizmente, não é raro, nas escolas brasileiras, que professores



e professoras se deparem com os chamados “alunos copistas”, aqueles que têm uma caligrafia bonita, perfeita, mas não são, de fato, alfabetizados. A maior parte desses alunos é fruto de aulas que priorizavam treinos motores, em detrimento da reflexão sobre o que é a escrita, como e o que ela representa.

Ao questionar a exigência desses pré-requisitos, a psicogênese “libertou” os alunos, de certa forma, do excesso de cópias, exercícios repetitivos e treinos mecânicos. Uma caligrafia perfeita deixou de ser essencial – a escrita exigida passou a ser aquela legível, não necessariamente “bonita”. Em alguns casos, até mesmo a obrigatoriedade da letra cursiva foi questionada; afinal, seu uso restringe-se quase que exclusivamente à escola. A chamada “letra de forma” mostrou-se muito mais eficaz para alfabetizar, do ponto de vista construtivo, uma vez que seu traçado é mais fácil para o estudante e ela permite uma melhor percepção da quantidade de letras e do início e do fim de cada palavra.

É válido destacar que a psicogênese não tratou diretamente dessas questões, mas o estudo da didática da alfabetização com base nessa teoria trouxe tais reflexões, propiciando uma escrita mais livre aos alunos e alunas.

Do ponto de vista **construtivo**, a psicogênese da língua escrita também trouxe mais liberdade na alfabetização, tanto no que tange ao sistema alfabético de escrita quanto no que concerne à linguagem que se usa para escrever.

No sistema alfabético, a pesquisa revelou as hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita antes de aprenderem a escrever. Cientes das etapas dessa evolução, os professores passaram a demandar produções espontâneas dos alunos, a fim de compreenderem a hipótese que cada um tem sobre a escrita. É preciso pedir à criança que escreva aquilo que ainda não foi ensinado, para poder entender o esforço cognitivo que ela empreende nessa escrita. Com isso, a escrita infantil nas escolas tornou-se mais livre: durante a alfabetização, os

alunos passaram a ter a liberdade de escrever dentro de suas hipóteses, tendo seu processo de aprendizagem respeitado e seus resultados validados.

Evidentemente, essa liberdade de escrita, por vezes distante da escrita convencional, diz respeito à fase de alfabetização inicial e a contextos que permitem uma escrita mais livre. Tal como os pais que aceitam os balbucios e as primeiras palavras de seu bebê como uma forma de interação – ainda que estejam distantes da fala convencional –, professores alfabetizadores compreendem escritas anteriores à alfabética como etapas na apropriação da escrita convencional. Isso não significa que normas ortográficas e convencionalidades da escrita deixaram de ser exigidas, mas apenas que passaram a ser cobradas no momento adequado (após a apropriação do sistema alfabético de escrita pela criança).

Já na linguagem utilizada para escrever, a psicogênese também trouxe mais liberdade, justamente porque a didática da alfabetização nela baseada ressalta a necessidade de contemplar, simultaneamente, tanto os aspectos notacionais da escrita quanto os discursivos. O estudante que se alfabetiza não precisa mais ficar subordinado a modelos prontos para compor seus textos. Ele é visto como um sujeito autônomo, que toma decisões sobre sua escrita, mesmo que ainda não saiba escrever convencionalmente.

## **A escrita como interação: uma transformação nos objetos de ensino**

Ao longo da história da alfabetização, brevemente descrita, professores e professoras tinham clareza quanto ao objeto de ensino que deviam ensinar: a leitura e a escrita. O modo de conceber essa leitura e escrita, porém, também influenciou diretamente as práticas de ensino. Diversos estudiosos (KOCH, 1992; GERALDI, 1985; TRAVAGLIA, 1996; BRÄKLING, 2002; COLELLO, 2013, entre outros) apontaram as

três concepções de linguagem mais recorrentes na sociedade e, por consequência, nas escolas:

- ▶ **Linguagem como expressão do pensamento:** em muitas situações, a linguagem – tanto oral quanto escrita – é vista como um reflexo do pensamento. O sujeito cultiva suas ideias e, para expressá-las, transforma-as em linguagem. O grande problema dessa concepção é que ela traz, em seu bojo, uma implicação perversa: se a linguagem é o reflexo do pensamento, dificuldades na expressão da linguagem revelariam, também, dificuldades no pensamento do sujeito.
- ▶ **Linguagem como instrumento de comunicação:** em outras situações, a linguagem é vista como um código que ligaria o “emissor” ao “receptor”. Nesse contexto, sendo a linguagem vista como um mero instrumento, sustenta-se a falsa ideia de

uma “neutralidade”. A linguagem seria apenas o meio de transmitir uma mensagem, pouco trazendo daquele que a emite ou do que a recebe.

- ▶ **Linguagem como interação:** essa concepção, defendida pelo círculo de Bakhtin, considera a linguagem um “lugar” de interação humana. Ela já não é concebida como mero instrumento, mas como uma possibilidade de dois ou mais interlocutores ativos – já não há a figura do “emissor” ou “receptor” – praticarem ações e relacionarem-se de um modo que não poderiam se não fosse por meio da linguagem.

A concepção da linguagem como interação, defendida no Brasil a partir do final da década de 1970, transforma também os objetos de ensino na fase da alfabetização. Aos professores alfabetizadores, passa a caber não mais apenas o ensino da leitura e da escrita em si,



Luciana Whitaker/Pulsar Imagens

Alunos na entrada da Escola Municipal Edilson Vignoli Marins, no bairro Rio de Areia, em Saquarema (RJ). Foto de 2018.

mas os chamados “comportamentos leitores e escritores”. Afinal, se a linguagem existe para que os sujeitos possam interagir, é preciso que eles tenham múltiplas possibilidades de construir essa interação.

Na leitura, por exemplo, os comportamentos leitores manifestam-se de diferentes formas: ao mesmo tempo que aprende a ler, a criança aprende também modos de fazê-lo. Aprende, por exemplo, a fazer uma leitura mais rápida e superficial quando deseja apenas localizar determinada informação; ou uma leitura mais cuidadosa e atenta, quando lê para estudar determinado tema. Aprende a manusear os livros, a utilizar o índice quando quer localizar uma página específica ou a usar o marcador de páginas quando precisa retomar a leitura em outro momento.

Já na escrita, o estudante não apenas aprende a redigir um texto, mas, principalmente, aprende a considerar seu contexto de produção quando precisa tomar decisões sobre a escrita. Aprende a se perguntar, no momento de escrever, questões como: “Para quem é este texto?”; “Qual é o meu objetivo ao escrevê-lo e qual será o objetivo do leitor ao lê-lo?”; “Em que portador textual ele circulará?”; “Como ele pode ser interpretado?”, entre outras. Trata-se de um exercício constante de se afastar do papel de escritor e ler o próprio texto com os olhos do leitor potencial que vai recebê-lo.

Sendo objetos de ensino também os comportamentos leitores e escritores, evidencia-se a necessidade de propor, na escola, uma leitura e escrita articuladas às práticas sociais do estudante. Se o aluno lê apenas textos escritos com a finalidade exclusiva de ensiná-lo a ler e escreve textos cujo leitor exclusivo será o professor, que o lerá apenas para corrigir, torna-se muito difícil aprender tais comportamentos. E, nesse sentido, a escrita é menos livre: ser capaz de lançar mão dos comportamentos leitores e escritores nos mais variados contextos permite que o sujeito se liberte, interagindo com seus pares da

forma que melhor lhe aprouver, influenciando a sociedade e sendo por ela influenciado.

## Considerações finais e implicações pedagógicas

Com base em todos os aspectos levantados, tornam-se possíveis algumas conclusões, que levam a determinadas implicações pedagógicas.

A primeira conclusão diz respeito à liberdade na forma da escrita. Tal como o movimento modernista, que questionou e rompeu com a rígida estética parnasiana, é preciso que professores alfabetizadores questionem e transformem as práticas homogeneizadoras das salas de aula. Mais do que induzir seus alunos a aprender as letras e seus valores sonoros convencionais todos ao mesmo tempo, permitindo-lhes escrever apenas palavras que contenham as famílias silábicas já aprendidas, é preciso encorajar as crianças a escrever dentro de suas hipóteses de escrita. Tendo respeitadas as etapas de seu desenvolvimento, a tendência é que os alunos se sintam livres para refletir sobre a leitura e a escrita, passando a escrever cada vez mais e melhor.

A segunda conclusão diz respeito aos aspectos discursivos da linguagem escrita: propondo sempre práticas de leitura e escrita articuladas às práticas sociais, o professor confere mais liberdade a seus alunos, pois passa a ensinar os comportamentos leitores e escritores que podem contribuir para a emancipação do sujeito em seu cotidiano. É preciso aliar aos propósitos didáticos do professor (aquilo que se deseja ensinar) os propósitos comunicativos para as crianças, ou seja, ler e escrever não só para aprender, mas para ser capaz de comunicar algo a alguém, promovendo interação e utilizando a leitura e a escrita de modo eficaz em seu cotidiano.

A terceira e última conclusão está atrelada aos propósitos que norteiam as práticas de alfabetização em sala de aula. Relembrando Ferreira (2001, p. 26), “A escrita é importante

na escola porque é importante fora dela, e não o contrário”. É preciso que a alfabetização esteja atrelada às práticas de letramento. Em outras palavras, não basta que a criança aprenda a ler e escrever, é preciso que ela se aproprie da leitura e da escrita. Tal como os modernistas, que se apropriaram de referências externas, transformando-as de acordo com suas subjetividades, intenções e necessidades, é preciso que, na escola, o sujeito que se alfabetiza submeta a aprendizagem às suas necessidades cotidianas, e não o contrário. Somente quando as práticas de leitura e escrita estiverem, desde o início, vinculadas à autonomia do sujeito, que decide “o quê”, “como”, “quando” e “para quê” ler e escrever, é que poderemos falar em uma escrita como prática de liberdade.

**“[...] ler e escrever não só para aprender, mas para ser capaz de comunicar algo a alguém, promovendo interação e utilizando a leitura e a escrita de modo eficaz em seu cotidiano.”**



## Para saber mais

BRÄKLING, K. *Língua portuguesa*. Módulo 1: O ensino da língua portuguesa: linguagem, interação e participação social. Unidade 5: Diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica. Rede Ensinar/Uniararas, 2002.

COLELLO, S. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRÁDE, I. C. A. da S. (org.) *Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.). *Produção de notas na criança*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Assoeste, 1985.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). 2006. Acesso em: 16 mar. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. *Concepções de linguagem*. In: TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

**Os links a seguir podem complementar as informações históricas sobre alfabetização no Brasil:**

MULTIRIO. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UOL. *Analfabetismo entre negros é quase três vezes maior do que entre brancos*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/15/analfabetismo-entre-negros-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-entre-brancos.htm>. Acesso em: 30 abr. 2022.



# SEMANA DE ARTE MODERNA



## Por uma escrita livre para todos

Um dos marcos da Semana de Arte Moderna é a ruptura com a estética parnasiana em todas as linguagens artísticas. Na literatura, os modernistas pregavam uma escrita livre das métricas e das rígidas normas parnasianas, defendendo uma criação mais libertadora, que valorizasse a cultura brasileira, com um toque de irreverência e uma linguagem mais direta e objetiva.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse movimento pode ser comparado ao que ocorreu ao longo da história da alfabetização. Enquanto, tradicionalmente, os textos utilizados para a aprendizagem da leitura e da escrita alternavam-se entre textos clássicos de intrínca complexidade ou textos cartilhescos, com simplificações que subestimavam a capacidade e os saberes das crianças, o trabalho de alfabetização articulado às práticas sociais de leitura e escrita trouxe para as salas de aula textos de circulação real.

É preciso que essa escrita livre, tão defendida pelos modernistas, não seja uma possibilidade somente para escritores consagrados. Que as crianças, desde seus primeiros textos, sintam-se livres para criar, para escrever o que pensam e sonham e para investir, na medida de suas possibilidades, tanto nos aspectos notacionais quanto discursivos de seus textos.

Tão arraigada historicamente, a prática escolar de sinalizar todos os erros cometidos pelas crianças em textos de sua autoria muitas vezes leva-as a escrever cada vez menos – numa lógica de “Quanto menos eu escrever, menos erros terei para corrigir”. Defender uma escrita mais livre não significa abrir mão da escrita convencional, mas, ao contrário, reconhecer o aluno como autor, envolvendo-o nos processos de revisão do próprio texto e dando-lhe a segurança de escrever cada vez mais, realizando intervenções para que escreva, também, cada vez melhor.

Cem anos após a Semana de Arte Moderna, a luta por uma escrita livre continua. Que os sujeitos (crianças ou adultos, escritores experientes ou aprendizes) de ontem e de hoje possam, desde a alfabetização até a construção de obras literárias, sentir-se livres para escrever, errar, revisar e reescrever, continuamente, os próprios textos e a própria história!



YAM Comunicação/Arquivo da editora



Acervo da autora/Arquivo da editora

## ELAINE VIDAL

Doutora e mestre na linha de pesquisa Psicologia, Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Já atuou em todos os níveis da Educação Básica, como professora e gestora. Atualmente, é professora na Universidade São Judas Tadeu e assessora pedagógica no Núcleo de Produção de Conteúdo e Formação das editoras Ática, Saraiva e Scipione para a rede pública.

# Fala, especialista!

## Alfabetização e liberdade na escrita em três planos

Propor uma escrita mais livre aos estudantes durante a fase da alfabetização inicial é um desejo de boa parte dos professores alfabetizadores. Uma escrita livre não pode ser confundida, porém, com as chamadas “redações de tema livre”. Pelo contrário, uma escrita como prática de liberdade é justamente aquela que permite a quem escreve expressar-se livremente e com segurança, sabendo não apenas o que escrever, mas como fazê-lo.

Para propiciar na escola essa escrita como prática de liberdade, é preciso pensar que todo aquele que escreve ocupa-se de três níveis diferentes: a forma, a expressão e o conteúdo.

Ocupar-se da forma da escrita implica pensar sobre quantas e quais letras utilizar para compor cada palavra, como ordená-las e registrá-las. Durante a alfabetização inicial, antes de se apropriar do sistema alfabético, a criança ocupa-se muito dessas questões – que, mais tarde, tornam-se quase automatizadas. Para os alfabetizados, a preocupação com a forma só surge nos momentos de tomar decisões quanto à ortografia.

Um alfabetizador que tencione propor uma escrita mais livre no nível da forma deve oferecer recursos para que seu aluno possa escrever, ainda que não saiba fazê-lo convencionalmente. Isso pode ser feito, por exemplo, utilizando letras móveis, quando o traçado da letra no papel ainda é difícil para a criança. Além disso, é importante que o professor esteja atento às hipóteses que cada aluno elabora sobre a escrita e incentive a prática de escrever dentro dessas hipóteses. Compreender a lógica de uma escrita pré-silábica, silábica ou silábico-alfabética e validá-la é uma excelente forma de propor uma escrita livre antes da escrita convencional. Um bom recurso para isso é sugerir a escrita de listas e de textos que a criança saiba de cor, pois, assim, os planos do conteúdo e da expressão já estão resolvidos, e o aluno pode deter-se livremente na forma.

O segundo nível – da expressão – diz respeito à textualização propriamente dita. Ainda que tenha clareza do que deseja escrever, o aluno precisa pensar em como fazê-lo: que palavras usar, como organizar as sentenças, o agrupamento em parágrafos, os recursos coesivos, etc. Pensar na

expressão é mais fácil quando o plano do conteúdo já está resolvido. Por isso, o professor alfabetizador que deseje trabalhar com esse enfoque deve propor escritas e reescritas de textos como convites e bilhetes. Ao elaborar uma reescrita, a criança já tem o enredo do texto predefinido, podendo deter-se apenas na textualização.

Finalmente, o nível do conteúdo diz respeito a “o que” escrever. É quando o aluno precisa decidir elementos da narrativa, o fio condutor do texto, etc. Para isso, é preciso que ele tenha um repertório que lhe possibilite tomar decisões e que a consigna esteja clara, indicando o que seu texto deve conter, o gênero em que deve ser escrito e quem será seu leitor potencial.

Assim, o professor alfabetizador que cuide desses três aspectos, propondo atividades que os trabalhem de maneira alternada, certamente contribuirá para uma escrita mais livre e emancipadora dos sujeitos.



Mauro Akim Nassor/Fotografia

Ebomi Cici de Oxalá, dona Nancy de Souza e Silva, conta histórias de orixás em evento de batizado de capoeira do grupo Capoeira Dendê de Aro Amarelo, realizado na Fundação Pierre Verger, no Engenho Velho de Brotas, em Salvador (BA).

Foto sem data.



# A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EJA: OS DILEMAS DE UMA DESAFIADORA TRAJETÓRIA

## EM POUCAS LINHAS

Este capítulo analisa a dicotomia muitas vezes presente na construção da identidade do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve formação voltada para o ensino regular e se vê, no contexto profissional, lecionando para jovens e adultos. Para essa análise, são apresentadas as características e especificidades do público de EJA, com indicação de estratégias e ideias para a transposição de conteúdos para esse público, bem como de formas de empreender a avaliação.





Indígena da etnia guarani kaiowá na sala de aula da Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá, em Amambai (MS). Foto de 2018.

Talvez um dos desafios mais complexos e duradouros para o docente, entre tantos que permeiam sua rotina, seja a construção de sua identidade. É um desafio complexo, pois envolve muitos fatores, e duradouro, pois se estende por praticamente toda a sua trajetória profissional. Qual teoria pedagógica seguir? Em quais referências se apoiar? Quais práticas são significativas e quais devem ser desconsideradas? O que deve ser feito em sala de aula e o que, apesar de possíveis orientações oficiais, deve ser evitado?

Tais questões já demandariam bastante reflexão se estivéssemos considerando apenas o processo formativo dos professores do ensino regular, entretanto, quando pensamos em professores de modalidades de ensino, como é o caso da EJA, cada uma delas pode se desdobrar em muitas outras ainda mais desafiadoras.

Como ressignificar uma formação inicial geralmente destinada à atuação no ensino regular? Quais são as especificidades do público da EJA e como conduzir os conteúdos pedagógicos com os alunos dessas turmas sem infantilizá-los? E, afinal de contas, como lidar com o reduzido espaço-tempo da EJA e, ainda assim, desenvolver um trabalho significativo nas turmas?

Como muitos professores sabem, nem sempre a formação inicial, nos cursos de licenciatura, consegue dar conta das

**“Quais são as especificidades do público da EJA e como conduzir os conteúdos pedagógicos com os alunos dessas turmas sem infantilizá-los?”**

discussões a respeito das práticas voltadas para alunos jovens e adultos. Muitos diriam até que o mesmo ocorre com as discussões em torno de praticamente todas as outras modalidades. E é bem provável que haja quem diga que a formação inicial nem sequer dá conta de preparar educadores para atuarem no ensino regular.

Uma vez que o professor reconhece que a incompletude formativa faz parte, invariavelmente, de seu ponto de partida, como reelaborar a experiência consolidada no exercício da profissão e se apropriar dos novos saberes necessários diante dos desafios que a profissão impõe? Sem a pretensão de trazer respostas definitivas, até porque elas não existem, propõe-se, neste capítulo, o compartilhamento com docentes, mais especificamente aqueles que atuam na EJA, de algumas reflexões que podem contribuir para seus encaminhamentos nas escolas e para o fortalecimento de suas próprias identidades como intelectuais.

## Sou professor de EJA. E agora?

Muitas vezes o início das atividades docentes em classes de jovens e adultos é cercado por um misto de insegurança e ansiedade. Com

exceção dos raros casos daqueles que estudaram sobre EJA na graduação e puderam atuar nessa modalidade, seja na extensão universitária, em cursos pré-vestibulares, seja em turmas de reforço, o mais comum é que o docente entre pela primeira vez em uma turma de EJA sem nunca ter tido a oportunidade de discutir em profundidade o que deveria ser feito naquele espaço.

Chegando às turmas de EJA, uma das reações mais comuns do professor é transferir para os jovens e adultos tudo aquilo que já é feito no ensino regular, com crianças e pré-adolescentes, não por desconsideração das particularidades dos alunos mais velhos nem por descaso diante do público-alvo, mas simplesmente como estratégia de busca por segurança. Em outras palavras, quando nos vemos diante de um novo espaço de atuação, é quase instintivo exercer práticas com as quais temos mais familiaridade e que possam nos ajudar a desbravar um terreno ainda desconhecido.

Essa transferência das práticas do ensino regular para EJA deve, certamente, ser problematizada, mas sem culpabilizar o professor, como se a reelaboração de suas práticas fosse apenas uma questão de boa vontade. Trata-se de um processo trabalhoso, que envolve muito diálogo, observação, estudo e tempo, aspecto



Professora e alunos de EJA na comunidade quilombola Mata Cavalo de Cima, em Nossa Senhora do Livramento (MT). Foto de 2020.

Cesar Diniz/Pulsar Imagens

do qual o professor nem sempre dispõe em sua já sobrecarregada rotina. Então, o que fazer?

Um possível primeiro passo para pensar a construção de uma prática consistente, voltada para alunos jovens e adultos, é refletir sobre o objetivo central das turmas de EJA, as principais semelhanças com o que é feito no ensino regular e, o mais importante, as principais diferenças entre os públicos, para além da mera questão etária.

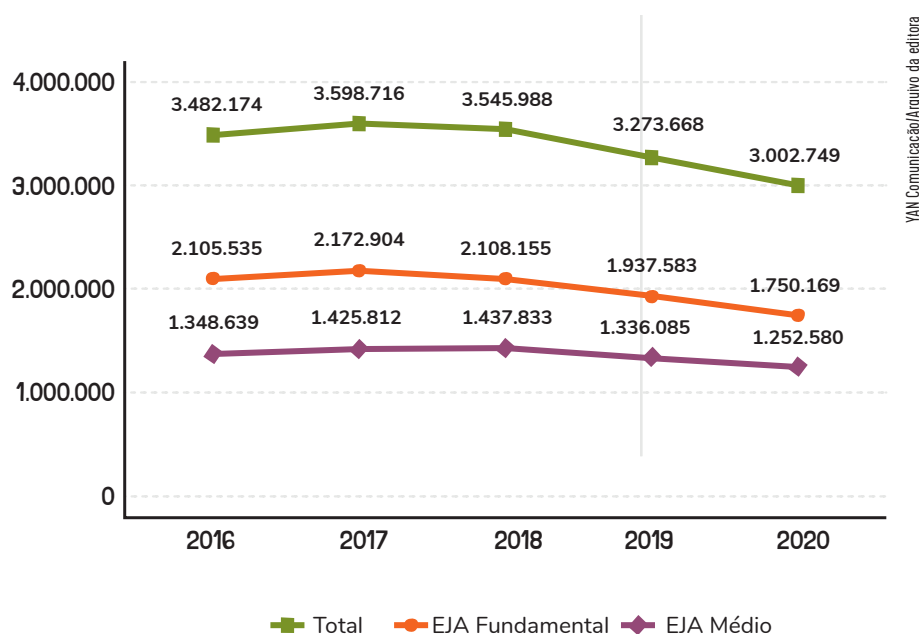
A seguir, faremos um percurso por vários pontos que nos ajudam a entender melhor os dilemas que atravessam a construção e o fortalecimento da identidade do professor de EJA, pensando, nesse processo, em como ampliar os saberes já constituídos a partir de novas demandas educacionais.

### EJA para que e para quem?

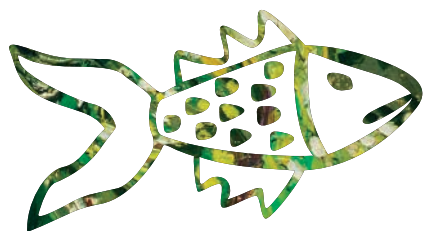
Quando pensamos em qual pode ser a principal diferença entre os alunos do ensino regular e os alunos de EJA, o que mais se destaca é justamente a faixa etária desses públicos. No primeiro caso, o professor atua com crianças e jovens, quase sempre menores de idade; no segundo, trabalha também com alguns alunos jovens, mas, ao lado desses, há outros mais velhos, adultos e idosos. Todos juntos na

mesma turma. Ainda que essa característica chame a atenção, indicar a idade dos alunos como principal diferencial pode simplificar demais a complexidade em torno das práticas que envolvem jovens e adultos. Cabe, então, uma breve contextualização para entender melhor de qual espaço estamos falando quando relacionamos a EJA com o ensino regular.

Começando pelo aspecto puramente quantitativo, ao observar o número total de matrículas em escolas públicas do Brasil, temos atualmente, segundo o Censo da Educação Básica de 2020, 47,3 milhões de alunos. Desse total, 6,5% são de EJA. A porcentagem pode parecer pequena, mas vale lembrar que os dados de 2020, em razão da pandemia da covid-19, refletem um número inferior em comparação aos anos anteriores, conforme vemos no gráfico adiante (BRASIL, 2021, p. 29). Ainda assim, estamos falando de, aproximadamente, 3 milhões de alunos jovens e adultos espalhados por todo o Brasil. A critério de comparação, com base nos dados de 2018, só a quantidade de alunos de EJA no Brasil já equivale à população total do Uruguai, que em 2020 era de 3,4 milhões de pessoas, segundo informações do site Country Meters (2021).



**“Na EJA, a seleção dos recursos pedagógicos precisa, definitivamente, ser alterada, ou pelo menos reinterpretada, levando em conta o que faria mais sentido no diálogo com jovens e adultos, em boa parte trabalhadores, que chegam à escola depois de uma jornada exaustiva.”**



A questão etária também não deve ser desconsiderada. Ao contrário do que muitos ainda pensam, a idade média em turmas de EJA está cada vez menor. Atualmente, tais turmas são compostas predominantemente de alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas.

Outros dados que nos ajudam a traçar com mais clareza o perfil dos alunos de EJA dizem respeito ao gênero e à cor/raça. Entre os alunos com menos de 30 anos, a maior parte é composta de homens, 56,8%. Entretanto, quando direcionamos o olhar para os alunos mais velhos, a maior parte é composta de mulheres, 59%. Com relação à cor/raça, mais de 70% dos alunos se identificam como pretos/pardos, número bem superior ao do ensino regular, com cerca de 50% de alunos pretos/pardos.

Todos esses dados, mais do que informações estatísticas, nos ajudam a entender por que a mera transposição das práticas do ensino regular para a EJA não é suficiente para atender às demandas dos estudantes dessa modalidade. No ensino regular, a depender do ano de escolaridade, é possível trabalhar com temas mais lúdicos, ligados ao público infantil ou adolescente, utilizando músicas, filmes e textos literários. Na EJA, a seleção dos recursos pedagógicos precisa, definitivamente, ser alterada, ou pelo menos reinterpretada, levando em conta o que faria mais sentido no diálogo com jovens e adultos, em boa parte trabalhadores, que chegam à escola depois de uma jornada exaustiva.

Se há características que distanciam o perfil dos alunos do ensino regular dos alunos da EJA, há também outras que os aproximam, sobretudo ao tratar de redes públicas em áreas periféricas que atendem às classes populares. Nesses casos, é mais comum existir uma relação de familiaridade entre os diferentes sujeitos de cada segmento do que uma ruptura ou distanciamento. Estamos falando, muitas vezes, de toda uma família na escola: filhos e netos no ensino regular, pais e avós na EJA. Não é raro que um professor leccione para uma criança ou um jovem pela manhã e, à noite, esteja em uma classe da mesma escola lecionando para alguns dos responsáveis por seu aluno do período diurno.

Entender essa integração da família com a escola é mais do que desejável: é fundamental, pois incentiva o pertencimento e fortalece os laços da escola com a comunidade do entorno. Essa compreensão também permite elaborar propostas pedagógicas levando em consideração a maior proximidade das famílias com a rotina estudantil. O planejamento de projetos ou mesmo de eventos comemorativos que criem oportunidades para a aproximação de todos os alunos pode ser uma boa estratégia para incentivar a inclusão dos sujeitos da EJA nas dinâmicas escolares.



Lanche servido em dia de festa na Escola Municipal Santa Rita de Cássia, na comunidade ribeirinha de Anumã, Santarém (PA). Foto de 2017.

Vimos, então, que certas características que distanciam os perfis dos alunos do ensino regular e da EJA devem ser consideradas ao pensar nas práticas para cada grupo. Por outro lado, estamos vendo também que pensar esses dois grupos de modo descontínuo não é o mais adequado: há contextos em que é possível integrar saberes e práticas destinados a grupos diferentes. A seguir, vamos ver um exemplo que problematiza e materializa uma mesma proposta de trabalho, com adequações para cada grupo de alunos.

### O dilema da transposição de conteúdos

Adequar, adaptar, nivelar, transpor... São muitas as palavras usadas quando queremos tratar da mediação dos conteúdos curriculares na EJA a partir do que é feito no ensino regular. A falta de encaminhamentos mais objetivos pode desorientar o docente, que, na falta de tempo e recursos, acaba reproduzindo com alunos mais velhos muito do que já faz com alunos mais jovens, conforme exposto anteriormente. Se observarmos os documentos responsáveis por encaminhar orientações curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou,

antes dela, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), encontraremos indicações bem abrangentes, como a afirmação de que é importante respeitar as especificidades do público-alvo, limitando-se apenas à constatação dessas especificidades. Como, então, na construção de um currículo para EJA, encaminhar os conteúdos propostos para determinado ano de escolaridade, respeitando os saberes dos alunos sem menosprezar suas capacidades?

Há vários caminhos possíveis, e muitos deles não envolvem a produção de algo totalmente diverso do que já é feito na escola. Vamos examinar, por exemplo, o trabalho com a notícia em aulas de língua portuguesa. Esse gênero textual é muito presente nas práticas escolares de letramento durante boa parte dos Ensinos Fundamental e Médio. No trabalho com a notícia, as orientações presentes em muitos manuais, cadernos pedagógicos, apostilas ou livros didáticos giram em torno da melhor compreensão do gênero a partir do reconhecimento e da interpretação de sua estrutura textual. Em geral, são apontados os principais objetivos e características desse gênero, como: transmissão de informação considerada relevante para o público-alvo, linguagem formal e impessoal, objetividade,



YAN Comunicação/Arquivo da editora

concisão e isenção de opiniões do autor. Do ponto de vista estrutural, são destacadas as partes que compõem a notícia: manchete, subtítulo, lide, corpo da notícia e fonte.

Todos esses encaminhamentos são importantes e podem ser abordados igualmente em turmas do ensino regular e da EJA. Entretanto, ao pensar nos diferentes públicos, qual notícia selecionar? Muitas vezes, o professor dedica tanta atenção aos aspectos composicionais do texto que deixa o conteúdo em segundo plano, quando este deveria ser um dos primeiros pontos a serem considerados. Que critérios levar em conta, então, na hora de selecionar um texto? Vou levar uma notícia que trata de celebridades para uma turma de pré-adolescentes? Vou selecionar uma notícia sobre a crise econômica nacional para uma turma de adultos? Faz sentido levar uma notícia publicada há muitos anos para qualquer das turmas, apenas para trabalhar a estrutura do texto?

Por trás de cada escolha reside uma compreensão a respeito do papel da escola e das possibilidades de discussão entre educadores e educandos. Como o parágrafo anterior traz muitas interrogações, vamos para algumas sugestões sobre o tema do exemplo anterior, entendendo que o diálogo com os alunos deve ser o principal ponto a nortear qualquer seleção de texto ou mesmo de conteúdos curriculares a priorizar.

Na seleção de um gênero textual, seja ele qual for, é importante pensar em temas que possam provocar discussões necessárias na turma. Se o gênero é notícia, por exemplo, o professor pode partir de matérias como as seguintes para desenvolver o trabalho, primeiro em turmas do ensino regular e, em seguida, na educação de jovens e adultos:

### **Aluna da rede municipal do Recife vence concurso de redação da Nasa**

Por *Portal Folha de Pernambuco* - 10/05/21

Fonte: <https://www.folhape.com.br/noticias/aluna-da-rede-municipal-do-recife-vence-concurso-de-redacao-da-nasa/183099/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

### **Brasil teve aumento de quase 50% de idosos em universidades**

Por Bruno Alfano, *G1* - 13/10/2021

Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/brasil-teve-aumento-de-quase-50-de-idosos-em-universidades-entre-2015-2019-25234159>. Acesso em: 30 jun. 2022.



Moradoras de Nilópolis (RJ), conquistam diploma de Ensino Médio na terceira idade.

Mais do que trabalhar apenas as características formais do gênero textual em destaque, a escolha de cada texto segue um propósito bem claro. No exemplo dado, a escolha da primeira notícia busca dialogar justamente com o potencial dos alunos de redes públicas, até mesmo com destaque para a questão de gênero, já que quem venceu o concurso foi uma menina. A segunda notícia, por sua vez, pretende provocar um diálogo com o esforço dos alunos adultos mais velhos, desconstruindo ideias preconceituosas como “o tempo deles já passou”. Trazer exemplos de outros alunos que, assim como eles, estão avançando nos estudos durante a maturidade é importante para incentivar a autoestima, gerando valorização e respeito pela própria trajetória.

Esses exemplos trazem notícias recentes, o que reforça o interesse e a proximidade do assunto com a realidade do público leitor. Hoje, a seleção de textos é cada vez mais prática, com a facilidade de acessar portais de notícias de todo o país e fazer buscas por temas significativos para as diferentes turmas nas quais atuamos.

Após a discussão sobre a estrutura do texto, a realização de atividades de leitura e

interpretação e o debate sobre o tema sugerido por cada notícia, o docente pode desdobrar as práticas em torno das discussões com propostas, por exemplo, a produção coletiva de mensagens para os protagonistas da notícia ou a elaboração de uma reportagem sobre figuras significativas da comunidade escolar.

O exemplo acima, de abordagem de um mesmo tópico curricular em diferentes contextos, ilustra o que pode se estender a outras disciplinas. Em História, diálogos podem ser feitos entre conteúdos trabalhados e aspectos da vida cotidiana dos alunos de cada faixa etária, convocando também a memória dos mais velhos sobre eventos históricos nacionais que presenciaram. Em Matemática, situações comuns relacionadas ao dia a dia de jovens ou adultos, como cálculos envolvendo a vida financeira, porcentagem de juros em contas, gastos no planejamento de um passeio ou em uma ida ao mercado, podem ser incorporados ao desenvolvimento do saber específico da disciplina.

São muitas as possibilidades, e aqui o objetivo é apenas ressaltar a necessidade de pensar nas adequações para cada público-alvo. Não estamos dizendo, com isso, que

as práticas escolares precisam sempre refletir a realidade discente imediata, até porque o papel da escola é também ampliar os horizontes dos alunos; ainda assim, como Freire questiona, “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2011 [1996], n.p.). Busca-se, com isso, não ficar estacionado no contexto de vida do aluno nem trabalhar apenas com exemplos distantes de sua realidade, mas, em um processo dialógico, tomar como ponto de partida os saberes que os educandos já trazem e conduzi-los a novas reflexões e questionamentos.

Um projeto pedagógico bem-elaborado, com várias etapas e grande culminância, pode se estender por algumas semanas ou mesmo por todo um bimestre. Entretanto, só a sensibilidade de cada docente diante das demandas, anseios e expectativas de sua turma pode fortalecer sua própria identidade profissional e orientar o desenvolvimento de práticas realmente significativas para seus alunos.

## Traçando mapas no caminhar: o processo de avaliação na EJA

Outro ponto muito importante a ser discutido no desenvolvimento do trabalho de EJA é o processo de avaliação. Se, como vimos, as atividades nessa modalidade precisam ser desenvolvidas em um permanente diálogo com os alunos, observando quais saberes devem ser priorizados e como encaminhá-los a partir do repertório discente, a avaliação de todo esse processo precisa, igualmente, ser problematizada.

Em um modelo tradicional, e ainda bem presente em muitas escolas por todo o Brasil, o desempenho dos alunos é avaliado por meio de uma pontuação distribuída por atividades esporádicas, como trabalhos, pesquisas, testes e provas. Complementando essa pontuação, em alguns casos o estudante é avaliado por seu capricho no caderno, por assiduidade, participação em aula, entre outros aspectos.

Todos esses critérios têm sua validade, a depender das estratégias pedagógicas da

Trabalhadores na Horta Orgânica Comunitária do Complexo de Manguinhos, Projeto Hortas Cariocas, da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2021.



Luciana WhitakerPulsar - Imagens



escola e da intencionalidade do docente em diagnosticar o desenvolvimento da turma. Mas e na EJA? Quais critérios de avaliação são mais coerentes e quais, pensando na dinâmica de vida do público jovem e adulto, são pouco indicados?

No primeiro volume das *Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2002), destinado ao segundo segmento do Ensino Fundamental, encontramos a seguinte afirmação:

O termo “avaliação” tem sido adjetivado de múltiplas formas, evidenciando uma ampla gama de significados a ele atribuídos: avaliação somativa, formativa, diagnóstica, prognóstica, processual, de produto etc. Essa multiplicidade de significados, por um lado, tem um aspecto positivo na medida em que revela, por exemplo, que a avaliação não se refere apenas ao desempenho do aluno num dado momento, mas envolve também o trabalho do professor, da escola e do sistema de ensino, não deve ter caráter punitivo etc.; por outro lado, essa diversidade de significados pode levar à ideia de que “a todo momento, tudo se avalia”, generalidade essa que pode descaracterizar e esvaziar o processo de avaliação. (BRASIL, 2002, p. 106)

Ao refletir sobre a multiplicidade de perfis discentes e as trajetórias escolares por trás de cada sujeito da EJA, alguns pontos se destacam quando o assunto é avaliação. Para além das terminologias, conforme o trecho das *Propostas Curriculares* indica, o que realmente cabe ser discutido é, primeiro, de que ponto estou partindo para desenvolver os saberes de minha disciplina; em segundo lugar, aonde quero chegar com meus alunos; e, por último, mas não menos importante, como estou construindo essa trajetória. Vamos refletir um pouco sobre todo esse percurso.

Reconhecer o ponto de partida é de suma relevância, uma vez que, partindo das constatações sobre os repertórios discentes e de suas possíveis lacunas formativas, o professor poderá estruturar melhor sua organização curricular. Por exemplo, não seria produtivo começar todas as primeiras aulas de um mesmo ano de escolaridade exatamente do mesmo jeito, sem investigar, ao menos, o que a maioria dos alunos já sabe do conteúdo a ser trabalhado. Se o planejamento direcionado pela escola ou por determinada rede de ensino indica o trabalho com frações logo no primeiro bimestre, o mais coerente seria identificar se os alunos já sabem as operações matemáticas básicas. Do mesmo modo, se o indicado é trabalhar análise sintática nos primeiros meses do ano letivo, caberia, inicialmente, saber se os alunos conhecem minimamente as classes de palavras ou, antes mesmo, se estão plenamente alfabetizados.

Tais afirmativas podem parecer óbvias, mas, na sobrecarregada rotina de muitas escolas, até podem ser realidade. E justamente por isso é tão importante fortalecer a identidade intelectual do professor.

É comum pensar que a avaliação escolar ocorre como uma maneira de verificar se os conteúdos trabalhados foram aprendidos pelos alunos, mas vale lembrar que o processo avaliativo também tem o objetivo de orientar um processo de aprendizagem. Quando, a despeito de qualquer possível orientação curricular engessada, o professor prioriza uma avaliação diagnóstica para saber a partir de que ponto pode avançar em sua turma, há o legítimo exercício da autonomia pedagógica.

A avaliação diagnóstica se torna ainda mais imprescindível quando estamos pensando nas turmas de EJA. Ao contrário do que ocorre no ensino regular, não há como ter certeza de que a maioria dos alunos de uma mesma turma frequentou a escola nos últimos anos ou tem um repertório escolar semelhante. Não é incomum encontrar alunos que estiveram afastados das carteiras escolares por décadas ao lado de estudantes que estavam no ensino regular há alguns meses.



Estudante de EJA em aula do 1º ano do Ensino Médio. São Paulo (SP). Foto de 2017.

Essa grande diversidade de saberes e percursos enriquece as discussões promovidas em sala de aula, mas exige também uma atenção redobrada para que a maioria possa partir de um ponto comum, evitando deixar para trás justamente os alunos mais vulneráveis.

O processo de avaliação diagnóstica pode ser feito a partir de uma simples atividade de produção escrita ou de um exercício de interpretação textual, o que cabe para boa parte das disciplinas. O professor pode levar um texto com tema pertinente para sua matéria e pedir aos alunos que respondam a algumas breves questões, ou ainda que escrevam um pequeno texto apresentando-se ao professor e aos demais colegas. Com base nessas atividades corriqueiras, já é possível identificar os saberes ortográficos, como está a caligrafia, as inferências desenvolvidas a partir do tema proposto, o conhecimento acumulado sobre certo tópico e quais saberes precisam ser reforçados ou introduzidos.

Somente a partir de um diagnóstico eficaz a organização curricular pode ser adequada a favor dos alunos, pois, ao saber de onde se está partindo, será possível projetar aonde se quer chegar. Planejar as aulas sem considerar esse movimento inicial é como navegar sem bússola nem mapa: pode-se até chegar a algum lugar, mas o percurso será muito mais tortuoso.

Além da avaliação diagnóstica, fundamental para o início dos trabalhos, há que pensar

igualmente na avaliação processual, isto é, como mensurar, ao longo das aulas, se as escolhas que estamos fazendo são as mais adequadas ou se precisam ser reelaboradas. Nesse processo, cada etapa e avanço da turma é uma oportunidade para repensar as opções e avaliar quais abordagens são mais pertinentes para os educandos.

No caso da EJA, se boa parte dos alunos é composta de trabalhadores que não conseguem chegar à aula no horário certo, cabe ser rígido com a assiduidade? Não seria mais produtivo fomentar um ambiente acolhedor para que, depois de um dia cansativo, esses estudantes se sentissem bem-recebidos e mais confiantes para realizar as atividades propostas? Se na turma há mães, cuja presença depende da disponibilidade de alguém para cuidar de seus filhos, cabe ser intransigente no cumprimento de prazos para a entrega de trabalhos? Não seria mais oportuno propor combinados flexíveis, que atendam à maior parte dos alunos em vez de excluí-los ainda mais?

Alguns professores podem achar que tais adequações incentivam a permissividade, que os alunos ficam mal-acostumados e que o rigor faz parte do bom desenvolvimento educacional. Há controvérsias. Em todo caso, para além das diferentes opiniões sobre o melhor modo de encaminhar as práticas na escola, há que pensar, parafraseando Paulo Freire, a favor de quem está nosso trabalho. A favor do

aluno ou somente do cumprimento de currículo? A favor de uma educação de qualidade, democrática e inclusiva, ou a favor da competição e da mera reprodução mecanizada de um conhecimento sedimentado?

Todas as orientações e questionamentos apresentados neste capítulo não estão muito distantes do que já é discutido em relação ao ensino regular, mas aqui cabe, novamente, reforçar a importância da dinamicidade, sensibilidade e flexibilidade que a vida dos alunos jovens e adultos exige da escola – um território que, para muitos deles, já foi bastante áspero e excludente, mas que tem o grande potencial de ressignificar suas vidas e ampliar suas perspectivas.

### Metabolizando experiências e ressignificando identidades

Ao longo deste capítulo, vimos que a construção e o fortalecimento da identidade do professor de EJA envolve escolhas e posicionamentos e passa por várias etapas – a construção do currículo, a adequação dos saberes e a avaliação –, exigindo um novo olhar e novas atitudes, a depender das eventualidades que possam surgir.

Os professores que atuam nessa modalidade começam, quase sempre, sem uma referência inicial adequada, tendo que elaborar estratégias e tomar decisões a partir da própria experiência no caminhar, com todas as vitórias, hesitações e frustrações que esse percurso pode trazer.

Ainda assim, com todas as lacunas que sempre existirão, todo professor de EJA, do recém-chegado ao mais experiente, desenvolve em si a inquietação daqueles que sabem que a educação é uma das principais ferramentas na construção de uma sociedade mais justa. Essa inquietação jamais nos abandona e, durante toda a trajetória, nos impulsiona em um processo constante de renovação e descobertas, motivo pelo qual, ao nos encontrarmos numa turma de EJA, acabamos, também, encontrando um novo propósito pelo qual vale a pena lutar.

**“[Nosso trabalho está] a favor do aluno ou somente do cumprimento de currículo? A favor de uma educação de qualidade, democrática e inclusiva, ou a favor da competição e da mera reprodução mecanizada de um conhecimento sedimentado?”**



#### Para saber mais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília, DF: SEF/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020*: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007). Acesso em: 9 out. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [1996]. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Versão digital.

POPULAÇÃO DO URUGUAI. *Country meters*. 2021. Disponível em: <https://countrymeters.info/pt/Uruguay>. Acesso em: 14 jun. 2022.



# SEMANA DE ARTE MODERNA

## Antropofagia pedagógica

Tema bastante conhecido, sobretudo pelos professores de literatura, a Semana de Arte Moderna completou 100 anos em 2022 e se mantém como um dos eventos mais influentes da cultura brasileira. Podemos encontrar ressonâncias das propostas modernistas ainda hoje na literatura, na música e nas artes visuais. Sempre que um artista brasileiro decide romper com um paradigma tradicional e se apropriar de influências estrangeiras para reinterpretá-las em sua obra, conseguimos relacionar tal iniciativa com as propostas daqueles inquietos intelectuais do início do século XX.

Assim como no campo artístico, quando voltamos o olhar para o cotidiano escolar, também conseguimos identificar muitos movimentos de apropriação e reelaboração das influências externas – não por uma motivação puramente estética, política ou ideológica, mas, primeiramente, por uma necessidade profissional. A docência exige de nós, a todo momento, uma renovação às vezes árdua, outras vezes mais serena, mas sempre inevitável. No campo da EJA, essa renovação se torna mais urgente a partir do momento que percebemos que nossos repertórios pedagógicos, em geral construídos tendo o ensino regular como referência, podem não ser suficientes para mobilizar os saberes entre alunos jovens e adultos.



IM Comunicação/Equipe de editoria





Cesar Diniz/Pulsar Imagens



YAN Comunicação/Arquivo da editora



Professora de EJA na comunidade quilombola Mata Cavalão de Cima, Nossa Senhora do Livramento (MT). Foto de 2020.

Ao reconhecer tais limitações e na ânsia de superá-las, o professor se vê, tal como um intelectual modernista, instado a revisitar suas experiências e seus aprendizados, devorá-los criticamente, ressignificá-los a partir do diálogo com seus alunos e devolver todo esse saber reelaborado – movimento que poderíamos nomear de “antropofagia pedagógica”.

O movimento antropofágico, proposto por Oswald de Andrade, referia-se justamente à importância de não só reproduzir o que já era feito no exterior, mas também incorporar as influências estrangeiras e devolvê-las sob o signo de nossa identidade nacional. Na educação, ocorre algo muito similar quando notamos que não devemos apenas reproduzir na EJA o que é feito no ensino regular, mas nesse caso a reinterpretação e a adequação dos saberes não se dão a partir de valores relacionados à identidade nacional, e sim a partir dos potentes saberes da identidade docente, que nunca é estática e está sempre em transformação.



Acesso do autor/Arquivo da editora

## **DIEGO DOMINGUES**

Graduado em Letras (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ), mestre em Educação (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Uerj) e doutor em Linguística Aplicada (UFRJ). É professor de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

# **Fala, especialista!**

## **As potencialidades da interdisciplinaridade na EJA**

Como vimos neste capítulo, há muitos desafios na construção de um percurso pedagógico coerente, que dialogue com as demandas de alunos jovens e adultos sem subestimá-los. Entre as possibilidades a explorar na escola, favorecendo a relação entre os saberes e a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, a interdisciplinaridade merece especial atenção.

Nas últimas décadas, muito já se falou sobre a interdisciplinaridade na Educação Básica, em boa parte dos documentos curriculares publicados no país. Sem a pretensão de esgotar as nuances e os desdobramentos dessa proposta disciplinar, quando falamos de interdisciplinaridade estamos buscando a integração entre os múltiplos saberes mobilizados pelas diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, evitando a fragmentação do conhecimento em áreas isoladas.

A importância de pensar a interdisciplinaridade na EJA reside, principalmente, na ênfase que pode ser dada aos saberes dos alunos e às inferências que os estudantes podem desenvolver a partir de diferentes perspectivas disciplinares sobre um mesmo tema, em diálogo com suas trajetórias de vida tão plurais.

Entre inúmeras possibilidades, podemos, por exemplo: na interação entre Arte e História, abordar a contribuição dos povos africanos para a cultura brasileira; no diálogo entre Português e Ciências, explorar a leitura de artigos científicos e discutir a adequação textual necessária em determinados gêneros discursivos; entre Matemática e Geografia, desenvolver um trabalho muito proveitoso a partir da leitura de mapas, da construção de medidas de escala e do cálculo de áreas geográficas de territórios familiares aos alunos; entre Educação Física e Ciências, muito pode ser trabalhado no estudo dos benefícios do exercício físico para a saúde mental e física, além da necessidade das práticas de higiene pessoal no combate a doenças; entre Português e História, os alunos podem investigar como os eventos históricos influenciaram a produção literária brasileira de determinado período... e assim por diante.

Sabemos que não é tarefa fácil romper totalmente com a organização curricular tradicional, com conhecimentos segmentados entre diversos professores que atuam em diferentes dias da semana. Entretanto, se nem sempre podemos alcançar o que acreditamos ser o ideal, podemos, como professores de EJA, buscar o possível, contribuindo com a melhor formação de nossos alunos, defendendo a relevância de nosso campo de atuação e, com isso, fortalecendo a comunidade escolar.

# ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE

## EM POUCAS LINHAS

O capítulo começa com um resgate histórico do uso da argumentação, desde a retórica aristotélica até os dias atuais. Analisa, a seguir, o modo como esse aspecto da linguagem oral e escrita aparece nos documentos oficiais da educação brasileira, sobretudo na BNCC (Competência 7), e oferece sugestões e alternativas para seu trabalho na escola, considerando os novos letramentos, decorrentes dos contextos sociais contemporâneos.

“[...] o que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como os novos letramentos transformam os seus precursores.” (BUZATO, 2006, p. 9)

Muito já foi dito sobre o ensino da argumentação. Durante longo tempo, o tema esteve associado a estratégias para a obtenção de uma *performance* satisfatória em situações de debate público ou para a construção do percurso argumentativo na produção de redações para os exames vestibulares e, mais tarde, para o Enem. Nessa perspectiva, o tema tem sido abordado de maneira restrita aos estudos linguísticos, contemplando tópicos como: o texto do tipo argumentativo e sua caracterização; as diferenças entre argumento, conclusão ou tese; a relação entre o locutor e seu auditório; os tipos de argumentos; o uso de recursos linguísticos diversos na argumentação, tais como operadores argumentativos, repetições, pausas e silêncios etc. (TRAVAGLIA, 2010).

Tais abordagens, em sentido mais específico, continuam sendo pertinentes e necessárias. No entanto, podem contribuir para reforçar uma visão já consolidada, embora equivocada, de que a argumentação é uma habilidade utilizada apenas em situações formais, institucionalizadas, e por pessoas que têm/tiveram acesso ao conhecimento escolar/acadêmico sobre o tema. Se partirmos do conceito de “linguagem” como forma de interação, chegaremos à conclusão de que todas as práticas que envolvem o seu uso têm como objetivo causar determinados efeitos, influenciar ações e comportamentos, persuadir interlocutores. Sendo assim, podemos dizer que a argumentação não é apenas um recurso ou uma característica

de alguns textos, mas uma dimensão constitutiva da linguagem.

Tendo em vista essa premissa, faz-se necessário considerar a relação entre a argumentação e as práticas discursivas das quais participamos e nas quais atuamos no cotidiano de forma mais ampla. Nossa participação em situações que exigem de nós a construção linguística de um discurso argumentativo não é apenas eventual. Pelo contrário: a maneira como nos vestimos para uma ocasião, a forma como consumimos, a construção dos nossos perfis em redes sociais, a maneira como nos comportamos socialmente em geral demarcam nossa posição no mundo, dizem muito sobre quem somos, do que gostamos e sobre o que pensamos. Muitas vezes, influenciam o modo de pensar e de agir de outras pessoas, ou seja, também são formas de argumentar!

É possível que neste momento você esteja se perguntando: Se as pessoas já argumentam, de forma orgânica e, muitas vezes, intuitiva, no cotidiano, se os estudantes já estão imersos em práticas de linguagem que envolvem o uso de estratégias de persuasão, faz sentido pensar na argumentação como objeto de ensino na escola? De que forma nós, professores, podemos contribuir de forma relevante para a formação de indivíduos conscientes de seu papel de leitores e produtores de textos argumentativos? São essas as questões que guiarão a nossa reflexão a seguir.

## Argumentação e retórica: a herança clássica

O surgimento da retórica remonta à Antiguidade clássica, mais precisamente à Grécia antiga (século V a.C.), com a formação das cidades-Estado e a noção de cidadania democrática, diferente do conceito de “democracia” que conhecemos hoje, pois abrangia apenas homens livres e maiores de 21 anos, enquanto mulheres, estrangeiros e escravos eram excluídos da participação política.



A formação das cidades-Estado deu origem, entre outros problemas, a disputas por território e poder. Em função disso, foram criadas assembleias nas quais os cidadãos argumentavam, na defesa de seus pontos de vista, para um auditório que decidia, com base na validade dos argumentos apresentados, qual dos oradores tinha razão em determinada disputa.

Esses discursos, proferidos por oradores a um auditório específico, ganharam importância à medida que um número cada vez maior de questões de ordem pública e privada passou a ser resolvido em assembleias. Assim, as estratégias para a elaboração de uma argumentação eficaz foram tornando-se mais específicas e sofisticadas.

Os argumentos incorporavam discussões de ordem filosófica, as quais eram meticulosamente organizadas em textos que reuniam, além dos argumentos verbais, estratégias de persuasão, como o gestual, a postura corporal dos oradores, bem como seu posicionamento e sua proximidade em relação à audiência. Ao conjunto dessas estratégias, deu-se o nome de Retórica, disciplina que formava com a Gramática e a Lógica a tríade que regia as práticas pedagógicas na Antiguidade.

**“A verdade  
está no mundo  
à nossa volta.”**

**Aristóteles**

Radachynskiy Serhi/Shutterstock



Nesse contexto, Aristóteles (384-322 a.C.) destacou-se por propor uma teoria da argumentação, cujos preceitos baseavam-se na lógica, na racionalidade e na verossimilhança. A retórica aristotélica consistia, principalmente, na distinção entre crença e ciência, esta última representada pelo valor da verdade inquestionável. Sob o ponto de vista aristotélico, o homem é capaz de aceitar um raciocínio baseado na verossimilhança, deixando-se persuadir por ele, sem que haja a obrigatoriedade da comprovação.

Assim, a retórica aristotélica tem como elemento central a relação estabelecida entre o orador e sua audiência, através da consistência dos argumentos apresentados. O discurso por meio do qual o orador pretende atingir e obter a adesão do auditório deve ser muito bem estruturado, com base em provas socialmente reconhecíveis e aceitas, a ponto de o público renunciar a fatos irrefutáveis para legitimá-lo. As provas técnicas eram obtidas, de acordo com Aristóteles, a partir da reunião de estratégias retóricas desenvolvidas pelo orador. Essas provas técnicas, ou apelos, eram classificadas como *ethos*, *pathos* e *logos*, e podem ser assim representadas:

Grosso modo, podemos definir *ethos* como a imagem que o orador constrói de si mesmo por meio do discurso, a fim de que o auditório possa enxergar seu caráter. *Pathos* seria a manifestação discursiva de sentimentos e emoções do orador, no intuito de conquistar a adesão da audiência às teses defendidas. Por fim, *logos* diz respeito à organização estrutural do discurso, para que, através de estratégias relacionadas à racionalidade e à lógica, o orador possa convencer seu auditório.

Um exemplo ilustrativo para compreender como atuam as três provas retóricas na construção de um discurso são as estratégias de *marketing* empregadas em uma campanha eleitoral. A forma como um candidato se apresenta ao eleitorado, a maneira como se veste – se usa sempre terno e gravata ou se prefere uma vestimenta mais informal –, o modo como se comporta, como se dirige às pessoas, se prefere ser conhecido por seu nome e sobrenome ou se adota apenas um apelido – tudo isso são aspectos que contribuem para a construção do seu *ethos* político. Em outras palavras, são marcas que reforçam o tom que deseja dar à campanha: um perfil mais conservador ou mais progressista, mais popular ou mais elitista, etc.





O efeito patêmico (*pathos*) pode ser obtido pelo *jingle* (música-tema) da campanha, que pode ter um tom mais comovente ou mais animado. Ou, ainda, por meio de depoimentos de pessoas que necessitam de assistência ou de pessoas que, por meio de programas sociais, conquistaram o acesso à universidade ou à casa própria. Por fim, apresentar números relativos à economia ou a índices de desenvolvimento social representa argumentos concretos (*logos*) que contribuem para embasar o plano de trabalho do candidato.

Como é possível observar, em geral as provas retóricas atuam simultaneamente, embora seja possível dar maior enfoque a uma delas, a depender dos efeitos de sentido pretendidos.

As discussões acerca das contribuições da retórica aristotélica para os estudos da argumentação são o principal esteio para os estudos da chamada Nova Retórica. A renovação dos preceitos retóricos clássicos permite que a discussão ultrapasse concepções já obsoletas, por exemplo, a ideia da retórica como um recurso para o “embelezamento” do texto ou a noção de que as estratégias de persuasão seriam perniciosas, desenvolvidas apenas para enganar, ludibriar as pessoas. Entre os pressupostos que permeiam essa relação contemporânea entre retórica e argumentação/persuasão, podemos destacar alguns. Veja na página a seguir.

A argumentação é uma das dimensões constitutivas da linguagem e está presente em todo e qualquer texto, seja ele predominantemente oral, seja escrito;

Os recursos retóricos que atuam na organização dos textos não são meros recursos formais, não visam apenas a embelezar o texto, mas são escolhidos pelo produtor, de forma consciente, para produzir sentidos, construir juízos de valor, formar opiniões, gerar adesão ao discurso;

[...] argumentar pressupõe intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, de um lado há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e, de outro lado, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade. (ELIAS, 2016, p. 192)

[...] a argumentação é acerca de posições assumidas pelos participantes, acerca de intenções e crenças dos usuários da língua e acerca de relações entre participantes, e tem, por isso mesmo, uma base contextual. (VAN DIJK, 2012, p. 268)

A identificação e a análise de recursos que contribuem para persuadir por meio de práticas discursivas em diferentes instâncias da atividade humana são objetos de estudo e investigação em diversas áreas do conhecimento. Percebe-se, portanto, que a argumentação, enquanto traço constitutivo da linguagem, não permeia apenas a constituição dos textos relacionados à área de Linguagens e de suas Tecnologias. Um levantamento em depositórios de trabalhos acadêmicos certamente revelará pesquisas

em áreas como Matemática, Sociologia, Filosofia, Direito, Medicina, entre outras, nas quais o referencial teórico é constituído por estudos retóricos.

## Argumentação como objeto de ensino: O que dizem os documentos oficiais?

No contexto educacional brasileiro, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018, desencadeou uma série de reflexões sobre reformulação curricular, novos processos de aprendizagem e a necessidade de maior articulação entre os objetos de ensino na Educação Básica e as práticas de linguagem utilizadas nos diversos campos de atuação social em que estamos inseridos. O documento define um conjunto de aprendizagens essenciais que devem contribuir para que os estudantes possam, apoiados em conhecimentos, práticas e valores adquiridos, desenvolver competências para a construção de uma sociedade mais justa, ética e igualitária, conforme explica o excerto:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Embora o texto da BNCC não faça referência direta ao autor, é possível perceber que a noção de “competência” defendida por ela reflete o conceito cunhado por Philippe Perrenoud (1999, p. 7), para quem a competência seria uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para o sociólogo suíço, vários recursos cognitivos, entre os quais os conhecimentos, devem ser mobilizados para que uma situação seja

enfrentada da melhor forma possível. Dessa relação entre a habilidade de selecionar formas apropriadas de intervenção na realidade e a percepção das demandas situacionais, depreende-se a noção de “conhecimento” em uma perspectiva sociocognitiva, segundo a qual o conhecimento é produto das interações sociais, e não de uma mente isolada (MARCUSCHI, 2007).

É nessa perspectiva sociocognitiva e interacional que a BNCC elenca dez competências básicas para a Educação Básica. Segundo o texto da Base (BRASIL, 2018, p. 9), as competências se articulam “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. A argumentação, apresentada como Competência 7 a ser desenvolvida pelos estudantes, articula-se com as demais em uma estrutura construída considerando a relação entre conhecimento (o que) e habilidade (para) em todas as áreas do conhecimento:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9)

A fim de alcançar esse propósito, a competência em questão, assim como as demais, relaciona-se às competências específicas de cada uma das áreas, bem como ao conjunto de habilidades que a elas se associam. São práticas de linguagem associadas às demandas de diferentes campos de atuação social (campo da vida social, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e jornalístico-midiático). Ao analisar as habilidades previstas

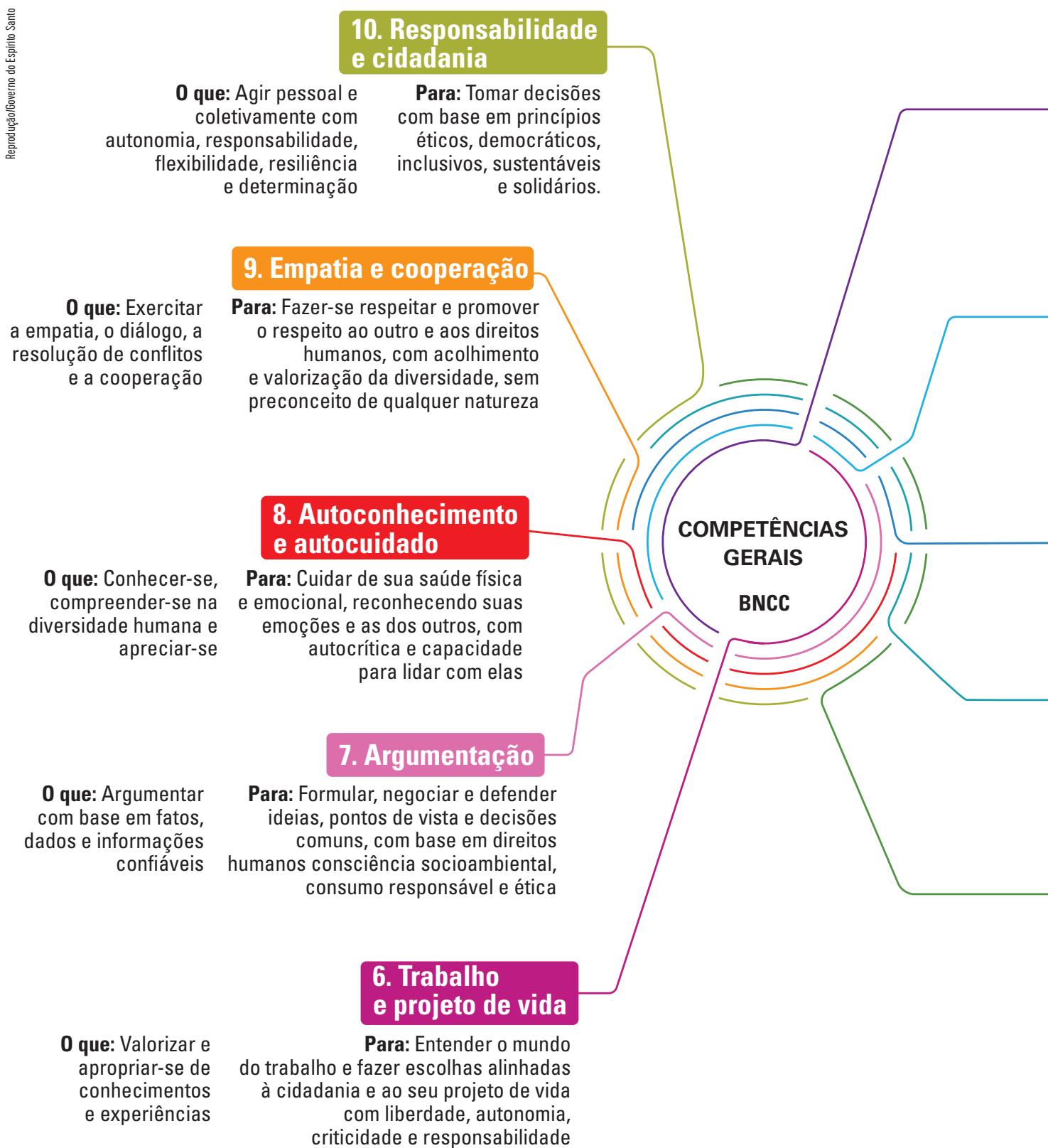
para a área de Linguagens e suas Tecnologias, constatamos que a argumentação, enquanto objeto de ensino, aparece de forma explícita, como ocorre em:

(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 484)

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2018, p. 485)



YAM Comunicação/Arquivo da editora





## 1. Conhecimento

**O que:** Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital

**Para:** Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade

## 2. Pensamento científico, crítico e criativo

**O que:** Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade

**Para:** Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções

## 3. Repertório cultural

**O que:** Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais

**Para:** Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural

## 4. Comunicação

**O que:** Utilizar diferentes linguagens

**Para:** Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo

## 5. Cultura digital

**O que:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética

**Para:** Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria



Ilustrações: YAN Comunicação/Arquivo da editora

**“[Na sociedade contemporânea,] valores como a conquista da equidade social, o domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a consciência socioambiental são pautas cada vez mais urgentes.”**

Entretanto, a argumentação também pode ser identificada, de forma implícita, em habilidades que envolvem ações como selecionar a linguagem adequada em função do contexto, identificar diferentes interesses e relações de poder implícitos em práticas de linguagem diversas e posicionar-se criticamente diante de discursos que refletem diferentes visões de mundo, como observamos em:

(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (BRASIL, 2018, p. 484)

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re) produzem significação e ideologias. (BRASIL, 2018, p. 484)

(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (BRASIL, 2018, p. 485)

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento. (BRASIL, 2018, p. 487)

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (BRASIL, 2018, p. 489)

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (BRASIL, 2018, p. 489)

As ações a serem praticadas para que as habilidades elencadas sejam desenvolvidas demandam que o estudante desempenhe funções relativas a seu papel tanto de leitor como de produtor de textos diversos. São práticas que estão em consonância com as características da sociedade contemporânea, na qual valores como a conquista da equidade social, o domínio das





Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a consciência socioambiental são pausas cada vez mais urgentes. É sobre a relação entre esse novo contexto social e a formação de leitores e produtores textuais alinhados com os valores que emergem desse momento histórico que trataremos na próxima seção.

## Novo contexto social, novos letramentos

Nas últimas décadas, a crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia promoveram o surgimento e a necessidade de um novo perfil de leitor/ produtor. A geração nascida no século XXI aprendeu, desde cedo, a fazer uso de recursos tecnológicos, sobretudo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para interagir socialmente em diversos campos da atividade humana. A democratização do acesso às tecnologias e ao universo digital propiciou o surgimento de um novo perfil de leitor e produtor de conteúdo. A horizontalização dos discursos, no que diz respeito à sua circulação e alcance, permitiu que muitos jovens ocupassem um lugar de *protagonismo social*. Hoje, é possível que usuários da internet, de várias idades,

gêneros, classes sociais, em diversos lugares no mundo, atuem não só como consumidores de informação, mas também como curadores – selecionando e compartilhando conteúdo nas redes – e produtores, condição que permite atingir e influenciar os modos de pensar e de agir de milhares de pessoas.

É inegável que a maioria desses jovens, nativos digitais e imersos nessa cultura, já domina grande parte das ferramentas tecnológicas e dos recursos disponíveis em diversos programas, sites e aplicativos que lhes permitem navegar e se comunicar nas redes. O papel do professor, diante dessas novas práticas de recepção e produção de informação/textos, deve ser o de atuar em prol de uma formação crítica para o uso consciente desses recursos.

Os estudantes devem ser capazes de compreender os processos de produção dos textos que circulam em diferentes esferas; se apropriar de diferentes linguagens e suas possibilidades de uso para a produção de sentidos; analisar criticamente as intenções e identificar valores e ideologias que perpassam os discursos, entre outras habilidades. Para isso, é cada vez mais urgente reduzir as distâncias entre a sala de aula e os espaços discursivos digitais.

Pesquisas recentes afirmam que as crianças nascidas depois de 2010 navegam com desenvoltura nas telas muito antes de aprender a ler.

Mas, para garantir um equilíbrio saudável, é necessário acompanhar de perto o uso da tecnologia.



Sunny studio/Shutterstock

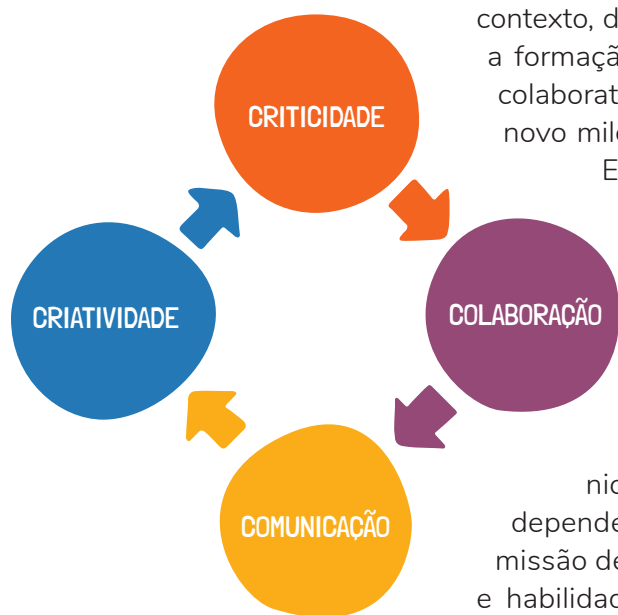


YAN Comunicação/Arquivo da editora



Esse é um dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, documento desenvolvido na década de 1990 por um grupo de professores/pesquisadores de países de língua inglesa, cujo objetivo é refletir sobre como a nova ordem social afeta as relações sociais e, conseqüentemente, deve afetar também as relações de ensino e aprendizagem. Traduzido para o português por pesquisadores mineiros, o documento afirma: “as linguagens necessárias para produzir sentidos estão mudando radicalmente em três esferas de nossa existência: a vida profissional, a vida pública (cidadania) e a vida privada (cidadania)” (CAZDEN et al., 2021, p. 21). Assim, considerando o papel crucial das escolas no processo de determinação de oportunidades de vida para os estudantes, faz-se necessário pensar na construção do currículo como um projeto para futuros sociais.

O ensino de estratégias de argumentação/persuasão, nesse contexto, destaca-se como um caminho fundamental para a formação de indivíduos autônomos, críticos, criativos, colaborativos e sensíveis às necessidades sociais deste novo milênio. Um estudo publicado pela NEA (National Education Association) defende que quatro competências básicas para o século XXI devem ser desenvolvidas, preferencialmente desde a infância, na Educação Básica. Essas competências foram apresentadas como os quatro Cs (veja ao lado).



Como o diagrama demonstra, tais competências – criticidade, colaboração, comunicação e criatividade – são interligadas e interdependentes. Para que os currículos incorporem a missão de desenvolvê-las, é preciso que conhecimentos e habilidades atrelados a áreas tradicionalmente vistas como secundárias na escola, como é o caso da disciplina Arte, tenham tanta atenção e importância quanto disciplinas consideradas vitais, como Matemática e Línguas. Para alguns teóricos, a criatividade é tão importante para o desenvolvimento pleno dos indivíduos quanto a alfabetização, e deve ser tratada como tal.

Para garantir que a escola, como agência oficial do(s) letramento(s), acolha as demandas de formação dos estudantes para o futuro que se desenha e fomenta o desenvolvimento de competências que permitam a atuação dos jovens na transformação de sua própria realidade e do contexto social em que estão inseridos, sugerimos a adoção de práticas que promovam os múltiplos letramentos. Tais práticas podem ser reunidas sob diversas formas de organização do trabalho pedagógico



(projetos temáticos interdisciplinares, projetos didáticos de gêneros, sequências didáticas, oficinas pedagógicas). A fim de contribuir para a reflexão e visando inspirar o planejamento de atividades que promovam não apenas a criticidade, mas a comunicação, a criatividade e a colaboração, sugerimos algumas possibilidades de trabalho voltadas para o ensino de argumentação/persuasão em diferentes áreas do conhecimento:

- Propor aos estudantes que selecionem um(a) influenciador(a) digital com quem se identificam e façam uma análise comparativa entre seu próprio perfil e o perfil selecionado, a fim de identificar, em fotos, vídeos e legendas, a reprodução de padrões comportamentais e de elementos que comprovam essa influência;
- Organizar um debate sobre a influência das redes sociais e dos influenciadores digitais no comportamento dos estudantes. Incentivá-los a refletir sobre temas como: positividade tóxica, promoção de padrões estéticos inatingíveis, relações de consumo (discursos publicitários disfarçados de conselhos e dicas podem levar à formação de um consumidor compulsivo e irresponsável em relação ao uso consciente do dinheiro e à preservação de recursos naturais), entre outros exemplos;
- Organizar atividades que privilegiem a análise e a produção de textos jornalísticos, com foco em sua constituição, observando de que forma o uso de recursos, como a escolha lexical, a ordem na construção dos enunciados, a combinação entre fotos e legendas etc., revelam a força persuasiva do discurso. Essa compreensão pode ajudar no combate às fake news, à proliferação do discurso de ódio e ao efeito bolha, aspectos característicos deste momento de pós-verdade;
- Discutir o papel do jornalismo na sociedade, visando não só destacar a

importância da liberdade de expressão para a manutenção da democracia, mas também desconstruir o equívoco em relação à impessoalidade dos textos. É essencial que os estudantes percebam que a linguagem mobiliza valores e relações de poder;

- Selecionar, com os estudantes, anúncios publicitários, impressos e em vídeo, e analisar sua constituição, levando-os a perceber de que modo os recursos usados servem para seduzir, despertar desejos e criar necessidades. Atividades como essas contribuem para refletir sobre a condição de consumidor e promover atitudes de um consumo mais consciente;
- Promover a leitura e a produção de gêneros que regulam a vida em sociedade, como regimentos, estatutos e códigos, a fim de familiarizar os estudantes com a linguagem empregada nesses textos, fundamental para compreender o que significa ser cidadão e reconhecer nossos direitos e deveres.

Essas são apenas algumas ideias e provocações destinadas a encaminhar ações pedagógicas a partir das questões discutidas no decorrer do capítulo. Você, professor(a), que conhece a realidade e as necessidades de seus estudantes, pode e deve, através de sua prática pedagógica e de seu trabalho de mediação, oferecer possibilidades para a formação de cidadãos conscientes de seu lugar e papel na sociedade.



### Para saber mais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

# SEMANA DE ARTE MODERNA

## A revolução pela palavra

Surgimento de novas tecnologias, reestruturação de grandes centros urbanos, mudanças nos costumes e no estilo de vida da população, problemas decorrentes da desigualdade social, necessidade de refletir sobre a identidade nacional e de resgatá-la, além de ponderar sobre temas políticos no centro das discussões e inovações no campo artístico-literário. Você acha que estamos falando de 2022? Não, essa é uma descrição do contexto sociocultural do início do século XX, período em que surgiram as primeiras expressões do Modernismo no Brasil. Historicamente, o período de transição entre os séculos XIX e XX foi marcado por profundas transformações, que repercutiram em diversos aspectos da sociedade.

A Semana de Arte Moderna, que aconteceu em São Paulo em fevereiro de 1922, e cujo centenário comemoramos em 2022, marcou o processo de renovação do contexto artístico cultural urbano e tinha como um de seus objetivos promover



Zenóbio de Costa/Acervo Iconographia/Reminiscências

A Revolta do Forte de Copacabana, em julho de 1922, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), então capital do Brasil, foi a primeira do Tenentismo, movimento militar que defendia o fim do domínio das oligarquias no poder, um sistema político democrático com eleições sem compra de votos, sem falsificações nem uso da violência.

inovações significativas no campo da literatura, das artes visuais, da música e da arquitetura. O contexto, no entanto, não era propício ao surgimento de tantas novidades. Habitado aos valores cultivados pela República Velha, grande parte do público da época tinha um perfil conservador, apegado aos modelos estéticos europeus mais arcaicos. Movidos por ideias inovadoras, os artistas modernistas questionavam o modelo de perfeição estética apreciado no século XIX. Nesse contexto, romper com antigos paradigmas e propor novas formas de pensar sobre temas como política, arte, cultura não era tarefa fácil.

Na época, as tensões entre diversos grupos sociais foram responsáveis por criar um ambiente propício à contestação, à revisão de conceitos, à proposição de novos conteúdos e novas formas de expressão, o que culminou no surgimento de vários movimentos, revistas e manifestos dedicados a promover rupturas e estimular comportamentos subversivos, ou, em resposta, a garantir a permanência de valores conservadores.

Mais uma vez, as semelhanças com os comportamentos que observamos neste início de século XXI não são mera coincidência! O debate e a publicação de textos de viés argumentativo eram não apenas o meio pelo qual as ideias eram difundidas, mas a mola propulsora de uma grande efervescência intelectual e artística.

Populares à época, textos como o da Poesia Pau-Brasil ou o do Manifesto Antropófago, lançados por Oswald de Andrade, ocasionaram a produção e publicação de textos de vários outros artistas e contribuíram para difundir ideias que ainda hoje influenciam a maneira como pensamos, consumimos e produzimos as mais diferentes manifestações artísticas.

No momento em que comemoramos esse marco para a história do pensamento intelectual e artístico do nosso país, torcemos para que, assim como ocorreu em 1922, saibamos direcionar nossos sonhos e desejos por melhorias no Brasil para a produção intelectual e a criação artística. Que a revolução, tal como em 1922, seja pela palavra e pela arte!



Reprodução/Departamento de Patrimônio Histórico da Eletropaulo

Legalistas x Revoltosos (As Revoltas de Julho).  
Tropas legalistas entrando na cidade, São Paulo (SP).



1111 Comunicação/Arquivo da editora



Acervo da autora/Arquivo da editora

## PALOMA BORBA

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua na área de Linguística, com ênfase nos estudos sobre Gêneros Textuais, Multimodalidade, Letramentos e na Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

# Fala, especialista!

## O ensino de multimodalidade e de argumentação para a formação crítica na Educação Básica

No período de isolamento social, em função da pandemia, um dos programas de que mais senti falta foi o de ir ao cinema. Ainda que eu tenha assistido a diversos filmes e séries em minha casa, com todo o conforto, a experiência de escolher um filme, entrar na sala de exibição, esperar o apagar das luzes para que a tela, enorme, se iluminasse para exibir os *trailers* – sim, eu considero assistir aos *trailers* uma parte importante e prazerosa da experiência – e, na sequência, o filme escolhido, é incomparável!

Minha relação com o cinema sempre foi muito afetiva. Lembro-me da primeira vez que fui ao cinema, ainda criança, assistir ao desenho animado *Branca de Neve e os sete anões*. Lembro-me dos filmes que marcaram não só a minha infância, como também a minha existência: *ET*, o extraterrestre é um deles.

Já adulta, fui percebendo como eram vivas em minha memória tantas cenas, diálogos, figurinos e trilhas sonoras de filmes, e como essas referências moldaram minha personalidade, meus valores, meus gostos e meu comportamento. Mais tarde, na pós-graduação, tive contato com os estudos sobre multimodalidade, e essas memórias ganharam um novo sentido: viraram objeto de pesquisa, de investigação científica.

As leituras e discussões em sala de aula me ensinaram que elementos como cor, música, tipografia, enquadramentos e movimentos de câmera eram recursos retóricos, usados intencionalmente para produzir sentidos, para garantir a adesão da audiência ao texto proposto.



Foi então que resolvi estudar, no doutorado, o processo de produção do gênero trailer cinematográfico e, conseqüentemente, os recursos retóricos usados em sua constituição. Mas este texto não tem como objetivo apenas falar sobre a minha relação pessoal e acadêmica com o cinema. Eu gostaria de chamar a sua atenção, professor(a), para a importância de tratar as múltiplas linguagens, as multisseioses e as diversas mídias como objeto de ensino.

Não só no caso do trailer, mas de gêneros, como anúncios publicitários, videoclipes, abertura de telenovelas e de séries, são utilizadas diversas semioses, de forma orquestrada, destinadas a promover uma experiência emocional e sinestésica, cujo objetivo principal é persuadir a audiência. Em geral, o estudo da argumentação na escola privilegia os recursos linguísticos utilizados na construção de textos argumentativos, ressaltando, em geral, aspectos da escrita. A oralidade é posta em segundo plano e o caráter multimodal desses textos – e de todos os demais – muitas vezes nem sequer é mencionado. Partindo do pressuposto de que a multimodalidade é inerente a todo e qualquer texto, uma vez que todos eles combinam mais de um modo de representação da linguagem em sua constituição, e de que os sentidos de um texto são construídos a partir da orquestração de várias semioses, o estudo desse critério de textualidade é tão importante quanto o de outros, já consagrados, como a coesão e a coerência.

Ao explorar, nas suas aulas e atividades pedagógicas, as possibilidades expressivas provenientes de múltiplas linguagens, por meio da análise dos elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados em diferentes semioses, você, caro(a) professor(a), estará não apenas contribuindo para que os seus estudantes se tornem leitores e produtores de texto mais competentes, mas também formando pessoas mais críticas, comunicativas, criativas e colaborativas para atuar em diversos segmentos sociais.



Everett Collection/Fotografia

O ator Marlon Brando, protagonista do filme *O poderoso chefão*, 1972.

**“As leituras e discussões em sala de aula me ensinaram que elementos como cor, música, tipografia, enquadramentos e movimentos de câmera eram recursos retóricos, usados intencionalmente para produzir sentidos, para garantir a adesão da audiência [...]”**

# A ARTE COMO DIREITO: MEDIAÇÕES DOCENTES POSSÍVEIS

## EM POUCAS LINHAS

Este capítulo problematiza a noção de uma arte erudita excludente, chamando a atenção para a necessidade de representar obras produzidas por diferentes grupos sociais e culturais. Apresenta, ainda, a concepção triangular proposta pela educadora Ana Mae Barbosa – que preconiza o ver, o contextualizar e o fazer –, além de orientações e estratégias para desenvolver as aulas de arte na escola.





mentalmind/Shutterstock

Nos anos de 2020 e 2021, vivemos tempos muito áridos em razão da pandemia da covid-19, um desafio sanitário que intensificou ainda mais todo o alarmante contexto histórico, político, econômico e social em que já estávamos imersos. No início da pandemia, quando o medo, a insegurança e a incerteza dominavam e paralisavam muitos de nós, isolados em casa para evitar a propagação do vírus, as artes visuais, a música e o teatro ganharam as plataformas de streaming<sup>1</sup>, com lives de shows, leitura de poemas, apresentação de filmes, séries e peças teatrais para milhões de espectadores que não podiam mais frequentar os espaços físicos. Centenas de artistas se moveram, política e democraticamente, para levar a milhares de espectadores a beleza, a diversidade e o encanto das mais diversas manifestações artísticas. Comprometidos com o bem comum, diante de um momento que afligia a humanidade, muitos deles propiciaram acesso gratuito a suas manifestações ou mesmo o primeiro contato com distintas linguagens, o que beneficiou muitas pessoas que, pela primeira vez, podiam assistir a um espetáculo.

As produções artísticas costumam evocar emoções diversas naqueles que com elas se envolvem e interagem. Contudo, a arte não se atém a um único propósito e sua ação/intenção política, que sempre esteve subjacente às obras, imagens e outras manifestações, vem demandando à educação que reconheça seu papel de mediação desse patrimônio histórico-cultural. É nessa direção que converge este capítulo, dirigido aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretendemos desenvolver uma discussão e imersão, refletindo sobre o papel da arte como direito, sua relação com a cultura e a importância da mediação docente junto aos alunos, visando à leitura crítica, contextualizada e criadora de novos olhares e autorias.

**“[...] arte como direito, [...] visando à leitura crítica, contextualizada e criadora de novos olhares e autorias.”**

<sup>1</sup> Tecnologia que permite assistir a filmes, séries, *shows* e ouvir músicas em qualquer lugar, conectando artistas e público. No caso das *lives* (transmissões ao vivo), redes sociais, como Instagram e Facebook, e plataformas, como o YouTube, foram adotadas durante o isolamento social ocorrido em certos momentos da pandemia.

Para iniciar este estudo, é fundamental problematizar o cenário contemporâneo da arte, destacando alguns desafios para a formação dos sujeitos – em especial as crianças –, para depois anunciar possibilidades de intervenção e mediação didática a serem capitaneadas pelos professores, que atuam de maneira fundamental nesse processo, pois são os verdadeiros e legítimos intérpretes da cultura (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004) em cada sociedade.

## **Arte e cultura – uma inter-relação que forma a percepção e a subjetividade dos sujeitos**

Para falar de uma das mais antigas manifestações culturais, a arte, tão antiga quanto a constituição da linguagem (comunicação oral, principalmente), é preciso revisitar o conceito de “cultura”. O senso comum costuma associar o termo “cultura” a pessoas que têm mais escolaridade e/ou mais dinheiro, e, conseqüentemente, acesso a bens culturais diversos, sofisticação elitizada, maior repertório de leituras, domínio de outras línguas, mais carimbos no passaporte, entre outras coisas, como se tais características necessariamente se vinculassem a algum tipo de inteligência ou garantissem um olhar mais sábio sobre o mundo, o coletivo e seus fenômenos. Sem desmerecer ou desqualificar o quanto tais acessos podem garantir uma situação de privilégio, entendemos que se trata de um recorte de uma pequena parcela da sociedade, em que poucos podem ser considerados eruditos e bem-informados (o que não significa inteligência tampouco sabedoria). Segundo o senso comum, só esses poucos privilegiados “têm cultura”.

Embora equivocada, essa associação costuma ser feita por parte da elite econômica, com a intenção de impor um tipo de representação do poder e do consumo que pode levar algumas pessoas a compor tais repertórios a

fim de “parecer” da elite, evitando, assim, o sentimento de exclusão.

Entretanto, o acesso aos bens de consumo e a determinado repertório cultural não garante a compreensão, interpretação e valorização da cultura, tampouco esse tipo de associação define o que seja cultura.

A noção de “cultura” (e sua definição) muda a cada momento histórico. A origem do termo estaria associada ao cuidado do campo e ao cultivo da terra (CUCHE, 1999). Essa ideia vem do século XVIII, e o conceito se modificou no decorrer do tempo, com algumas disputas conceituais, passando a expressar, por volta de 1774, a representação de um povo cujas conquistas materiais e imateriais têm aspectos próprios que o diferenciam de outros povos.

A noção de cultura contemporânea por nós adotada é a “maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa [...], um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DA MATTA, 1981, p. 2).

Assim, podemos dizer que todos têm cultura, e ainda: em uma sociedade rica em diversidade como a brasileira, é possível falar tranquilamente em culturas, no plural.

Em nossa sociedade há diferentes culturas, de distintos grupos sociais, e não é possível apagar ou silenciar as diferenças entre esses grupos. Todos eles compõem a sociedade brasileira, construindo juntos um repertório cultural que não comporta hierarquias de classe, gênero, etnia ou qualquer outra. A noção de “hierarquia cultural” faz parte do discurso de pessoas que não compreendem (ou fingem não compreender) o que é cultura, já que lhes interessa classificar, hierarquizar e subjugar determinados grupos sociais.

Os educadores, portanto, não podem se deixar levar pelo desconhecimento e adotar perspectivas segregacionistas das diferentes culturas. Considerando que é papel da escola contribuir para a emancipação de todos os estudantes e desenvolver sua formação



Reprodução/YouTube: canal: Beyoncé

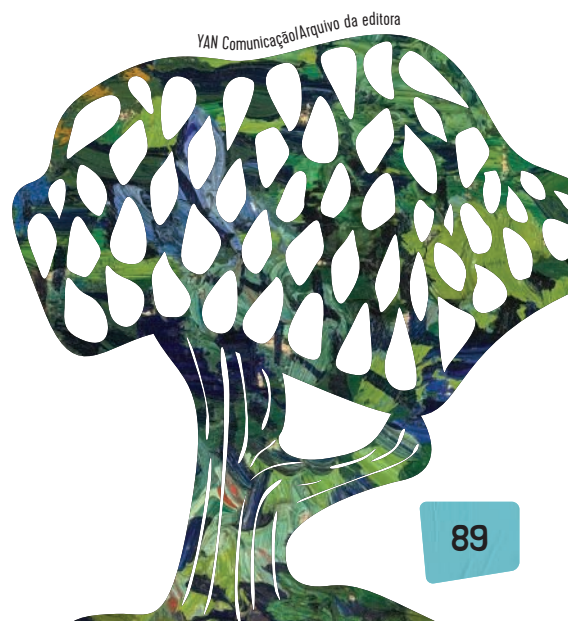
Beyoncé e Jay-Z no Museu do Louvre, em cena do vídeo *Apeshit*, 2018.

integral para o exercício da cidadania, é fundamental que escolas e professores vejam todas as culturas como marcas identitárias dos diferentes grupos sociais, valorizando-as sem distinção, tanto na proposta de ensino como nos recursos e atividades em sala de aula e fora do espaço escolar.

Há séculos alguns grupos sociais têm sido privilegiados nas artes. A chamada cultura “erudita”, em geral produzida por homens brancos e ricos de certos países, costuma ditar os padrões estéticos e ocupar prioritariamente as salas de museus, galerias, teatros e outros espaços vinculados a produções artísticas, com a cumplicidade e o apoio da crítica e da cobertura da mídia.

O lugar ocupado pela arte produzida por mulheres, negros, indígenas e povos originários demonstra quantos desafios precisam ser enfrentados pelos professores. As culturas e a produção artística desses e de outros grupos têm sido alvo de sistemático apagamento.

Algumas questões sobre as quais é preciso refletir quanto à mediação docente: As imagens que aparecem nos livros didáticos dialogam com quais culturas? As músicas e danças trazidas para a sala de aula refletem a diversidade cultural, sem preconceito(s) ou hierarquias? E a construção de personagens em peças e dramatizações? Como cada cultura está representada? A diversidade cultural está representada? De que forma? A cultura popular brasileira está bem documentada, para além do eixo Sul-Sudeste?





© Galeria Jaider Esbell de Arte Indígena Contemporânea  
Cesar BorgesFotoarena/Coleção particular

Pintura de Jaider Esbell, da série O ataque Kanaimé, sucessão de cenas alegóricas representando as constantes ameaças ao povo Macuxi (RR). Foto da Bienal de São Paulo (SP), 2021.

Essas são apenas algumas das questões a se observar nas escolhas didáticas e na análise de produções e manifestações artísticas. Por outro lado, ao sugerir aos alunos uma produção autoral, é bom levar em conta as cores de lápis e de tintas disponíveis para representar a si mesmos e a outros sujeitos. Há cores disponíveis para representar o tom de pele, por exemplo? A diversidade dos alunos foi contemplada? Essas questões também precisam ser consideradas a fim de não perpetuar o apagamento das diferenças que impulsiona o racismo estrutural. Questionar e problematizar tais escolhas, recursos e repertórios significa também cuidar da formação integral de estudantes criativos, comprometidos com o respeito à diferença e às distintas culturas (CARVALHO et al., 2017).

Ao observar trabalhos de arte, é importante que haja equidade intercultural, racial, geográfica, linguística. Precisamos desconstruir murais escolares que privilegiam obras colonialistas e fenótipos brancos. A arte produzida por mulheres precisa se fazer presente, transgredindo e ultrapassando a representatividade da mulher, detida no registro do corpo feminino, em imagens, esculturas e outras linguagens, quase sempre produzidas pelo olhar masculino. Conhecemos pintoras, escultoras, escritoras, musicistas, dramaturgas? Quais são as obras literárias escritas por mulheres? E por mulheres negras? E por autores da periferia? E por autores e autoras transgêneros, LGBTQIA+?

É importante ressaltar aqui leis brasileiras: a Lei n. 10.639/2003, que inclui a temática da História e Cultura afro-brasileira, e a

Lei n. 11.645/2008, que inclui a temática indígena no currículo. Esse enfoque não deve se restringir ao campo da história, e sim promover um trabalho visando impulsionar a arte de diferentes grupos socioculturais, de modo inter/transdisciplinar. É o que aponta Júnior Cardoso (2018), ao afirmar:

O/a professor/a-curador/a-pesquisador/a, contrário/a ao papel de subalternidade docente de meramente reconhecer e “recolher” conteúdos pré-selecionados por especialistas para sintonizar a formação das futuras gerações de acordo com a “arte que importa conhecer”, sem direito à participação na discussão sobre a cultura geral a ser transmitida pela escola para a formação da cidadania cultural, importam-se em pensar a existência de uma arte contemporânea brasileira “sudestecêntrica”, cada vez menos baseada no eixo Rio-São Paulo, além de, no plano internacional, furar o fluxo Europa-Estados Unidos para saber das artes do Sul Global e com elas aprender e interculturalizar o ensino de artes visuais na escola. (CARDOSO JÚNIOR, 2018, p. 2.572)

As produções artísticas da cultura hegemônica não devem ser silenciadas, senão incorremos em outro equívoco. Elas podem e devem ser trazidas e analisadas, mas não pode haver uma única forma de olhar e representar o mundo, a fim de não perpetuar o erro de uma estética única. Nossas escolhas dizem muito sobre o que valorizamos.

Vamos, então, conversar sobre a importância da mediação docente da arte, considerando as linguagens artísticas dos distintos grupos sociais, potenciais objetos de estudo, apreciação, leitura crítica e inspiração.

Rosana Paulino/Acervo da artista



**“[...] Parede da memória inaugura a carreira da artista [...] e aponta muitas de suas inquietações [...]”**

Parede da memória, instalação de Rosana Paulino. Microfibra, tecidos, imagem digital sobre papel, linha e aquarela.

Aproximadamente 8 x 8 x 3 cm cada elemento, dimensão variável. 1994/2015. Para saber mais sobre Rosana Paulino, leia o artigo indicado a seguir: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino>. Acesso em: 30 jun. 2022.



**“O sentido de ‘boniteza’ de Freire concilia a estética na educação e a leitura de mundo, que engloba, além do olhar crítico, autoral e contextualizado, o compromisso político de tornar o conhecimento e todo o repertório cultural produzido pela humanidade acessíveis a todos, de forma irrestrita.”**

## **Mediação docente no ensino de artes para crianças – contribuições de Ana Mae Barbosa**

A arte está em todo lugar, mas ao mesmo tempo ainda é pouco acessível a muita gente. A frase parece contraditória, mas, como descrito anteriormente, a arte priorizada em museus e outros espaços muitas vezes é de difícil acesso para a maior parte da população, além de, frequentemente, não contemplar a diversidade brasileira. Felizmente essa atitude vem mudando recentemente, como demonstrou a 34ª Bienal de São Paulo (<http://34.bienal.org.br/>) com um projeto curatorial que pretendia “ampliar a mostra, multiplicando as oportunidades de encontro com a arte e reivindicando, ao mesmo tempo, o direito à opacidade tanto das expressões artísticas quanto das identidades de sujeitos e grupos sociais”.

A arte implica sentir e refletir sobre a obra e o seu contexto. Para isso, os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisam de uma mediação intensa e bem planejada até adquirir mais autonomia na apreciação, na fruição, na reflexão e na feitura de suas produções. A experiência pessoal, reconfigurada em repertório social e cultural, influencia a compreensão e a produção de significados e sentidos. Assim, o professor e outros mediadores culturais podem contribuir muito com a experiência estética por meio da arte.

A desigualdade de oportunidade enfrentada por muitos estudantes pode ser relativizada pela mediação intencional e sistematizada. Levar os alunos a observar seu entorno, o ambiente, as construções, a arquitetura, a natureza, as pessoas, o movimento, a cidade, e ajudá-los a desenvolver técnicas para diversas modalidades de registro são algumas ações iniciais. O que nos afeta (de forma positiva ou não) é para onde o olhar pode se voltar e apurar o registro.

Outra ação fundamental é propiciar visitas a museus. Sabemos que nem sempre é fácil, devido ao processo que envolve o deslocamento, a autorização dos responsáveis, entre outros desafios. Entretanto, como ação coletiva presente no projeto político-pedagógico da escola (o que necessariamente exige obter a parceria dos responsáveis), é importante incorporar essa prática ao planejamento e à vivência das escolas.

O trabalho a ser realizado em sala de aula, antes de qualquer visita ao museu, é tão importante quanto o evento em si. Hoje dispomos de muitas oportunidades viabilizadas pelas tecnologias digitais (CARVALHO; LOPES; CANCELA, 2015), para imersão virtual em museus de vários lugares. Tal experiência

pode anteceder a visita presencial, mas algumas ações docentes de forma transdisciplinar podem contribuir muito para a apreciação e a fruição. Tais ações, quando internalizadas pelos alunos, escapam dos muros escolares para que a leitura crítica ocorra nas artes, nos argumentos, nos discursos e em outros gêneros que circulam nas redes sociais, por meio de mídias audiovisuais. É nesta ação implicada pela formação integral dos sujeitos que a contribuição de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2012) se torna fundamental.

Ana Mae Barbosa foi aluna de Paulo Freire e por ele muito influenciada, principalmente na construção de sua abordagem da triangulação, que alavancou o ensino de arte no Brasil. Não é forçoso admitir que o patrono da educação foi fundamental para que houvesse ressonância em todo país a respeito da importância do ensino de arte contemporânea. O sentido de “boniteza” de Freire concilia a estética na educação e a leitura de mundo, que engloba, além do olhar crítico, autoral e contextualizado, o compromisso político de tornar o conhecimento e todo o repertório cultural produzido pela humanidade acessíveis a todos, de forma irrestrita.

Ana Mae desenvolveu a perspectiva da abordagem triangular, apresentando três eixos ou vértices interligados. O professor pode fazer suas escolhas quanto ao melhor momento para acionar cada um dos eixos e agrupar dois deles, acionar um por vez ou adotar outro caminho

que julgar mais pertinente conforme sua prática e suas intenções.

A contribuição da abordagem triangular da Ana Mae busca superar o espontaneísmo do período modernista (SILVA; LAMPERT, 2017), sem a análise contextual das imagens da História da Arte, que eram descritas por meio da ancoragem apenas nas emoções. Com sua abordagem, Ana Mae convoca professores, arte-educadores e mediadores dos museus a se comprometerem com uma mediação crítica e reflexiva, que estimula o questionamento e a problematização por meio da contextualização, desvelando como ocorre o acesso e a divulgação das obras. Também descortina a forma como é construída a legitimação de uma obra ou de um artista, em atenção, por exemplo, ao lugar onde está sendo exposta (a mesma obra pode ser percebida/lida de formas diferentes, a depender do espaço que ocupa (museu, galeria, parque); se, nesse espaço, há outras configurações possíveis, de acordo com a organização e a disposição física; se há distinções que denotem a importância que a curadoria lhe confere, entre outros aspectos.

A preocupação de Ana Mae com a mediação docente e com a democratização da arte reflete a necessidade de assumir um papel crítico não apenas diante da obra em si, mas com o contexto de produção, o cenário sócio-histórico, com o que é representado e com o papel de cada personagem registrado. Além disso, recomenda que a análise ultrapasse a





Oficina de música com instrumentos feitos de materiais reaproveitados na Escola Municipal Osório Leônidas de Siqueira, em Petrolina (PE). Foto de 2019.

apreciação e avance para novas produções autorais por parte dos alunos. Tal ação não ocorre de forma espontânea (MEDEIROS; SFORNI, 2016): o professor dos anos iniciais precisa problematizar e convocar os estudantes, despertando-os para a leitura de imagens com um olhar cada vez mais crítico e com maior dedicação e interesse.

Espera-se que tal mediação, quando constante, leve os alunos a observar seu entorno, as redes sociais, as mídias em circulação (imagens, vídeos, memes, remixes, etc.) com mais criticidade, além de se posicionarem de forma autoral, com os códigos éticos e estéticos condizentes com o seu desenvolvimento, mas sempre ancorados na avaliação do lugar ocupado pela relação diferença/igualdade nas distintas imagens e mídias.

Além de desenvolver o olhar crítico, a arte estimula a sensibilidade, a expressão das emoções, a imaginação, a linguagem, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos (REIS; ZANELLA, 2014). Alguns desses pressupostos já estão sinalizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), mas vale lembrar que, no Brasil, Ana Mae Barbosa inaugurou essa abordagem a que hoje damos prosseguimento e, a partir da qual, é possível compreender o processo representado pelos eixos **ver**, **contextualizar** e **fazer**.

O eixo “ver” é a leitura da imagem e diz respeito a *apreciar*, *desfrutar*, ou seja, *fruir*. Mas não apenas! É a possibilidade de





levar o aluno a reconhecer diferentes formas de ver, interpretar uma obra, os seus elementos, as perspectivas técnicas do artista e suas relações.

Já o eixo “contextualizar” aprofunda o “ver”, e se refere ao mergulho mais fundo no processo de interpretação, em que são problematizados o tempo, as questões e as desigualdades sociais, as ideologias, as escolhas políticas (como a ausência de certos grupos sociais, a subalternizações de alguns personagens ou as curadorias que privilegiem um grupo específico quanto à visibilidade que recebem), a análise crítica do cenário e do cotidiano que influenciam a percepção e a fruição.

Por fim, há o eixo “fazer” (que não precisa ser o último, tendo em vista a autonomia docente para ordenar da melhor forma os três vértices), pelo qual o aspecto da autoria é salientado. É importante frisar que se deve escapar da mera reprodução das estratégias que marcaram a infância de muitos de nós, como a realização de um desenho ou pintura em folha mimeografada ou algo similar (fotocópias ou preenchimento de espaços em uma obra na tela do computador/celular, por exemplo). O “fazer”, nessa perspectiva triangular, não significa necessariamente uma criação inédita, mas pressupõe uma autoria que também é entendida em termos de releituras, como uma paródia<sup>2</sup>, a transposição de uma linguagem para outra (música em imagem, dança em teatro, artes visuais em música, etc.). A criação não é sempre marcada pelo ineditismo, mas sim pela inovação do olhar sensível que surge com a recriação. Busquemos, então, inspirar nossos alunos a observar o entorno, o movimento, as pessoas. Fotografar e analisar as próprias fotografias/vídeos, buscar o melhor ângulo de registro, a captação da luz, a ênfase, a disciplina para o clique, o domínio das normas dos direitos

autorais em relação à imagem, entre tantas outras possibilidades.

A BNCC associa o teatro à ação verbal e não verbal, à criação coletiva e individual, à ação planejada/ensaiada e ao improviso, assim como associa a música a interações, sensibilidade e valorização da(s) cultura(s). A BNCC também entende a dança como uma prática de expressividade por meio do corpo, estética e corporeidade, em íntima relação com outras linguagens e percepções. E, por último (por já termos explorado essa linguagem com alguma dedicação), entende as artes visuais como um elemento de comunicação que pode e deve ser explorado também pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Tal ação converge, em grande medida, com os pressupostos de Ana Mae Barbosa (2012), que poderiam ser articulados em estratégias docentes, como as que são elencadas a seguir e que podem inspirar novas autorias pedagógicas em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos:

- Analisar coletivamente filmes comerciais oriundos da indústria cultural e todo o mercado de consumo que acompanha o seu lançamento, como os filmes de super-heróis e outros personagens que fazem sucesso junto às crianças. O cinema nem sempre é acessível a boa parte dos alunos das escolas brasileiras, mas os personagens principais, bem como os itens de consumo que antecedem o seu lançamento, como copos, bonés, camisetas e outros objetos, vão consolidando um ideário que estimula, de várias formas, a busca pelo consumo, em vez da apreciação do filme. Ocorre também que o apelo mercadológico, muitas vezes individualista, de alguns desses

2 Em 2001, Mauricio de Sousa, o cartunista criador dos personagens da Turma da Mônica, realizou uma exposição chamada “História em Quadrões com a Turma da Mônica”, na Pinacoteca de São Paulo, na qual várias obras de arte famosas foram parodiadas por meio dos seus personagens. Conferir em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u18067.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2022.



3 Atividade inspirada na estratégia pedagógica desenvolvida pela professora Iazana Guizzo e sua equipe de monitores para os alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ).

heróis converge com valores capitalistas que precisam ser desconstruídos e, portanto, mediados. A indústria cultural tem forte apelo. A escola não pode se opor com o silêncio, mas pode problematizar e confrontar a influência do mercado do entretenimento. Apesar disso, já é possível encontrar produções da indústria cultural que se aliam à formação integral dos sujeitos e podem apoiar a formação dos alunos se houver mediação planejada.

- Apresentar algumas imagens de obras de arte (conhecidas ou não) e pedir aos alunos que citem apenas três palavras sobre as emoções/lembranças/ideias que as imagens evocaram, explicando também por que cada palavra foi escolhida. Todos devem anotar as palavras citadas e a justificativa apresentada<sup>3</sup>. Após a apresentação de todos, em nova etapa da atividade, cada aluno escolhe o relato de dois colegas e representa graficamente (ou por outro tipo de mídia) como os depoimentos o impressionaram. Atividades como essa podem levar a turma a desenvolver a comunicação e a expressão oral, contribuir para o desenvolvimento da memória e atenção na comunicação com os colegas e estimular a empatia e a sensibilidade, além de acionar técnicas artísticas para traduzir as escolhas em uma releitura pessoal das emoções despertadas pelos depoimentos. O professor deve cuidar para que todos tenham oportunidade de apresentar seus depoimentos. Pode também escolher, por meio de processo democrático, uma música conhecida por todos para ser parodiada em grupos, com a apresentação da nova versão em outro estilo musical, distinto da versão original. A apresentação das paródias pode contar com a caracterização dos estudantes em estilos variados, que podem se inspirar em vestuário, sua atuação de palco ou outro aspecto que desperte o envolvimento da turma. Outra ideia é promover uma exposição de artesanato local, com a realização de entrevistas pelos alunos (roteiro semiestruturado, construído coletivamente em sala de aula, com antecedência), buscando compreender a motivação, o envolvimento afetivo do artista com sua obra, o processo de produção e exposição, bem como os desafios e a análise da identidade estética, com a busca das referências que compõem tais produções. Posteriormente, pode haver um desdobramento dessa atividade, com a produção de artesanato pelos próprios alunos, a partir da convergência com a história preferida nas entrevistas realizadas.

Tais estratégias, de forma alguma, se encerram em si. Acreditamos no potencial inovador e inquieto dos professores que, cotidianamente, ousam e formulam planejamentos instigantes e envolventes. Também compreendemos que a ação docente, que é mediadora da cultura (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004), precisa de formação para a ética e a estética das linguagens artísticas, comprometida com a emancipação dos alunos, por meio do desenvolvimento do espírito autor, que ousa e se manifesta por meio de outras linguagens para além da escrita.

As ressonâncias dos pressupostos freireanos nas artes visuais e das ideias inovadoras de Ana Mae estão aqui para instigar professores e professoras que se inquietam com a ausência de representatividade cultural, racial e de gênero e reconhecem a importância de desenvolver multiletramentos em vez de reproduzir modelos ultrapassados, calcados na mera reprodução ou no espontaneísmo.



YAN Comunicação/Arquivo da editora



## Para saber mais

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de Arte*. Anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

CARDOSO JUNIOR, Wilson. "O silêncio é embranquecedor": por um ensino de artes visuais intercultural e antirracista. 27ª ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Artes, 2018.

CARVALHO, Cristina *et al.* Educação Infantil e patrimônio cultural: diálogo entre educadores do Rio de Janeiro e de São Tomé e Príncipe. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 175-183, set./dez. 2017.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamis Bastos; CANCELA, Clarisse Duarte Magalhães. Dos quadrinhos para o museu: a democratização da informação em artes para o público infantil. *ARS*, v. 13, n. 25, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/105530>. Acesso em: 26 out. 2021.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DA MATTÁ, Roberto da. Você tem cultura? *In: Suplemento Cultural*. Edição Especial do Jornal da Embratel, setembro, 1981.

MEDEIROS, Dalva Helena de; SFORNI, Marta Sueli de Faria. *(Im)Possibilidades da organização do ensino*: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Curitiba: Appris, 2016.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc. [on-line]*, 2004, v. 25, n. 87, p. 537-571. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>. Acesso em: 8 maio 2021.

REIS, Alice Casanova dos; ZANELLA, Andréa Vieira. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 32, n. 79, 2014. Supl. 1.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. *Revista Matéria-Prima*, v. 5, n. 1, 2017.

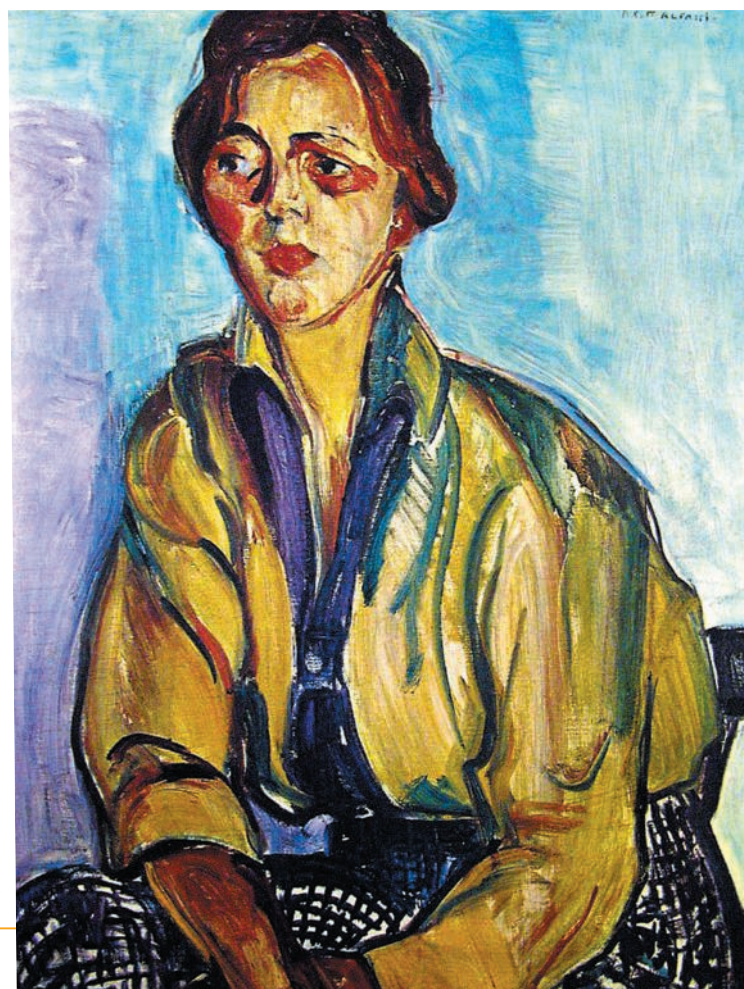


# SEMANA DE ARTE MODERNA



## De 1922 a 2022 – a luta em prol da democratização da arte para e pelos brasileiros

No ano de 2022, comemoramos um século da Semana de Arte Moderna. Esse movimento revolucionário no campo das artes trouxe, como todo pioneirismo, estranhamento e rejeição de um lado, inspiração e democratização de uma nova estética de outro. Algumas iniciativas de rompimento com o conservadorismo e a exacerbada valorização da cultura europeia já haviam sido ensaiadas, mas a Semana de 22 definitivamente foi um marco que chamou a atenção para a riqueza e a diversidade da cultura brasileira.



Reprodução Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo, SP

A Estudante, c. 1917, de Anita Malfatti, óleo sobre tela, 78 x 62 cm.



Luís Salvatore/Pulsar Imagens

Voluntários pintam história em quadrinhos no muro da Unidade Integrada Desembargador Pedro de Queiroz, em atividade de Educação Ambiental realizada em Beberibe (CE). Foto de 2017.

As manifestações que antecederam a Semana de Arte Moderna buscavam considerar uma cultura própria, rompendo com a relação de subserviência a uma cultura alheia, até então considerada única, a mais bela e correta, que merecia todos os holofotes e investimentos. Essa noção compunha o imaginário de muitos, até mesmo de intelectuais, parte da mídia e outros artistas. Assim, a iniciativa de reinventar e renovar, propondo um belo e uma estética que ainda não estavam legitimados, enfrentou obstáculos próprios dos transgressores e insubordinados. Essa é uma das muitas contribuições da Semana de 22 para os dias atuais: a desconstrução de modelos rígidos, de pensamento e de outras manifestações não ocorrem sem muita dedicação, planejamento possíveis e educação permanente!

Um século depois, o desafio de democratizar a arte – considerando que todos os grupos sociais da sociedade brasileira ocupem todos os espaços: diante dos palcos, na autoria e na produção, nas telas como protagonistas, como autores, narrando suas histórias, na composição, na direção e nos projetos arquitetônicos – ainda está longe de se tornar uma realidade de

fato abrangente. Alguns passos nessa direção já foram dados, mas a compreensão da arte como um direito de todos ainda tem muito a percorrer, lutar, confrontar.

A formação integral dos sujeitos passa pela educação. Considerando que a arte pode favorecer a compreensão do olhar do outro, impulsionando a imaginação e a criatividade, aprender arte pode ser uma das respostas a posicionamentos rígidos, que tornam os sujeitos fechados em si, vulneráveis a fanatismos e preconceitos.

A arte é um direito de todas e todos! Muitas conquistas ainda são questionadas e perseguidas por modelos autoritários, mas, se compreendermos a sua importância na formação integral dos alunos, teremos o repertório necessário para sair em sua defesa.

A democratização das artes passa pelo investimento em políticas públicas que articulem cultura e educação, pela formação inicial e continuada dos professores, entre outros estímulos necessários para que os mediadores da cultura ocupem novos espaços e instiguem crianças e jovens a apreciar, fruir e ousar nas distintas linguagens artísticas.



Arquivo da autora/Arquivo da editora

## KEITE SILVA DE MELO

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora do curso de Pedagogia e da pós-graduação em Gestão Educacional Integrada do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj/Faetec). Pesquisadora do grupo de Pesquisa Identidades e Saberes Docentes GPIDOC/Iserj/CNPq), também atua na formação continuada de professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Em 2019, foi agraciada com o Prêmio Paulo Freire, na categoria “Experiência Pedagógica no Ensino a Distância”, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

# Fala, especialista!

## Experiências estéticas e interculturalidade

Nos dias de hoje, é comum perder o direito à fruição, ou abrir mão dele. Antes mesmo de existir a cultura da participação nas redes sociais, muitos estímulos já desviavam nosso olhar da apreciação do entorno, com a calma necessária para uma reflexão silenciosa e introspectiva.

Atualmente, com a possibilidade de acelerar áudios, videoaulas e outras mídias, são muitas as tecnologias para não “perder” tempo. Mas o que seria “perder tempo”? Como estamos utilizando o nosso tempo? De que modo estamos observando imagens, mídias, vídeos, filmes, músicas e museus virtuais? Por meio da cultura da pressa?

Só é possível ver e sentir de fato as pessoas, o mundo e as coisas ao redor de nós quando estamos presentes e atentos. A cultura da pressa, impulsionada pelas redes sociais, nos intima constantemente a dar likes, responder mensagens, compartilhar imagens, textos, vídeos, sem pensar sequer se vale a pena ou se há sentido em passar adiante o que acabamos de ver.

Esse tempo necessário para ver, apreciar e refletir para depois produzir é um requisito essencial para professores comprometidos com a mediação da arte. A abordagem triangular descrita neste capítulo ganha nova conotação com a apropriação das tecnologias, desafiando educadores a intervir na maneira como os estudantes percebem/veem/analísam imagens, vídeos e outras mídias.

Da mesma forma, o fazer, ou seja, a **autoria** necessária e pretendida não pode ser subjugada. É o momento de acionar os dois outros vértices da abordagem triangular (**ver** e **contextualizar**) para ousar uma nova produção. Rascunhos, esboços e outras técnicas que antecedem a produção exigem tempo. Não um tempo perdido, mas um tempo investido, necessário para o desenvolvimento do olhar crítico, criativo, que rompe com alguma rigidez ainda observada em certos formatos e linguagens.

A arte é uma experiência estética e cultural que todos precisamos ter a oportunidade de viver. O fazer artístico precisa contar com olhares mais periféricos para contar novas histórias, nas mais diversas linguagens. Precisamos de obras e manifestações que representem todos os grupos sociais, todos os

gêneros e etnias, todas as cores. Precisamos de práticas e professores mediadores curiosos, inquietos, dispostos a conhecer e aprender (para depois ensinar) as mais diversas linguagens. Professores, sejamos sempre alunos em busca de mais repertório. Enquanto (eternos) alunos, sejamos aqueles que experimentam e vencem o medo de errar!



Reprodução/Arquivo pessoal

A artista Rosa Luz e a representação trans no mundo das artes.  
Revista ZUM, 24 jan. 2020.

Queremos uma arte que dialogue com a interculturalidade, com a desconstrução de modelos e imagens eternizados no cinema, como uma Cleópatra branca, de olhos de cor violeta. Um bom exemplo da importância de o eixo contextualizar na abordagem triangular. No caso de Cleópatra, qual é a região geográfica originária da rainha do Egito? Qual é a aparência do povo dessa região? Que saberes, língua, produções artísticas e tecnologia o povo liderado por ela domina? Como eram feitos os adornos que ela usava? E qual era o significado desses adornos naquela cultura? É importante localizar o Egito no mapa para desconstruir preconceitos e enganos promovidos pela indústria cultural e reforçados pelo racismo.

E o que dizer dos padrões de beleza que vêm se tornando uma ditadura? É fundamental refletir sobre isso, entre outras intervenções docentes, sobretudo quando os filtros das redes sociais e os influenciadores digitais “vendem” a associação da beleza e do sucesso a um biótipo inalcançável para a maioria das pessoas, sobretudo as mulheres. Estudar é preciso! Imergir no universo dos alunos é fundamental! Ampliar esse universo e repertório por meio das diversas possibilidades da arte é mais que necessário, é político, é urgente!

**“[...] seu rap, de letras ferinas e diretas, questiona o status quo de uma sociedade heteronormativa, elitista e racista [...]”**

# SUBVERTER É PRECISO!

VAM Comunicação/Arquivo da editora

## EM POUCAS LINHAS

Este capítulo aborda a “subversão” em diferentes contextos: inicia com a obra do filósofo francês Michel de Certeau (1925-1986) e as pequenas subversões realizadas no cotidiano, quando as pessoas buscam outros sentidos para os elementos que as rodeiam. Passa, então, para uma reflexão linguística, analisando as “pequenas subversões” que rompem normas gramaticais e criam formas de linguagem para o dia a dia. Com exemplos concretos da contemporaneidade, o capítulo traz uma análise e reflexão sobre o uso e o ensino da Língua Portuguesa no Brasil.



Ao ler o título deste capítulo, aceitando o convite da alusão que o permeia, é possível que você tenha navegado até o verso de Fernando Pessoa, ele mesmo (e não um de seus tantos heterônimos), que afirma “navegar é preciso; viver não é preciso”. Também o poeta português voltou-se a um contexto de mares bravios anterior à sua poesia, resgatando frase de Pompeu, general romano (106-48 a.C.) que, ao tentar apaziguar o medo dos marinheiros, havia dito (em latim): “*Navigare necesse; vivere non est necesse*”. Tanto lá como cá, a única certeza de que dispomos é a mudança; e, se tudo muda, é preciso saber viver na incerteza do que não se pode precisar, do que não se pode determinar.

Desde 2020, com a propagação da pandemia da covid-19, que nos uniu a todos da pior maneira, se há algo que temos feito tem sido *navegar*, mesmo diante das intempéries que os ventos trouxeram. Mas, sobretudo, temos subvertido o nosso *modus operandi*, vertido a ordem de nossos Eus acomodados na sala de jantar, ocupados demais em nascer e morrer. Aliás, estivemos em salas de jantar, de estar, quartos, cozinhas e todos os cômodos reconfigurados quanto às suas funções. Estivemos desconfortáveis em nossos lares, em um universo que deixou de ser particular e, em muitos casos, passou a ser superconectado (por conexões de diversas ordens).

Não é à toa que a expressão “novo normal” foi cunhada em meio às discussões acerca de uma retomada paulatina às atividades suspensas em virtude da ausência de vacinas e dos consequentes períodos de quarentena, isolamento e distanciamento social. Ou, ainda, de termos, de modo geral, compreendido a impossibilidade de voltarmos à “normalidade” que conhecíamos até então. Tudo isso se deu, entre outros fatores, em razão das subversões cotidianas necessárias para continuarmos vivendo-navegando; devido às pequenas revoluções que engendramos a partir do incômodo gerado pelo que não prevíamos.

### **subverter**

subverter | *v. tr.* | *v. pron.*

sub-ver-ter |ê| - Conjugar

(latim *subverto*, -ere, pôr de cima para baixo, derrubar, fazer voltar, destruir)

*verbo transitivo*

1. Voltar de baixo para cima; revolver.

2. Provocar destruição ou ruína. = ANIQUILAR, ARRUINAR, DESTRUIR,

EVERTER

3. Submergir.

4. Perverter.

5. Revolucionar.

*verbo pronominal*

6. Afundar-se.

**“[...] se  
tudo muda,  
é preciso  
saber viver  
na incerteza  
do que não se  
pode precisar,  
do que não  
se pode  
determinar.”**

SUBVERTER. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/subverter>. Acesso em: 26 maio 2022.

**“De certo modo, somos todos artistas do cotidiano, bastando-nos atentar para as potencialidades de tudo o que nos rodeia, dos potenciais de sentido daquilo que nos é dado, nos é imposto, é padrão.”**

Em *A invenção do cotidiano: a arte de fazer* (1998 [1980]), Michel de Certeau nos apresenta um novo olhar sobre o conceito de “cotidiano”, entendido não como um lugar de atividades corriqueiras e repetitivas, mas, sobretudo, como um espaço de intervenções, inovações, fabricações. Segundo ele, em função de estudos sobre “a cultura popular ou sobre as marginalidades”, muito se voltou para as diferenças com um olhar de exceção, por vezes pejorativo. No entanto, advoga, é preciso observar com atenção os usos ou consumos que as pessoas realizam inventivamente, a partir das produções institucionalizadas, ou seja:

a “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1998, p. 39)

Ora, quantas vezes nos vimos em situações, principalmente no contexto pandêmico, em que foi necessário criar uma “gambiarra” para trabalhar em casa? Quem não precisou, por exemplo, usar livros para apoiar o computador e nivelá-lo à altura dos olhos, apoiar o celular em um jarro de flores que ornamentava a mesa de jantar, dobrar a aba de papelão de um pacote entregue pelos correios ou pelos serviços de *delivery* para calçar um pé de mesa, estabilizando-a? Essas são apenas algumas das incontáveis táticas criativas de fabricação que nós, consumidores não passivos, os “fracos” do sistema, desempenhamos em nosso dia a dia. São, em essência, subversões que criamos para os usos predefinidos de um mundo capitalista. São uma “arte de fazer”, como bem cunhou Certeau (1998). De certo modo, somos todos artistas do cotidiano, bastando-nos atentar para as potencialidades de tudo o que nos rodeia, dos potenciais de sentido daquilo que nos é dado, nos é imposto, é padrão.

Trata-se de uma maravilhosa mobilidade, quase uma *clandestinidade*, pelos lugares rotineiros, pelas práticas recorrentes, em que podemos criar, interferir, fazer nosso próprio lugar.

Essas ações, conforme o autor, dizem respeito às táticas (em oposição às estratégias, manipulações das relações de poder que se instauram nas instituições), que são a “arte do fraco”, constituem um não lugar que ocorre:

numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1998, p. 100-101)

De maneira análoga, com astúcia, em muitos momentos de nossa história, os incômodos de diversas origens foram o pontapé para inquietações populares que levaram à desestabilização de algum status quo, como a célebre Semana de Arte Moderna (1922), homenageada nesta edição da obra a que este capítulo se associa. Em 1972, por ocasião das comemorações dos cinquenta anos do evento, marcado por manifestações artísticas que advogavam, entre outros aspectos, a valorização de uma “brasilidade” e uma consequente ruptura com padrões europeus vigentes à época, bem como preciosismos na escrita literária, Carlos Drummond de Andrade, em artigo intitulado “A semana continua”, publicado no *Jornal do Brasil*, fazia um breve balanço sobre as consequências da Semana e suas repercussões até ali, o que pressupunha não só ressaltar seus êxitos, sua legitimidade e projeção histórica, mas também apontar para “contradições, infantilismos e desinformações que continua.



YAN Comunicação/Arquivo da editora

## Carlos Drummond de Andrade

### A SEMANA CONTINUA

A Semana de Arte Moderna faz 50 anos em pleno carnaval. Em seu miradouro “de outro lado”, Oswald Sorafrim de Andrade Ponte Grande estará rindo da coincidência. Mário de Andrade, que sentiu e viveu o carnaval carioca em poema clássico do modernismo, esse gostará menos. A seriedade visceral de seu pensamento havia de desejar comemoração crítica e não báquica. Embora forçado a admitir que a Semana teve muito de carnaval literário, de minoria inconformada mas festiva, sequiosa de prazer. Na conferência de 1942 sobre o modernismo, Mário usou mesmo a expressão: a Semana foi uma festa destruidora.

Terminada a festa, porém, e no meio das festas subsequentes (“salões, festivais, bailes célebres”), Mário procurou sempre, alegre ou desesperadamente, dar o seu contributo à sua festa individual, à margem da grande farra modernista. E da Semana de 15/22 guardaria uma recordação penosa, que me transmitiu em carta de 8 de maio de 1926. Ficou sendo “a Semana de má morte.” E explicava:

“Depois de estar indo de vento em pópa, ganhando quase dois contos por mês, só por causa dos meus ideais e das minhas convicções fiquei sem ganhar praticamente nada porque depois da Semana de má morte todos os meus alunos particulares eu perdi e só me restou o ajutorinho do Conservatório e esse se ficou era porque o meu cargo era vitalício e ninguém me pôde tirar de lá. Pois até hoje não consegui chegar ao ponto em que estava e não me reergui de todo na vida prática. Não é moderno?”

Assim se passavam as coisas de letras e artes, no ano do centenário da Independência nacional, com as idéias dependendo de um formulário importado, que impedia qualquer velocidade de renovação. A punição social caía sobre o vanguardista sem apoio eventual na burguesia dominante (Oswald tinha status econômico) e cortava-lhe os viveres. Hoje a vanguarda produz dividendos, à sombra da mesma burguesia, agora complacente, por jogo ou desfastio.

Mas a Semana, contestada ou ignorada na época pelo estabelecimento acadêmico, também foi objeto de negação dentro do próprio modernismo. Esta, aliás, uma característica simpática do movimento: a recusa a qualquer tipo de ortodoxia. Como estou em maré de remexer papéis antigos, darei o frecho de outra carta, esta do Ribeiro Couto, datada de 29 de novembro de 1925 e espinhafativa de Graça Aranha:

“Ele (Graça) chegou dizendo que o Cacteau, o Apollinaire, etc. eram, em Paris, a subliteratura. Isso disse ele a mim, na Redação da América Brasileira. Pois bem, meses, dois ou três, depois — embarcava ele para São Paulo para implantar o modernismo no Brasil. Eu não embarquei na canoa. Não quis ir. Repugnaram-me certas coisas em matéria de vida. Não tenho a vocação do ator de mambembe, que anda daqui para acolá em exhibições. E o Graça arrastou os meus amigos a uma certa semana de arte, que foi de um profundo ridículo. Alinha se ele fosse “de arte”, vá lá. Mas, foi uma coisa heterogênea, com brigui-

nhas, vaidadezinhas, esporrinhações. Para fazer o movimento não era necessário aquilo. Um movimento faz-se com revistas e livros. Às vezes também com conferências. Porém, sempre a conferência depois da revista e do livro. A semana de São Paulo resultou nisso: apregou-se num teatro uma série de teorias mais ou menos passadistas que o público, por sugestão, vaiou. O Menotti del Picchia, tipo do passadista, também deitou falação. E o Mário, com aquela bruta ingenuidade, apartou o próprio Graça Aranha, que ficou queimado com a falta de solidariedade... E o Renato Almeida fez uma conferência muito interessante, o Ronald creio que também fez — porém cada um puxando para um lado. A esse tempo, valha a verdade, só o Mário de Andrade poderia dizer para onde caminhávamos. Os outros haviam quebrado as cadeias mas ainda estavam espantados da libertação. Não sabiam o que era aquilo, ou onde lá dar aquilo.”

Ribeiro Couto possuía uma visão convencional dos movimentos literários. Só os admitia lançados

em padrão rotineiro. Ora, o que os alegres modernistas desejavam era justamente arrebentar com esses padrões. Daí a legitimidade da Semana, e sua projeção histórica, apesar de fôdas as contradições, infantilismos e desinformações que continua. Era um grito no salão bem comportado, e para dar grito não se pode licença ao distinto auditorio: grita-se.

Também Manuel Bandeira não o quis associar-se à Semana, e compreendo-se por quê? Por temperamento e formação literária, ele se sentiria gauche numa festa arrasadora, mas no íntimo a acharia diversificada. E confessa com a sinceridade rispida que o distinguia: “Pouco me deve o movimento; o que eu devo a ele é imenso.”

Afinal, em 22, ninguém deu importância à Semana de 22. Com o tempo, revelou-se mais do que uma brincadeira: pois antes dela era o sono, e depois dela o dilúvio. Que dura até hoje. A arqueológica Semana de 22 continua viva em 72, nos netos inconfundíveis, que a negam e lhe seguem o exemplo. Haverá defunto mais saudável?

Artigo de Carlos Drummond de Andrade no *Jornal do Brasil*. Edição de 03/02/1972.

Drummond (1972) destaca, por exemplo, a fragilidade da situação econômica pela qual muitos artistas passaram em função da defesa de seus ideais, como é o caso de Mário de Andrade, um dos grandes nomes do movimento, para quem a Semana foi uma “festa destruidora”. O próprio Mário relata em carta pessoal ao amigo mineiro, em maio de 1926:

Depois de estar indo de vento em pôpa, ganhando quase dois contos por mês, só por causa dos meus ideais e das minhas convicções fiquei sem ganhar praticamente nada porque depois da Semana de má morte todos os meus alunos particulares eu perdi e só me restou o ajutorinho do Conservatório e êsse se ficou era porque o meu cargo era vitalício e ninguém me pôde tirar de lá. Pois até hoje não consegui chegar ao ponto em que estava e não me reergui de todo na vida prática. Não é medonho?  
(DRUMMOND, 1972, p. 8)

Reprodução/Coleção particular



A você que lê estas linhas: a situação relatada por Mário de Andrade ao amigo Drummond lhe parece familiar? Quantos profissionais, com suas rotinas reconfiguradas – muitas sem sua intervenção direta – também não precisaram enfrentar problemas econômicos em virtude de seus posicionamentos? Quantos de nós, profissionais de educação, caminhamos sob o fio da navalha, tentando manter o equilíbrio entre seguir nossos ideais, confiar em nossas concepções teóricas sobre o fazer pedagógico e enfrentar retrocessos por parte de instituições em que trabalhamos, de familiares/responsáveis por nossos estudantes e, muitas vezes, até por leis amparadas por governanças questionáveis? Em quantos momentos foi preciso fazer malabarismos nos rendimentos domésticos, e, por conseguinte, em nosso comportamento, para que fosse possível enfrentar uma pandemia?

Capa de Emiliano Di Cavalcanti para *Pauliceia desvairada*, coleção de poemas de Mário de Andrade publicada em 1922.

Cem anos nos separam daquela Semana, mas suas reverberações ainda nos dizem muito. “Antes dela era sono, e depois dela o dilúvio”, resumiu Drummond. Mas, como vimos no início deste texto, sabemos bem como navegar. Por isso, pelos mares adiante, vamos nos dedicar a algumas outras subversões que passam por reflexões (também quanto à língua e suas expressões).

## Refletir sobre a língua não é preciso

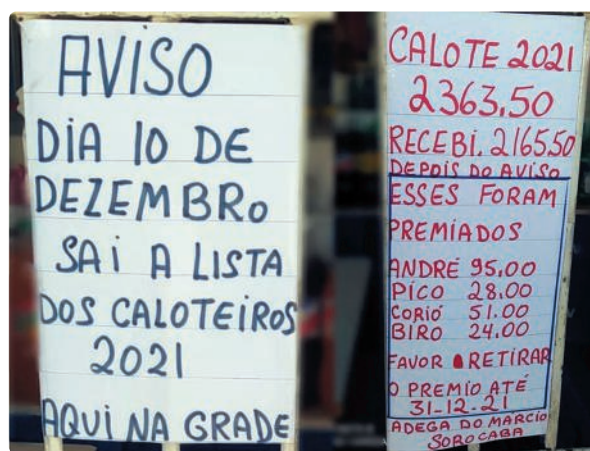
Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro.  
Pronominais (1925), de Mário de Andrade.

Assim como as gambiarras cotidianas das quais tratava Certeau, nós fazemos usos inventivos da língua, não só no âmbito literário, mas nas diversas esferas de atuação social. Um bom exemplo disso ocorreu – e viralizou (este verbo que ganhou novos sentidos justamente pelas novas dinâmicas de uso da língua) – na produção de um cartaz estampado em um bar da cidade de Sorocaba (SP), no final de 2021. Com o intuito de obter êxito na cobrança dos dividendos de alguns de seus consumidores, o dono do bar optou por reconfigurar a maneira como geralmente isso é feito, ou seja, com discrição, diretamente com o interlocutor, na modalidade oral da língua (em uma típica “conversa de canto”, de soslaio).

No entanto, na produção desse estabelecimento (veja imagem ao lado), é possível verificarmos um diálogo com outros contextos de produção, como o de revelação de aprovados em concursos e vestibulares, o que habitualmente acontece por meio de disponibilização de listagens públicas, amplamente divulgadas.

Mas por que fazer isso? Essa é uma pergunta importante, que diz respeito aos propósitos comunicativos de um texto, tendo em vista as “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes” (que é o modo como a pesquisadora norte-americana Carolyn Miller define “gêneros” a partir de uma ótica sociorretórica).

Fazer essa escolha, que subverte o que sabemos dos comportamentos dos estudantes envolvidos na divulgação de listagens de premiados/aprovados – ansiedade por ver seu nome contemplado, vaidade por figurar entre os nomes a serem celebrados, orgulho de familiares/conhecidos, etc. –, provoca, conseqüentemente, outros efeitos de sentido e outras ações. Neste exemplo específico, possivelmente, as pessoas “caloteiras” sentiram-se pressionadas a efetuar quanto antes o pagamento dos valores pendentes, evitando, com isso, o constrangimento de terem o nome exposto a todos os frequentadores do local. Essa leitura se ampara na informação, que pode ser apreendida na listagem divulgada (e reproduzida a seguir, na imagem da direita), de que mais de 91% do valor esperado foi pago, o que aponta para o sucesso do inusitado aviso/ameaça.



Essa inventividade, essa arte de fazer a partir dos usos corriqueiros é justamente o que muitos poetas conclamam como próprio do fazer poético. Lançar “olhos e ouvidos de primeira vez” ao que parece óbvio, ao dado, ao que já se conhece. Ou, à luz do poeta Manoel

de Barros, em “Concerto a céu aberto para solos de ave”: “notei que descobrir novos lados de uma palavra/ era o mesmo que descobrir novos lados do Ser”. Um exemplo dessa obviedade, nem sempre observada – e que tanto nos diz sobre o que somos –, são algumas abordagens da norma-padrão da língua (que não equivale à “norma culta”<sup>1</sup>) em sala de aula, na área de Linguagens.

Parece simples observar que não encontramos exemplares, no português falado no Brasil – ou do português brasileiro, conforme argumentam renomados linguistas como Castilho (2010) e Bagno (2011) –, de construções que apresentem ênclise, por exemplo. Trocando em miúdos: a colocação do pronome átono depois do verbo, como em “dê-me um cigarro”, não encontra respaldo no uso corrente da língua falada no Brasil, mesmo em contextos mais monitorados, em diversas variantes. Uma das razões de isso ocorrer é o fato de, no Brasil, os pronomes ensinados como átonos, em reflexo de uma regra normativa do português lusitano, serem, na realidade, tônicos. “Me dê um cigarro”, dizemos. Há tonicidade no pronome oblíquo que inicia a frase. Não “conseguimos” dizê-lo sem força nessa posição. É por isso que “erramos” todos da mesma maneira: porque sabemos, por competência linguística, pela gramática que foi internalizada desde os primeiros momentos de aquisição da língua, que pronomes oblíquos como me, te, se, lhe são tônicos para nós, brasileiros, logo usamos próclise. Te adoro, me poupe, se liga, lhe encontro. Essa discussão se articula, por exemplo, com o poema de Mário de Andrade que é epígrafe desta parte do capítulo, uma vez que se argumentava a favor da valorização de nossos falares, das línguas das gentes. Como Manoel de Barros nos lembra, pela palavra também nos descobrimos.

A educação linguística precisa passar por reflexões dessa natureza em sala de aula, baseada em observação, construção de hipóteses, ponderações, análises; não com prescrições. Não com precisão, com caminhos predeterminados de como falar, escrever, se comunicar. Em que momentos é preciso seguir a norma-padrão? Que parte da norma não é seguida e que nem sequer nos damos conta, mas cujas regras sabemos de cor? Por quê? Quais são suas fragilidades, incoerências? Entre tantas outras possibilidades, como as regras podem ser quebradas para a construção de determinados efeitos de sentido em um contexto? Vejamos como essa mediação poderia ser realizada, com base em outros exemplos, associando-se ao espírito modernista, incitado pela Semana de 22.

1 Cf. Bagno (2011).



## Refletir sobre a língua que falamos é preciso

[...] Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.  
O português são dois; o outro, mistério.

De Aula de Português, de Carlos Drummond de Andrade.

Provavelmente você já ouviu “História de uma gata”, composição de Enriquez-Bardotti-Chico Buarque/1977 para o musical infantil *Os saltimbancos*. A canção fala de uma gata domesticada que resolve ceder à cantoria dos gatos “à luz da lua”. Relembramos os versos iniciais:

Me alimentaram  
Me acariciaram

Me aliciaram  
Me acostumaram

Mais uma vez ficamos diante de um exemplo de colocação pronominal, um dos objetos de conhecimento do componente Língua Portuguesa. É possível observar o uso da próclise não apenas em consonância ao nosso falar brasileiro, mas também para efeitos de produção de sentido. Ao lermos os quatro versos construídos em uma dada estrutura paralelística (que é formada pelo pronome oblíquo “me” e um verbo iniciado pela vogal “a”), o som produzido alude a um miado, o que é reiterado pela interpretação que é feita originalmente pela cantora Nara Leão. Como se vê, mais produtivo do que apontar um “erro de português”, um desacordo quanto à norma-padrão ou mesmo “uma licença poética” – o que é bastante utilizado para deslegitimar outras construções populares em contextos não literários –, é salientar as potencialidades de sentido que os usos da língua podem promover; é focar no nosso aspecto tático, para resgatarmos a perspectiva de Certeau.

De maneira semelhante e associada, poderíamos mediar a leitura da canção “Fora de si”, de Arnaldo Antunes, da trilha sonora do filme *Bicho de sete cabeças*, de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi, atentando para “os desencontros” entre as pessoas:

Eu fico louco  
Eu fico fora de si  
Eu fica assim  
Eu fica fora de mim  
Eu fico um pouco  
Depois eu saio daqui

Eu vai embora  
Eu fico fora de si  
Eu fico oco  
Eu fica bem assim  
Eu fico sem ninguém em mim

Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zEzhL7pDS18>. Acesso em: 2 abr. 2022.



sincerooficial

Eu amo a expressão “e detalhe” porque geralmente introduz a melhor parte da fofoca



Rozaners :(  
@RozanaGameplays

eu adoro no português quando aparece o verbo 'pegar' e n significa absolutamente nada, tipo  
"aí depois disso o cara pegou e foi embora"  
sim mas PEGOU OQ EXATAMENTE??



Greengo Dictionary  
@greengodict

Eu amo que no Brasil a gente troca uma letra de alguma palavra pra alterar o sentido tipo “çei...” e “jênio”

17:37 · 29/06/2020 · Twitter for iPhone



Fernando de Sá Moreira  
@samoreiraf

Português é uma língua muito sutil...

alguma coisa = algo  
coisa alguma = nada

já = agora mesmo  
já já = daqui a pouco

Construções como “eu fico fora de si” (em vez de “fora de mim”, com pronome oblíquo de primeira pessoa), *eu fica bem assim* ou *eu vai embora* (em vez de “eu fico” ou “eu vou”, com uma concordância verbal com a terceira pessoa, em vez da primeira) traduzem a instabilidade da voz poética que se diz oco, louco. Portanto, se vazio de si mesmo, este Eu passa a ser um Outro, Ele. Pareada com a discussão promovida a partir dessas duas canções, uma possibilidade interessante de abordagem seria fomentar a reflexão acerca das possíveis razões para algumas construções cotidianas, como estas que figuram em postagens da Gramática Recifense no Instagram:

**pronome duplicado de personificação**  
Uso de dois pronomes lado a lado para colocar-se no lugar de outra pessoa. O caso mais usado é “eu tu”, no sentido de “se eu fosse você”.

“ - Tô pensando em ir pro Galo esse ano, o que tu acha?  
- **Eu tu num ia não.**”

gramática  
recifense

**plural de amostração**  
(alto sub.) Uso do plural na segunda pessoa do singular. Antagônico ao plural de modéstia.

“**Tu sois fera dimai, tu!**”

gramática  
recifense



Ressalte-se a pertinência das observações que são feitas a respeito de duas construções típicas de falares populares na região metropolitana do Recife (PE), e ambas associadas à pronominalização. Não é fantástica a reconfiguração de toda uma oração condicional prototípica (uso da conjunção condicional *Se* + verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo, “fosse”) que resulta em um par de pronomes retos: o primeiro referente à pessoa que enuncia e o segundo à pessoa a quem se dirige? Quanto conhecimento linguístico compartilhado não foi construído coletivamente para que essa construção fosse criada, utilizada, reconhecida? O mesmo pode ser feito quanto a outras variantes brasileiras, até mesmo tomando como ponto de partida alguns memes ou postagens divertidos sobre o funcionamento da língua.

Para finalizar, recordemos os relevantes conselhos que Padre Ezequiel, “primeiro professor de agramática” de Manoel de Barros, apresentados diante do gosto peculiar do poeta em “fazer defeitos nas frases”:

[...] Você não é de bugre? – ele continuou.  
 Que sim, eu respondi.  
 Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –  
 Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.  
 Há que apenas saber errar bem o seu idioma [...].

BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010. p. 319-320.

Que saibamos, na arte do fazer cotidiano, percorrer desvios e veredas, subvertendo as estradas de mão única que nos foram impostas.



## Para saber mais

ANDRADE, C. D. de. A semana continua. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, n. 256, 3 fev. 1972. Caderno B, p. 8.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BOUFLEUR, R. N. *Fundamentos da gambiarra: a improvisação utilitária contemporânea e seu contexto socioeconômico*. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – FAU-USP: São Paulo, 2013.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, F. A semana de cem anos. *ARS*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 26-52, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/184567/171311>. Acesso em: 26 mar. 2022.

G1 SOROCABA E JUNDIAÍ. Bar no interior de SP viraliza na web com lista de caloteiros na porta: ‘Esses foram premiados’. *G1*, [s. l.], 14 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2021/12/14/bar-no-interior-de-sp-viraliza-na-web-com-lista-de-caloteiros-na-porta-esses-foram-premiados.ghtml>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SEMANA sem fim: um século de reinvenções | Frederico Coelho. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 h 9 min 18 s). Publicado pelo canal Memória da Eletricidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URnp2eDscp&list=PLii0hztLF6n2fD5VNDAuhQUtMpLovU6w&index=13>. Acesso em: 10 jan. 2022

NICOLA, J. de; NICOLA, L. *Semana de 22: antes do começo, depois do fim*. Rio de Janeiro: Estação do Brasil, 2021.

PAIXÃO pela palavra – Manoel de Barros (2008). Série em cinco episódios. Direção de Cláudio Savaget e Enilton Rodrigues. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eYsjV6DTXqw&t=23s>. Acesso em 1 jul. 2022.

VALVERDE, A. J. R. Estudando Tom Zé: Tropicália e o Lixo Lógico. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 26, n. 39, p. 867-886, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/1702/1609>. Acesso em: 26 mar. 2022.

O sarau mais famoso do país: Sarau da Cooperifa, rede TVT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EE04cJfDx5k>. Acesso em: 30 jun. 2022.



# SEMANA DE ARTE MODERNA



## “Força fatal”, depois de 100 anos

Carlos Drummond de Andrade, em *A semana continua* (1972), vaticinou: “em 22, ninguém deu importância à Semana de 22. Com o tempo, revelou-se mais que uma brincadeira: pois antes dela era o sono, e depois dela o dilúvio”. Alinhada a essa compreensão também se situa a revisita do pesquisador e professor Fred Coelho (2021, p. 31), para quem a semana “define um pré e um pós, ela demarca influências e deflagra dissidências”. Conforme argumentação de Coelho, aqueles três dias de fevereiro de 1922 ainda permeiam nosso imaginário nacional em função de sua natureza de fundação, de começo – promovendo a criação de um *mito de origem*, conseqüentemente –, além de “sua inexorável qualidade de progressão”, já que se associam às manifestações modernistas que viriam a ocorrer.



Reprodução/Acervo do Instituto Moreira Salles

Os Batutas: Sebastião Cirino (trompete), Euclides Virgolino (bateria), Pixinguinha (saxofone), Fausto Mozart Corrêa (piano), José Monteiro (banjo), J. B. Paraíso (saxofone) e Esmerino Cardoso (trombone de vara), c. 1923. Acervo Pixinguinha/IMS.

<https://ims.com.br/2019/03/29/pixinguinha-cronologia/>

Entretanto, partindo da imagem da moeda e suas faces indissociáveis, o pesquisador salienta a importância de discriminar os dois momentos: se, por um lado, os processos de maturação que levariam à eclosão do Modernismo já estavam ocorrendo a despeito da Semana de 22, por outro, “sem o evento que amarra sua história em um gesto inaugural”, possivelmente os ideais modernistas não alcançariam tal longevidade, principalmente em razão de nossa tradição de ruptura. Um exemplo recente disso é o interesse do rapper Emicida, fã confesso de Mário de Andrade, em realizar a gravação da primeira apresentação de seu novo disco, *AmarElo* (que gerou um documentário premiado, *AmarElo – é tudo para ontem*), no mesmo palco da Semana, por sua projeção nacional:

Reocupar o palco elitista do Teatro Municipal, fundar uma nova origem de uma outra história moderna brasileira – dessa vez, com a matriz ligada às populações fruto da diáspora escravagista – é um gesto tanto de desconstrução quanto de afirmação da centralidade desse mito de origem. (COELHO, 2021, p. 34)

Por seu turno, em entrevista à revista *Bravo!*, por ocasião do lançamento do referido documentário, Emicida comenta o seguinte, ao ser questionado sobre o centenário do Modernismo e a valorização de outras manifestações artísticas, nem sempre associadas ao ideal de moderno/modernista, como é o caso do samba:

Durante a elaboração do roteiro, era muito importante que a gente colocasse o samba como o eixo gravitacional de toda a história que a gente estava contando. [...] a gente gostaria muito de gerar essa provocação porque no mesmo ano em que o modernismo consegue ascender e alcançar o palco do Teatro Municipal, Pixinguinha e os Oito Batutas vão para a França. [...] Cruzar essas duas informações, semana de 22 e o samba, para a gente é uma forma de dizer: existe um movimento muito bonito acontecendo que foi percebido pela sociedade, mas existia um outro movimento que não só já vinha sendo produzido como também já estava dando consequências inclusive reverenciadas por essa vanguarda cultural parisiense, que era referência para muitos modernistas como o ápice da evolução criativa do ser humano. (CARVALHO, 2020)



Cartaz da Semana de Arte Moderna.

Reprodução/Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo, SP.

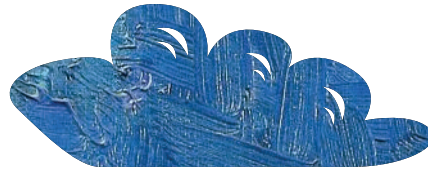


Cartaz da Semana de Arte Moderna da Periferia.

Reprodução/Coletânea particular



YAN Comunicação/Arquivo da editora



Essa inquietação de Emicida dialoga com a especulação que Coelho (2021) promove ao refletir sobre os possíveis rumos do país, caso outros marcos fossem considerados inaugurais do modernismo, e ilustra isso elencando a primeira gravação de um samba – “Pelo Telefone”, composto por Donga e Mauro Duarte –, que gerou imenso impacto em nossa história pela apropriação do que havia de mais tecnológico naquele tempo. Esse fato ocorreu justamente em 1917, ano em que Anita Malfatti realiza a famosa exposição que desencadearia as movimentações para a Semana de Arte Moderna de 22. Como seria a Semana de 22, que foi estopim do modernismo, caso ela ocorresse na periferia, por exemplo? Foi o que propôs Sergio Vaz, no sarau da Cooperifa, em 2007, resgatando os moldes daquela semana, mas dando voz à poética produzida em bares da periferia paulistana:

### Para saber mais

ANDRADE, C. D. de. A semana continua. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, n. 256, 3 fev. 1972. Caderno B, p. 8.

CARVALHO, P. Quatro perguntas para Emicida. *Bravo!*, [s. l.], 8 dez. 2020. Disponível em: <https://medium.com/revistabravo/quatro-perguntas-paraemicida-ec6ddebf7b79>. Acesso em: 26 mar. 2022.

COELHO, F. A semana de cem anos. *ARS*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 26-52, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/184567/171311>. Acesso em: 26 mar. 2022.

A Cooperifa e um grupo de artistas propõem, 85 anos depois, uma nova Semana de Artes, só que agora oriunda da periferia. Uma nova história, escrita e contada por quem realmente vive por ela e para ela. Uma nova versão da Semana, contada não de fora para dentro, mas de dentro para fora. Construída com as mesmas mãos calejadas que construíram a cidade de São Paulo. Uma Semana Cultural criada e produzida com o mesmo suor desse povo que tanto luta por um Brasil melhor. (VAZ, 2017 *apud* COELHO, 2021, p. 47)

Como precisamente comenta Coelho (2021, p. 48), “dos saraus dos palacetes para os saraus das quebradas, a ‘força fatal’ [como cunhou Mário de Andrade sobre a movimentação moderna em curso] segue sendo ressignificada e expandida”. Cá acrescentamos que é essa força que, em 2022, fará as modernas engrenagens de um país prenhe de novos futuros girarem em prol de uma sociedade mais justa e multifacetada.



Acervo da autora/Arquivo da editora

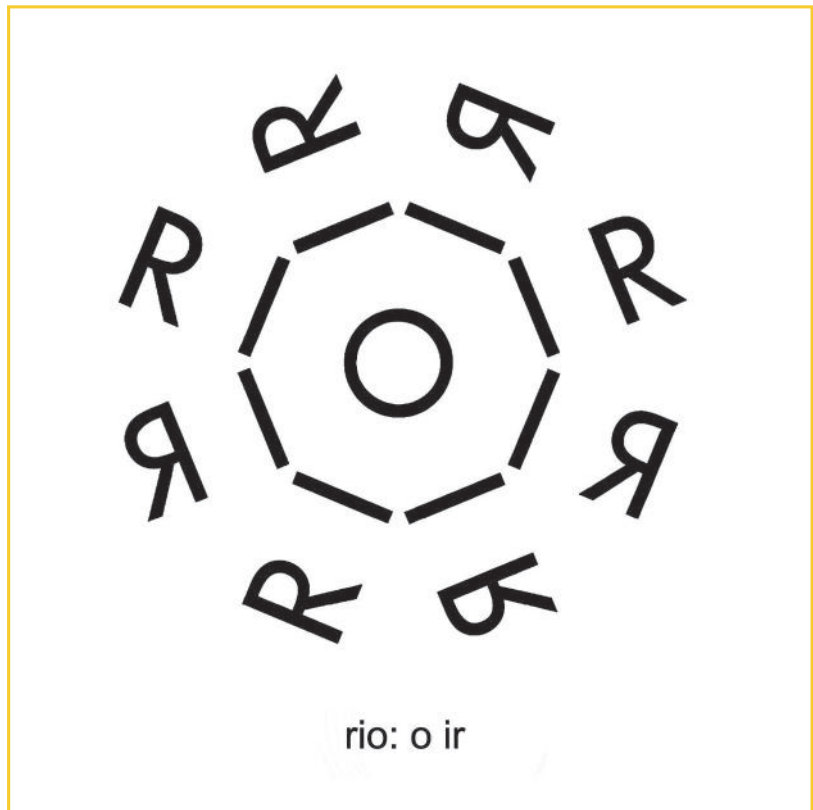
## NADIANA LIMA

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde também cursou a graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa). Atualmente, integra o Núcleo de Produção e Formação das editoras Ática, Saraiva e Scipione (vinculado à Saber | Cogna Educação), dedicando-se à elaboração de recursos didáticos de natureza diversa para auxiliar professores da rede pública.

# Fala, especialista!

## Tipografia e subversão nas escritas de ontem e de hoje

Talvez cause algum estranhamento o fato de, em uma epígrafe, o texto verbal apresentar tal configuração, como se observa no poema concreto do poeta e compositor Arnaldo Antunes. Ao dispor as letras de maneira circular, em alusão a um ciclo, no qual não é possível determinar nem início nem fim, além de arranjá-las de modo a permitir uma leitura que comece de dentro para fora ou de fora para dentro, subvertendo as ordens e direções habituais de leitura ocidental (de cima para baixo, da esquerda para direita), o poeta incita a construção de inferências diversas que poderiam ser reconfiguradas em perguntas do tipo: De que maneira a imagem do rio se associa à ação simbólica de ir? Em que medida a não finitude de um ciclo, sem começo, sem término, dialoga com o ato de ir? Ir para onde? De dentro para fora? E se “rio” for uma ação? Sorrir de fora para dentro? Entre outras possíveis leituras.



Arnaldo Antunes/Acervo do poeta

Rio: o ir (1997), de Arnaldo Antunes.

**“[...] nem tudo é tão novo assim. As inovações sempre se fundam no passado e dele necessitam quando, em nosso tempo cíclico, as demandas, inquietações e pulsões humanas revolvem, revivem.”**

O que esse exercício nos mostra dialoga diretamente com as potencialidades de sentido da tipografia, por meio da qual se constrói o texto escrito, que, por sua natureza, pressupõe uma visualidade. Esse aspecto visual dos textos escritos foi muito explorado, por exemplo, nas artes visuais ou na poesia concreta, mas no contexto atual tem alcançado outros patamares, em que os apelos visuais são intensos e constantes, sobretudo os de natureza dinâmica, com movimentações diversas (as famigeradas “notificações” que recebemos de aplicativos diversos são um excelente exemplo disso). Por essa razão, entre outras, esse aspecto influencia a maneira como nos relacionamos com a escrita, principalmente no meio digital. Atualmente, a pontuação e a acentuação, por exemplo, usadas em mensagens/postagens/tweets são lidas como formalidade/seriedade e/ou indício de tristeza, raiva ou outras emoções (MALADY, 2014; CRAIR, 2013), ainda mais quando há limite de caracteres utilizáveis (e, no caso da rede Twitter, menor que os demais), o que leva as pessoas a “economizá-los”, além de “poupar tempo” com menos toques para digitá-los. Mas, ora, essa não é uma prática semelhante àquela que os mais antigos costumavam fazer ao enviar um telegrama? Diferentemente da carta, o telegrama era a opção no caso de urgências, já que era recebido com muito mais rapidez, o que tornava o serviço bem mais caro. Como o valor a ser pago era condicionado à quantidade de caracteres, os textos eram curtos, objetivos e, em muitos casos, não só acentuação e pontuação, mas muitos conectores ou mesmo palavras que poderiam ficar subentendidas não eram utilizados.

Como é possível observar, nem tudo é tão novo assim. As inovações sempre se fundam no passado e dele necessitam quando, em nosso tempo cíclico, as demandas, inquietações e pulsões humanas revolvem, revivem. Outro exemplo diz respeito aos emoticons (aglutinação das palavras inglesas “emotion” e “icons”, em tradução livre: “ícones de emoções”), frequentes na escrita em meio virtual e, em geral, associados à modernidade, à atualidade. Entretanto, já em 1881, em uma publicação da revista humorística *Puck* era possível entrever seu nascimento nos arranjos de caracteres tipográficos alusivos a emoções, evidenciando essa visualidade da escrita e seus efeitos de sentido para além do texto verbal.





## TYPOGRAPHICAL ART.

We wish it to be distinctly understood that the letterpress department of this paper is not going to be trampled on by any tyrannical crowd of artists in existence. We mean to let the public see that we can lay out, in our own typographical line, all the cartoonists that ever walked. For fear of startling the public we will give only a small specimen of the artistic achievements within our grasp, by way of a first instalment. The following are from Studies in Passions and Emotions. No copyright.



Joy.



Melancholy.



Indifference.



Astonishment.

Verbalizar que há muito tempo os emoticons (não só estáticos, mas também aqueles em movimento) passaram a ser usados como sinalizadores de tom do enunciado, de polidez ou mesmo como uma estratégia de proteção de face (cf. MAINGUENEAU, 2001), não necessariamente da emoção que se sente ao escrever. Esse anseio por explicitar alguns subentendidos ou pressupostos dos enunciados em meio digital, sobretudo quando irônicos ou sarcásticos – daí construções como #sqn (“só que não”) ou #ironia, como uma espécie de “etiqueta de aviso” –, também não é uma preocupação recente. Em 1668, o filósofo John Wilkins, em um ensaio intitulado “Essay towards a Real Character and a Philosophical Language”, já se aventurava a propor um modo de indicar uma ironia com o uso de um caractere, sendo sucedido por muitos outros estudiosos neste intento (cf. HOUSTON, 1977).

A partir desses breves exemplos, observa-se que os percursos que o uso da tipografia pode tomar vão muito além do adorno ou de um meio para a leitura do texto verbal. A escolha de um tipo, o modo como se dispõe na página/tela, os recursos semióticos de que se utiliza (cor, formato, tamanho, sombreamento etc.), as inserções de imagens pictóricas, entre outros aspectos, podem nos fornecer pistas de como a sociedade se organiza, das convenções retóricas que operam em dada cultura, de como os produtores/leitores categorizam os textos, associando-os a determinada configuração tipográfica e não à outra etc. Por isso, observar a configuração textual e seus propósitos comunicativos em atenção à tipografia é também ajustar o olhar para as mudanças sociais ao longo da história.



Para saber mais

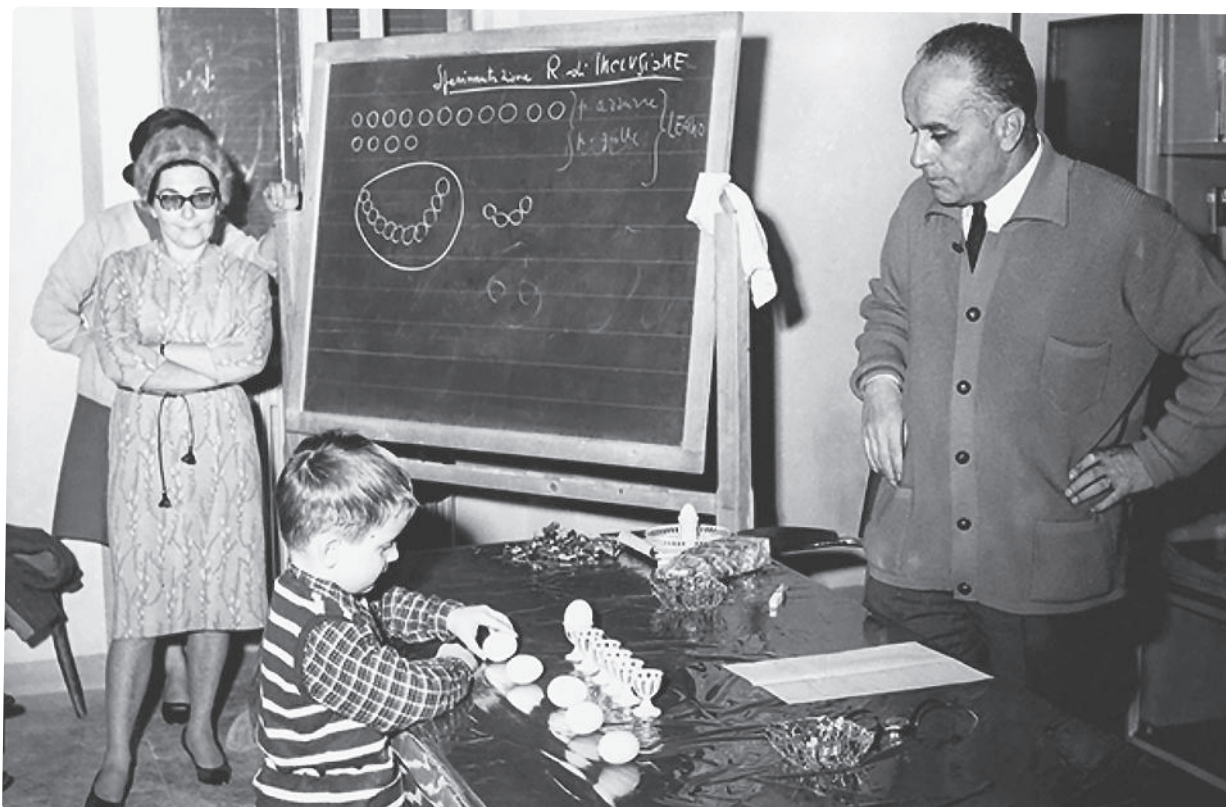
SILVA, N. L. da. *Referenciação, multimodalidade e tipografia cinética: reflexões em linguística textual*. 2017. 253 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25438>. Acesso em: 26 mar. 2022.

# OLHARES QUE ORGANIZAM O MUNDO: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

## EM POUCAS LINHAS

Este capítulo apresenta a estratégia de trabalho docente proposta pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994), denominada “Documentação Pedagógica”. Traz a história dessa proposta, passando pelos conceitos que a permeiam, envolvendo currículo, registros, avaliações etc., e oferecendo orientações para os professores que desejarem utilizá-la, sobretudo na etapa da Educação Infantil.





Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia (Italy), published by Reggio Children

O educador italiano Loris Malaguzzi em foto da década de 1960.

A Documentação Pedagógica é uma estratégia de trabalho docente proposta pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Educador ousado, à frente de seu tempo, levou adiante, no norte da Itália, um projeto educativo inovador, que revolucionou o olhar para o trabalho com a infância, impactando de forma definitiva a Educação Básica e a formação dos professores.

Para entender as ideias de Malaguzzi, vamos voltar ao final da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente à primavera de 1945, na aldeia campestre de Villa Cella, onde a comunidade se reuniu para reconstruir o local, que havia sido destruído pela guerra. Com a venda de tanques e cavalos abandonados pelos soldados alemães, os homens queriam construir um cinema. As mulheres, porém, decidiram construir uma escola, para que as crianças da aldeia pudessem ver a vida recomeçar, fazendo brotar a esperança em dias melhores. Um jovem educador nascido em Correggio, comuna da região de Reggio Emilia (Emília Romanha), ao saber desse projeto ofereceu seu trabalho a essa comunidade. Era Loris Malaguzzi.

**“Malaguzzi defendia uma educação laica, pública e de alta qualidade, como um ato político necessário, transformador de conceitos e paradigmas.”**

Ali nasceu, comandada por Malaguzzi, uma escola, que logo chamou atenção pelo trabalho inovador. Outras escolas surgiram com a mesma inspiração, em um modelo coletivo de autogestão, confrontando a tradicional e pouco flexível gestão da Igreja. Malaguzzi entendia que era preciso conseguir apoio do governo local para que as escolas ganhassem essa nova visão e toda a comunidade pudesse entender o trabalho realizado.

Depois de muito esforço e trabalho, nasce, em 1963, a primeira escola municipal de Reggio Emilia, chamada *Scuola Robinson*, em homenagem a Robinson Crusoe, personagem-título do livro (1719) de Daniel Defoe. Hoje há uma rede de escolas municipais em Reggio, entre escolas que atendem crianças de zero a 3 anos (as chamadas “nidos”); crianças de 4 e 5 anos (as “scuolas dell’infanzia”) e uma escola que corresponde ao Ensino Fundamental brasileiro, que atende crianças de até 11 anos, no Centro Internacional Loris Malaguzzi.

Inaugurou-se, assim, uma forma inovadora de fazer educação, livre dos dogmas da Igreja. Loris Malaguzzi defendia uma educação laica, pública e de alta qualidade, como um ato político necessário, transformador de conceitos e paradigmas. Nasce a Pedagogia da Escuta e das Relações, além da grande teoria das “Cem Linguagens da Criança”. Um projeto transformador, cuja condição primeira era ser compreendido, aprovado e aceito pela sociedade. Um projeto de educação que propunha uma nova imagem da criança, do educador, da escola. Um projeto que colocava a criança no centro de todo o processo, como protagonista, como alguém que tem múltiplas formas de expressar seus pensamentos, ou, nas palavras de Malaguzzi, “Cem linguagens”. Segundo ele, a escola rouba 99 linguagens da criança e valoriza apenas uma delas, a linguagem escrita; é preciso devolver-lhe todas as outras, igualmente expressivas e poéticas. Essa pedagogia defendida pelo educador italiano se manifesta também no poema cujo título é homônimo da teoria.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos,  
cem pensamentos, cem modos  
de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar  
as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar  
e compreender.

Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens  
(e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe  
a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,  
de fazer sem a cabeça, de escutar  
e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e  
maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já  
existe e, de cem, roubaram-lhe  
noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a  
realidade e a fantasia, a ciência  
e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são  
coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.  
A criança diz: ao contrário,  
as cem existem.

*In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 2015.*



John D. Simmons/Charlotte Observer/Tribune News Service/Getty Images

Atividade no Thompson Center for Child Development, em Charlotte, Carolina do Norte, Estados Unidos, que segue o método Reggio Emilia. Foto de 2014.

Com o desejo de comunicar o que acontecia dentro da escola, de abrir para o diálogo, para a interpretação, para a contestação e, principalmente, para a transformação, Malaguzzi inaugurou o que chamou de **Documentação Pedagógica**, um dos pilares centrais de sua abordagem. A ideia genial de Malaguzzi foi lançar, então, uma exposição sobre a experiência educativa reggiana, em 1981, chamada “Quando os olhos saltam o muro: narrativas do possível. Propostas das crianças das escolas infantis municipais de Reggio Emilia” (do original “L’occhio se salta il muro: narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell’infanzia di Reggio Emilia”<sup>1</sup>). Esse título dedicava-se a provocar um novo olhar para a escola, como se os muros se rompessem e o universo da escola alcançasse novos horizontes.

Mais adiante, dada a dificuldade de traduzir esse título em diferentes idiomas, quando a exposição começou a percorrer o mundo passou a chamar-se “As Cem Linguagens da Criança” e, assim, ficou conhecida nos meios educacionais, até mesmo como título de um dos livros mais famosos sobre a abordagem reggiana.

1 Livre tradução.

As ideias de Loris Malaguzzi alcançaram ressonância internacional quando a revista estadunidense *Newsweek* publicou, em 1991, uma reportagem sobre as melhores escolas do mundo e apontou a *Scuola Diana*, na cidade de Reggio Emilia, como a melhor escola de Educação Infantil.



Reprodução/Newsweek

O processo pedagógico de Reggio foi considerado a melhor metodologia pela revista americana *Newsweek*.

A matéria atraiu os olhares de muitos educadores e universidades do mundo, até mesmo da prestigiosa Harvard, que passaram a visitar, estudar e buscar entender o que praticavam os educadores daquela pequena cidade, capitaneados por Malaguzzi. Reggio recebia delegações de educadores de todos os continentes e o projeto educativo reggiano ganhou notoriedade e influência no mundo inteiro.

## **Criança e professor: sujeitos potentes**

Daí em diante, o trabalho com documentação pedagógica foi extremamente divulgado e passou a ser discutido em cursos, palestras, publicações e congressos. Por um lado, isso foi muito positivo quanto ao processo de formação continuada de professores e toda a discussão que se faz necessária sobre que tipo de escola queremos, qual a sociedade que estamos buscando e o papel da escola nessa busca, na medida em que é urgente questionar essa educação bancária, massificadora e pouco crítica que ainda está muito presente nas instituições educacionais brasileiras. Por outro lado, há um aspecto muito negativo (que acontece com certa frequência em nosso país): a adoção de novos termos, novos “jargões pedagógicos”, sem a devida clareza conceitual que eles exigem.

A Pedagogia é uma área do conhecimento humano que sofre com essas mazelas, visto que há uma certa variedade de modelos curriculares, métodos e abordagens, e nem sempre uma formação básica de professores que contemple o devido rigor acadêmico e científico para compreender a relação teoria e prática, tão fundamental de ser evidenciada no chão da escola.

Disso decorre também o fato de que é muito comum que educadores e escolas passem a adotar o termo “documentação pedagógica” em seus discursos sobre a prática, mas o que de fato realizam em nada se aproxima do

**“[...] grande problema que vivemos: a falsa ideia de que podemos 'importar modelos educacionais' de outros lugares e aplicá-los em nossas salas de aula ou escolas tal e qual em seus locais de origem.”**

conceito difundido por Malaguzzi. Junta-se a isso outro grande problema que vivenciamos: a falsa ideia de que podemos “importar modelos educacionais” de outros lugares e aplicá-los em nossas salas de aula ou escolas tal e qual em seus locais de origem.

Toda e qualquer abordagem, como é o caso da Pedagogia da Escuta e da Relação, de Malaguzzi, pode servir de inspiração, de elemento de diálogo, de discussão teórica sobre suas bases e princípios, mas nunca de cópia, como uma receita pronta de sucesso. É preciso que saibamos ler nossa realidade, entender nossa identidade, acolher nossos regionalismos, abarcar nossa estrutura organizacional como instituição que segue orientações legais em âmbitos diversos e buscar nosso próprio

modo de fazer educação, ainda que em diálogo com outros modelos e abordagens.

Como aponta Fochi (2018, p. 31),

“[...] Talvez, uma das grandes contribuições da perspectiva de Loris Malaguzzi, em especial quando se trata da documentação pedagógica, é referente à escuta. A escuta, nesse contexto, é uma metáfora que caminha ao lado de outra metáfora de Loris, a de que a criança é feita de “cem linguagens”. Para Malaguzzi, a escuta das cem linguagens é uma possibilidade de as professoras perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças. A escuta é o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois nela está a imagem de criança que cada professora tem.”

Loris Malaguzzi defendia a imagem de uma criança potente, competente, com agência própria, ativa, capaz de participar autonomamente de todo o processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. Um sujeito protagonista e cognoscente, ou seja, que pensa. Por isso, elabora hipóteses, faz conjecturas, argumenta, constrói teorias, dialoga com o mundo, tentando compreender e interpelar o mundo que o cerca. Malaguzzi fala de um sujeito que é, não de um sujeito que virá a ser.

Sob essa ótica, a criança é entendida como um sujeito de direitos, que se constitui na relação com o adulto, ressignificando-a em cada interação. Ao mesmo tempo, Malaguzzi entendia o educador como um pesquisador ao lado da criança (e não à sua frente), para compreender seus pensamentos e como ela aprende. Alfredo Hoyuelos, grande biógrafo de Malaguzzi, que trabalhou junto a ele, diz: “[...] escutar é a grande arte para entender a cultura infantil” (2006, p. 32). Assim, é possível compreender essa escuta como verbo ativo, não como escuta física, oriunda do campo

do audível, da capacidade de ouvir, mas uma escuta que vai além: sensível, ativa, capaz de transpor os sentidos que permeiam as entrelinhas em respostas que não são necessariamente verbais, mas procedimentais, enquanto posturas e condutas. A escuta de um sujeito docente, suficientemente munido no que se refere à teoria, possibilita a interpretação daquilo que as crianças estão expressando como seus desejos, interesses e necessidades.

Nessa abordagem, o papel do professor é o de um sujeito igualmente potente. Pesquisador, disponível, aberto para o novo, para o inédito, munido de uma escuta sensível e ativa, que reflete sobre sua própria docência e dialoga com seus pares, disponível para a compreensão da cultura da infância, que é fundadora e não mera reprodutora da cultura adulta. Seu papel é, portanto, de quem acompanha a criança, garantindo bons contextos de pesquisa, capazes de manter o desejo e o interesse das crianças em aprender.

A escola, nessa abordagem, não é lugar de reprodução, de massificação, de passividade, mas sim de autoria. Assim, desloca-se o lugar do professor de mero seguidor de planos e apostilas para um lugar de igual protagonismo e compreensão de uma “aprendizagem negociada”, como defendia Malaguzzi. É uma negociação de sentidos no processo de aprendizagem, a fim de que tenha significado para todos os envolvidos. Entendendo a natureza do saber que emerge das crianças, o professor é capaz de se posicionar de maneira crítica, o que lhe exige coragem, porque nada está dado. São necessários uma sólida formação acadêmica e um constante estudo de aprofundamento, rigor e disciplina, tanto nos planejamentos quanto nas interpretações dos processos documentais que vão sendo produzidos diariamente, para evitar superficialidades e improvisos.

Malaguzzi considerava também o espaço como mais um agente educador em cena, pois, quando bem-preparado e planejado, tem a capacidade de seduzir, provocar, convidar a

criança a agir nas relações com o mundo e com os seus pares. Para isso, o educador também precisa (re)conhecer e despertar suas próprias com linguagens, pois, muitas vezes, a escola em que foi estudante deixou adormecido esse potencial. É preciso tomar consciência de suas próprias potencialidades, pois o professor não provoca em seu aluno o que não foi antes provocado em si mesmo. Se não é capaz de enxergar suas próprias linguagens expressivas, o professor dificilmente conseguirá investir nas linguagens de seus alunos.

## DP: o que é de fato?

Para melhor compreender a proposta deste capítulo, é necessário entender o que **não** é documentação pedagógica. Muitas vezes, esse conceito é entendido como “registro”, o que é um equívoco. Registro é algo que há muito se discute na área da educação ao falar, por exemplo, de planejamento, anotações pessoais dos professores, instrumentos de acompanhamento do processo das crianças (como portfólios, relatórios, produção de fotos ou vídeos).

Outras vezes, a expressão “documentação pedagógica” é confundida com o conjunto de documentos que constam do prontuário do aluno (histórico escolar, boletim e documentos pessoais) organizado pelo setor da secretaria escolar. Ou, ainda, o termo é erroneamente entendido apenas como o produto de um projeto realizado pelas crianças ou pela turma. Entretanto, nada disso é, de fato, o que Loris Malaguzzi defendia como documentação pedagógica.

Paulo Fochi (2019), com o intuito de tornar clara essa expressão enquanto **conceito**, propõe didaticamente uma distinção ao compará-la com outras formas linguísticas, quando assumem as funções de **verbo** ou de **substantivo**. Ao usar o verbo “documentar”, estamos nos referindo ao ato de produzir registros: anotações, fotos, filmagens, colher desenhos, produções das crianças. Já quando usamos o substantivo “documentação”, estamos falando do produto comunicado, que nem sempre é a culminância de um processo ou projeto desenvolvido. Muitas vezes, ele é parte de um processo, como uma comunicação de observáveis



Preschools and Infant-toddler Centers – Istituto of the Municipality of Reggio Emilia (Italy), published by Reggio Children

Ateliê no Centro de Pesquisa Educacional Reggio Children, Reggio Emilia, Itália, sem data.

que precisam ser compartilhados nesse processo documental e que podem ganhar distintas formas: banners, painéis, cartazes, mini-histórias, livretos, folders etc.

Finalmente, quando falamos do conceito Documentação Pedagógica defendido por Malaguzzi, estamos falando de uma estratégia pedagógica do docente. Trata-se de um modo de fazer, de refletir, de projetar e de narrar o cotidiano pedagógico. É um processo composto de diferentes partes, com funcionamento cíclico, que envolve observação, produção e coleta de registros observáveis; análise e curadoria dos registros à medida que são produzidos; interpretação do que foi colhido e analisado; reformulação do projeto e relançamento. Esse processo completo é entendido, portanto, como Documentação Pedagógica (doravante DP): uma estratégia de trabalho que reposiciona o professor no cotidiano pedagógico de sala de aula com seus alunos, além da relação que ele estabelece com a família e a comunidade escolar. A DP feita pelo professor serve a diferentes públicos:

- Em primeiro lugar, a ele mesmo, já que observar esse processo de tornar visível como aprendem as crianças faz com que ele também se reposicione e ressignifique seu planejamento, seus instrumentos e seu olhar para o ensino.
- Aos colegas professores dentro e fora da escola, porque essa não é uma estratégia de trabalho solitária, e sim coletiva. Interpretar os observáveis colhidos é um exercício de empréstimo de olhares e compreensões para um mesmo fenômeno, já que toda criança tem direito de ser interpretada por um coletivo de educadores.
- Às famílias, porque essa estratégia permite comunicar os processos de aprendizagem de cada criança, contemplando tanto a perspectiva individual quanto a coletiva, explicitando as escolhas metodológicas da escola e ajudando as famílias a compreender tais percursos.

- Por fim, mas não menos importante, às crianças! Primeiro porque não faria sentido deixar de compartilhar com elas o seu próprio processo de aprendizagem, registrado e interpretado pelo professor, mas também porque, quando restituímos às crianças esse processo, promovemos uma metacognição e revisitação ao vivido. Como dizia Malaguzzi, assim as tiramos do anonimato. Davi Altimir (2011, apud FOCHI, 2018, p. 32) chama a atenção para o fato: “[...] quando comunicamos para as crianças estamos também mostrando a elas que existe um adulto interessado no que a criança tem a dizer. E esta mensagem implícita é fundamental para a criança confiar e ter uma imagem positiva de si”.

A estratégia da documentação pedagógica se organiza em dois níveis. Um deles é mais interno e se destina à produção e à coleta de observáveis de um processo documental que vai se constituindo, dando corpo às investigações conduzidas pelas crianças a partir das mediações do professor. Os observáveis são registros concretos que orientam e conduzem o professor no modo de encaminhar as investigações que desenvolve com as crianças. O outro nível da DP (que não é, necessariamente, subsequente e pode ser concomitante) é o da comunicação. Esse nível acontece quando o professor decide que algum elemento do processo ou alguma descoberta/construção provisória já pode ser compartilhada (e, nesse momento, decide-se o destinatário). Essa decisão acontece ao longo de todo o processo de DP e não somente no final.

Por muito tempo, no Brasil, trabalhou-se com um conceito de "projeto" (ou uma pedagogia de projetos) segundo o qual seria preciso existir um produto final, palpável, concreto, que representasse o percurso das crianças durante o desenvolvimento do projeto e deveria ser apresentado na última etapa deste. Na abordagem reggiana é diferente: o percurso investigativo é visto como um processo no

**“[...] uma estratégia de trabalho que reposiciona o professor no cotidiano pedagógico de sala de aula com seus alunos, além da relação que ele estabelece com a família e a comunidade escolar.”**

qual, a todo momento, é preciso olhar para o que está sendo produzido para tomar decisões sobre o caminho a ser seguido e comunicar aos atores envolvidos as conquistas alcançadas. O percurso não é planejado ou programado *a priori*, mas definido com base nas interações com as crianças, suas descobertas, suas teorias provisórias sobre o objeto de estudo e seu conhecimento, sempre com a mediação do professor.

Assim, o conceito de "metacognição" ou "recognição", tão presente na abordagem da DP, serve também ao professor e não apenas às crianças, pois, a cada trânsito entre os níveis dessa estratégia de trabalho, o professor, inevitavelmente, precisa tomar decisões com base no vivido, analisado e interpretado. Ou seja, a DP se mostra uma ferramenta extremamente eficaz para observar, avaliar, refletir, aprofundar e replanejar.

Carla Rinaldi, grande representante da *Reggio Children* (organização fundada em 1994, após a morte de Loris Malaguzzi, como centro de defesa e promoção dos direitos e potencialidades das crianças e como local de formação continuada para educadores de todo o mundo), defendia que a DP precisa ser a “segunda pele” da escola. Tudo aquilo que se produz sobre o processo de aprendizagem das crianças deve ser exposto para a comunidade escolar; não pode ficar confinado a pastas, pois é um recurso narrativo do processo e também de memória, já que explicita os percursos de pesquisa das turmas que vão construindo a história da instituição escolar.

Não é aceitável que, ao findar o ano, as escolas esvaziem suas paredes, apaguem tudo o que foi vivido naquele ano e iniciem outro período letivo sem considerar o passado recente da escola. A DP é uma fonte inesgotável de memória da escola, pois, ao selecionar o que pode ter uma vida mais extensa nas paredes, compartilhamos os avanços, as escolhas metodológicas, os valores, a história de quem entende que educação se faz no coletivo.

Essa abordagem nos possibilita a criação de novos olhares: é uma mudança de paradigma em educação, ao entender que o conhecimento não está pronto em ninguém, seja no adulto professor, seja no aluno. O conhecimento não é dado *a priori*: ele é composto de incertezas, de provisoriiedades, e estabelecido nas relações, não no individualismo. Tudo isso pressupõe também uma mudança de paradigma na formação do educador, o que é vital, pois, sem isso, o trabalho com a DP não é possível.

Falar de DP é falar de currículo, de avaliação, de planejamento, de projeto político-pedagógico. Como lembra Fochi (2018a, p. 24), a documentação pedagógica:



[...] relaciona as diferentes dimensões da ação pedagógica – currículo, avaliação, planejamento, projeto pedagógico, gestão pedagógica – de tal modo que uma dimensão é generativa da outra e todas estão a serviço da construção de uma escola amável (HOYUELOS, 2006) para as crianças, os profissionais e as famílias (MALAGUZZI, 2001).

Outra ponte muito importante produzida pela estratégia da DP é a capacidade de promover o elo mais concreto da relação entre escola e comunidade. A DP não só é a melhor forma de comunicar os processos vividos no interior dos muros da escola, como também de aproximar a relação com as famílias. Muitas vezes, tudo o que é produzido na escola fica acessível exclusivamente aos professores. Nem as famílias, nem o entorno, nem outros educadores conseguem acessar a natureza do que é produzido na instituição escolar. Quando a escola compartilha com as famílias as produções e investigações das crianças, o vínculo se estreita, a compreensão da metodologia se amplifica, a valorização pelo trabalho docente aparece. Para que as famílias superem uma imagem de escola transmissiva, legitimada por eles por ser presente em sua experiência de aluno, é preciso que tenham a oportunidade de acessar um novo modo de fazer e pensar a escola. Quando isso acontece, as famílias começam também a transformar a sua imagem da criança e, por consequência, a imagem que têm do professor e da escola.



Stepan Popov/Shutterstock



Imagens do Centro Reggio Children.

Como dizia Paulo Freire, educar é um ato político! É preciso ter clareza nas intencionalidades pedagógicas, tanto do ponto de vista da instituição quanto do ponto de vista do fazer docente. Assim, usar a DP como a ferramenta que comunica o que acontece na escola permite que toda a comunidade veja a escola de outro ângulo, valorizando-a e entendendo que só profissionais da educação são capazes de realizar aquele trabalho.

A estratégia da DP é adequada e possível em todas as etapas da escolaridade básica ou superior, não só na Educação Infantil. Se entendemos que se trata de uma ferramenta de trabalho do docente, não importa a idade dos alunos. Contudo, não é uma abordagem que acontece em harmonia com propostas mais conteudistas, engessadas em planos, horários e disciplinas estanques. Justamente por celebrar as diferenças e entender que se aprende na diversidade, as diferenças precisam ser consideradas, não anuladas. Para tanto, é preciso um reposicionamento, um novo olhar sobre o mundo da escola. Pode parecer sonho, mas já é realidade em muitos lugares!



## Para saber mais

ALTIMIR, D. Escuchar para documentar. In: RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro, 2011. p. 37-52.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Documentação Pedagógica: concepções e articulações*. Caderno 1. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018a. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Documentação Pedagógica: concepções e articulações*. Caderno 2. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018b. 44 p.

FOCHI, P. (org.). *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

HOYUELOS, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, L. Uma carta con tres derechos. In: REGGIO CHILDREN. *Los Cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.

RINALDI, C. *Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2005.

### Video:

PAULO Fochi – A escuta da criança e as contribuições para nosso aprendizado sobre a infância.

[S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (33 min 4 s). Publicado pelo canal Composição – Formação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RmE9bZdZjYI>. Acesso em: 4 maio 2022.



# SEMANA DE ARTE MODERNA



## Modernismo, infâncias, documentação e transgressões

A Semana de Arte Moderna – ou Semana de 22, como ficou conhecida – ocorreu entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo, e marcou o início do Modernismo no Brasil, tornando-se referência cultural do século XX. Na época, poucos questionavam o conservadorismo que caracterizava a maior parte das produções artísticas no Brasil. A Semana de 22, entretanto, reuniu um grupo de intelectuais e artistas que defendiam uma grande renovação das linguagens das artes visuais, da poesia, da literatura e da música, em busca de uma liberdade criadora que representasse a identidade brasileira, rompendo com modelos ultrapassados.

A abordagem trazida por Loris Malaguzzi também nasce de um desejo transgressor, de superação dos dogmas e cânones vigentes. Como destaca Hoyuelos (2006, p. 197), “a documentação, para Malaguzzi, é ao mesmo tempo a estratégia ética para dar voz às crianças e à infância, e devolver uma imagem pública para a comunidade do que ela estava investindo nas escolas”.

A documentação pedagógica é, portanto, um testemunho ético, político, pedagógico e cultural sobre a vida na escola, sobre o que pensam não só as crianças (que, em geral, vivem no anonimato da sociedade), mas também os educadores (sempre tão desvalorizados socialmente) a respeito do papel da escola na sociedade. Assim como a Semana de 22, é um convite à vida intelectual, por meio da transgressão e do questionamento dos modelos prontos. É também uma escolha de transformação para uma escola ainda presa aos dogmas de uma educação transmissiva, massificadora, alienante, culturalmente empobrecida e com um olhar excludente e meritocrata.



VM Comunicação/Arquivo da editora



### Para saber mais

O DIÁRIO de Pagu: vida, obra e arte. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min 24 s). Publicado pelo canal Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. O vídeo traça um panorama da vida e obra da escritora e militante política Patrícia Galvão, a Pagu, figura importante do modernismo. Em seu diário, a autora relata, em forma de fragmentos de grande força poética, fatos decisivos de sua vida entre 1929 e 1931. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fYgyPNhIA70>. Acesso em: 4 maio 2022.



Acervo da autora/Arquivo da editora

## LUANA SERRA ELIAS

Mestre em Educação, na linha de Formação e Profissionalização Docente, pela Universidade Católica de Santos (SP). Especialização Lato Sensu em Psicomotricidade e Educação Infantil, ambas pela Unimonte, Santos (SP). Graduada em Pedagogia (licenciatura plena) pela Universidade Católica de Santos. Auxiliar de Pesquisa do Estado de São Paulo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), junto ao MEC/Brasília. Foi professora de Ensino Superior no curso de Pedagogia da Universidade Católica de Santos. Funcionária pública municipal em Santos, com 22 anos de atuação. Chefe da Coordenadoria de Políticas Educacionais do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Santos, na gestão de 2013-2017. Sócia proprietária da Escola de Educação Infantil Companhia da Criança, em Santos (SP), atuando como diretora, desde 2013. Intercâmbios educacionais em países como: Argentina, Chile, Estados Unidos, Espanha, com aprofundamento de Estudos na Primeira infância em Pistoia, San Miniato e Reggio Emilia, na Itália.

# Fala, especialista!

## Da Pedagogia da Escuta à documentação pedagógica

Aproximar-se da abordagem trazida por Loris Malaguzzi é um convite a uma renovação pedagógica. É uma proposta generosa de aprender a fazer uma escola amável, na qual a criança (ou o jovem) é o centro do processo educativo e os adultos têm um interesse genuíno por entender como eles aprendem.

Desde o início do processo documental até a comunicação é preciso que o professor tenha clareza em seus propósitos e finalidades, para que consiga escolher o que documentar, o porquê, de que forma e para quem. No cotidiano da escola ou da sala de aula, muitos fatos importantes e relevantes acontecem em uma única semana, desde os mais banais do cotidiano até os mais complexos. Assim, a documentação pedagógica pode ser uma ferramenta para refletir sobre o que queremos enxergar com mais profundidade, de forma a não só tornar visível os caminhos que queremos percorrer junto aos alunos, como também o que é importante comunicar sobre esse percurso.

Monkey Business Images/Shutterstock



Muitas sugestões podem enriquecer o percurso dos professores que pretendem se aproximar da abordagem da Pedagogia da Escuta e pôr em prática a estratégia da Documentação Pedagógica. Veja a seguir algumas delas.

**Aprofundar seus estudos** – ao procurar ler mais a respeito do tema e aproximar-se de professores e escolas que já realizam um trabalho com documentação pedagógica, é possível refletir de maneira mais consistente sobre os processos vividos em sua própria realidade.

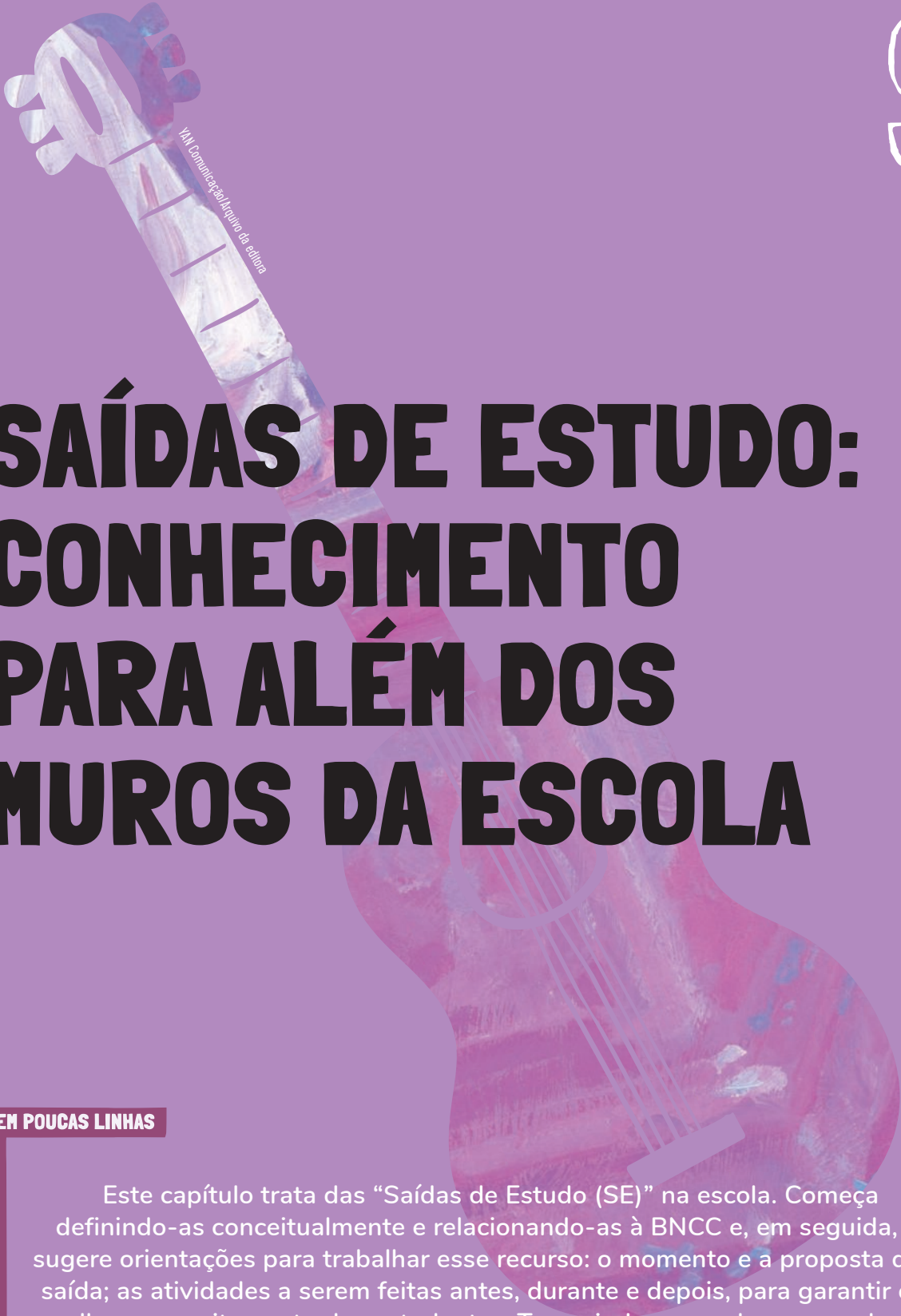
**Pôr em prática seus estudos** – pode parecer muito complexo e difícil no início, mas, à medida que se vai praticando, é possível avançar nas reflexões e alçar voos cada vez mais seguros e certos.

**Engajar colegas, promover a colaboração** – é preciso que vários professores (ou a escola inteira, se possível) adotem a mesma metodologia, pois essa abordagem propõe trabalhar juntos, compartilhar reflexões, impressões, ideias.

**Organizar o cotidiano pedagógico** – mensurar e gerenciar o tempo, o espaço, os materiais e os agrupamentos são ações essenciais para tornar possível um trabalho de escuta ativa aos desejos, anseios e interesses dos alunos; o currículo prescrito não faz sentido se não estiver em diálogo com o currículo que emerge das crianças.

**Avaliar o processo** – fazer(-se) perguntas durante o percurso, ponderando sobre o que foi pertinente ou o que precisa ser repensado é imprescindível para que os passos sejam reajustados e a relevância da documentação pedagógica continue ocorrendo.





12M Comunicação Integrada da editora

# SAÍDAS DE ESTUDO: CONHECIMENTO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

## EM POUCAS LINHAS

Este capítulo trata das “Saídas de Estudo (SE)” na escola. Começa definindo-as conceitualmente e relacionando-as à BNCC e, em seguida, sugere orientações para trabalhar esse recurso: o momento e a proposta da saída; as atividades a serem feitas antes, durante e depois, para garantir o melhor aproveitamento dos estudantes. Traz, ainda, exemplos que podem inspirar boas propostas de saídas de estudo.

Escola é lugar de conhecer e de aprender? Sim, é. Mas só se aprende na escola? Não mesmo!

Precisamos ajudar os estudantes a compreender que o conhecimento está em todo lugar. Toda e qualquer experiência pode ampliar repertórios, refinar o olhar. Basta que haja intenção, e esse propósito é o que caracteriza uma boa saída de estudo.

Na BNCC, a Saída de Estudo está presente em toda a Educação Básica. Na Educação Infantil, em Campos de Experiência, ressalta-se a importância de conhecer outros modos de vida e vivenciar relações sociais não só na família e na escola, como também na coletividade e na cidade onde vive o estudante. Tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, o documento destaca o trabalho de campo como um momento de investigação, de pesquisa em diferentes fontes e prática de diversas formas de registro.

Neste capítulo, trataremos das Saídas de Estudo que podem acontecer na Educação Básica, entendendo-as como situações pedagógicas fora da escola, que precisam ser planejadas, ter intenções claras e objetivas e um olhar constante de avaliação.

## Em que momento realizar uma Saída de Estudo?

É crucial que o momento adequado para uma SE seja considerado durante o planejamento, pois tanto o encaminhamento como as expectativas dependem do momento escolhido.



Luciana Whitaker/Pulsar Imagens

Alunos do Ensino Fundamental de escola pública de Itaboraí visitam o prédio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no bairro de Manguinhos (RJ). Foto de 2019.

**“Uma simples caminhada - estudo de caso - pela vizinhança da escola pode trazer questões a ser discutidas ou investigadas pelos estudantes. A observação do local onde vivemos traz muito significado para o trabalho.”**

As SE podem acontecer no início do trabalho com uma unidade, de modo a despertar atenção para o tema; no decorrer do estudo, como um momento de investigação, de coleta de informações e de aprofundamento, ou ainda, no fechamento, como um resgate do que foi estudado, que acrescenta novas reflexões ao que foi trabalhado.

Vamos considerar, a título de ilustração, que uma SE esteja a serviço da introdução de um tema. Como encaminhá-la? Supondo, por exemplo, um trabalho centrado em um tópico a respeito da cidade: como está organizada e de que modo acolhe ou não seus habitantes em termos de acessibilidade. Uma simples caminhada – estudo do meio – pela vizinhança da escola pode trazer questões a ser discutidas ou investigadas pelos estudantes. A observação do local onde vivemos traz muito significado para o trabalho.

Não podemos perder de vista a necessidade de despertar nos estudantes um olhar curioso, com *olhos de ver*, *olhos de desvendar*. É preciso desafiar nossos alunos e alunas com questionamentos ou com a explicitação dos nossos objetivos, dependendo da faixa etária com a qual trabalhamos. Outra maneira de estimular o olhar atento é a elaboração, individual ou coletiva, de uma pauta que norteie as observações.

Os estudantes precisam estar cientes de que essa observação do ambiente ou das questões levantadas servirão de base para estudos futuros. Nesse caso, perguntas elaboradas por eles

são muito mais significativas do que respostas. O trabalho pode ser muito enriquecido se, no retorno à escola, o grupo compartilhar suas observações, discutir e pensar sobre o que foi observado e, com base nessa experiência, elaborar uma entrevista a ser realizada com pessoas do entorno. Também pode ser muito proveitoso, para finalizar o trabalho, refazer a caminhada a fim de perceber de que modo o olhar foi transformado pela atividade. Melhor do que aprender é saber o que se aprendeu.

Alternativamente, se a SE acontecer no decorrer de um trabalho, ela deve ser vista como um momento de aprofundamento, de coleta de dados, de pesquisa. Para isso, diferentemente da situação anterior, os estudantes precisam estar cientes de suas tarefas, orientados a produzir registros, ter clareza de quais aspectos devem ser observados e formular perguntas pertinentes que possam guiar a investigação.

A SE pode ser uma visita a um museu da cidade, buscando informações sobre a história local ou outro assunto qualquer. No caso de um museu, seja histórico, seja artístico, é fundamental que a saída resulte também em uma discussão sobre como o acervo está apresentado e sobre a qualidade e conservação do que está sendo exposto. Trata-se de ir além do fato estudado, também conferindo valor, de certa maneira, às instituições que guardam parte de nossas memórias e conhecimentos. Ao entrar no local a ser visitado, em uma exposição temporária ou permanente, coloque-se no lugar de seus alunos e alunas. Para começar



BRO/Vector/Shutterstock



a visita, muitas vezes uma exploração inicial do ambiente, sem nenhuma interferência, favorece muito o momento posterior de observação mais direcionada e suas consequentes anotações.

Atualmente, muitos museus vêm organizando suas exposições de modo a torná-las acessíveis e compreensíveis a diferentes públicos. Alguns deles contam com setor educativo e monitores preparados para acompanhar os visitantes.

Mas lembre-se de que esse educador sempre poderá ser pautado pelo professor e professora. O trabalho é conjunto, não se trata de delegar a coordenação da visita ao educador do museu.

Há um trabalho realizado em uma escola, na cidade de São Paulo, em que a visita ao Museu da Casa Brasileira tinha o intuito de explorar o quanto o modo de vida das pessoas se transformava com o passar do tempo. O planejamento do trabalho foi compartilhado com o departamento educativo da instituição e o educador do museu, que acompanhou a turma, elaborou excelentes questionamentos na observação do acervo. Esse é um exemplo de parceria em que escola e museu devem e precisam investir.



Página do site: <http://iberecamargo.org.br/ibere-para-criancas>.

Quando uma SE ocorre efetivamente, as intenções podem ser variadas ao término do trabalho. Podemos ilustrar o que foi abordado, buscar novas informações que desestabilizem (ou não) o que foi pesquisado, e levantar questões de fechamento, ampliando as reflexões. Consideremos uma SE a uma propriedade rural dedicada a culturas orgânicas. Pode ser um desafio para os estudantes perceber que os dados coletados podem não condizer com a realidade, ao verificar, por exemplo, que o agricultor não tem onde escoar sua produção, que suas técnicas de plantio são diferentes daquelas que os estudantes conhecem ou que o agricultor não consegue concorrer com os

**“Ao entrar no local a ser visitado, em uma exposição temporária ou permanente, coloque-se no lugar de seus alunos e alunas. [...] uma exploração inicial do ambiente, sem nenhuma interferência, favorece muito o momento posterior de observação mais direcionada e suas consequentes anotações.”**



Alex Tauber/Pulsar Imagens

Praça Minas Gerais em Mariana (MG). À esquerda, a Igreja de São Francisco de Assis; à direita, a Igreja de Nossa Senhora do Carmo.

grandes produtores de alimentos não orgânicos. Por fim, podem constatar que a produção é orgânica e, ainda assim, não sustentável.

Uma SE não é, necessariamente, uma busca por respostas: pode, ao contrário, provocar questionamentos e contradições a ser esclarecidos em conversas posteriores, em sala de aula. Refletir, questionar, entrar em contato com conflitos é muito mais do que aprender fatos, e a SE é uma estratégia que favorece esse tipo de ocorrência. Portanto, uma SE pode acontecer a qualquer momento do trabalho, desde que saibamos por que ela está sendo realizada. Daí a importância do planejamento, mesmo que seja alterado durante o processo.

Quando fazemos antecipações sobre o que o grupo pode perguntar, observar, destacar, estamos amadurecendo ainda mais nosso trabalho, uma vez que procuramos olhar sob outra perspectiva, buscando ver com os olhos de nossos estudantes. O melhor desse exercício são as surpresas daquilo que nos escapa. Um episódio que ilustra isso muito bem é uma SE voltada para alunos do 9º ano que ocorreu em Mariana, cidade histórica de Minas Gerais. Os alunos estavam sentados na Praça Minas Gerais, onde há duas igrejas de diferentes irmandades – a Igreja de São Francisco de Assis e a Igreja de Nossa Senhora do Carmo –, um pelourinho no centro da praça e um edifício onde, no passado,

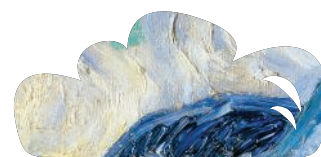
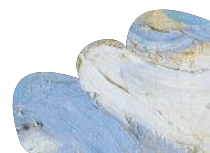
funcionou a Casa de Câmera e Cadeia. A ideia era fazer com que os estudantes percebessem quanto da história colonial estava representada nesse espaço: a religiosidade e seu poder político, a escravização representada pelo pelourinho e o poder da metrópole representado pela Câmara e Cadeia. Tudo muito claro e evidente aos olhos dos educadores, até que uma aluna começou a caminhar entre as duas igrejas e mostrou-se indignada, ao dizer: "Impresso-nante! Só quatorze passos separam essas duas igrejas! Por que construíram uma tão próxima da outra?".

A discussão sobre o poder das irmandades e seu papel na organização da sociedade colonial brasileira aconteceu a partir do questionamento da aluna, e todo o grupo quis conferir se eram mesmo quatorze passos e quais os possíveis motivos disso. No dia seguinte, resolveram que iriam medir a distância entre as duas igrejas da Praça Minas Gerais e a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, localizada na rua Monsenhor Horta, e refletir sobre o que essas distâncias representavam. Podemos antecipar, planejar e replanejar, mas não há nada que substitua uma escuta ativa durante a SE, o que pode ser muito mais interessante e desafiador tanto para os estudantes como para professores e professoras.

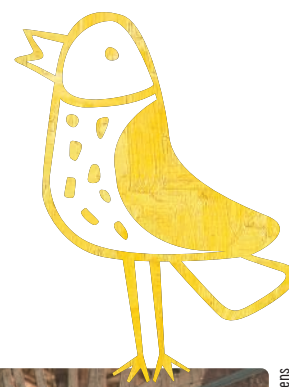
## Saída de Estudo e o diálogo entre as áreas

Interdisciplinaridade é uma busca constante. As Saídas de Estudo são oportunidades para o diálogo entre as áreas do conhecimento acontecer, e isso fica claro nos exemplos anteriores. Porém, é preciso que o olhar de cada profissional envolvido seja interdisciplinar. É preciso também que as diferentes abordagens de um local visitado, por exemplo, sejam compreendidas por todos os professores e professoras envolvidos. A abordagem não pode ser “fatiada” entre as áreas do conhecimento ou disciplinas; se isso acontecer, o trabalho passa a ser uma “colagem”, e não uma abordagem a partir de muitos olhares. Trata-se de um desafio que precisa ser enfrentado.

Imaginemos, por exemplo, que o trabalho em uma Saída de Estudo esteja relacionado a um ou mais rios existentes na cidade. Para uma abordagem interdisciplinar, todos os professores e professoras envolvidos devem levantar conteúdos, temas e possibilidades relativas à visita. Nesse caso, as explorações podem ser centradas em: conceito de rio, matas ciliares e assoreamento, nascente e sua preservação, extensão, volume do leito do rio, fauna e flora do entorno, relação do rio com o processo produtivo local, o rio e a história local, transformações e permanências de ocupação do entorno, qualidade da água, relação afetiva entre o rio e população (lembranças e memórias), o que a literatura nos traz sobre rios e a música, entre outras abordagens possíveis. Note quantas áreas podem ser envolvidas e o potencial da interdisciplinaridade!



YAN Comunicação/Arquivo da editora



Delim Martins/Pulsar Imagens

Família de artesãos da Comunidade Maguary que vive na Floresta Nacional do Tapajós (Flona), em Belterra (PA). Foto de 2014.

Um trabalho interdisciplinar precisa contemplar os objetos de estudo de cada uma das áreas. Depois desse levantamento, pode ser muito proveitoso que, em conjunto, professores e professoras elaborem uma problematização sobre o objeto a ser estudado. Uma e não várias. Uma questão que leve alunos e alunas a muitos olhares, a muitas vertentes de abordagem.

A busca por objetivos comuns poderá dar mais consistência ao diálogo entre as áreas. Podemos começar por uma competência da Educação Básica/BNCC que cabe no trabalho a que estamos nos referindo:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

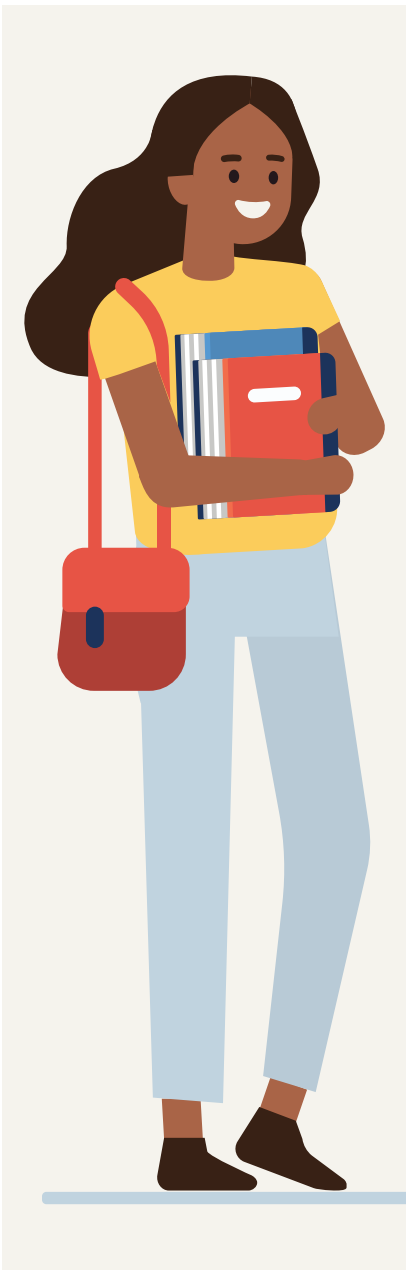
(BNCC, Competências Gerais da Educação Básica, p. 9, Competência 2.)

Mas atenção: não se trata de recortar e colar. Trata-se de ler, compreender e levantar como e onde cada uma das áreas se coloca diante dessa competência, e como dialogam em termos de objetivos de aprendizagem. Isso dará muito corpo ao trabalho interdisciplinar e será também um trabalho formativo. Por essa razão, ao final desse percurso, espera-se que haja um único produto, associando as disciplinas.

## Saída de Estudo: antes, durante e depois

Definido o momento da abordagem do tema da SE, as áreas envolvidas e seus objetos de estudo e expectativas de aprendizagem, é hora de planejar o trabalho a ser realizado junto aos estudantes antes, durante e depois da saída. Em qualquer faixa etária, o grupo deve conhecer todo o processo, e poderá contribuir para o planejamento ciente do caminho a ser percorrido.

**Antes da saída,** definir o que é essencial saber para que a vivência seja proveitosa. Por exemplo, uma caminhada por um bairro da cidade onde vivem para observar monumentos, localização, traçado e nome das ruas, com o objetivo de descobrir a narrativa histórica representada, os personagens valorizados etc. Dependendo das construções que existem na cidade, é fundamental que os estudantes tenham dados sobre



Irina Strelnikova/Shutterstock

o contexto histórico a que pertencem, caso contrário será impossível refletir sobre o que representam, quem construiu, quando e por que motivo, e o que revelam sobre a organização da cidade.

Um exemplo pode ser uma visita ao Cais do Valongo, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Esse local foi o principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e nas Américas. O Brasil recebeu, aproximadamente, quatro milhões de homens e mulheres escravizados no decorrer de mais de três séculos de duração do regime escravagista. O Cais do Valongo recebeu cerca de um milhão de africanos escravizados em quatro décadas, tornando-se o maior porto receptor de pessoas escravizadas no mundo. Em 2017, passou a ser considerado Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O Cais do Valongo é, sem dúvida, um local importantíssimo para a história do sistema escravagista brasileiro e, se os estudantes não tiverem conhecimentos sobre esse período, não darão o devido valor a esse local e a visita poderá não alcançar o sentido almejado. Se o grupo tiver conhecimentos do contexto e desses números, terá condições de refletir sobre a importância da preservação desse espaço.

Além dos saberes, a parte operacional pode definir o sucesso da atividade: data, horário, autorizações, alimentação, locomoção, roteiro, material de primeiros socorros, material de trabalho (da equipe e dos estudantes), organização de equipes de trabalho. Tudo isso é fundamental e a participação dos estudantes fará com que percebam a complexidade da organização de uma atividade como essa.



Rogério Reis/Pulsar Imagens



Lavagem do Cais do Valongo, com a presença do grupo Afoxé Filhos de Gandhi, em celebração de um ano da titulação do local como Patrimônio Cultural da Humanidade. Rio de Janeiro (RJ), 2018.

**Durante a saída,** cabe à equipe de professoras e professores investir em questionamentos que direcionem o olhar do grupo para o que está pautado no roteiro. Mas nunca sem levar em conta a participação dos estudantes. Essa condução, logicamente, vai depender da faixa etária dos alunos com os quais o trabalho está sendo realizado. É importante prever um tempo de contemplação e registro (seja ele qual for), momento em que costumam acontecer descobertas e indagações. Além de mediar o trabalho, a equipe de profissionais precisa ter uma pauta de observação que pontue o que se espera dos estudantes nesse momento. A divisão de alunos e alunas observada entre os educadores e o compartilhamento das anotações depois da atividade podem ser úteis para obter notas consistentes dos alunos e das alunas. Dessa forma será possível planejar interferências posteriores que favoreçam o processo de aprendizagem.

**Após a saída,** é essencial que os grupos tenham tempo de rever seus registros, verificando o que há para completar e corrigir, além das dúvidas a ser esclarecidas junto aos colegas e professores. Só depois desse momento é possível que socializem seus registros, compartilhem suas descobertas e as questões a ser investigadas. No caso do passeio pela

cidade para observar ruas e monumentos, por exemplo, o trabalho está apenas começando. Essa é a típica SE que acontece no início ou no meio de uma unidade. E o produto? Este deve ser pensado de acordo com os objetivos da equipe. O investimento será na escrita? Na oralidade? Na representação plástica? É preciso ter clareza do que é fundamental trabalhar, daquilo que o grupo mais precisa praticar.

## Diferentes formas de registro

Uma saída de estudo pode propiciar o contato com conhecimentos de muitas naturezas, o trabalho com muitas áreas de forma interdisciplinar e, sem dúvida, muitas formas de registro podem ser propostas.

As expectativas de aprendizagem devem ser o determinante para a escolha da forma de registro, mas, seja qual for o formato proposto, os estudantes devem ser instrumentalizados para isso. Um estudo feito fora da escola não deve ser a primeira experiência com determinada forma de registro. Por exemplo, precisamos nos perguntar se o grupo sabe anotar, se sabe a importância de uma anotação, um registro ágil e pessoal (que pode ser feito por meio de texto, palavras,



«No intersecting link»

esquemas, diagramas, desenhos) que faz parte de uma investigação e pode servir de base para a produção de um texto final, de uma representação ou apresentação oral.

Quanto ao desenho de observação, é bom lembrar aos estudantes que o mais importante é saber observar e representar, cada um a seu modo, o que seus olhos veem. No caso da fotografia, ajude os alunos a observar a luz, o enquadramento, o recorte a escolher, o foco, a intenção da foto. Não se trata de torná-los especialistas, mas de desenvolver as competências necessárias para fazer registros de diferentes tipos em Saídas de Estudo e outras situações do dia a dia.

Sobre entrevistas, é comum que grupos saiam a campo sem preparar as entrevistas. Saber ouvir, saber o que perguntar e de que modo fazer as perguntas é importante para evidenciar que uma resposta pode inspirar uma nova pergunta, talvez não planejada de antemão. A gravação é um recurso útil nesse caso. Uma entrevista precisa sempre ser transcrita? Não serão mais proveitosas a escuta atenta e a anotação de aspectos essenciais daquilo que está sendo investigado? Frequentemente uma SE possibilita diferentes formas de registro e isso pode facilitar o trabalho de alunos e alunas com diferentes necessidades pedagógicas.

## Avaliação sempre em pauta

Algumas ideias sobre o tema já foram explicitadas no decorrer do capítulo, por ser a avaliação um aspecto intrínseco da ação pedagógica. Mas é importante ressaltar alguns pontos.

Primeiro, entender que, se o trabalho envolve mais de uma área, a avaliação precisa seguir o aspecto interdisciplinar. Isso acontece, por exemplo, quando o tema a ser investigado compreende mais de uma abordagem. Ao visitar um assentamento rural, por exemplo, o grupo tem a seguinte questão norteadora: “Um assentamento participa da construção de uma sociedade democrática?”. Essa questão pode ser

respondida do ponto de vista histórico, geográfico, sociológico, biológico, entre outros.

Em segundo lugar, se considerarmos que uma saída de estudo tem três momentos, ou seja, antes (preparação), durante (a saída em si) e depois (registros e produções), o olhar avaliativo precisa estar presente nos três momentos, embora com pautas diferentes, portanto, longe de uma avaliação centrada na produção final.

Por fim, há a autoavaliação, que permite aos estudantes olhar para seu desempenho nos três momentos da atividade. Para isso, eles precisam ter ciência do que era esperado em cada etapa, assim como, para ganhar um jogo, precisamos conhecer as regras. A avaliação dos profissionais envolvidos e seu registro criterioso podem contribuir muito para o aperfeiçoamento de futuras saídas de estudo.

Bom trabalho!



### Para saber mais

Indicamos a seguir *links* de algumas instituições que contam com setor educativo de ótima qualidade.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. Aba “Educativo”, especialmente o material sobre a Semana de 22. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MUSEU AFROBRASIL. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/educacao/visitas-educativas>. Acesso em 5 jul. 2022.

FUNDAÇÃO VERA CHAVES BARCELLOS (FVCB). Programa Educativo. Disponível em: [http://fvcb.com.br/?page\\_id=91](http://fvcb.com.br/?page_id=91). Acesso em: 27 jun. 2022.

IBERÊ CAMARGO. O Educativo. Fundação Iberê. Disponível em: <http://iberecamargo.org.br/educativo/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

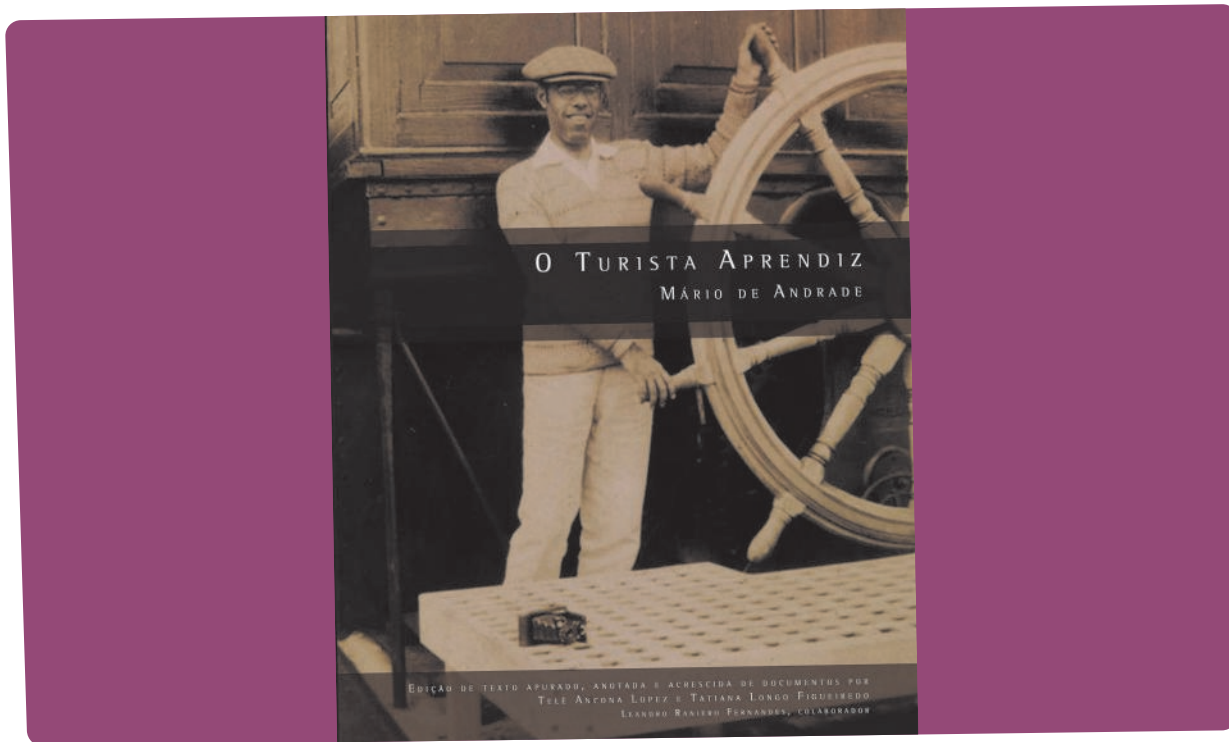
FUNDAÇÃO IBERÊ. Iberê para crianças. Aplicativo Iberê especial para crianças. Disponível em: <http://iberecamargo.org.br/libere-para-criancas/>. Confira em: IBERÊ para Crianças. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (3 min 43 s). Publicado pelo canal Fundação Iberê. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uNsjbCv2BOE>. Acesso em: 27 jun. 2022.

# SEMANA DE ARTE MODERNA

## Viajar e conhecer – Mário de Andrade, um turista aprendiz

Em 2022, comemoramos os 100 anos da Semana de Arte Moderna. Um dos personagens-chave do movimento foi Mário de Andrade (1893-1945), escritor, poeta, musicólogo, historiador das artes plásticas e da arquitetura, crítico e fotógrafo. Um homem de muitos olhares e muitos conhecimentos, um dos maiores intelectuais da cultura brasileira.

Parte do imenso repertório de Mário de Andrade sobre o Brasil foi construído em suas muitas viagens, por assim dizer, suas “saídas de estudo”.



Reprodução/IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Capa do livro *O turista aprendiz* (2015), de Mário de Andrade.



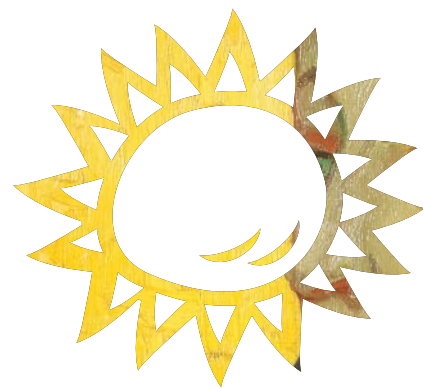
Em 1924, Mário de Andrade fez uma viagem por povoados e cidades históricas de Minas Gerais. Nesse percurso, voltou seu olhar para a cultura popular, e a partir dessa experiência produziu muitas obras em seu tom pessoal e inimitável. Em 1927 viajou pelo Amazonas até o Peru, pelo rio Madeira até a Bolívia e por Marajó. Em 1928 e 1929, passou por Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba investigando os diferentes aspectos e manifestações das culturas populares.

Seus registros de viagem, que, segundo o aguçadíssimo senso de humor de Mário, eram “sínteses absurdas, apenas pra uso pessoal, jogadas num anuáriozinho de bolso”, foram publicadas 31 anos depois de sua morte no livro *O turista aprendiz* (1976), organizado pela professora e pesquisadora Telê Ancona Lopez, do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da Universidade de São Paulo (USP).

Esperemos que os registros desse autor tão formidável possam inspirar os estudantes em suas saídas/viagens de estudo. A leitura de alguns trechos, encantadores e nada ortodoxos, pode apresentar a eles novas formas de registro, com humor e sensibilidade para o que se vê, o que se pensa e o que se sente.

**“Não sei, quero resumir minhas impressões desta viagem litorânea por Nordeste e Norte do Brasil, não consigo bem, estou um bocado aturdido, maravilhado, mas não sei... Há uma espécie de sensação ficada da insuficiência, de sarapintação, que me estraga todo o europeu cinzento e bem-arranjadinho que ainda tenho dentro de mim.”**

**Mário de Andrade**



YAN Comunicação/Arquivo da editora



Acervo da autora/Arquivo da editora

## MARIÂNGELA BUENO

Graduada em História e Pedagogia, trabalha com formação de professores e professoras em redes privadas e públicas na área das Ciências Humanas e Sociais. Desde 2018 integra a equipe de seleção do Prêmio Educador Nota 10.

# Fala, especialista!

## Socialização da saída de estudos: hora de partilhar saberes

Durante minha atuação como assessora pedagógica, sempre fiquei muito intrigada com as comunicações de trabalhos posteriores a Saídas de Estudo. Observava a postura de desinteresse dos ouvintes. O tema não interessa? Não sabem ouvir os colegas? Não sabem comunicar? A tal socialização estava perdendo o sentido?

Então, sugeri às professoras que orientassem seus alunos e alunas ouvintes a registrar um aspecto aprendido de cada uma das apresentações. Quando li os registros, alguns estudantes responderam “não aprendi nada de novo”. Lógico, se as apresentações são as mesmas em termos de conteúdo, faz sentido. Quantas vezes exigimos de nossos alunos e alunas algo sem sentido? Por essa razão, é tão importante refletir sobre a prática e assumir uma observação e uma escuta atentas.

Apresentei essas observações à equipe de professoras com a qual trabalhava e, juntas, pensamos em como rever nossa prática. Levantamos dois aspectos centrais: o trabalho com a competência de comunicar (Língua Portuguesa passaria a ter um papel fundamental no trabalho) e tornar mais atraentes as apresentações aos ouvintes no sentido de complementar o que já haviam investigado.

No semestre seguinte, planejávamos uma saída pedagógica a uma nascente de um córrego próximo à escola para aprofundar o tema “Rios urbanos”. Lá os alunos veriam a nascente, avaliariam as condições de preservação e observariam o córrego (percurso, condições da água, fauna, flora etc.). Mas... todos os alunos e alunas das três classes visitando o mesmo lugar? A partir dessa pergunta e levando em consideração nossas observações sobre a prática, decidimos que cada classe deveria observar um local diferente e, portanto, coletar dados sobre diferentes nascentes.

Depois da saída, alunos e alunas organizaram as informações obtidas nos estudos do meio e cada grupo pôde escolher sua forma de comunicação: texto, desenhos legendados, apresentação de slides, cartazes etc. Fariam um planejamento e seriam orientados para que a comunicação fosse o mais competente possível. Quantas vezes exigimos o que não ensinamos?

Organizamos grupos mistos, de modo a não haver mais de dois grupos visitando o mesmo lugar e a mesma nascente. Aos ouvintes foi proposto que registrassem os fatos trazidos pelos colegas e, ao término das apresentações, fizessem perguntas ou questionamentos. Não é preciso dizer que todos estavam atentos, fazendo anotações e se comportando com respeito. Quantas vezes nossos planejamentos impedem que os alunos e alunas aprendam?

Depois das apresentações, os estudantes, organizados em equipes de trabalho, deveriam responder à pergunta a seguir, fundamentando a resposta em sua própria visita e no conjunto de apresentações dos colegas:

Como nossa cidade tem tratado seus córregos e rios? O que podemos fazer para melhorar essa situação?



# INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

MAN Comunicação/Arquivo da Editora

## EM POUCAS LINHAS

Para falar das inovações tecnológicas na educação, neste capítulo o conceito de tecnologia será tratado em sentido amplo. Propõem-se a reflexão sobre os aprendizados que a pandemia da covid-19 trouxe aos educadores e novas possibilidades de uso da tecnologia na escola. Serão abordados também neste capítulo os cuidados necessários (como restringir o tempo de exposição às telas) e a busca de um equilíbrio, sugerindo o uso possível da tecnologia, sobretudo para escolas e estudantes com acesso restrito à internet.

Quando você ouve falar em “tecnologias”, o que vem à cabeça? E a palavra “inovação”, remete a quê? Tratando da educação, você considera possível trabalhar em sala de aula, dentro da sua realidade, com inovações tecnológicas? Imaginamos que você tenha recorrido a este Caderno buscando respostas, mas acabou encontrando várias perguntas... Calma, será uma conversa interessante, já que a proposta é também de simplicidade, leveza, sempre com linguagem clara. Sairemos com algumas soluções, mas também com novas questões. Afinal, o que move a educação são as perguntas, certo?

Com este caderno celebramos os cem anos da Semana de Arte Moderna, então, nossa busca será pautada por novidade mudança e valorização da arte, da expressão livre e original do pensamento. E não há nada melhor do que essa revolução partir de nós, professores, ao lado de nossos alunos.

Sabemos que, ao longo da nossa história, todos os que tentaram romper com o tradicional sofreram pressões, enfrentaram dificuldades, foram combatidos. Mas, com argumentos e uma boa preparação, seremos capazes de trazer o que há de melhor para os estudantes, formando cidadãos críticos e prontos para lidar com os diversos desafios comunicativos que se apresentam neste mundo em que o digital e o cibernético são extremamente valorizados.

Tentaremos mostrar a importância de se apropriar das tecnologias para, com elas, alcançarmos nossos objetivos, partindo da base, dos alunos do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Essa tomada dos recursos digitais, porém, deve ocorrer sem deixar de lado a importância da dimensão humana, do olho no olho, de atentar para o mundo e para as pessoas reais que nos cercam. Acreditamos ser este o maior desafio: acompanhar os avanços dos recursos tecnológicos e usá-los para celebrar as maravilhas do humano, nossa inteligência e capacidade de afetar positivamente o outro.

## De que tecnologias estamos falando?

Vale lembrar que “tecnologia” é tudo aquilo que o ser humano desenvolveu ao longo do tempo para facilitar sua vida. Ou seja, tanto o retroprojetor com suas transparências (para quem ainda lembra do que se trata...) quanto o projetor ligado ao computador são tipos de tecnologia, cada qual desenvolvida em uma época diferente. Por mais que um novo aparelho seja atrativo e nos chame a atenção, é essencial lembrar que todos os recursos, mais antigos e mais recentes, são importantes e podem conviver, uma vez que não há necessidade de substituir, e sim de complementar.

**“[...] em um país tão desigual como o Brasil [...] [é] comum atuar em colégios que dispõem de diversos recursos, como projetor, computador, internet, enquanto algumas escolas sequer dispõem de água.”**



Pontas de lança feitas de pedra há milhares de anos. Lascar pedras umas nas outras até conseguir uma extremidade pontiaguda, útil na caça e no preparo de comida, uma das primeiras técnicas inventadas pelo ser humano.

Quem trabalha com educação está sempre atento às múltiplas realidades que nos cercam, sobretudo em um país tão desigual como o Brasil. É comum atuar em colégios que dispõem de diversos recursos, como projetor, computador, internet, enquanto algumas escolas sequer dispõem de água. Então, como fazer?

Olha só, mais perguntas... Calma, estamos só começando. São apenas provocações que nos guiarão ao longo deste capítulo, navegando em mares revoltos, mas que podem nos levar a lugares jamais imaginados.

## A revolução está aí

Há uns 20 anos, por mais que imaginássemos avanços, era difícil prever que passaríamos por essa revolução tecnológica na produção e na leitura de textos. Hoje começamos a escrever um texto em um aparelho e podemos acessá-lo em outro, a qualquer hora; armazenamos uma infinidade de obras em pequenos aparelhos, disponíveis *on-line* na palma da mão! O autor Martin Puchner, em sua obra *O mundo da escrita – Como a literatura transformou a civilização*, alerta que as revoluções

em tecnologias de escrita não ocorrem frequentemente no mundo, citando apenas três grandes momentos: a revolução do alfabeto, a revolução do papel e a revolução da impressão. Para ele, está em curso uma nova grande revolução:

Está claro que nossa atual revolução tecnológica está lançando para nós, a cada ano, novas formas de escrever, de *e-mails* e *e-readers* a *blogs* e *tuítes*, mudando não só o modo como a literatura é distribuída e lida, mas também como é escrita, à medida que os autores se ajustam a essas novas realidades. (PUCHNER, 2019, p. 20)

Será que, de fato, essa nova revolução vem acontecendo em nossas escolas? Temos condições de inserir nossos alunos, desde a mais tenra idade, nesse “novo mundo”? São necessários aparelhos de última geração para inovarmos em sala de aula? Vamos tratar também dessa questão mais adiante.

Chega de perguntas! Vamos encaminhar algumas respostas. Para isso, é importante lembrar algumas instruções trazidas pela BNCC na seção que trata do Ensino Fundamental:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018, p. 67)

Embora trate, nesse trecho, do componente Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostra a importância de estarmos atentos aos avanços tecnológicos e à maneira como impactam nossas comunicações, nossas relações. Isso exige da escola atenção especial em todas as disciplinas. Outro trecho importante:

Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *mime*. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e *memes* significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2018, p. 69)

Os *gifs* e os *memes* ganharam relevância nos dias de hoje, são citados até mesmo na BNCC! Esses exemplos de criação que surgiram com as novas tecnologias são comparados na BNCC a gêneros tradicionais em sua importância, já que representam uma grande parcela das comunicações diárias atuais de todos nós. Ou seja, volta a ficar clara a importância da convivência do novo com o antigo, sem eliminação nem substituição.

Vamos, então, a questões mais práticas referentes ao trabalho em sala de aula.

## Como as novas tecnologias podem impactar o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Essa pergunta pode ser respondida de maneira bem simples: as tecnologias podem e devem impactar nosso trabalho positivamente. Mas o que isso quer dizer?

Retomando a ideia de “tecnologia” do início deste capítulo, as tecnologias são tudo aquilo que se desenvolve ao longo do tempo para facilitar, de alguma maneira, nossa vida. Ora, se a tecnologia vem para facilitar nossa vida, por que implementar algo que, em vez de facilitar, dificulta? Pode parecer óbvio, mas o que vemos em diversas escolas pelo Brasil é a tensão por que



YAN Comunicação/Arquivo da editora

**“São necessários aparelhos de última geração para inovarmos em sala de aula?”**

passam professores em razão da obrigatoriedade de utilizar determinados equipamentos que não acrescentam nada à sua prática. Às vezes, até a montagem desses equipamentos já é complicada e difícil.

Quantos de nós já vimos professores gastarem horas e horas de planejamento para mostrar em um projetor tópicos que poderiam ser listados mais facilmente em uma lousa? Ou desperdiçarem um tempão preenchendo planilhas de desempenho de alunos em uma plataforma *on-line* que não funciona ou cujo sistema cai toda hora? As novas tecnologias, nesses casos, impactaram positivamente o trabalho docente? Acreditamos que não. É preciso pensar de forma coletiva em estratégias que tornem as aulas mais dinâmicas e atraentes para jovens imersos no mundo multimidiático em que vivemos, mas sem tornar inviável o nosso trabalho de docentes.

Volto a lembrar: a tecnologia deve ser aliada a um trabalho que potencialize nosso papel como seres humanos na sociedade, não como robôs que apenas reproduzem e operam as máquinas digitais. Temos, sim, uma realidade tecnológica que não pode ser ignorada, e trabalhar apenas na perspectiva analógica, com ideias de recepção passiva por parte dos alunos, vem se mostrando cada vez menos eficaz. Porém, mais do que utilizar novos recursos em sala de aula, precisamos proporcionar aos alunos momentos de interação, de olhar para o mundo e para

o outro. Isso é muito mais importante do que utilizar um notebook de última geração ou um aplicativo com realidade aumentada.

Em outras palavras, por mais que muitos ainda nutram o medo de “o computador substituir o professor”, a presença do docente no processo educacional vem se mostrando cada vez mais essencial. Não é mais aquele professor como centro do saber, que irradia todo o seu conhecimento para os alunos (na realidade, o papel do professor nunca foi esse...). A ideia é que hoje o docente seja cada vez mais um mediador, alguém que oriente os alunos diante de uma enorme quantidade de informações disponíveis, dando sentido a elas, transformando-as em conhecimento e caminhando junto, como par mais experiente.

E não é só isso. Frisamos o tempo todo neste texto que não há como pensarmos em apenas um professor, com uma mesma atuação, em diferentes situações. Precisamos sempre conhecer nosso contexto e nosso público para traçar estratégias mais eficazes e eficientes. Assim, teremos mais facilidade em explorar ao máximo todas as tecnologias disponíveis, quaisquer que sejam elas. Tal conhecimento é importante até mesmo para minimizar perdas em cenários completamente fora do previsível, como uma pandemia.

De uma hora para outra, nossos alunos tiveram de abandonar suas carteiras e se enquadrarem em telas frias e distantes. Muitos

Crianças indígenas da etnia Guarani Mbya na Aldeia Mata Verde Bonita estudando em casa com aula remota por celular. Maricá (RJ), 2021.



Chico Ferreira/Pulsar Imagens



simplesmente foram excluídos do processo educacional. Vamos conversar um pouco mais sobre o que a pandemia e as tecnologias nos ensinaram?

## O que aprendemos, em termos de tecnologia, com o ensino remoto durante a pandemia?

“Esse ensino a distância não funciona!”; “Ninguém aprende nada com EaD!”. Muitos de nós ouvimos frases como essas em virtude dos transtornos que a pandemia trouxe. Alunos dispersos, professores sobrecarregados, pais desamparados, todos se viram num beco sem saída, sem perspectiva de volta ao ensino presencial nem preparação adequada para encarar as aulas de maneira remota.

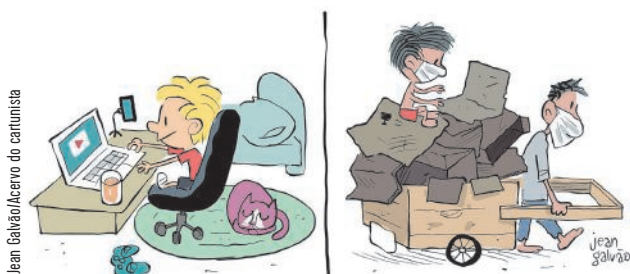
Vamos primeiro esclarecer como se organizam as diversas modalidades do ensino. Convencionou-se chamar de “ensino remoto” a adaptação à modalidade a distância de cursos presenciais que não puderam continuar funcionando devido à pandemia. É o caso de cursos estruturados para funcionar presencialmente, com toda a estrutura (que nunca foi das melhores em diversas escolas Brasil afora) montada para a realização *in loco*.

Já o que se costuma chamar de “ensino a distância” são cursos preparados para funcionar por meio de comunicação via internet (há também cursos a distância que funcionam por TV, por correspondência, mas não tão comuns hoje em dia). A grande diferença é que, nessa modalidade, a estrutura é montada com base nessa forma de comunicação entre professores, coordenadores, alunos, conteúdo, etc. Pelo menos quando se trata de um bom curso a distância, obviamente. Assim, o aluno que se inscreve em um curso a distância opta por tal modalidade tendo em vista sua organização pessoal: horário flexível para estudar, autonomia produtiva, material disponível, etc., bem diferente do que ocorre no ensino remoto do período pandêmico.

Justamente por essa falta de preparo e de organização de instituições (e, por extensão, de seus professores, alunos, coordenadores e demais atores do processo educacional) para a implementação de um ensino mediado pelas tecnologias digitais, vimos ocorrerem tantos problemas. Tratando da questão tecnológica, finalmente colocou-se luz sobre assuntos já conhecidos, mas pouco ou nada debatidos pela sociedade anteriormente, por exemplo:

- **A importância de explorar as novas tecnologias e a internet nas aulas:** mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, percebemos que os alunos começaram a entender que a internet não é um ambiente apenas de entretenimento, mas também rico em informações úteis na aprendizagem.
- **Urgência de colocar o aluno como protagonista em sala de aula, com mais autonomia na busca de conteúdos que se transformem em conhecimento:** o distanciamento acabou antecipando situações de vida em que os alunos terão de lidar com problemas reais e buscar soluções próprias. Antes da pandemia, muitas dessas situações eram colocadas em sala de aula hipoteticamente, tendo o professor como centro, o que impedia o aluno de intervir e transformar situações e conteúdos teóricos em prática.
- **Necessidade de investir em políticas públicas que garantam formação continuada para a equipe discente saber lidar efetivamente com novas tecnologias de ensino:** é fácil culpar os professores pelas dificuldades de acesso às aulas e às novas tecnologias, como acontece em alguns setores da sociedade. Porém, sabemos da luta diária dos docentes e da dificuldade de investir na própria carreira sem incentivos públicos que garantam sua formação dentro do horário de trabalho, ainda mais com uma remuneração baixa e defasada.

- **Melhor estruturação de escolas e de todo o poder público na educação:** vimos na pandemia como as escolas, principalmente as públicas, carecem de estrutura física e pessoal, além de equipamentos a serem disponibilizados para alunos com dificuldade de acesso às aulas em rede. O pouco investimento em educação foi um dos entraves para a volta às aulas, mesmo virtualmente, pois muitas famílias não têm condições de garantir aos filhos acesso remoto, seja por falta de aparelhos, seja por falta de acesso à internet.
- **Ampliação das desigualdades sociais:** em razão dos motivos destacados nos tópicos anteriores, vimos crescer ao longo da pandemia a evasão de alunos nas escolas públicas, as que mais sofreram com a repentina mudança na vida de alunos e professores. Por mais que pais e mães se desdobrassem para tentar garantir o acesso de seus filhos às aulas virtuais, muitas vezes eles se viram com apenas um smartphone em casa para servir a vários filhos; pouco acesso à rede de dados; dificuldade de conciliar seus empregos (os que ainda se mantiveram trabalhando) com o cuidado com os filhos em casa; entre diversas outras dificuldades. Por mais que tenha havido percalços em famílias mais abastadas, eles foram contornados de forma mais rápida e satisfatória, possibilitando, mesmo com as perdas pedagógicas da pandemia, que as aulas continuassem.



Os pontos destacados acima ficam ainda mais potencializados quando tratamos de alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como desenvolver maturidade e autonomia pedagógica com alunos de dez, onze anos ou menos? É justamente esse o momento em que mais necessitam de um acompanhamento próximo dos professores para desenvolver suas habilidades e competências, sobretudo com materiais de tecnologia analógica, palpável. Por isso, o desafio se tornou quase intransponível para todos que participam da educação de alunos dessa faixa etária. Imaginemos, então, as dificuldades de crianças com deficiências auditivas, visuais ou condições como o autismo, entre outras. Mais uma vez, vimos uma ampliação das desigualdades sociais e da exclusão de pessoas com

deficiência, dado que apenas famílias com mais recursos conseguiram, de algum modo, garantir um mínimo de aprendizado.

Mas tentemos ser otimistas, já que este texto acabou listando muitos problemas nas últimas páginas... Com a volta à chamada “normalidade” (seja lá o que isso for) e a retomada das aulas presenciais, precisamos estar atentos a todos esses problemas escancarados com a pandemia. Dificilmente teremos aulas totalmente analógicas como tínhamos, ignorando o importante papel dos alunos na busca *on-line* de informações e a necessidade de seu protagonismo em sala; tal mudança de postura acabará gerando maior interesse de professores em atividades que atendam a esse anseio discente; também a pressão será maior para que gestores garantam mais acesso às novas tecnologias. Ou seja, a tal normalidade de antes não será mais a mesma. E assim esperamos, pois alguma coisa boa tem de ser tirada de uma “tragédia” como a que vivemos.

Outros efeitos colaterais podem aparecer no período pós-pandemia, por exemplo, a dependência das telas, como veremos a seguir.

## Como conciliar o uso das novas tecnologias com o cuidado necessário no tempo de exposição às telas?

Essa pergunta não é nada fácil de ser respondida... Afinal, será possível não ficar exposto às telas o tempo todo? Muitos de nós passam o dia inteiro interagindo, trabalhando, resolvendo pendências domésticas e nos divertindo por meio de uma tela de *smartphone* ou de computador. Será que ainda é possível reverter esse quadro? E, no caso das crianças que estiveram ainda mais expostas a essas tecnologias, o que fazer?

As crianças têm ainda mais dificuldade, porque sua atenção é continuamente distraída e inundada por estímulos que não chegarão nunca a consolidar-se em seus repositórios de conhecimentos. Isso significa que o próprio fundamento de sua capacidade para derivar analogias e inferências durante a leitura será cada vez menos desenvolvido. Os jovens cérebros leitores estão mudando sem que a maioria das pessoas se incomode, muito embora mais e mais dos nossos jovens leiam apenas aquilo que lhes é exigido, e muitas vezes nem mesmo isso: “MC; NL” (muito comprido; não li). (WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.)



Afinal, é de fato necessário lutar contra essa realidade? Ou nossa preocupação acontece tendo em vista a resistência que temos em admitir a plasticidade de nosso cérebro e sua capacidade de se adaptar às novas realidades que vivemos, de fragmentação e multimodalidade textual? Como crescemos com outro tipo de exigências de concentração e de suportes textuais, tendemos a acreditar que há perdas hoje em dia.

Estudiosos como Maryanne Wolf (2019), autora do livro *O cérebro no mundo digital*, mostram os efeitos da leitura nas mídias digitais para o cérebro leitor, principalmente dos jovens. A constante exposição às telas, com suas diversas mídias, interrupções e hiperlinks, traz prejuízos de concentração e uma dificuldade progressiva em se aprofundar em leituras, seja de textos verbais, seja de não verbais. É cada vez menor a paciência para assistir a vídeos longos (artísticos ou não); ler textos longos; assistir a aulas expositivas, etc. Algumas consequências dessa dificuldade de concentração podem ser percebidas. Quando deixamos de “mergulhar” nas histórias, perdemos a capacidade de viver outros mundos, de experimentar sensações tão características da literatura e da arte, que nos transportam ao lugar do outro. Tudo isso, talvez, venha causando o crescimento do individualismo e a profusão de pessoas ensimesmadas e pouco empáticas em nossa sociedade. Talvez. Como alertamos anteriormente, podemos estar diante de outros problemas diferentes desses, que nos afligem em virtude de nossa resistência a mudanças inevitáveis.

Busquemos, então, em nossas escolas, estratégias que ofereçam aos alunos maior equilíbrio entre o mundo dentro e fora das telas.

## A busca do equilíbrio

Sempre vale a pena buscar parcerias com as famílias dos alunos, de modo a equilibrar a viagem virtual que todos fazemos diariamente. Por mais difícil que pareça, pelas exigências cada vez maiores de ficar *on-line* praticamente 24 horas por dia, é preciso mostrar aos nossos jovens que a vida nos proporciona situações em que podemos agir sem o auxílio da tela, ampliando as polegadas para tudo o que nossos olhos podem alcançar no mundo real. Fazê-los perceber (e também percebermos nós mesmos) que não precisamos estar o tempo todo enquadrados, limitados a um pequeno espaço. Podemos ser mais *smarts* que os *phones*, as TVs e todos os aparelhos que nos hipnotizam no dia a dia.

Em sala de aula, da mesma forma que podemos e devemos explorar as novas tecnologias e todas as facilidades e os encantos que elas nos trazem, é essencial viver com os alunos



momentos de conhecimento da vida analógica, sem pressa, sem estresse, numa desaceleração necessária para a reflexão ou apreciação das belezas que a vida nos oferece. Interessante analisar uma recomendação da BNCC:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018, p. 68)

Destacamos que o documento orientador faz uma alternância entre o mundo conectado e o desconectado ao sugerir que nossos alunos leiam livros e assistam a filmes para, depois, postar comentários em redes sociais, buscar mais informações sobre a equipe envolvida, criar *fanfics*, etc. Como professores, devemos

estar atentos para que haja, realmente, um balanceamento entre tais atividades, para que todas sejam atrativas. Por isso, é importante criar dinâmicas que levem a trocas “olho no olho” entre os alunos, criando vínculos com o mundo fora das telas, trazendo desaceleração, empatia e convívio harmonioso entre os colegas e com os professores e demais pessoas que trabalham na escola.

Reconhecemos que tudo isso não é nada fácil, principalmente porque a escola é apenas uma parte da vida de todos nós, professores e alunos. Também por isso é fundamental o trabalho em parceria com as famílias.

Tais estratégias podem contribuir muito no caso de alunos que contam com boa estrutura familiar e acesso às telas. Mas não podemos nos esquecer das situações em que o apoio familiar é raro ou inexistente e o acesso à tecnologia é mínimo: uma realidade presente nas casas e nas escolas de milhares de jovens no Brasil.

A partir daí, retomamos mais uma vez a ideia das definições do termo “tecnologia”. O que há de aparelho tecnológico na sua escola, na casa de seus alunos? Vale assistir a um depoimento de uma aluna da área rural do Paraná, apontando sua câmera para o QR Code, se estiver lendo a versão impressa; ou clicando ao lado, se estiver na versão digital.



No vídeo, vemos o drama de crianças de uma área rural do município de Doutor Ulysses, no Paraná, para conseguirem chegar à escola, pois o ônibus que faz o transporte não está funcionando. Em casos como esse, de locais com poucas condições para os alunos, tanto dentro como fora das escolas, conseguiremos criar atividades com projetores, internet e novas tecnologias? Mas, na falta deles, o que fazer? Esses alunos, então, não terão o direito de conhecer o que há de novo no mundo e permanecerão ainda mais isolados?



## Que tecnologias podem ser usadas quando o acesso das crianças à internet é restrito ou não existe?

Imaginamos que alguns professores que nos leem passam por situações sérias dentro da sala de aula, com alunos que vivem em condições até mais difíceis do que essa da área rural do Paraná. Gritos, brigas, falta de interesse... Há saída, então? Pela educação e valorização do ser humano, sim, acreditamos que há. Segue trecho do mestre Paulo Freire, desenvolvendo a afirmação de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 16)

Mas, afinal, quais tecnologias utilizar se nossa escola não tem aquelas mais avançadas? O primeiro passo você e sua escola já deram ao buscar uma formação continuada e materiais como este, que permitem uma conversa franca e necessária em busca de soluções para sua atuação profissional. Aliás, este material já é uma



YAN Comunicação/Arquivo da editora

tecnologia que está sendo utilizada. A formação que ocorre por meio deste Caderno na forma impressa independe do acesso à rede de internet, já que apenas materiais complementares estão disponibilizados via *hiperlinks*. Acreditamos que a preparação do professor seja a base para esse desenvolvimento de atividades emancipadoras, mesmo sem muitos recursos.

A partir daí, precisamos trabalhar a independência de nossos alunos na busca de soluções para problemas e desafios. Ao incentivar a autonomia deles, estaremos simulando situações em que eles terão de buscar respostas por si mesmos, tanto no mundo real quanto no virtual. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35).

Uma pesquisa diagnóstica é importante para desenvolvermos nosso planejamento com nossas turmas. Um mapeamento simples pode facilitar bastante nossos planos de atividades. Perguntas do tipo:

- De quais equipamentos tecnológicos a escola dispõe (retroprojetor, mimeógrafo, copiadora, etc.)?
- Há uma sala de recursos tecnológicos?
- As famílias dos alunos dispõem de smartphones e internet em suas residências?
- Como é a comunidade em que vivem os alunos?
- Os alunos costumam utilizar computador e smartphones com frequência?

Essas questões rápidas e genéricas podem e devem ser mais detalhadas de acordo com cada realidade. Fica aqui apenas um esboço do que podemos fazer para aprimorar nossa atividade em sala de aula, direcionando-a a nosso público específico.

A partir dos resultados obtidos, será possível buscar soluções que levem os alunos à autonomia, habilitando-os a frequentar meios digitais no futuro. Por isso, é importante lembrar que, independentemente da tecnologia que usamos,

nossas aulas devem ser mais interativas, valorizando a participação do aluno, que sai de uma posição passiva, de simplesmente receber informações, e passa a construir as aulas junto ao professor. Além disso, ao valorizar e compartilhar a cultura e a experiência de vida de um aluno, os demais colegas se abrem para realidades diferentes, construindo a empatia tão necessária nesse mundo virtual em que a tendência ao individualismo é tão dominante.

Na seção “Fala, especialista” há algumas sugestões de atividades simples, mas que contemplam os valores destacados neste texto, além de, como o movimento de 22, trazerem questões importantes para a valorização de nossa cultura, com tantos expoentes invisibilizados pela chamada “elite literária”.

Assim, seja escrevendo um texto em papel, seja digitando no notebook, desenhando na lousa ou no tablet, buscando informações no livro impresso ou na internet, nosso aluno será incentivado a ser protagonista no mundo, a olhar para o outro, a ouvir o outro, a construir com o outro e a valorizar a inovação, a criatividade e tudo o que temos de melhor. Criemos, então, juntos, um novo marco cem anos depois de 1922.



### Para saber mais

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338). Acesso em: 30 mar. 2022.

PUCHNER, Martin. *O mundo da escrita: Como a literatura transformou a civilização*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 455 p.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.




# SEMANA DE ARTE MODERNA



## O ano de 1922 como marco ao longo dos séculos

Em 1922, o escritor Graça Aranha (1868-1931) inicia o discurso de abertura da Semana de Arte Moderna com as seguintes palavras:



“Para muitos de vós a curiosa e sugestiva exposição que gloriosamente inauguramos hoje, é uma aglomeração de ‘horrores’. Aquele Gênio supliciado, aquele homem amarelo, aquele carnaval alucinante, aquela paisagem invertida se não são jogos da fantasia de artistas zombeteiros, são seguramente desvairadas interpretações da natureza e da vida. Não está terminado o vosso espanto. Outros ‘horrores’ vos esperam. Daqui a pouco, juntando-se a esta coleção de disparates, uma poesia liberta, uma música extravagante, mas transcendente, virão revoltar aqueles que reagem movidos pelas forças do Passado. Para estes retardatários a arte ainda é o Belo. Nenhum preconceito é mais perturbador à concepção da arte que o da Beleza [...]”

É interessante observar que, cem anos depois, a valorização do Belo e a projeção de uma educação baseada no “ideal” ainda permanecem em nossa sociedade. O avanço sonhado pelos modernistas e pelos que os antecederam, convocando o país a romper as amarras com ideias externas que não contemplavam nosso povo e nossa cultura, parece ter sido esquecido. Porém, seguindo os ciclos centenários pelos quais costumamos passar (Independência em 1822 e Semana de Arte Moderna em 1922), temos a oportunidade de deixar de lado o que não nos serve mais e cravar nosso marco educacional.

Assim como na Semana de 22, a revolução na educação vem acontecendo silenciosamente, em cada canto do Brasil, já há algum tempo. Professores, mesmo sem os devidos incentivos



públicos, buscam individualmente formações e trocas de experiências que sustentem aulas mais interessantes, que conectem (com ou sem internet) os alunos com suas realidades, valorizando suas culturas e suas formas de viver e de se expressar.

Assim como a arte exposta na Semana de 22, podemos, agora, trazer à tona, por meio de ações conjuntas, e utilizando as tecnologias de que dispomos e a experiência que adquirimos na pandemia, o que há de novo em nossas escolas, estejam elas no interior ou nos grandes centros urbanos do país: suas produções, anseios, dificuldades e soluções. É urgente dar voz a mais Conceições Evaristos, Carolinas de Jesus, Mundurukus, Krenaks. Que surjam mais expoentes como Mel Duarte! É a chance de, por meio dos infinitos espaços virtuais, quebrarmos os muros e expormos para toda a sociedade muitos dos nossos mais belos “horrores”, como diria Graça Aranha, que tanto incomodam os conservadores.

Assim como em 1922, sejamos antropófagos, mas, desta vez, deglutindo as máquinas e misturando-as com nossas necessidades, nossos anseios, nossas realidades, para, por meio delas, sejam antigas ou novas, expor o que temos de melhor, assombrando os que tentam nos prender em gaiolas.

O número 22 continua sendo muito significativo para o contexto brasileiro. Que o 2022 após o isolamento social seja também o momento de expor todo o nosso aprendizado humano e tecnológico, criando a tão esperada virada educacional que alcance de fato a libertação, a autonomia e o protagonismo de nossos alunos.



Monkey Business / Shutterstock



Arquivo do autor/Arquivo da editora

## TIAGO RIBEIRO

Tiago da Silva Ribeiro é professor do Magistério Superior no Instituto Nacional de Educação de Surdos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Tecnologias da Informação e Comunicação. Tem experiência em turmas dos Ensinos Fundamental e Médio. Atuou na modalidade *on-line* como mediador, orientador de trabalhos finais de curso, desenhista educacional, professor-autor e coordenador de curso. Seu doutorado em Letras é pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e teve como tema de trabalho o Internetês. Recentemente, organizou, junto à professora Tania Chalhub, o livro *Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade*, disponível gratuitamente no *site* da Editora Ayvu, clicando aqui ou pelo QRCode na página ao lado.

# Fala, especialista!

## Tecnologia a serviço da diversidade

Percebemos, neste capítulo, que, ao tratarmos de tecnologias, temos uma extensa lista de possibilidades, principalmente se pensarmos na diversidade de realidades que vivenciamos Brasil afora. Sem querer romantizar ou adotar a ideia do “dom de ensinar”, constantemente utilizada para justificar a pouca valorização do trabalho docente, destaco que nossos professores já demonstram uma criatividade incrível no dia a dia com os alunos, transformando poucos e simples materiais em grandes objetos pedagógicos.

Seguindo as ideias de Paulo Freire e correndo o risco de propor algo que você já faz, ousou trazer algumas ideias simples de utilização de recursos para dinamizar as aulas e proporcionar a integração entre as pessoas. É claro que o aprofundamento e a diversificação dependerão do ano de escolaridade e da disponibilidade de recursos em cada contexto:

- ▶ Rodas de conversa em que alunos narram oralmente histórias de seu dia a dia (além de desenvolver a capacidade narrativa, teremos o trabalho de escuta e conhecimento da realidade do outro).
- ▶ Mostras de artes africanas e indígenas (essenciais para rompermos com preconceitos e generalizações que acabam por silenciar o que nossa cultura tem de mais bonito).
- ▶ Comparação de encartes de mercados próximos à escola e das residências dos alunos (aqui, pode-se trabalhar matematicamente diversos aspectos financeiros, além de a atividade possibilitar uma conversa sobre hábitos alimentares e higiênicos).
- ▶ Observação de paisagens dos lugares em que vivem para composição de desenhos (conhecimento e reflexão sobre a realidade em que vivem, com possibilidade de discussões sobre necessidades de intervenção para melhora da vida na comunidade). Também é possível sugerir desenhos que não condizem com a realidade dos alunos, abrindo espaço para a discussão sobre distorção da realidade e fake news.
- ▶ Leitura de relatos de vida de pessoas mais velhas da família (possibilidade de reconhecer a evolução histórica da comunidade e aproximar as famílias das atividades escolares). Se as famílias tiverem smartphones e as escolas

puderem exibir os relatos, que tal solicitar aos alunos que gravem esses relatos em vídeo?

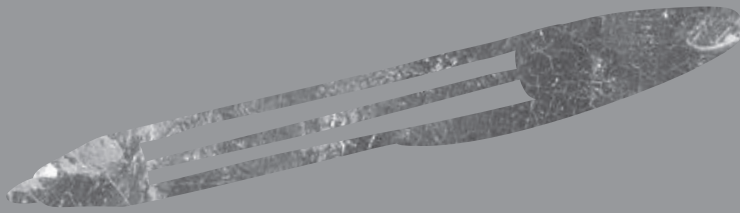
- Criação de histórias com finais alternativos, seja por desenhos, seja por texto (trazendo aos alunos a ideia de interatividade, mediante a possibilidade de intervir e escolher aquilo que mais lhes agrada). Se tiverem acesso a computadores, smartphones e à internet, tais histórias podem ser criadas coletivamente e veiculadas *on-line*.
- Desafios de *slam* (trazendo para a escola uma expressão tão presente em diversas comunidades brasileiras).
- Organização e separação de diferentes materiais, atendendo a fins específicos (separar lápis, canetas, papéis, etc. traz uma consciência de organização, além de possibilitar o trabalho de conscientização da importância da reciclagem, caso trabalhemos com plástico, papel, vidro, etc.).

Se a escola em que trabalha tiver recursos disponíveis, que tal usar as tecnologias digitais para reunir trabalhos como esses e desenvolver apresentações que possam ser disponibilizadas *on-line*, para divulgação ampla dessas ideias? Ou, ainda, pôr em contato diferentes escolas, com diferentes realidades, para a troca de experiências por meio de encontros virtuais?

Mais que utilizar recursos tecnológicos avançados, é importante que nossos alunos estejam aptos a lidar com o mundo e com as pessoas e a desenvolver ao máximo seu potencial, em cada nível, cada contexto, ao longo de sua vida na escola e fora dela.



byswal/Shutterstock



# SEQUÊNCIA DE PAUTAS FORMATIVAS PARA REUNIÃO PEDAGÓGICA



YAM Comunicação/Arquivo da editora



Todo educador sabe que a escola deve ser um ambiente de estudo que garanta a formação continuada e permanente de seus profissionais. Sabemos também que o principal agente responsável por essa tarefa deveria ser o(a) coordenador(a) pedagógico(a). O desafio, porém, é conciliar essa importantíssima demanda com tantos outros afazeres, previstos ou não, que acabam ficando a cargo do(a) coordenador(a), profissional quase sempre sobrecarregado.

Além da dificuldade de encontrar tempo e espaço na escola para proporcionar a formação continuada de qualidade a professores e professoras, há ainda outro fator complicador: Como articular todas as necessidades formativas, definindo boas pautas de reunião? O que priorizar? Os conhecimentos didáticos? Estudos sobre os objetos de ensino? Análise do desenvolvimento dos estudantes e características de sua faixa etária e processos de aprendizagem? Mudanças na legislação educacional? Atualização do currículo da escola? Não é difícil ficar indeciso diante de tantas opções.

Pensando nisso, a equipe do e-docente tem trazido, ano após ano, sugestões de pautas de reunião, de modo a auxiliar os coordenadores e coordenadoras nessa tarefa tão relevante e desafiadora. Mais do que reuniões independentes, abordando amplo leque de assuntos, nós acreditamos em um projeto formativo na escola. É preciso definir temas significativos – levando em conta as características de cada grupo – e desenvolver uma sequência de ações formativas a partir daí, de modo que professores



e professoras tenham oportunidade de adquirir novos conhecimentos, relacioná-los a seus saberes anteriores, refletir sobre eles, aprofundar-se e, por fim, apropriar-se deles, transformando suas concepções, conceitos e práticas.

Para esta edição, elegemos como foco deste projeto formativo a **alfabetização**. Variados motivos levaram a essa escolha:

- ▶ Alfabetização é um tema sempre necessário. A leitura e a escrita são, a um só tempo, objeto de ensino e ferramenta de aprendizagem. Ao mesmo tempo que são conteúdos a ser ensinados no Ensino Fundamental, sua aprendizagem efetiva é condição imprescindível para o sucesso escolar. Os estudantes que não se alfabetizam não conseguem avançar com qualidade em nenhuma outra área do conhecimento.
- ▶ Diferentes concepções de alfabetização circulam nos ambientes educacionais, e de cada uma delas deriva um modo diferente de ensinar. Por isso, é preciso que professores e professoras reflitam, estudem e tenham clareza da concepção adotada, de modo a tornar sua ação didática consistente, clara e repleta de intencionalidade pedagógica.
- ▶ A recente publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) ampliou o debate

sobre o tema e, por ter força de decreto legal, deve ser conhecida por todos os professores e professoras, principalmente os que se dedicam à alfabetização.

A seguir, sugerimos dez pautas para reunião pedagógica (uma hora de duração cada, e podem ser estendidas ou reduzidas de acordo com o tempo disponível) sobre as diferentes concepções de alfabetização adotadas no Brasil ao longo da história. O objetivo é promover uma reflexão ampla entre os educadores, esperando que, ao final das dez reuniões, o grupo tenha segurança para adotar a concepção mais adequada a seus princípios, de modo a desenvolver uma prática pedagógica coerente.

Todas as pautas propostas se iniciam pela leitura de fruição, visando ressaltar essa prática como um fim em si mesma, e não só como meio de trabalhar a interpretação de textos. Na primeira reunião, antes da leitura, fale sobre a leitura de fruição e seus objetivos. Depois de ler para o grupo, abra um espaço para comentários antes de dar sequência às demais atividades. A duração sugerida já contempla essa explicação, a leitura e a eventual discussão do texto.



## Reflexões iniciais sobre alfabetização

**Objetivo:** Sensibilizar os professores e levantar seus conhecimentos prévios sobre o tema.

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Hora de dormir” – Fernando Sabino. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/hora-de-dormir-cronica-de-fernando-sabino/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

**Duração:** 10 minutos

### Atividade 2: Cruzando nossas histórias

**Objetivo:** levar o grupo a refletir sobre as vivências e lembranças de cada um a respeito de seu próprio processo de alfabetização.

**Duração:** 25 minutos

#### ● Desenvolvimento

Peça a todos os participantes que fiquem de pé no centro da sala. Aponte para três cantos da sala, nomeando-os **a**, **b** e **c**. Explique que você fará perguntas em voz alta, dando três alternativas de resposta (**a**, **b** e **c**). Ao ouvir a pergunta, cada pessoa, sem dizer nada, deve se dirigir para o canto que corresponde à resposta. Naturalmente, as respostas mais escolhidas concentrarão um grupo maior de pessoas.

À medida que as perguntas se sucedem, cada participante permanece no mesmo canto ou se dirige a outro, conforme sua resposta. Assim, vão se formando grupos diferentes. Peça que, a cada pergunta, observem quem são seus “companheiros de grupo” e que atentem também para as mudanças que acontecem nos grupos. Dadas as explicações, comece a fazer as perguntas:

Você se alfabetizou:

- A. Em casa, antes de entrar na escola.
- B. Na Educação Infantil.
- C. No Ensino Fundamental ou mais tarde.

Você foi alfabetizado com:

- A. Cartilha.
- B. Textos diversos oferecidos na escola.
- C. Material de leitura encontrado em sua casa.

# PAUTA



Seu processo de alfabetização foi:

- A. Tranquilo e prazeroso.
- B. Difícil e penoso.
- C. Você não se lembra de nada ou quase nada sobre isso.

O tipo de letra utilizado em sua alfabetização foi:

- A. Letra bastão (de forma).
- B. Letra cursiva.
- C. As duas ao mesmo tempo.

A principal figura que vem à mente quando você pensa em sua alfabetização é:

- A. Mãe, pai, irmão(ã) mais velho(a) ou outro familiar.
- B. Professor(a) da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- C. Ninguém.

Durante sua alfabetização, que material de leitura estava disponível?

- A. Livros de literatura infantil, gibis e outros textos.
- B. Somente cartilha e/ou livro didático.
- C. Materiais diversos (livros dos pais ou irmãos, revistas, jornais etc.).

Quando pensa em sua alfabetização, que atividades você lembra de ter feito?

- A. Escrita de textos espontâneos, leituras diversas, brincadeiras relacionadas à alfabetização.
- B. Cópias, ditados, treinos de coordenação motora.
- C. Um pouco de cada coisa.

A escola na qual você foi alfabetizado era:

- A. Municipal.
- B. Estadual.
- C. Privada.

Relacionando sua prática com sua própria alfabetização, você pode afirmar que:

- A. Alfabetiza seus alunos(as) de modo diferente do que você foi alfabetizado(a).

B. Alfabetiza seus alunos(as) de modo similar ao que foi alfabetizado(a).

C. Não se lembra de sua alfabetização, portanto não consegue fazer essa comparação.

Como você se vê na prática de alfabetizador(a):

A. Não se sente competente, acha que ainda tem muito a aprender.

B. Gosta de alfabetizar, mas ainda tem muito a aprender sobre o assunto.

C. Já tem uma longa trajetória na alfabetização e colabora com os colegas que estão começando agora.

Ao final das perguntas, peça a todos que voltem a seus lugares e dê início a uma discussão sobre a atividade. Comece perguntando com quem cada um mais se encontrou nos grupos, ou seja, colegas cuja trajetória seja semelhante. Deixe que comentem as respostas, o que foi mais fácil ou difícil de lembrar, que lembranças têm etc. Peça que compartilhem histórias e pergunte em que medida acham que seus processos de alfabetização influenciaram sua prática atual. Cuide para que todos tenham espaço para contar suas experiências, pois partilhá-las contribui para uma reflexão mais profunda sobre o processo de alfabetização do ponto de vista do estudante.

### Atividade 3: Ajudando e sendo ajudado

**Material:** blocos de notas adesivas de duas cores diferentes; painel, parede ou lousa para afixar os adesivos

**Duração:** 25 minutos

Lembre ao grupo que esta é a primeira de uma série de reuniões formativas sobre alfabetização. Peça que reflitam sobre os conhecimentos que têm sobre o assunto. Depois, entregue a cada participante folhas de blocos de notas adesivas de duas cores diferentes e informe que uma das cores simboliza “Conhecimentos com que posso contribuir” e a outra, “Conhecimentos nos quais ainda preciso investir mais”. Cada participante deve anotar pelo menos um adesivo





de cada cor. Não há limite máximo, podem escrever em quantos adesivos quiserem. Também não é necessário identificar-se, basta que anotem um conhecimento por nota adesiva.

Divida em duas colunas o painel/parede onde serão colados os adesivos e anote no alto os títulos: “Conhecimentos com que posso contribuir” e “Conhecimentos nos quais preciso investir mais”. O ideal é manter o painel para que seja retomado em reuniões futuras. Caso a sala seja utilizada para outras atividades, monte os adesivos em um suporte que possa ser guardado para reuniões futuras.

Quando todos os participantes tiverem colado seus adesivos, leia o resultado final do painel. Comente as contribuições ali colocadas e peça a todos que comentem também, sem dizer o que escreveram se não desejarem, mas dizendo o que pensam sobre cada conhecimento escrito.

Finalize a atividade explicando que, com essa série de dez reuniões, esperamos atender a todas as demandas expostas e também contar com as contribuições oferecidas. É importante que você, formador(a), estude o resultado final do painel como uma avaliação diagnóstica do grupo. É provável que muitos conhecimentos ali anotados estejam previstos nas pautas de reuniões seguintes. Se houver alguns que não estejam contemplados, procure adequar as pautas para torná-las mais coerentes com a realidade dos participantes. Anote também os conhecimentos que o grupo já tem – descritos como “conhecimentos com que posso contribuir” – e procure aproveitá-los, solicitando contribuições quando abordar esses assuntos já conhecidos.

Sala de aula multisseriada de 1ª e 2ª ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Aníbal Félix da Gama, no Povoado Barriguda do Aníbal, em Umburanas (BA).  
Foto de 2019.



## Surgimento e história da alfabetização no Brasil: a guerra dos métodos

**Objetivo:** Conhecer um panorama geral da história da alfabetização no Brasil, com destaque para a chamada “Guerra dos métodos”, suas causas e consequências.

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “O electricista” – Eduardo Galeano. Disponível em: [http://jcam-santos.blogspot.com/2012\\_05\\_23\\_archive.html](http://jcam-santos.blogspot.com/2012_05_23_archive.html). Acesso em: 31 mar. 2022.

**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Aquecimento

**Material:** papel; lápis ou caneta

**Duração:** 20 minutos (5 minutos para a divisão dos grupos, 10 minutos para a discussão e 5 minutos finais para socialização)

Reúna os participantes em grupos, utilizando o critério de sua preferência, evitando, porém, as “panelinhas”, a fim de promover a integração de todos. Avise que vai apresentar três questões que os grupos devem discutir para, em seguida, socializar suas conclusões. A ideia é que respondam com base em seus conhecimentos prévios, sem fazer pesquisas nem consultas de qualquer tipo. Apresente, então, as três atividades:

1. A preocupação com a alfabetização no Brasil acentuou-se a partir da Proclamação da República. Na opinião do grupo, por que isso aconteceu?
2. Listem todos os métodos de alfabetização de que vocês já ouviram falar.
3. Pode-se falar em “método construtivista” de alfabetização? Por quê?

Durante a socialização, peça que não repitam o que outros já tiverem falado, apenas acrescentem o que pensaram de diferente. Ouça as conclusões dos grupos, depois diga que na próxima atividade todos assistirão a um breve vídeo sobre a história dos métodos de alfabetização que, de certa forma, responderá a essas questões.

### Atividade 3: Vídeo

**Material:** TV ou computador com acesso ao YouTube

**Duração:** 20 minutos

Depois de ter explicado a relação entre o vídeo e a atividade anterior, peça que os participantes o assistam e reflitam se mudariam ou não algo nas respostas dadas a partir das novas informações.

Esclareça que o vídeo foi elaborado pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), universidade pública cujo conteúdo é disponibilizado gratuitamente na internet, e faz parte de uma aula da disciplina de alfabetização do curso de graduação em Pedagogia.

Link do vídeo: <https://youtu.be/cuYbT-FEFOQ>. Acesso em: 1ª abr. 2022.

Assista ao vídeo com o grupo e, nos 5 minutos finais da atividade, pergunte aos participantes se mudariam algo em suas respostas a partir do que assistiram.

### Atividade 4: Simulação de debate

**Material:** celulares ou computadores com acesso à internet

**Duração:** 15 minutos

Para encerrar a reunião, diga aos participantes que este é o momento de fazer a simulação de um debate. Peça três voluntários para atuar como juízes (fica a seu critério o momento de dizer que serão juízes: antes ou depois de terem se voluntariado).

Os três voluntários devem sair da sala por 5 a 7 minutos. Durante esse tempo, divida o grupo em dois times: um defenderá os “métodos sintéticos” e o outro, os “métodos analíticos”. Os times podem se preparar, buscando informações e argumentos sobre os métodos na internet. Oriente cada time a preparar sua defesa com argumentos favoráveis ao método escolhido e também um ataque, com argumentos contrários aos do adversário.

Depois dessa preparação, chame os voluntários de volta e peça que cada grupo se apresente, começando pelos argumentos favoráveis. Se houver tempo, os grupos podem replicar as respectivas argumentações.

Ao final, os juízes darão o seu parecer, indicando qual dos grupos defendeu melhor seus argumentos.

Finalize a atividade explicando que o objetivo era apenas compreender melhor os métodos de alfabetização e a chamada “Guerra dos métodos”, sem que isso signifique a preferência por um ou outro. Destaque o quanto essa postura agressiva só prejudica a todos, demonstrando que a “Guerra dos métodos” trouxe poucos benefícios à alfabetização no Brasil.



## O pensamento de Paulo Freire sobre o processo de alfabetização

**Objetivo:** Analisar o trabalho de Paulo Freire na alfabetização, identificando suas principais contribuições.

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Analfabeta” – Paulo Afonso Caruso Ronca. Disponível em: <http://diretoriadefundamental.blogspot.com/p/eja.html>. Acesso em: 28 jun. 2022.

**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Levantamento de conhecimentos prévios

**Material:** foto grande de Paulo Freire; tiras de papel para escrever

**Duração:** 15 minutos

Prepare o ambiente da sala antes do início da reunião. Afixe a foto de Paulo Freire em local visível. Observe as reações dos participantes e eventuais comentários conforme forem chegando.

Após a leitura de fruição, diga que muito se fala da relação de Paulo Freire com a alfabetização, e que, como acontece com muitos assuntos, circulam informações verdadeiras e também falsas. Distribua, então, as tiras de papel entre os participantes, peça que escrevam, em cada tira, uma informação que já ouviram sobre Paulo Freire, e em seguida cole as tiras ao redor da foto.

Quando todos tiverem terminado, peça que se aproximem da foto e leiam tudo o que foi escrito nas tiras. Explique que esse resultado vai servir de base para a atividade seguinte.

### Atividade 3: #Fato ou #Fake?

**Material:** frases escritas pelos professores na atividade anterior; frases escritas pelo(a) formador(a); lousa ou painel para escrever e colar frases

**Duração:** 20 minutos

Prepare com antecedência tiras de papel com as seguintes frases, impressas ou manuscritas:

- Paulo Freire é o patrono da educação brasileira.
- Paulo Freire utilizava o construtivismo para alfabetizar e teve muito sucesso com isso.
- Paulo Freire nunca pisou em uma sala de aula como professor.

- Há estátuas em homenagem a Paulo Freire em Estocolmo (Suécia) e na Universidade de Cambridge (Inglaterra).
- O método Paulo Freire de alfabetização é utilizado atualmente nas escolas públicas do Brasil.
- O legado de Paulo Freire trouxe contribuições à alfabetização no Brasil.

Inicie a atividade dizendo que você também vai colar tiras com frases que já ouviu sobre Paulo Freire. Depois de colá-las, registre na lousa ou no painel duas colunas com os títulos **#Fato** e **#Fake**. Diga que, agora, o desafio é descobrir quais frases são verdadeiras e quais são falsas.

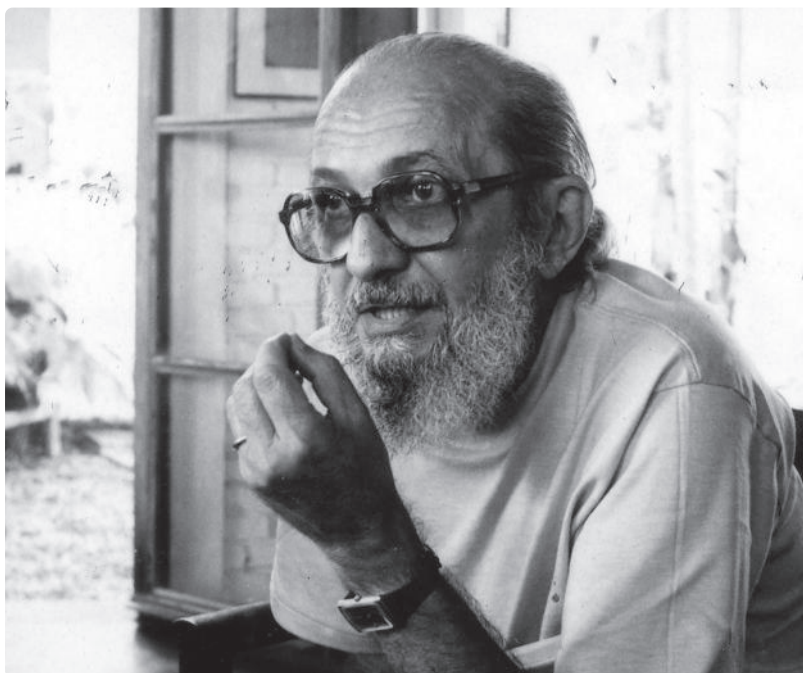
Chame, então, um participante por vez. Cada um deles deve escolher uma frase (escrita pelos grupos ou por você) e colar na coluna correspondente: **#Fato** (se considerar a informação verdadeira) e **#Fake** (se considerar falsa a informação).

Depois de colar a frase, o participante deve justificar por que considera a informação verdadeira ou falsa. A cada justificativa, abra a discussão no grupo, para que a aceitem ou não. Se o grupo chegar a um consenso, a frase permanece onde está. Se não houver consenso (ou se o consenso não classificou corretamente a frase), o grupo pode consultar a internet, em busca da informação verdadeira. Essa busca pode ser feita por você, formador(a), projetando os resultados para todos, ou cada participante buscar em seu celular e compartilhar os resultados obtidos com os demais.

Deixe claro que, embora o nome de Paulo Freire suscite hoje em dia discussões acaloradas, em razão do momento de



YAN Comunicação/Arquivo da editora



João Pires/Estado Conteúdo/AE

Em agosto de 1979, ao voltar do exílio, o educador e filósofo Paulo Freire concedeu entrevista ao *Jornal da Tarde* em sua casa, na cidade de São Paulo (SP).

polarização política do país, esse não é o objetivo da reunião. A ideia é conhecer um pouco mais do educador e seu legado para a alfabetização brasileira e, por isso, a análise deve ser feita com base na pesquisa e na busca de fontes legítimas, deixando de lado as paixões que costumam fomentar esse tipo de debate.

Sobre as frases coladas por você, formador(a), segue o gabarito:

- Paulo Freire é o patrono da educação brasileira.

**#Fato:** Paulo Freire tornou-se oficialmente o patrono da educação no Brasil em 2012, por meio da Lei n. 12.612. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm). Acesso em: 1º mar. 2022. Por se tratar de lei federal, só deixa de ter validade se for revogada por nova lei.

- Paulo Freire utilizava o construtivismo para alfabetizar, tendo muito sucesso com isso.

**#Fake:** Isso não é verdade, embora muitas pessoas associem o trabalho de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire com a “alfabetização construtivista”, baseada nas hipóteses de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Primeiro, porque, na época em que Paulo Freire alfabetizou em Angicos (anos de 1962 e 1963), a pesquisa de Ferreiro e Teberosky ainda não existia: o primeiro artigo de Ferreiro sobre o assunto, escrito em parceria com Hermine Sinclair, só seria publicado seis anos depois, em 1969. Já os primeiros resultados da “psicogênese da língua escrita” só viriam a público depois de dez anos desse primeiro artigo, em 1979. Em segundo lugar, porque a análise da metodologia utilizada por Freire mostra que, apesar de ele conferir protagonismo aos estudantes, colocando-os no centro do processo de construção do conhecimento (o que se aproxima dos princípios construtivistas), no que concerne à alfabetização propriamente dita ele utilizava uma variação dos chamados “métodos analíticos” (do todo para a parte). Com base em palavras-chave que fossem significativas para os estudantes (como o clássico exemplo da palavra

“tijolo”, utilizada com estudantes que eram operários da construção civil), Freire desdobrava as sílabas que compunham a palavra, as letras e os fonemas, ou seja, de um todo (a palavra) chegava às partes (sílabas, letras e fonemas).

- Paulo Freire nunca pisou em uma sala de aula como professor.

**#Fake:** Embora não fosse graduado em Pedagogia ou em uma das licenciaturas (sua formação básica era em Direito, complementada com estudos sobre filosofia e linguagem), Paulo Freire atuou como professor em diferentes instituições. Sua experiência mais célebre foi em Angicos, Rio Grande do Norte, quando desenvolveu um programa de alfabetização de adultos em que se propunha a alfabetizar em 40 horas. Naquela ocasião, atuando como professor, ele alfabetizou 380 pessoas (para quem quiser conferir depoimentos de pessoas que passaram por essa experiência, sugira o documentário “40 horas na memória”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3NSg6OKKZ54>. Acesso em: 6 jul. 2022. Paulo Freire atuou como professor universitário durante as décadas de 1980 e 1990, lecionando na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

- Há estátuas em homenagem a Paulo Freire em Estocolmo (Suécia) e na Universidade de Cambridge (Inglaterra).

**#Fato:** Em Estocolmo, a célebre escultura *Efter Bafet* [Depois do banho], de autoria da artista Pye Engström, inaugurada em 1976, traz o busto de 7 pessoas mundialmente influentes na década de 1970. Entre elas está Paulo Freire. Na Universidade de Cambridge, o busto de Paulo Freire foi inaugurado em 2021, em comemoração ao centenário do educador, e figura entre outros bustos de educadores relevantes, na Faculdade de Educação da universidade.

- O método Paulo Freire de alfabetização é utilizado atualmente nas escolas públicas do Brasil.

**#Fake:** Em primeiro lugar, como já explicado, Paulo Freire não criou um método de alfabetização. Sua prática alfabetizadora utilizava variações de métodos analíticos de alfabetização. Não há registros de criação de “métodos” por parte dele, o que torna falsa até a existência desse suposto método. Em segundo lugar, uma análise dos últimos programas nacionais de alfabetização do Brasil (Profa, Pnaic, PNA, entre outros) revela que nenhum deles propõe esse suposto “método Paulo Freire de educação”, ou seja, não houve nenhuma política pública nesse sentido nos últimos anos. Em terceiro lugar, a diversidade e heterogeneidade encontradas nas escolas públicas do Brasil impedem que um mesmo método seja adotado em todas elas.

- O legado de Paulo Freire trouxe contribuições à alfabetização no Brasil.

**#Fato:** Embora não tenha criado um método de alfabetização, Paulo Freire trouxe contribuições relevantes para se pensar as práticas alfabetizadoras no Brasil. Explique ao grupo que a análise dessas contribuições será objeto da atividade seguinte (para criar um “gancho”, procure deixar a análise dessa frase por último).

#### **Atividade 4: Análise das contribuições freirianas para a alfabetização no Brasil**

**Duração:** 20 minutos

Depois da análise das informações sobre Paulo Freire, é hora de esclarecer aos professores acerca das reais contribuições do educador para a alfabetização no Brasil. Ao apresentá-las, esclareça que foram selecionadas contribuições especificamente relacionadas à alfabetização no Brasil, mas que há muitas outras contribuições freirianas à educação brasileira e mundial. A apresentação oral pode ser feita com o apoio de slides, se você preferir.

**Leitura de mundo:** a célebre frase de Paulo Freire “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” sintetiza essa primeira contribuição. Por meio de sua obra, os alfabetizadores brasileiros perceberam que os estudantes já trazem conhecimentos prévios, que devem ser considerados no momento de ensinar a ler. Foi a primeira vez no Brasil que se discutiu a necessidade de aproximar o ensino da língua escrita na escola e o uso social da escrita no mundo fora da escola.

**Dimensão política da alfabetização:** Freire sempre evidenciou a dimensão política de qualquer prática educativa, não só da alfabetização. Em várias obras destacou que as práticas mecânicas de alfabetização – muito utilizadas antes de sua época – alienam o aluno, impedindo-o de exercer plenamente a cidadania. Suas ideias ajudam a refletir sobre o ler e escrever,

que não se resumem à apropriação de uma tecnologia. Uma alfabetização bem trabalhada significa a conquista de direitos que permitirão aos estudantes o exercício de cidadania. Essa ideia está na clássica frase de Freire: “Não basta saber ler mecanicamente que Eva viu a uva. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir as uvas e quem lucra com esse trabalho”.<sup>1</sup>

**Dimensão social da alfabetização:** o diálogo é um elemento basilar da obra freiriana, e isso não poderia ser diferente no tocante à alfabetização. Tal como em todos os campos educacionais, Paulo Freire questionava a chamada “educação bancária” na alfabetização, incentivando a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e evidenciando que não basta uma boa memória para tornar uma pessoa capaz de ler e escrever. Ao incentivar a troca de informações entre os estudantes – e destes com o professor – e a escuta atenta em sala de aula, Freire preparava o terreno, sem o saber, para o advento da psicogênese da língua escrita, anos mais tarde. Afinal, somente um alfabetizador que aceitasse que não é o

detentor exclusivo do saber e que admitisse que seus alunos pensam, interpretam e argumentam sobre a língua escrita mesmo antes de estarem alfabetizados poderia estar preparado para ouvir e interpretar as hipóteses infantis sobre a escrita anteriores à escrita alfabética.

**Educação de jovens e adultos:** graças ao sucesso da experiência de Angicos, Freire tornou-se uma referência quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos. Ele provou que é possível alfabetizar adultos em um tempo relativamente curto, trabalhando a leitura e a escrita não sob uma ótica mecânica, mas pela perspectiva de construção da cidadania. Em vez de infantilizar os adultos para quem lecionava, oferecendo-lhes atividades e repertório típicos das cartilhas destinadas às crianças, Freire usava como matéria-prima o contexto adulto em que as pessoas estavam inseridas, contribuindo, dessa forma, para uma alfabetização mais efetiva e democrática.

1 FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978.

Estudante em sala de aula na Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda, no Quilombo Mata Cavallo, em Nossa Senhora do Livramento (MT). Foto de 2020.



Stock2468/Shutterstock



## A psicogênese da língua escrita

**Objetivo:** Levantar os conhecimentos prévios dos professores acerca da psicogênese da língua escrita, destacando as principais características de cada hipótese.

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** Fábula “A frigideira” (autor desconhecido).

Disponível em: <https://pensebem.blog/2019/05/21/fabula-a-frigideira/>. Acesso em: 1º mar. 2022.

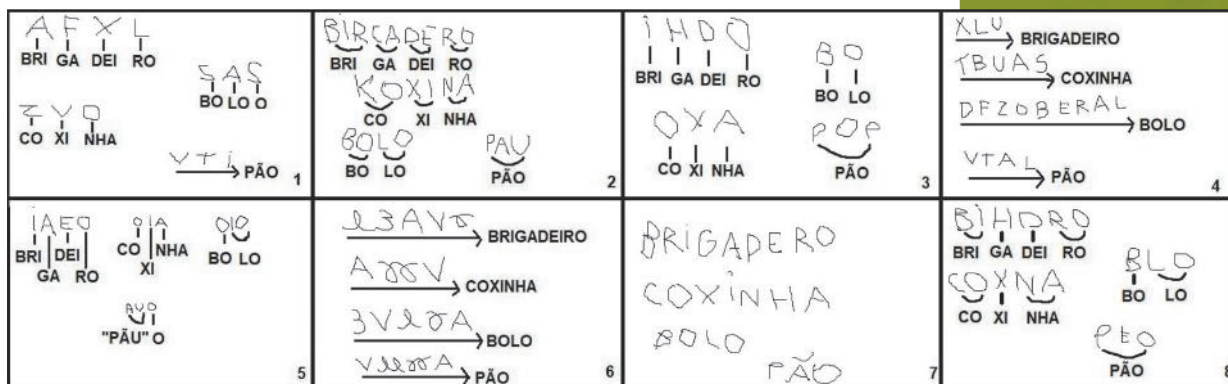
**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Classificação de escritas

**Material:** folha impressa com exemplos de escrita ou projeção da amostra para todos

**Duração:** 25 minutos

Imagem a ser utilizada:



Reprodução/Arquivo da editora

Divida os participantes em quatro grupos (em caso de poucos participantes, podem ser duplas). Explique que vai entregar a cada grupo (ou dupla) uma página com amostras de escritas infantis (ou projetar a imagem para todos). Depois de discutir em grupo com base em seus conhecimentos, os participantes devem atribuir a cada exemplo uma nota de 1 a 10, sendo 1 a escrita menos avançada e 10 a mais avançada. Acrescente que as escritas reproduzidas na imagem trazem uma numeração que identifica cada exemplo, mas que essa numeração não tem relação alguma com a classificação que os participantes devem fazer.

Reforce que a atividade se resume a ordenar as escritas, da menos avançada para a mais avançada. No momento não interessa nenhum tipo de categoria. Destaque, ainda, que esse tipo de ordenação não é desejável em sala de aula e será utilizado aqui apenas para fins didáticos.

Utilize 5 minutos para explicar a atividade, reserve 10 minutos para a discussão entre os grupos e faça, nos 10 minutos finais, a socialização da lista produzida por cada grupo.

Na socialização, incentive cada grupo a explicitar os critérios utilizados para a ordenação a que chegaram. A seguir, o gabarito da atividade:

Escrita nº 6	Escrita nº 3
Escrita nº 4	Escrita nº 8
Escrita nº 1	Escrita nº 2
Escrita nº 5	Escrita nº 7

Os critérios do gabarito serão explicitados na atividade a seguir.

### Atividade 3: Hipóteses de escrita

**Material:** folha com imagem impressa (a mesma da atividade anterior)

**Duração:** 30 minutos

Comece perguntando ao grupo o que sabem a respeito da “Psicogênese da língua escrita”. É provável que a maioria já tenha ouvido falar dessa teoria, fruto da pesquisa desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Você pode trazer mais informações sobre o assunto, utilizando como base o livro de mesmo título.

Depois de ter conversado um pouco sobre a psicogênese da língua escrita, distribua as hipóteses de escrita entre os grupos. Grupo 1: hipótese pré-silábica; Grupo 2: hipótese silábica; Grupo 3: hipótese silábico-alfabética; Grupo 4: hipótese alfabética. Cada grupo deve selecionar, entre as amostras de escrita, quais se encaixam na hipótese que lhes foi designada. Além de apontá-las, o grupo deve mostrar o que cada escrita revela sobre o conhecimento (ou a falta dele) para justificar a classificação.

Explique a atividade nos 5 minutos iniciais. Reserve 10 minutos para os grupos conversarem e 15 minutos para a socialização.

Pontos que precisam ser levantados durante a socialização (caso não apareçam, você deve evidenciá-los):

**Hipótese pré-silábica:** Escritas nº 6 e 4. Principais características:

Pode conter desde garatujas ou pseudoletras (escrita nº 6) até um amplo repertório de letras do alfabeto (escrita nº 4).

Por vezes, a escrita pode aparecer atrelada ao “realismo nominal”, quando a criança relaciona o tamanho da palavra ao tamanho do objeto por ela representado (por exemplo, na escrita 4, poucas letras para escrever brigadeiro, que é pequeno, e muitas letras para escrever bolo, que é grande).

Por ser anterior à fonetização da escrita, está sempre ligada a uma “leitura global”, que não relaciona partes do falado a partes do escrito (a leitura global é representada pela seta que indica o sentido de leitura adotado pelo estudante). Em geral, não admite escritas com menos de três letras.

**Hipótese silábica:** Escritas nº 1, 3 e 5. Principais características:

Como é a primeira etapa de fonetização da escrita, é marcada pela relação biunívoca entre as menores emissões orais (sílabas) e os menores registros escritos (letras). Em outras palavras, as crianças, nessa hipótese, atribuem uma letra para cada sílaba.

Divide-se entre hipótese silábica **sem** valor sonoro convencional (escrita nº 1) e **com** valor sonoro convencional (escritas nº 3 e 5). No primeiro caso, a criança utiliza as letras que conhece para representar as sílabas, independentemente de terem ou não alguma relação com elas. No segundo caso, são escolhidas letras que compõem partes daquela sílaba, ou seja, cujo valor sonoro convencional esteja presente na sílaba. Alerta os participantes para utilizar sempre a nomenclatura completa, evitando falar em “silábicos com valor” e “sem valor”, pois essa terminologia, ouvida por leigos, pode dar margem à interpretação de que a criança ou sua produção não têm valor algum.

Nos casos de hipótese silábica com valor sonoro convencional, há crianças que se apoiam exclusivamente nas vogais (escrita nº 5),

enquanto outras já conseguem ampliar o repertório, utilizando alternadamente vogais e consoantes (escrita nº 3). Essa é a razão pela qual a escrita nº 3 é considerada mais avançada que a nº 5, embora ambas representem a mesma hipótese.

Em alguns casos, o valor sonoro convencional atribuído pela criança pode não corresponder à escrita ortográfica da palavra, mas deve ser considerado (por exemplo, uma criança que atribui a letra “X” a uma sílaba escrita com “CH” está considerando o valor sonoro convencional). É o caso da escrita nº 3, quando o(a) estudante utiliza a letra “H” para representar a sílaba “GA”, procedimento muito comum nessa fase, já que as crianças são influenciadas pelo nome da letra, que se assemelha à sonoridade da sílaba.

Na hipótese silábica, a criança geralmente ainda mantém a hipótese do número mínimo de letras, o que faz com que a correspondência de uma letra por sílaba se rompa em palavras dissílabas e monossílabas (como, geralmente, elas não admitem escritas com menos de 3 letras, acabam atribuindo mais letras do que sílabas, nesses casos, apenas para atender a essa exigência interna).

**Hipótese silábico-alfabética:** Escrita nº 8. Principais características:

Essa hipótese marca um período de transição entre a hipótese silábica e a escrita alfabética. Por isso, na mesma palavra, é comum que haja sílabas representadas por apenas uma letra, enquanto outras apresentam uma letra por fonema. É o caso, por exemplo, da escrita da palavra “brigadeiro”, quando as sílabas “ga” e “dei” são representadas por uma letra só, e em “bri” e “ro” já aparecem duas letras. A mesma característica se repete nas outras palavras.

Eventualmente, a criança pode apresentar palavras inteiras escritas silabicamente ou alfabeticamente, justamente por estar em um período de transição. Por isso, a análise nunca pode ser feita com base em uma palavra isolada, mas sempre no conjunto.

Durante muito tempo, crianças com escritas silábico-alfabéticas eram consideradas crianças

que “comiam letras”. Essa visão não procede, pois o que ocorre nessa hipótese não é omissão, e sim acréscimo: a criança, vinda de uma hipótese silábica, passa a acrescentar mais letras em algumas sílabas. A análise tem que ser do ponto de vista do desenvolvimento do estudante, e não tomando-se por base a escrita alfabética.

**Escrita alfabética:** Escritas nº 2 e 7. Principais características:

Nessa fase, a criança em geral já é considerada “alfabetizada”, pois sua escrita já pode ser entendida por outras pessoas, ou seja, ela consegue estabelecer interação utilizando a escrita.

A criança utiliza uma letra para cada fonema da palavra. Não respeita, necessariamente, normas ortográficas.

Alguns erros ortográficos podem comprometer a correta utilização do valor sonoro convencional. Por exemplo, na escrita nº 2, o uso da letra “C” no lugar de “G” representa outro valor sonoro, mas é uma troca comum, por serem consoantes com o mesmo ponto articulatorio, tendo como único traço de distinção o fato de uma ser surda e a outra, sonora.

Há autores que dividem a escrita alfabética em “alfabética não ortográfica” e “alfabética ortográfica”. Embora reconheçamos que é um avanço a escrita que passa a respeitar normas de ortografia, não consideramos aqui essa distinção, por dois motivos: primeiro, porque ela não foi proposta em momento algum pelas autoras da psicogênese da língua escrita; segundo, porque entendemos que não há um momento em que a pessoa possa assegurar o domínio de todas as normas ortográficas de sua língua, pois esse é um processo contínuo.

Após a socialização dos grupos, destaque que a “psicogênese da língua escrita” é uma teoria fruto de pesquisa científica, e não é método de ensino. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky não investigavam “como ensinar”, mas sim “como a criança aprende”. A partir dos resultados da pesquisa é que são desenvolvidas estratégias didáticas para alfabetizar, tema que será objeto da reunião seguinte.

## Didática da alfabetização a partir de pressupostos construtivistas – modalidades organizativas do trabalho pedagógico

**Objetivo:** Apresentar as modalidades organizativas do trabalho pedagógico propostas por Delia Lerner (2002) como base para a organização de uma didática da alfabetização baseada em princípios construtivistas.

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Todas as vidas” – Cora Coralina. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/12073/todas-as-vidas>. Acesso em: 1º mar. 2022.

**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Apresentação das modalidades organizativas

**Duração:** 5 minutos

Comece retomando a conversa final da reunião anterior, lembrando que a psicogênese da língua escrita se dedicou ao estudo da aprendizagem da língua escrita e que outros autores e autoras vêm trabalhando, a partir dessa teoria, na construção de uma didática da alfabetização baseada em pressupostos construtivistas. Alguns desses nomes são Delia Lerner, Ana María Kaufman, Mirta Castedo, Telma Weisz, Rosaura Soligo, entre outros.

Diga que esta reunião será inspirada nas “modalidades organizativas do planejamento pedagógico”, uma proposta elaborada por Delia Lerner para organizar o planejamento do(a) professor(a) alfabetizador(a). A autora propõe 4 modalidades organizativas: *atividades permanentes*; *sequências didáticas*; *projetos didáticos* e *situações independentes*. Nesta reunião, as 4 modalidades serão abordadas.

### Atividade 3: Atividades permanentes

**Duração:** 10 minutos

Comece explicando que atividades permanentes são aquelas que se repetem na rotina escolar, e tamanha é a regularidade de sua repetição que elas se tornam previsíveis pelos próprios estudantes. Alguns exemplos de atividades permanentes na alfabetização: leitura de fruição; escrita da rotina do

dia na lousa; escrita de textos que as crianças sabem de cor (de acordo com a hipótese em que se encontram) ou qualquer outra atividade que se repita regularmente. A periodicidade das atividades permanentes pode variar: diárias, semanais, quinzenais ou até mensais.

Depois dessa explicação inicial, divida os participantes em grupos. Cada grupo deverá, em 5 minutos, lembrar o maior número de atividades permanentes possível, levando em conta a experiência dos participantes. Ou seja, só é possível colocar na lista atividades permanentes que eles já realizem regularmente com suas turmas.

Na socialização das atividades, pergunte aos grupos o que as crianças podem aprender com cada atividade citada.

#### **Atividade 4: Sequência didática**

**Material:** e-book sobre sequências didáticas. Disponível em: [https://conteudos.edocente.com.br/ebook-sequencia-didatica-fundamentos-e-percurso-historico?\\_ga=2.66863086.179581315.1639495866-69660552.1619730740](https://conteudos.edocente.com.br/ebook-sequencia-didatica-fundamentos-e-percurso-historico?_ga=2.66863086.179581315.1639495866-69660552.1619730740). Acesso em: 1º mar. 2022.

**Duração:** 20 minutos

Peça aos participantes que baixem o e-book no link indicado (site do e-docente). Se preferir, você pode projetá-lo para o grupo. Diga que este é o primeiro de uma série de e-books sobre sequências didáticas, e que todos podem ser baixados gratuitamente por qualquer professor(a).



Peça aos participantes que leiam o tópico “O que são as sequências didáticas e quais as suas características?”. A leitura pode ser feita individual ou coletivamente, com o grupo, a seu critério.

Terminada a leitura, o grupo deve escrever um texto coletivo (tendo você, formador(a), como escriba), explicando a um(a) professor(a) iniciante, com suas palavras, o que é uma sequência didática. Além da leitura do e-book, os participantes podem utilizar, na composição desse texto, os outros saberes que já tenham a respeito do assunto.

Para maior segurança em suas intervenções, recomendamos que você, formador(a), baixe e leia previamente toda a série de e-books disponível no e-docente. Assim, sua compreensão sobre o assunto estará mais consolidada e permitirá trocas mais efetivas com o grupo.

### Atividade 5: Projetos didáticos

**Material:** cartelas com frase, conforme orientação a seguir

**Duração:** 15 minutos

Antes da atividade, escreva ou imprima a frase destacada a seguir, depois recorte as palavras para poder distribuí-las em cartelas separadas.

**Projetos didáticos são a melhor modalidade para conciliar os propósitos didáticos (aquilo que o professor quer ensinar) aos propósitos comunicativos (aquilo que o estudante deseja comunicar).**

Comece a atividade explicando ao grupo que a terceira modalidade organizativa proposta por Lerner (2002) são os chamados “projetos didáticos”. Ressalte que o termo “projeto” circula no âmbito educacional com variados sentidos, segundo diferentes autores e teorias. Aqui abordaremos a concepção seguida por Lerner no contexto das modalidades organizativas propostas pela autora.

Entregue, então, aos participantes, cartelas com palavras e explique que a tarefa coletiva do grupo é ordená-las, formando uma frase que seja a definição de “projetos didáticos” segundo Lerner.

Quando o grupo conseguir montar a frase, abra a discussão sobre o que ela significa.

Como a língua escrita é meio de interação, para ser bem trabalhada na escola, ela deve garantir essa interação. Por isso, os alunos precisam ter propósitos comunicativos claros, ou seja, devem ser convidados a ler e a escrever tendo uma razão concreta para isso.



Por outro lado, se a escola focar apenas o uso social da língua, ela corre o risco de não garantir o ensino daquilo que deve ser ensinado. Por isso, não se pode renunciar aos propósitos didáticos, ou seja, àquilo que deve ser ensinado a cada etapa.

Os projetos conciliam os dois propósitos (didáticos e comunicativos), pois começam trazendo uma proposta concreta de comunicação aos estudantes (escrita de um livro, montagem de um roteiro, gravação de uma leitura em voz alta, preparação de uma exposição oral, elaboração de uma antologia ou sarau poético, etc.), e o(a) professor(a) já prevê, desde o início, aquilo que poderá ensinar no decorrer de cada projeto.

A tão falada obrigatoriedade do produto final é, na realidade, a base dos projetos didáticos: não há propósito comunicativo se não houver produto final. E o projeto deve começar sempre com a apresentação da proposta desse produto final à turma, pois os estudantes precisam envolver-se nas atividades de leitura e escrita sabendo por que as estão realizando.

Nessa concepção de projeto, quem determina o tema e o produto final é o professor, que começa apresentando a proposta aos alunos, procurando envolvê-los ao máximo. A gestão do tempo e dos recursos, durante o andamento do projeto, pode ser compartilhada, mas a decisão sobre o tema e o produto final não, pois é o docente quem sabe quais são os propósitos didáticos e cria as situações mais adequadas para ensiná-los.

Você pode encerrar a discussão ilustrando a diferença entre projetos e sequências didáticas com dois exemplos:

**Situação 1:** Um(a) professor(a), desejando trabalhar o folclore brasileiro, desenvolveu as seguintes atividades:

- Discussão/explicação sobre o conceito de folclore.
- Apresentação de personagens do folclore brasileiro às crianças.

- Leitura de lendas do folclore brasileiro à turma.
- Realização de brincadeiras do folclore brasileiro com os estudantes.
- Pesquisa e preparação de pratos típicos da culinária brasileira.
- Organização de uma exposição para comunicar o conteúdo aprendido à comunidade escolar.

**Situação 2:** Um(a) professor(a), desejando trabalhar o folclore brasileiro, desenvolveu as seguintes atividades:

- Convite às crianças para encenarem uma “lenda do folclore brasileiro”.
- Discussão/explicação sobre o conceito de folclore, para que eles possam apresentá-lo à plateia antes do início da encenação.
- Leitura de lendas do folclore brasileiro à turma, para que escolham qual será encenada.
- Votação para escolher a lenda a ser encenada.
- Reescrita do texto original, adaptando-o para texto teatral.
- Montagem de cenários e figurinos para a encenação.
- Elaboração de convite à comunidade escolar.
- Apresentação da encenação.

De forma reduzida, podemos afirmar que na situação 1 configura-se uma sequência didática, enquanto a 2 retrata um projeto didático. Isso porque, no primeiro caso, as atividades organizam-se em torno do tema, num nível crescente de complexidade; a finalização não estava explícita desde o início; e os estudantes envolveram-se com as tarefas sem ter uma ideia clara de qual seria a finalização. Já na segunda situação, o propósito comunicativo dá início às atividades e todas as outras surgem em função dele: a turma realiza cada atividade sabendo exatamente como ela contribuirá para a execução do produto final esperado por todos.

## Atividade 6: Situações independentes

**Duração:** 10 minutos

Nesta atividade, mencione ao grupo a última modalidade organizativa proposta por Lerner: as “situações independentes”. Elas se dividem em:

**Situações ocasionais:** situações não planejadas, mas que, dada sua relevância, se impõem em sala de aula. Exemplos: discussão sobre um fenômeno social que esteja afetando a comunidade; realização de uma atividade coletiva da escola que não se encaixe no planejamento anual; conversa sobre fatos ocorridos na vida dos estudantes etc.

**Atividades de sistematização:** atividades que visam a sistematização de um conhecimento (seja ele conceitual, seja procedimental), mas que não se encaixam no planejamento de sequências e projetos. Exemplos: trabalho com uma dificuldade ortográfica não prevista para aquela etapa, mas da qual a turma parece precisar; ensino e prática da letra cursiva; elaboração de lista coletiva acerca do que foi aprendido em determinado projeto ou sequência etc.

Encerre a atividade solicitando aos professores e professoras que deem exemplos de situações independentes já vivenciadas por eles em suas salas de aula.



Flamingo Images/Shutterstock



## Didática da alfabetização a partir de pressupostos construtivistas: quatro situações didáticas fundamentais

**Objetivo: Propor a vivência e a análise das “quatro situações didáticas fundamentais” (MOLINARI, 2000; KAUFMANN, 2007).**

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Milágrimas” – Alice Ruiz. Disponível em: <https://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/discografia/bicho2/milagrimas.htm>. Acesso em: 4 abr. 2022.

**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Leitura pelo(a) professor(a)

**Material:** blocos de notas adesivas; lousa ou quadro para colá-los

**Duração:** 10 minutos

Comece dizendo que autores (MOLINARI, 2000; KAUFMANN, 2007, entre outros) que advogam a didática de alfabetização com base em pressupostos construtivistas consideram essencial trabalhar com as quatro “situações didáticas fundamentais”: leitura pelo(a) professor(a); leitura pelo(a) aluno(a); escrita pelo(a) professor(a) e escrita pelo(a) aluno(a).

Para tratar da leitura pelo professor(a), comece distribuindo uma folha de nota adesiva para cada participante. Peça que reflitam sobre a leitura de fruição realizada no início da reunião e escrevam no adesivo algo que aprenderam com essa leitura. A seguir, cada um deve colar seu adesivo na lousa ou quadro.

Quando todos tiverem colado seus adesivos, leia as frases em voz alta e pergunte: “Quais dessas aprendizagens são vividas por crianças em fases de alfabetização, cujos professores leem para elas?”. Depois de ouvir algumas respostas, lance mais uma pergunta: “O que mais uma criança em fase de alfabetização pode aprender quando seu(sua) professor(a) lê para ela?”. Faça a mediação das respostas dos participantes. Algumas aprendizagens que não podem ficar de fora são:

- A criança aprende sobre a “linguagem que se usa para escrever”, ou seja, as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua.
- Ampliação de repertório (de gêneros textuais, autores, portadores de texto etc.).
- Estabilidade da escrita (a criança percebe que a escrita é permanente, ou seja, a leitura de uma história é sempre a

mesma, não importa o contexto em que seja lida – diferentemente de uma história “contada”, que, embora tenha o mesmo enredo, varia de acordo com a pessoa que a conta oralmente).

- Maior apropriação de mecanismos de textualização e recursos estilísticos.

### Atividade 3: Leitura pelo(a) aluno(a)

**Material:** letra impressa e áudio da música escolhida; primeira página de jornal estrangeiro impressa ou projetada para o grupo

**Duração:** 15 minutos

A segunda situação didática fundamental é a “leitura pelo(a) aluno(a)”, quando a criança, mesmo sem ainda saber ler, recebe um texto e deve utilizar os recursos de que dispõe para lê-lo. Ela pode fazer isso por meio da chamada “leitura de ajuste” ou da “leitura por indícios”. Essa terceira atividade propõe a vivência de ambas as possibilidades pelos professores.

Comece apresentando as duas modalidades de leitura pelo(a) aluno(a): na leitura de ajuste, a criança recebe o texto impresso e acompanha a leitura em voz alta do(a) professor(a), buscando ajustar a pauta sonora ao registro escrito. Já na leitura por indícios, o(a) estudante busca variados indícios (imagens, letras iniciais e finais, gênero textual, portador etc.) para atribuir sentido ao texto escrito.

Depois dessa explicação inicial, entregue aos professores a letra impressa de uma música estrangeira. Evite o inglês, busque uma língua pouco conhecida. Sugestão: “Parabéns a você” em alemão, com letra e música disponíveis em: [https://www.youtube.com/watch?v=6TOBQJi\\_Owo](https://www.youtube.com/watch?v=6TOBQJi_Owo). Acesso em: 4 abr. 2022. Antes de tocar a música, entregue apenas a letra e pergunte se eles conseguem ler o que está escrito. Ouça as hipóteses e, em seguida, toque o áudio, para que ouçam e tentem relacioná-lo ao texto escrito (use somente áudio; não coloque vídeo, para não acrescentar indícios a mais). Os participantes certamente identificarão a música pela melodia.

Proponha, então, um desafio: diga que você vai parar a música em determinado ponto, e eles deverão circular a última palavra pronunciada. Com isso, precisarão fazer a chamada “leitura de ajuste”, ou seja, olhar cada trecho do texto. Depois de vivenciarem a situação, conversem sobre as possibilidades de aprendizagem que uma atividade como essa traz a crianças em fase de alfabetização:

Percepção de que há uma relação entre o escrito e o falado; análise textual considerando, simultaneamente, o uso social da escrita e as partes que compõem o texto; possibilidade de assumir a posição de leitor mesmo antes de saber ler.

A seguir, proponha a “leitura por indícios”. Apresente aos participantes (impressa ou projetada) a capa de um jornal estrangeiro, de língua pouco conhecida, mas que traga uma notícia facilmente identificável (sugestão: capa do “Le Figaro” de 6/12/2013. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Le\\_Figaro#/media/Ficheiro:Le\\_Figaro.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Le_Figaro#/media/Ficheiro:Le_Figaro.jpg). Acesso em: 4 abr. 2022).

Pergunte que informações conseguem extrair da imagem (na sugestão acima, a foto de Nelson Mandela e a palavra “mort” facilitam a compreensão de que se trata da notícia da morte desse líder). Depois da vivência, peça que reflitam sobre quais aprendizagens uma atividade como essa possibilita às crianças em fase de alfabetização: possibilidade de assumir a função de leitor mesmo antes de saber ler; validação das estratégias de leitura – antecipação, seleção, inferência; análise de letras iniciais e finais das palavras, entre outras.

Caso você tenha distribuído cópias impressas, peça aos participantes que as guardem, pois elas serão retomadas na atividade 5. Se a imagem foi projetada, basta retomar o slide na atividade 5.

### Atividade 4: Escrita pelo(a) professor(a)

**Material:** lousa ou quadro para registro do texto coletivo

**Duração:** 15 minutos

Proponha ao grupo a vivência da terceira situação didática fundamental, “escrita pelo(a) professor(a)”. Para isso, esclareça que o grupo deverá compor um texto coletivo e você, formador(a), atuará como escriba. A proposta é que o grupo redija um convite a outro(a) professor(a) alfabetizador(a), recém-chegado(a) à escola, para que participe das reuniões formativas que têm sido desenvolvidas.

Alguns cuidados a observar na elaboração do texto coletivo: procure seguir as três etapas de produção textual: planificação (planejamento do texto); textualização e revisão.

Comece pela planificação: pergunte aos participantes que informações não podem faltar no convite, e redija uma lista dos tópicos apresentados por eles. Com base nessa lista, proponha que eles ditem o texto. Durante esse processo de textualização, escreva exatamente o que as pessoas falarem. Não faça ajustes nem correções, ainda que você perceba alguma inadequação. O grupo é que deve percebê-la.

Fique à vontade para colocar a pontuação no texto. Na fase de alfabetização, o sistema de pontuação ainda não é objeto de estudo e, por isso, o(a) próprio(a) professor(a) o coloca nos textos coletivos. Se desejar, chame a atenção do grupo para este ponto, explicando por que você está pontuando o texto.

Incentive a participação de todos na construção do texto coletivo. Caso duas ou mais pessoas discordem quanto ao modo de redigir algum trecho, devolva o impasse ao grupo, para que o resultado seja fruto de consenso geral.

Terminada a primeira versão do texto, passe à revisão: leia cada frase em voz alta, perguntando ao grupo se desejam alterar algo e o motivo.

Depois de finalizado o texto, discutam quais possibilidades de aprendizagem essa prática oferece a crianças em fase de alfabetização. Algumas que não podem ficar de fora são:

- Percepção de que tudo o que se fala pode ser escrito.
- Aprendizagem das etapas de elaboração de um texto: planificação, textualização e revisão.
- Troca com outros colegas sobre os melhores mecanismos para garantir a coesão e coerência textuais.

### Atividade 5: Escrita pelo(a) aluno(a)

**Duração:** 15 minutos

Para esta atividade, selecione previamente palavras presentes na capa de jornal utilizada na atividade 3 e elabore uma frase com elas (por exemplo, na sugestão dada, a frase poderia ser algo como “Líder africano morre no dia 6 de dezembro”). Peça ao grupo que escreva a frase escolhida no idioma do jornal. A ideia é que, ainda que inicialmente não saibam como fazê-lo, utilizem a capa como apoio para redigir a frase.

Independentemente de conseguirem ou não chegar à escrita convencional, levante a discussão sobre as possibilidades de aprendizagem que essa situação traz às crianças em fase de alfabetização. Alguns aspectos a contemplar:

- Pensar sobre a escrita sozinho(a) é mais difícil do que pensar com o apoio de colegas. O que um(a) fala ajuda o(a) outro(a), o que comprova a necessidade de promover interações na sala de aula.
- A princípio, pode vir um sentimento de pânico, com a frase “Eu não sei escrever!”. Mas, quando o sujeito começa a pensar e planejar a escrita, alguns caminhos vão se mostrando possíveis.
- O uso de materiais de apoio torna possível, a pessoas não alfabetizadas, o início do pensar sobre a escrita.
- Finalize a reunião lembrando que, de acordo com a teoria construtivista, todo(a) professor(a) alfabetizador(a) deve garantir, regularmente, as quatro situações didáticas fundamentais em sua rotina.

## Conhecimento científico e alfabetização

**Objetivo:** Comparar o conhecimento científico com outras formas de conhecimento e apresentar as principais contribuições científicas para a alfabetização.

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Quantas mães desnaturadas você conhece?” – Júlia Rocha. Disponível em: <https://revistaglamour.globo.com/Na-Real/noticia/2016/10/texto-de-medica-sobre-mae-que-nao-ama-filha-viraliza-nas-redes-sociais.html>. Acesso em: 5 abr. 2022.

**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Quem acredita?

**Material:** cartões com as palavras “sim” e “não” (um par de cartões por participante)

**Duração:** 15 minutos

Antes da reunião, prepare um par de cartões (um com a palavra “sim” e outro com a palavra “não”) para cada participante. Comece a atividade distribuindo os cartões.

Diga que você vai ler uma série de frases. Ao ouvi-las, os participantes devem avaliar se acreditam ou não em cada afirmação. Se acredita, levanta o cartão “sim”; caso contrário, levanta o “não”. Peça que sejam sinceros, pois todos são livres para responder de acordo com suas convicções (e devem ser respeitados por isso). A proposta é observar quais participantes acreditam nas mesmas coisas. Seguem as frases:

- Deus existe.
- Existe vida em outros planetas.
- Leite com manga mata.
- A Terra é redonda.
- Existe vida após a morte.
- É perigoso andar sozinho de madrugada em bairros pouco iluminados de grandes cidades.
- Frutas, legumes e verduras são importantes para uma nutrição adequada.
- É preciso viver cada dia como se fosse o último de nossa vida.
- Oscar Niemeyer projetou a cidade de Brasília.
- No Dia de Finados sempre chove.

Terminada a atividade, abra a discussão, incentivando os participantes a comentar as frases em relação às quais tinham certeza e as que geraram dúvidas, e ainda para que o grupo perceba quais afirmações geraram maior ou menor consenso.

Depois da discussão, fale (com ou sem o apoio de slides) sobre os tipos de conhecimento humano. Ao explicar cada tipo, pergunte quem se lembra de frases que podem se encaixar nessa classificação.

**Conhecimento teológico.** É baseado na fé, por isso suas premissas são consideradas verdades absolutas. Por ser fruto de subjetividade, não pode ser comprovado, mas é exato em suas proposições. Entre as frases lidas, são fruto de conhecimento teológico: “Deus existe” e “Existe vida após a morte”, pois ambas são afirmações não comprovadas, mas absolutamente verdadeiras para aqueles que creem nelas.

**Conhecimento filosófico.** É baseado em hipóteses ou teorias lógico-rationais. Também é subjetivo e, portanto, geralmente não pode ser comprovado (dependendo do assunto, pode vir a se tornar conhecimento científico). Como se baseia na lógica e racionalidade das pessoas, é aceito como verdade, mas não tão absoluta quando os conhecimentos teológicos. Nas frases lidas, são fruto de conhecimento filosófico: “Existe vida em outros planetas” (fruto da lógica: “Se existem tantos planetas no Universo, e há vida na Terra, certamente há vida em algum outro”) e “É preciso viver cada dia como se fosse o último de nossa vida” (fruto da lógica: “Se todos vamos morrer um dia e não sabemos que dia será esse, cada dia pode ser o último e, portanto, deve ser vivido como tal”).

**Conhecimento empírico.** É baseado na interação do ser humano com o meio que o rodeia, fruto das experiências pessoais de cada um. É subjetivo, não pode ser comprovado e não é tido como verdade absoluta, pois pode mudar, caso as experiências da pessoa se alterem. Nas frases lidas, são fruto de conhecimento empírico: “Leite com manga mata” (fruto da experiência de quem conhece

ou ouviu falar de alguém que passou mal ao ingerir leite e manga ao mesmo tempo); “É perigoso andar sozinho de madrugada em bairros pouco iluminados de grandes cidades” (fruto da experiência de quem já foi ou conhece alguém que já foi assaltado nessas condições) e “No Dia de Finados sempre chove” (fruto da experiência de quem já observou chuva nessa data em anos anteriores).

**Conhecimento científico.** Baseia-se em pesquisas e testes científicos, fruto de hipóteses que foram estudadas, analisadas, testadas e comprovadas. Como é fruto de pesquisa, pode ser comprovado, mas não é uma verdade absoluta, pois pode ser alterado, complementado ou mesmo refutado caso novas pesquisas comprovem novas conclusões. Nas frases lidas, são fruto de conhecimento científico: “A Terra é redonda” (comprovado pelas leis da Física e pelos registros de imagens obtidas por astronautas); “Frutas, legumes e verduras são importantes para uma nutrição adequada” (comprovado por pesquisas nas áreas de Nutrição e Saúde) e “Oscar Niemeyer projetou a cidade de Brasília” (comprovado por registros históricos).

### Atividade 3: Conhecimento científico e alfabetização

**Material:** lousa ou quadro em que possam ser desenhadas colunas e coladas frases; tiras de papel ou cartolina com frases escritas (impressas ou manuscritas)

**Duração:** 15 minutos

Comece a atividade apresentando ao grupo um quadro ou lousa com 4 colunas intituladas: “Conhecimento teológico”; “Conhecimento filosófico”; “Conhecimento empírico” e “Conhecimento científico”.

Divida os participantes em duplas e entregue a cada dupla uma frase sobre alfabetização. A tarefa da dupla é discutir de que tipo de conhecimento a afirmação recebida é fruto, e, ao chegar a uma conclusão, colar a tira na coluna correspondente. Reforce que a proposta é apenas classificar a afirmação; não importa se a dupla concorda ou não com ela.

Veja a seguir algumas sugestões de frases. Você pode acrescentar outras ou retirar algumas, de acordo com o tamanho do grupo:

- As crianças elaboram hipóteses sobre a escrita antes de aprenderem a escrever.
- As crianças, na alfabetização, passam pela fase do “estalo”, quando de repente compreendem o mecanismo e começam a ler e a escrever.
- Se as crianças são capazes de falar, elas também são capazes de ler e escrever.
- O ensino sistemático da relação entre grafemas e fonemas favorece a alfabetização.
- As crianças são protegidas por uma força superior e, por isso, conseguem se alfabetizar.
- Se a criança não se alfabetiza no 1º ano, há pais que ficam ansiosos e cobram isso da escola.

- Quanto maior o envolvimento dos pais na Educação Infantil, mais habilidades de literacia a criança tende a adquirir.
- Os agrupamentos produtivos, quando as crianças têm a oportunidade de refletir sobre a escrita com seus pares, favorecem a alfabetização de todos.
- O trabalho com o nome próprio desperta o interesse das crianças.
- Saber ler e escrever é um direito de todo cidadão.
- Orar pelas crianças ajuda-as a ter sucesso em tudo, até mesmo na alfabetização.
- A consciência fonológica é uma das habilidades necessárias à alfabetização.

Quando a dupla colar sua frase na coluna escolhida, peça que justifiquem a classificação e pergunte ao grupo se concorda ou não (pergunte a opinião do grupo independentemente de a dupla ter ou não acertado a classificação).



Monkey Business / Shutterstock

Confira, a seguir, o gabarito da atividade.

#### **Conhecimento teológico:**

As crianças são protegidas por uma força superior e, por isso, conseguem se alfabetizar.

Orar pelas crianças ajuda-as a ter sucesso em tudo, até mesmo na alfabetização.

Justificativa: ambas as afirmações são fruto da fé e da crença em Deus (como uma força superior).

#### **Conhecimento filosófico:**

Se as crianças são capazes de falar, elas também são capazes de ler e escrever.

Saber ler e escrever é um direito de todo cidadão.

Justificativa: A primeira frase é fruto de um raciocínio lógico por analogia: “ser capaz de falar”, nessa lógica, é uma habilidade análoga a “ser capaz de ler e escrever”. Já a segunda afirmação sugere uma visão de sociedade como grupo de pessoas que compartilham ideias em comum, entre elas o grafocentrismo: privilegiar a imagem gráfica ou a escrita em detrimento do som (oralidade). Ou seja, para fazer parte do grupo é necessário dominar a leitura e a escrita.

#### **Conhecimento empírico:**

As crianças, na alfabetização, passam pela fase do “estalo”, quando de repente compreendem o mecanismo e começam a ler e escrever.

Se a criança não se alfabetiza no 1º ano, há pais que ficam ansiosos e cobram isso da escola.

O trabalho com o nome próprio desperta o interesse das crianças.

Justificativa: A psicogênese da língua escrita mostra a evolução da criança antes de chegar à escrita alfabética. Há um longo percurso trilhado, mas, se o(a) professor(a) não souber identificar essa evolução, ou não a acompanhar de perto, a impressão que se tem é que, de fato, “de repente” a criança

começa a ler e escrever. Por ser esse fenômeno muito comum, antes do conhecimento sobre as hipóteses da escrita, baseados em sua experiência, muitos professores alfabetizadores falavam sobre o “estalo”. As outras duas afirmações, que não podem ser generalizadas, são também uma convicção oriunda da experiência diária de professores alfabetizadores. As três podem ser consideradas, portanto, conhecimento empírico.

#### **Conhecimento científico:**

As crianças elaboram hipóteses sobre a escrita antes de aprenderem a escrever.

O ensino sistemático da relação entre grafemas e fonemas favorece a alfabetização.

Quanto maior o envolvimento dos pais na Educação Infantil, maiores habilidades de literacia a criança tende a adquirir.

Os agrupamentos produtivos, quando as crianças têm a oportunidade de refletir sobre a escrita com seus pares, favorecem a alfabetização de todos.

A consciência fonológica é uma das habilidades necessárias à alfabetização.

Justificativa: Embora as premissas em que se baseiam essas afirmações muitas vezes se contradigam, as quatro são fruto de pesquisa científica, incluindo revisão de literatura, levantamento e testagem de hipóteses, registro e análise de resultados e publicação entre pares. A primeira e a quarta frase são oriundas de pesquisas baseadas em pressupostos construtivistas; a segunda e a quinta, de pesquisas sustentadas por referências cognitivistas; já a terceira, com variações, a aceita por ambas as abordagens.

Conclua a atividade comentando que a ciência, especialmente na área de humanidades, pode ter contradições, dependendo da abordagem adotada. Entretanto, profissionalmente, o conhecimento científico deve orientar a prática pedagógica, dada sua confiabilidade e sistematização.

## Ciência cognitiva da leitura

**Objetivo: Conhecer a ciência cognitiva da leitura, seus principais autores, pressupostos e contribuições à alfabetização.**

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Liturgia cotidiana” – Mariana Imbelloni. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroearte.com/liturgia-cotidiana-mariana-imbelloni/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Descobrindo a ciência cognitiva da leitura

**Material:** dispositivos com acesso à internet (celulares dos participantes ou dispositivos da escola)

**Duração:** 25 minutos

Apresente aos professores a “Ciência cognitiva da leitura”, uma área de pesquisa atual que tem trazido muitas contribuições à alfabetização em todo o mundo. Explique que a proposta da atividade é que os próprios participantes descubram essa ciência e a apresentem uns aos outros.

Para isso, divida-os em grupos. Peça que façam uma pesquisa na internet, contemplando as seguintes questões:

- O que é a ciência cognitiva da leitura e quando ela surgiu?
- Quem são os principais autores do Brasil e do mundo que atuam nessa área?
- Citem pelo menos três descobertas defendidas pelos estudiosos da ciência cognitiva da leitura.
- Relacionem algum dos princípios defendidos por esses estudiosos com a vivência de algum(a) de vocês em sala de aula.

Você pode dividir a apresentação entre os grupos (todos pesquisam todos os itens, mas, na hora de apresentar, cada grupo fica responsável por somente um deles) ou pedir aos grupos que apresentem seus resultados usando um recurso específico, a seu critério.

Utilize os 5 minutos iniciais da atividade para explicá-la e os 20 restantes para pesquisa e discussão dos grupos. Nessa etapa, circule entre os grupos, esclareça dúvidas e ofereça ajuda, se necessário.

Caso os participantes tenham dificuldade de obter as informações, seguem algumas indicações:





no Brasil desde a década de 1980, cresceu sobretudo nos últimos trinta anos, graças aos avanços tecnológicos em exames de imagem, que permitem a visualização do cérebro e o estudo de suas diferentes áreas.

**Principais autores no Brasil e no mundo.**

Alessandra Gotuzo Seabra; Ana Luiza Navas; Augusto Buchweitz; Cláudia Cardoso-Martins; Fernando César Capovilla; Ilona Maria Lustosa Becskeházy; Jerusa Fumagalli de Salles; Josiane Toledo; Márcia Teixeira Sebastiani; Maria Regina Maluf; Renan de Almeida Sargiani; Vitor Geraldi Haase; José Morais; Jean Emile Gombert; Alina Spinillo; Sandra Kirchner; Catherine Snow; Clara Regina Brandão; Cláudia Costin; Elizeu Coutinho de Macedo; Hakima Megherbi; Helena Corso Herbet; João Batista Oliveira; Katerina Lukasova; Kenneth Pugh; Kleber Montezuma; Linnea Ehri; Luiz Carlos Faria da Silva; Marcela Fulanete; Natália Martins Dias; Nuno Crato; Paulina Pizarro; Rochele Paz Fonseca; Sylvia Barrera; Tatiana Pollo, entre outros.

**Algumas descobertas.** Aprender a ler promove mudanças significativas na anatomia do cérebro, na ativação dos circuitos neurais e no processamento cognitivo. Quando se aprende a ler, áreas do cérebro antes utilizadas para processar outros estímulos (como reconhecer rostos e objetos) passam a constituir uma nova área especializada, a Área da Forma Visual das Palavras (Visual Word Form Area – VWFA). Independentemente da idade em que se aprenda a ler, tanto na infância quanto na fase adulta, o cérebro se modifica em função dessa aprendizagem.

A compreensão da metalinguagem é fundamental para a alfabetização. Consiste em refletir sobre a linguagem que usamos, tomando consciência das palavras e partes de palavras que falamos ou ouvimos. São habilidades metalinguísticas essenciais para essa fase a consciência fonológica e a consciência fonêmica, entre outras.

Todas as pessoas capazes de falar são também capazes de aprender a ler e escrever se forem ensinadas do modo mais apropriado.

Aprender a ler e escrever depende do ensino, que deve favorecer conexões neurais entre a fala, a visão e a audição.

Ensinar a ler e escrever com eficiência é uma atividade associada a procedimentos e tipos de instrução. A abordagem fônica é a que apresenta melhores resultados no ensino da leitura e da escrita.

Após as apresentações dos grupos, reforce que a ciência cognitiva da leitura traz fundamentação teórica à Política Nacional de Alfabetização. Podem surgir polêmicas quanto a isso, especialmente por serem afirmações contrárias a preceitos construtivistas arraigados em muitas escolas. Caso isso aconteça, resgate o conceito de conhecimento científico, que está sempre em mudança e não traz verdades absolutas, mas sim resultados de pesquisas. Pesquisas com pontos de partida epistemológicos diferentes certamente levarão a resultados diferentes, o que não invalida nenhuma delas. Cabe a cada professor adotar o conhecimento científico que melhor respalda sua prática pedagógica e as necessidades de seus alunos e alunas.



## Política Nacional de Alfabetização (PNA): explorações e descobertas

**Objetivo: Conhecer o principal documento que orienta a PNA e as concepções que o sustentam.**

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Penso e passo” – Alice Ruiz. Disponível em: <https://www.blogletras.com/2009/04/alice-ruiz-poesia-para-tocar-no-radio.html>. Acesso em: 6 abr. 2022.

**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: Jogo “Dicionário”

**Material:** folhas de papel com definições; papel em branco e caneta para os participantes

**Duração:** 35 minutos

O objetivo da atividade é familiarizar os participantes com os conceitos básicos da PNA e com o significado de alguns termos que constam no documento. Para isso, proponha um jogo que pode ser jogado individualmente ou por equipes, conforme o número de participantes e o tempo disponível.

Antes de iniciar a atividade, escreva à mão, em folhas de papel, a definição de termos que aparecem no documento oficial da PNA (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 29 jun. 2022.). Recomendamos a forma manuscrita para que os participantes não possam distinguir entre a definição escrita por você e as definições escritas por eles. Não deixe que vejam essas folhas previamente preparadas.

Para começar, distribua folhas de papel em branco e canetas para cada participante ou equipe. Diga que você vai ler palavras usadas na PNA, e, à medida que ouvem cada uma, os participantes devem escrever uma breve definição do termo, como um verbete de dicionário. A ideia é chegar o mais próximo possível da definição que consta no documento da PNA.

A cada rodada, você lê uma palavra, dá tempo para que escrevam a definição e recolhe as folhas. Sem que os participantes percebam, misture entre as folhas recolhidas a folha manuscrita que você preparou previamente, com a definição correta.

Ao fim da rodada, leia todas as definições, e também a sua, sem dizer quem escreveu cada uma delas. No momento da leitura, identifique cada definição por um número: definição número 1: ...; definição número 2: ..., e assim por diante. A cada rodada,

mude o número da definição correta, de modo que não seja um fator de identificação.

Depois de ouvir as definições, os participantes devem votar na definição que consideram correta. Faça uma tabela de pontuação na lousa ou em um quadro. Cada participante ou equipe que identificar corretamente a definição da PNA ganha dois pontos. As demais definições recebem um ponto por voto.

Os participantes podem pontuar de duas formas: acertando a definição correta ou recebendo votos para a definição que escreveram. São, portanto, dois objetivos: a) Identificar corretamente a definição da PNA e b) Escrever uma definição tão coerente que convença os demais de que se trata da definição correta.

Ao fim de cada rodada, some o total de pontos obtidos por cada participante ou equipe. Vence o jogo o participante ou equipe que acumular o maior número de pontos.

Encerre a atividade lembrando que mais importante que ganhar o jogo é compreender os conceitos que fundamentam a PNA. Retome as definições apresentadas, pergunte se ficou alguma dúvida e dê um tempo para os comentários.

Veja a seguir as palavras que devem ser lidas e suas definições, segundo a PNA.

**Alfabetização:** ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

**Literacia:** conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.

**Literacia emergente:** conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.

**Literacia familiar:** conjunto de práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que as crianças vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal.

**Numeracia:** habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para

solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana.

**Consciência fonológica:** habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas.

**Consciência fonêmica:** habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema.

**Fônica:** tradução do termo inglês *phonics*, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever.

### Atividade 3: Explorando a PNA

**Material:** cópias do Caderno da PNA, em versão impressa ou digital, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 6 abr. 2022.

**Duração:** 20 minutos

Reúna os professores e professoras em grupos e distribua as cópias (físicas ou digitais) do Caderno da PNA. Dê um tempo para que o explorem livremente e, em seguida, peça que destaquem no material:

- um ponto sobre o qual nunca haviam pensado;
- um trecho que consideram útil para a sua prática pedagógica;
- um trecho que gera dúvidas.

Na socialização, peça que cada grupo apresente os pontos destacados. Observe os trechos apontados como dúvidas: se possível, discuta-os e esclareça-os nesse momento ou anote-os para esclarecer mais tarde, em outra oportunidade.

Finalize com um apanhado geral do documento. Comente sua divisão em três partes e o objetivo de cada uma delas (a primeira parte contextualiza a PNA, a segunda traz os conceitos estruturantes e a terceira apresenta a política em si).

## A PNA e os componentes essenciais para a alfabetização

**Objetivo:** Apresentar as indicações da PNA para a alfabetização e orientar o trabalho em sala de aula.

### Atividade 1: Leitura de fruição

**Texto a ser lido:** “Fake Flowers X Fake News” – Marina Colasanti. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2021/09/fake-flowers-x-fake-news.html>. Acesso em: 8 abr. 2022.

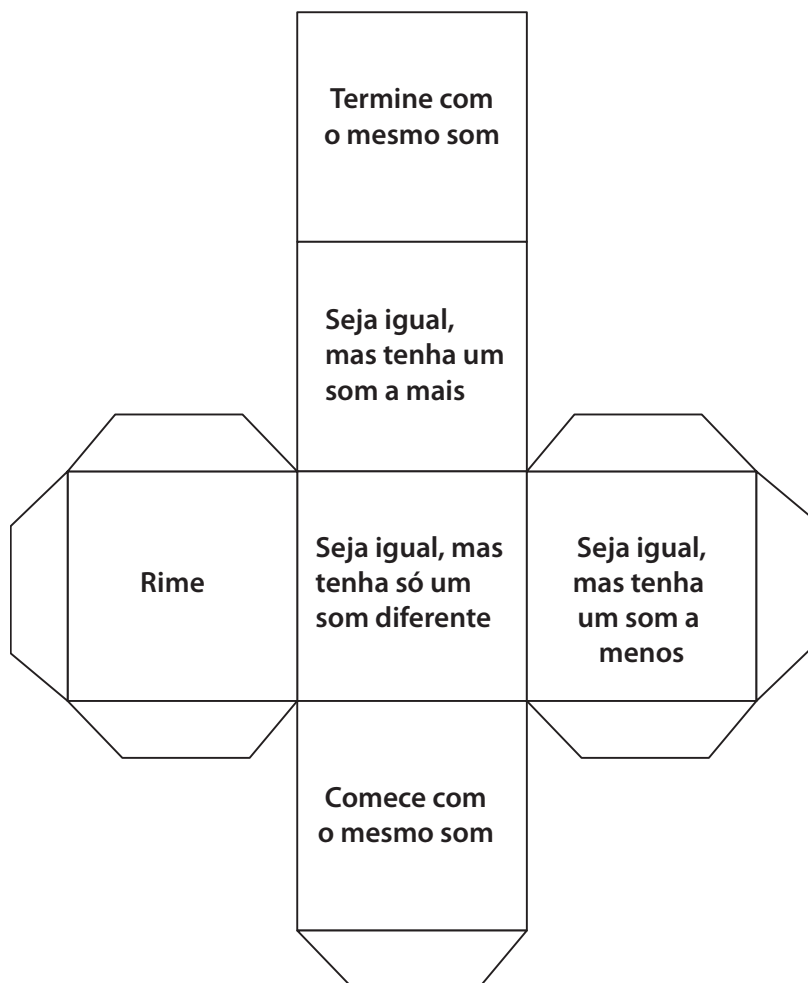
**Duração:** 5 minutos

### Atividade 2: O trabalho com as consciências fonêmica e fonológica

**Material:** dado de cartolina

**Duração:** 15 minutos

Antes de propor a atividade, faça um dado de cartolina utilizando o molde a seguir.



Comece explicando aos participantes que a atividade será um jogo de “dupla conceitualização” (CARDOSO, 2007). Ou seja, eles vão jogar como se fossem os alunos, e, em seguida, refletir sobre as aprendizagens mobilizadas pelo jogo.

O nome do jogo é “Quero uma palavra que...”. Para jogar, os participantes devem formar um círculo. Definam juntos um sentido para a ordem das jogadas. Inicie o jogo dizendo uma palavra qualquer. O jogador seguinte atira o dado e anuncia: “Quero uma palavra que...” – e completa com a palavra ou frase que saiu no dado. Esse mesmo jogador vai então dizer uma palavra que contemple o que saiu no dado. Por exemplo, se você iniciou o jogo com a palavra “amor”, as possibilidades poderiam ser:

- ▶ Palavra que comece com o mesmo som: “abelha”, “abacaxi”, “azeitona”, ou qualquer palavra começada pela letra “A”.
- ▶ Palavra que comece igual, mas tenha só um som diferente: “amAr”, “amoU”, “aTor”, ou qualquer palavra que tenha apenas uma letra diferente, em qualquer posição.
- ▶ Palavra que seja igual, mas tenha um som a mais: “amorA”, ou qualquer palavra que tenha uma letra a mais, em qualquer posição.
- ▶ Palavra que termine com o mesmo som: “baR”, “comeR”, “partiR”, ou qualquer palavra terminada em “R”.
- ▶ Palavra que rime: “calOR”, “vetOR”, “penhOR”, ou qualquer palavra terminada em “OR”.
- ▶ Palavra que seja igual, mas tenha um som a menos: “amó”, “mor”, ou qualquer palavra que tenha uma letra a menos.

Depois de o segundo participante dizer a sua palavra, ela passa a ser a referência. Ou seja, o terceiro joga o dado e dá continuidade, pensando em uma palavra a partir daquela que foi dita pelo jogador anterior.

Pode acontecer, em algum momento do jogo, que um participante não consiga lembrar

nenhuma palavra com as características sorteadas. Nesse caso, há duas opções: Se ninguém conseguir pensar em uma palavra, e o grupo decidir que realmente não existe, o participante escolhe outra palavra aleatória como referência e diz, a partir dela, a palavra com a característica solicitada no dado. Outra opção é algum participante lembrar de uma palavra, e nesse caso o jogador está eliminado. Vence o jogo o último participante que permanecer. Vale dizer que, embora a atividade seja proposta como um jogo, ela pode ser realizada sem a competição. Nesse caso, não há eliminações.

Depois de fazer uma rodada, abra para a discussão, lançando as seguintes perguntas:

- ▶ Esse é um jogo que só pode ser jogado por crianças alfabetizadas ou pode ser jogado antes da alfabetização? Por quê?
- ▶ O que as crianças podem aprender em um jogo como esse?
- ▶ Onde entra o trabalho com a consciência fonêmica e com a consciência fonológica?

Ouçã o que os participantes têm a dizer e incentive a reflexão coletiva. As perguntas sugeridas têm o objetivo de levá-los às seguintes conclusões:

- ▶ Como o jogo foca os “sons” e não as letras, ele pode ser jogado por crianças não alfabetizadas. Neste caso, quando a criança não conseguir pensar em uma palavra com as características solicitadas, o(a) professor(a) pode chamar a atenção para o som da palavra original, enfatizando sua sonoridade e, se necessário, fornecendo alguns exemplos de possibilidades de resposta, para auxiliar a criança a pensar em outras. Quando as crianças já estão alfabetizadas, o jogo se torna mais fácil, pois elas podem usar as letras como referência; quando é jogado antes disso, porém, ele se torna ainda mais importante, já que promove as consciências fonológica e fonêmica.
- ▶ Em um jogo como esse, as crianças precisam estar atentas à sonoridade das palavras. Assim, elas têm a possibilidade

de desenvolver a consciência fonológica e a fonêmica. Essas habilidades permitem que na hora de escrever as crianças estejam mais atentas às relações entre a fala e a escrita, tendo mais possibilidades de sucesso no estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas.

- A consciência fonológica está presente nos casos em que a criança precisa pensar na sonoridade da palavra para buscar outra semelhante. Por exemplo, ao buscar uma palavra que rime, ela não está pensando em letras, mas a busca por sons semelhantes vem da consciência fonológica. Já a consciência fonêmica aparece nas situações em que a criança precisa pensar na menor unidade sonora (o fonema). Quando a criança precisa dizer uma palavra que tenha um som a mais ou a menos, ou que altere um som, por exemplo, ela está operando com os fonemas da palavra em questão, trabalhando, portanto, a consciência fonêmica.

### Atividade 3: Fluência na leitura em voz alta

**Material:** cópias físicas ou digitais do texto “A tartaruga e a lebre”, conforme orientação, e dispositivo para cronometrar (celular, por exemplo).

**Duração:** 20 minutos



#### La tortue et le lièvre

Il était une fois un lièvre et une tortue. Le lièvre se moquait toujours de la lenteur de la tortue.

Um jour, la tortue, fatiguée d'être taquinée, a défié le lièvre à une course.

Le lièvre, très sûr de lui, a accepté volontiers.

Sans perdre de temps, la tortue se mit à marcher, de ses pas lents mais fermes.

Bientôt, le lièvre a dépassé son adversaire et, voyant qu'il gagnerait facilement, s'est arrêté et a décidé de faire une sieste.

Quand il s'est réveillé, il n'a pas vu la tortue et a commencé à courir.

Dans la dernière ligne droite, elle a enfin vu son adversaire franchir la ligne d'arrivée, toute souriante.

#### Morale de l'histoire...

Lentement ça va loin.

#### A tartaruga e a lebre

Era uma vez... uma lebre e uma tartaruga. A lebre vivia caçoando da lerdeza da tartaruga.

Certa vez, a tartaruga, já muito cansada por ser alvo de gozações, desafiou a lebre para uma corrida.

A lebre, muito segura de si, aceitou prontamente.

Não perdendo tempo, a tartaruga pôs-se a caminhar, com seus passinhos lentos, porém firmes.

Logo a lebre ultrapassou a adversária, e, vendo que ganharia fácil, parou e resolveu cochilar um pouco.

Quando acordou, não viu a tartaruga e começou a correr.

Já na reta final, viu finalmente a sua adversária cruzando a linha de chegada, toda sorridente.

#### Moral da história...

Devagar se vai ao longe.

Separe os participantes em duplas. Entregue a cada dupla um texto em francês e, posteriormente, sua versão em português. Trata-se de versões em dois idiomas da conhecida fábula “A tartaruga e a lebre”, mas você não deve revelar isso aos participantes. As cópias podem ser físicas ou digitais (nesse caso, os participantes fazem a leitura nos dispositivos disponíveis).

Primeiro entregue apenas o texto em francês. Peça a um participante da dupla que leia o texto para o outro e, em seguida, troquem as posições. Enquanto um lê, o outro deve observar e anotar os seguintes pontos:

- ▶ Quantas palavras o colega leu por minuto? Para isso, inicie o cronômetro e peça ao colega que comece a ler. Quando o tempo terminar, conte o número de palavras lidas.
- ▶ A pronúncia das palavras foi lida corretamente? Mesmo que nenhum dos dois tenha noções de francês, é possível observar se o colega leu com fluência, pronunciando a palavra inteira ou hesitou, lendo sílaba por sílaba.
- ▶ A entonação dada à leitura facilitou ou dificultou a compreensão do texto para quem ouvia?

Após a leitura e a comparação das anotações de cada dupla, você pode abrir uma discussão coletiva, a fim de que todas as duplas expressem suas principais dificuldades e observações.

Depois dessa etapa, entregue o texto em português e peça que repitam o procedimento anterior. Nesse momento, você pode dizer que é o mesmo texto, traduzido do francês.

Finalizadas as leituras em português, abra uma nova discussão coletiva. Peça aos participantes que comparem a fluência na leitura em voz alta nas duas situações. Certamente dirão o quanto a compreensão do texto facilita a fluência na leitura em voz alta.

Encerre a atividade falando da importância de trabalhar a fluência na leitura em voz alta com crianças em fase de alfabetização. Para

isso, o(a) professor(a) deve observar três pontos na leitura dos alunos: velocidade (segundo estudos desenvolvidos nos EUA e em Portugal, é esperado que as crianças leiam aproximadamente de 50 a 60 palavras por minuto do 1º ao 5º ano, com avanço médio de 20 a 30 palavras por ano, chegando a 180 palavras por minuto ao fim do Ensino Fundamental); precisão (pronúncia adequada) e prosódia (entonação correta, coerente com o sentido do texto).

#### **Atividade 4: Desenvolvimento de vocabulário**

**Duração:** 10 minutos

Proponha aos professores e professoras uma variação do conhecido jogo “Fui à feira e comprei...”. No jogo original, um participante começa dizendo a frase e acrescenta o nome de uma fruta ou legume. O jogador seguinte deve repetir a frase, a fruta dita pelo colega e acrescentar mais uma. O terceiro repete as duas frutas anteriores e acrescenta mais uma, e assim por diante.

Trata-se de um jogo que trabalha a memória auditiva, pois os participantes precisam repetir uma lista cada vez mais longa de palavras, sem esquecer nenhuma delas e respeitando a ordem em que foram ditas.

Para trabalhar o desenvolvimento do vocabulário, o(a) professor(a) pode lançar outros temas. Por exemplo: “Pinte um quadro e usei tinta vermelha” (prosseguir com outras cores); “Fui à escola e levei na mochila um caderno” (prosseguir com outros itens de material escolar); “Tenho um amigo que é curioso” (prosseguir com outros adjetivos); “Gosto muito de ler ensaios” (prosseguir com outros gêneros textuais) etc.

Nessa variação do jogo, o(a) professor(a) estabelece diferentes campos semânticos, dando aos alunos a oportunidade de desenvolver seu vocabulário em cada um deles.

Depois de fazer uma rodada, sugira que os participantes criem outras variações, utilizando diferentes campos semânticos.





polkadoi\_photo/Shutterstock

Finalize a atividade destacando que o desenvolvimento do vocabulário é um componente essencial à alfabetização, visto que é fundamental também para a compreensão da leitura.

### Atividade 5: Encerramento

**Material:** se desejar, prepare um slide para apoiar a fala de encerramento.

**Duração:** 10 minutos

Para encerrar, explique aos professores que a PNA estabelece seis componentes essenciais à alfabetização e que, aqui, foram trabalhados três deles (consciência fonêmica, fluência em leitura oral e desenvolvimento de vocabulário). Os outros três (instrução fônica sistemática, compreensão oral de textos e produção de escrita) podem ser desenvolvidos por atividades de sistematização de conhecimentos, no cotidiano das turmas de alfabetização.

Seguem alguns pontos que devem ser destacados em cada componente.

**Consciência fonêmica:** significa o conhecimento consciente e explícito das menores unidades da fala. É desenvolvida por atividades lúdicas e no ensino do sistema alfabético.

**Fluência em leitura oral:** quando a criança domina o princípio alfabético, ela ganha condições de ler oralmente com fluência, ou seja, com boa velocidade, precisão e prosódia.

**Instrução fônica sistemática:** a criança precisa conhecer a relação entre grafemas e fonemas; por isso é necessário que o(a) professor(a) ensine as relações entre as letras e o conjunto de letras, e os sons da fala.



YAN Comunicação/Arquivo da editora

**Desenvolvimento de vocabulário:** ampliar o número de palavras conhecidas contribui para o aprofundamento da compreensão textual. Vocabulário pobre prejudica a compreensão.

**Compreensão oral (auditiva) de textos:** é preciso trabalhar com a criança a compreensão dos textos que ela ouve, o que é uma habilidade diferente da compreensão dos textos que ela lê.

**Produção de escrita:** é a habilidade de escrever palavras (aprender a separar uma da outra; segmentar a frase). É preciso aprender a escrever palavras para poder escrever frases e textos.

A sequência de pautas formativas apresentada neste Caderno constitui uma das possibilidades de trabalhar um projeto de formação em alfabetização na escola. Por isso, não apresentamos apenas uma determinada concepção, mas sim diferentes abordagens do assunto, para que cada docente e cada instituição possam escolher o caminho mais adequado para a realidade da escola.

Como já dito no início, as pautas podem ser adaptadas a cada contexto e ter atividades suprimidas, acrescidas, transformadas etc. O importante é que a equipe escolar tenha tempo e espaço para o estudo, a fim de que todos trabalhem juntos em prol do direito dos estudantes de aprender a ler e escrever na escola! Contem conosco nessa caminhada!



### Para saber mais

CARDOSO, B. *Ensinar: tarefa para profissionais*. São Paulo: Record, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAUFMANN, A. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLINARI, C. *Leer y escribir en la educación inicial*. In: KAUFMANN, A. [org.] *Letras y números*. Buenos Aires: Santillana, 2000.





# CADERNO PEDAGÓGICO 2022

---



ISBN: 978-65-5767-588-5



9 786557 675885

**ea**  
editora ática

 **Editora Saraiva**

  
editora scipione

 **ACERTA BRASIL**