

Artigos produzidos durante o curso da
EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire

COMO ALFABETIZAR COM

PAULO FREIRE

Edição **2021**

ORGANIZADORES

Janaina M. Abreu e
Paulo Roberto Padilha



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

**EaD
Freiriana**

UniFreire Universitas
Paulo Freire

Artigos produzidos durante o curso da
EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire

COMO ALFABETIZAR COM PAULO FREIRE

Edição 2021

ORGANIZADORES

Janaina M. Abreu e

Paulo Roberto Padilha

SÃO PAULO, NOVEMBRO DE 2021.



INSTITUTO
PAULO FREIRE
Instituto de Educação e
Ciências Sociais Paulo Freire

EaD
Freiriana

UniFreire Universitas
Paulo Freire

AUTORAS(ES)

BEATRIZ GOMES DA COSTA VILAS BOAS

CARLA CAVALLARI

CAUÊ DA SILVA

DANIELE CARIOLANO DA SILVA

FERNANDA ANTUNES GOMES DA COSTA

FRANCISCO LEUNAM GOMES

LÁÍS GOYOS PIERONI

LEILA PESSÔA DA COSTA

MARCIO FERNANDO GOMES

MARIA CRISTIANE CORREIA MAIA

NAÍRA OLIVEIRA MALTEZ

NILMA SLADKEVICIUS

RICARDO ACÁCIO DE ALMEIDA

ROBERTA FERREIRA ROLDÃO MACAULEY

ROBERTO BARON

RODRIGO FREITAS BITTENCOURT

SORAYA MEDEIROS

THAIS ROQUE

EXPEDIENTE

INSTITUTO PAULO FREIRE

Patrono | Paulo Freire

Presidente de Honra | Moacir Gadotti

Diretores Pedagógicos | Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha

Diretora de Comunicação | Janaina M. Abreu

Organizadores | Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha

Autores | Beatriz Gomes da Costa Vilas Boas, Carla Cavallari, Cauê da Silva, Daniele Cariolano da Silva, Fernanda Antunes Gomes da Costa, Francisco Leunam Gomes, Laís Goyos Pieroni, Leila Pessôa Da Costa, Marcio Fernando Gomes, Maria Cristiane Correia Maia, Naíra Oliveira Maltez, Nilma Sladkevicius, Ricardo Acácio de Almeida, Roberta Ferreira Roldão Macauley, Roberto Baron, Rodrigo Freitas Bittencourt, Soraya Medeiros, Thais Roque.

Docentes do Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire' – Edição 2021 | Ângela Biz Antunes, Carlos Rodrigues Brandão, Francisca Rodrigues de O. Pini, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto.

Revisão Pedagógica desta edição | Alessandra Rodrigues dos Santos, Delma Lúcia de Mesquita, Francisca Rodrigues de O. Pini, Janaina M. Abreu, Luiz Marine, Paulo Roberto Padilha, Roberta Stangherlim, Samara Marino, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto Souza Feitosa.

Coordenação Gráfico-Editorial | Janaina M. Abreu

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-Final | Pablo Mazzucco

EAD FREIRIANA

Coordenação Geral | Paulo Roberto Padilha

Coordenação de Comunicação | Janaina M. Abreu

Equipe Pedagógica | Ângela Biz Antunes, Francisca Pini, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto.

Conselho Editorial da EaD Freiriana | Alcir Caria, Alessandra Rodrigues dos Santos, Ana Luísa D'Maschio, Anderson Alencar, Ângela Biz Antunes, Angélica Ramacciotti, Camila Coimbra, Deisy Boscaratto, Delma Lúcia de Mesquita, Flavia Arruda Rodrigues, Francisca Rodrigues Pini, Gabriela Albanás Couto, Genuíno Bordignon, Hellenice Ferreira, Jaciara de Sá Carvalho, Janaina M. Abreu, Jason Mafra, José Walter Silva e Silva, Lina Rosa, Luiz Marine, Márcia Aparecida Vergna, Margarida Montejano da Silva, Monica Folena, Priscila Ramalho, Roberta Stangherlim, Sabrina Abbas, Samara Marino, Sheila Ceccon, Simone Lee, Sonia Couto Souza Feitosa e Vanessa Batista de Oliveira.

Equipe de TI, Suporte Técnico e Audiovisual | Plínio Pinheiro e Simone Lee

Captação de Imagem e Som | Bernardo Baena e Plínio Pinheiro

Edição e Tratamento de Imagem, Áudio e Vídeo | Bernardo Baena

Gestão Administrativa, Financeira e Contábil | Cláudio Nogueira e Simone Lee

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Como alfabetizar com Paulo Freire [livroeletrônico] / organização Janaina M. Abreu, Paulo Roberto Padilha. -- São Paulo : Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2021.

PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-87735-03-0

1. Alfabetização 2. Educação 3. Freire, Paulo, 1921-1997 I. Abreu, Janaina M. II. Padilha, Paulo Roberto.

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

PREFÁCIO

- 10 Sonia Couto Souza Feitosa

ARTIGOS

Leitura na EJA: contribuições de Paulo Freire e desafios a serem superados

- 15 Beatriz Gomes da Costa Vilas Boas

Círculos culturais: possibilidades para uma alfabetização intertranscultural

- 25 Carla Fernanda Barsalobres Cavallari

Parâmetros que relacionam a alfabetização de crianças, jovens e adultos

- 44 Cauê da Silva

Leitura crítica do mundo: resistência à mitificação do real

- 54 Daniele Cariolano da Silva

Para leitura de um mundo outro: a interface arte literária e educação a partir de uma perspectiva freiriana

- 66 Fernanda Antunes Gomes da Costa

A questão da participação e os ensinamentos de Paulo Freire

- 77 Francisco Leunam Gomes

Empoderamento botânico: a educação problematizadora como forma de superação da cegueira vegetal

- 87 Laís Goyos Pieroni

Alfabetizando crianças a partir do jogo dramático: do conhecimento de mundo ao conhecimento da palavra

- 98 Leila Pessôa Da Costa

Círculo de Cultura como Educomunicação em contexto da cultura digital

- 109 Marcio Gomes

- A itinerância formativa de educadores na perspectiva freiriana de construção de conhecimentos
- 119 **Maria Cristiane Correia Maia**
- Paulo Freire, Emilia Ferreiro e suas ideias acerca da alfabetização: convergentes ou divergentes?
- 131 **Naíra Oliveira Maltez**
- Um sorriso negro, um abraço negro: o preconceito como tema gerador
- 140 **Nilma Sladkevicius**
- A importância das múltiplas linguagens: a arte de contar histórias no ambiente prisional
- 154 **Ricardo Acácio de Almeida**
- O húmus do solo africano: como Paulo Freire floriu o Baobá
- 160 **Roberta Ferreira Roldão Macauley**
- Leitura do Mundo nos Círculos de Cultura: educar as relações de convivência intertranscultural pacífica
- 169 **Roberto Baron**
- Utilização da pintura e do desenho para a leitura do mundo com crianças residentes em assentamento rural do semiárido baiano
- 183 **Rodrigo Freitas Bittencourt**
- O pensamento computacional como um processo de tema gerador em um mundo imerso por algoritmos
- 193 **Soraya Roberta dos Santos Medeiros**
- O papel da Ecopedagogia e do ensino de Paulo Freire na formação da Cultura Oceânica
- 202 **Thais S. Roque**
- POSFÁCIO**
- 213 **Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha**

PREFÁCIO

A REAFIRMAÇÃO DA ATUALIDADE DA METODOLOGIA FREIRIANA

O convite para prefaciar o e-book do Curso 'Como Alfabetizar com Paulo Freire – Edição 2021' me chegou como um presente. Foi uma deliciosa oportunidade de ler artigos inspirados em temas extremamente relevantes de reafirmação da atualidade da metodologia freiriana, que pautaram o curso que ajudei a conceber e que tive o privilégio de atuar como docente.

Nos 25 que atuo no Instituto Paulo Freire como docente e coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire, tenho observado o interesse das pessoas que nos procuram para saber sobre a vida e obra de Paulo Freire e a pergunta que nos é dirigida com maior frequência é: Como alfabetizar com o Método Paulo Freire?

Para responder a essa recorrente questão, criamos esse curso pela EaD Freiriana que, sob o olhar de diferentes educadores e educadoras, busca trazer contribuições ao processo de alfabetização com base na metodologia freiriana. E é desse curso que nasce esse e-book, composto por dezoito artigos que buscam explicitar as práticas pedagógicas nas diferentes áreas, com o intuito de perceber se elas têm incorporado os princípios da metodologia freiriana, entretanto, para isso precisamos conhecer os princípios que a sustentam.

Quando conheci Paulo Freire, em março de 1996, tive a oportunidade de conversar com ele sobre o tema do meu mestrado, que era exatamente explicitar os princípios e práticas do "Método Paulo Freire". Ele ouviu atentamente a explanação das questões que eu pretendia abordar e disse ao final, com a sua costumeira serenidade e doçura: "Minha filha, muito boa sua proposta de falar sobre o "método", mas é fundamental que você deixe claro que o meu trabalho não deve ser reproduzido, mas reinventado".

O que Freire quis dizer é que não é possível cristalizar a experiência concebida e realizada na década de 1960 e trazê-la para os dias atuais sem levar em conta os avanços das pesquisas em educação e a contribuição de estudiosos dessa área. Não é possível repetir uma prática criada a partir de uma necessidade demarcada por um determinado tempo e um espaço geográfico específico e transportá-la para tempos e contextos outros.

Entendi, pelas palavras de Freire, que reinventar o Método é reconhecer que não existe método, mas sim princípios ético-político-pedagógicos que devem estar presentes nas práticas educativas das diferentes modalidades e níveis

de ensino. Princípios que garantam uma educação emancipadora, libertadora, crítica e potente, capaz de estabelecer as bases para uma formação cidadã, que reconheça os valores fundamentais para o fortalecimento da democracia, dos direitos humanos, da justiça social.

O que Freire me incumbiu de anunciar é que temos que analisar as práticas desenvolvidas na experiência de Angicos, que ficou conhecida como método Paulo Freire, e agregar novos saberes desenvolvidos cotidianamente, reafirmando princípios humanizadores, apontando limites e inaugurando processos complementares.

Freire dizia que não era o criador de um método, que não era um metodólogo, mas se assim quisessem entender a sua proposta de alfabetização, que a vissem como um método de aprender e não um método de ensinar.

Quando se entende o aprender como construção e reconstrução, como processo criativo que gera autonomia, segurança, competência técnica e humana, entendemos a estreita relação que Freire faz entre sua metodologia e o ato de aprender.

Os artigos desse e-book resgatam importantes categorias criadas ou ressignificadas por Freire e trazem a visão do educador sobre temas que são fundamentais nos processos de alfabetização. Destaco como um desses temas a leitura na EJA, a Educação de Jovens e Adultos. Freire deu sua contribuição nessa questão em muitas de suas obras, dentre as quais destacamos A importância do ato de ler. Também em Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar, página 37, quando nos alerta que: “Se educar, para nós, não fosse sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, [...], teríamos índices melhor reveladores da qualidade da nossa educação”.

A leitura crítica de mundo e a Leitura do Mundo nos Círculos de Cultura também são temas presentes nesta obra. Para Freire, nos processos de leitura e releitura do mundo, leitura e releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como somos capazes de mudar o mundo pela nossa ação. Nessa problematização, o educador desafia os educandos para que expressem de maneiras variadas o que pensam sobre diferentes dimensões da realidade vivida. Os educandos dialogam entre si e com o educador sobre seu conhecimento, sobre sua vida. Esses diálogos permitirão ao educador apreender a visão dos

alfabetizando sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de buscar outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la.

Se para Paulo Freire educar é promover a capacidade de ler a realidade e agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana, a educação não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos. Daí, a importância da Leitura do Mundo. Ela é um caminho por meio do qual se busca conhecer os educandos e seus contextos e, assim, estabelecemos uma relação de organicidade entre o que se aprende nos núcleos de alfabetização e a realidade vivida pelos educandos, contribuindo para viabilizar a transformação social.

Temas como parâmetros que relacionam a alfabetização de crianças, jovens e adultos e que tratam das convergências ou divergências entre as ideias de Paulo Freire e Emilia Ferreiro também estão presentes nesta publicação. Sobre essa questão, em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré (1998), Freire deixa clara sua concordância com a proposta construtivista, sem negar a abrangência do método.

Ele afirmava que, quando concebera o método de alfabetização de forma silábica, desconhecia os estudos na área da psicogênese da língua escrita. Ele não dispunha, então, das grandes fontes indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização que temos hoje.

Freire foi criticado por partir de palavras. No entanto, na realidade, ele partia de discursos. Nos debates que ocorriam nos Círculos de Cultura, a palavra afluía, inúmeras vezes, em um discurso desvelador da realidade. Nesse sentido, a alfabetização estava se dando na base da compreensão de uma leitura ampliada da palavra, por isso dizer que ela carregava em si o sentido amplo de um texto. Sua metodologia não contemplou o estudo dos aspectos psicogenéticos da língua escrita, do desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação entre pensamento e linguagem, mas reconheceu que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ampliavam, substancialmente, a concepção de “como se aprende”.

Temas como círculos culturais, jogo dramático, interface arte literária e educação, utilização da pintura e do desenho, a importância das múltiplas linguagens presentes nesta obra colocam a arte na centralidade do processo educativo, assim como fez Paulo Freire ao encomendar as gravuras do artista plástico Francisco Brennand para trabalhar as situações existenciais. Na década de 1960, Freire importou da Polônia 60 projetores de slides para projetar essas situações existenciais e outras imagens nos Círculos de Cultura como estratégias para problematização da realidade.

Educomunicação, cultura digital, pensamento computacional, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na EJA também são temas presentes nessa obra e que surgem como formas de reinventar o legado freiriano Paulo Freire em diálogo com Seymour Paper fala sobre a prática educativa, e o uso das inovações tecnológicas no processo de aprendizagem são de fundamental importância. Nesse diálogo, Freire fala para Paper que “uma das tarefas centrais da escola é proporcionar o conhecimento do conhecimento já existente e a produção do conhecimento ainda não existente.”

Ecopedagogia e empoderamento botânico são temas que contemplam a dimensão ambiental nesta publicação. Trabalhar esses temas numa perspectiva problematizadora é um desafio e uma forma de reinvenção do legado.

Esse e-book ainda aborda a questão da participação, da formação docente, fala sobre colonizados e colonizadores e sobre o preconceito e discriminação, temas que trazem a questão da diversidade na EJA e que precisam ser amplamente debatidos nas escolas.

Desde seus primeiros escritos, Paulo Freire estava preocupado em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas. O conhecimento construído por meio do processo educativo, nessa concepção de educação, tem a função de motivador e impulsionador da ação transformadora. O ser humano deve entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Sua pedagogia proporciona aos educandos a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível. Eles percebem que o “mundo não é; o mundo está sendo”. A pedagogia freiriana revela como “possibilidade” tudo aquilo que a totalidade opressora apresenta como “determinação”.

Neste ano em que comemoramos o Centenário de Paulo Freire, esse e-book se soma às centenas de homenagens que o educador tem recebido em diferentes publicações e veículos das diferentes mídias, mostrando a sua atualidade e reconhecendo-o como importante pilar da formulação de uma educação transformadora.

Espero que a leitura dos artigos desse e-book possa inspirar vocês, leitores e leitoras a conhecer melhor as ideias de Paulo Freire, a fim de ampliá-las, recriá-las e inseri-las em diferentes contextos e práticas pedagógicas.

Boa leitura!

Sonia Couto

Primavera de 2021.

ARTIGOS

LEITURA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

VILAS BOAS, Beatriz G. C.

RESUMO

Este trabalho é fruto do **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. Neste capítulo abordaremos a formação de sujeitos leitores. Na visão freiriana existe uma diferença entre a leitura mecânica, ou seja, a leitura pela mera decodificação das palavras sem significado para quem está lendo; e a leitura significativa, ou seja, a leitura que faz sentido para a pessoa leitora. Para discutir a formação leitora, vamos falar dos obstáculos que impedem o ato de ler: como o não acesso aos livros e a exclusão de pessoas com baixa visão. Os estudos de Paulo Freire nos ensinam a trabalhar a leitura literária junto do dia a dia das pessoas e a formação do pensamento crítico destas. Além do Paulo Freire contaremos com Vygotsky a respeito dos processos da aprendizagem, do Luckesi sobre os modos de avaliação diagnóstica, do Cosson a respeito das diferentes maneiras de ler, as contribuições da professora do curso da EAD FREIRIANA, Sônia Couto Feitosa sobre leitura na EJA, e as orientações governamentais sobre o público-alvo da EJA.

Palavras-chave: Formação de pessoas leitoras; Leitura na EJA, Inclusão Visual.

ABSTRACT

This work is the result of the Course 'How to literacy with Paulo Freire', from EaD Freiriana of the Paulo Freire Institute. In this chapter we will discuss the formation of reader subjects. In the Freire view there is a difference between mechanical reading, that is, reading by the mere decoding of words without meaning for those who are reading; and meaningful reading, that is, reading that makes sense to the reading person. To discuss reading training, let's talk about the obstacles that prevent the act of reading: such as not access to books and the exclusion of people with low vision. Paulo Freire's studies teach us to work literary reading with people's day-to-day life and the formation of their critical thinking. In addition to Paulo Freire we will count on Vygotsky about the learning

processes, Luckesi on the modes of diagnostic evaluation, cosson about the different ways of reading, the contributions of the teacher of the Freiriana EAD course, Sonia Couto Feitosa on reading in the education of young people and adults, and the government guidelines on the target audience of the education of young people and adults.

Keywords: Training of readers; Reading at education of young people and adults, Visual Inclusion.

INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios de formar pessoas leitoras. Para Paulo Freire (2001) se, desde o início da trajetória escolar, os (as) estudantes fossem estimulados pelo prazer da leitura, muitas pessoas nas universidades não teriam dificuldades em ler textos.

Porém, antes que o trabalho de leitura seja iniciado, alguns passos são necessários. Segundo Feitosa (1999), o primeiro momento é quando docentes buscam conhecer o seu público-alvo. O conhecimento do público-alvo a ser alfabetizado se dá por meio de palavras geradoras, que segundo Gadotti (2004), Paulo Freire fez uso destas na sua primeira experiência com alfabetização em Angicos no Rio Grande do Norte.

Por palavras geradoras, Jaqueline Costa (2012) com base nos estudos da Vera Barreto (1998) explica que no início Paulo Freire dava o nome de "*palavras geradoras*" os assuntos que o grupo a ser alfabetizado tinha interesse, e que faziam parte do seu cotidiano. Estes assuntos foram utilizados por Freire para alfabetizar a partir de situações do dia a dia das pessoas.

Porém, mais tarde Paulo Freire mudou o termo para "*temas geradores*", pois as palavras na visão do ator não podem ser ensinadas fora do contexto em que elas são inseridas, mas sim, contextualizadas com a realidade das pessoas (COSTA, 2012).

O segundo passo para alfabetizar na visão de Feitosa (1999), é fazer o diagnóstico do grupo a ser alfabetizado. Para Luckesi (2000), o ato de diagnosticar vem antes do ato de decidir. Por diagnóstico, ele entende que é o conhecimento de quais conteúdos os (as) estudantes já dominam, e quais conteúdos ainda precisam aprender. Já a decisão diz respeito à escolha dos conteúdos a serem trabalhados naquela turma, com base no diagnóstico feito.

Isso é o que Paulo Freire (2011b) chama de investigação temática, na qual o (a) docente verifica quais são os interesses das pessoas com as quais vão ser trabalhados. Feito o diagnóstico da turma, o processo de leitura se inicia a partir

dos temas geradores apresentados pelo grupo em questão, de acordo com Feitosa (2019).

Para Gadotti (2004), Freire não propôs um método de alfabetização, mas sim, etapas dos processos de ensinar a ler e escrever. Após a investigação temática vem a etapa da tematização.

Nesta segunda etapa (tematização), são codificados e decodificados os temas levantados na fase da tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita (GADOTTI, 2004, págs. 39 – 40).

O último passo para Feitosa (1999) é o da problematização, que Gadotti (2004), explica que é o momento em que saber ler e escrever é um ato de libertação das opressões sociais vivenciadas pelos sujeitos. Para Freire (2011b), todo texto lido precisa ser contextualizado com a realidade dos (as) estudantes, de maneira que estes (as) possam ter consciência crítica do mundo e mover ações para as mudanças de perspectivas da vida.

Tanto Freire (2011b), quanto Vygotsky (2006); falam que os sujeitos já trazem uma bagagem cultural antes de ir para a escola. Por isso, existem uma diferença do (a) docente dizer: *“Vocês vão ler um Apólogo e ponto final”*, para *“Quem aqui gosta de costurar? Hoje vai ter um texto em que a agulha e a lã vão brigar, mas o final da história, vou deixar para vocês descobrirem o que vai acontecer”*. Em ambas as situações, o (a) professor (a) está indicando uma leitura, mas a maneira como a indicação é feita muda, pois Freire (2011b), diz que devemos estimular a curiosidade de quem lê.

As práticas de leitura podem ser individuais ou coletivas. No início do processo é interessante que as leituras sejam individuais, Feitosa (1999) argumenta que muitos (as) estudantes ainda não adquiriram a segurança de ler em público. Caso contrário, a leitura, que poderia ser uma emancipação dos sujeitos, vira um trauma em quem ainda não sente confiança de ler no coletivo.

Para Cosson (2019), muitas direções escolares acreditam que a leitura silenciosa é uma atividade ociosa, ou seja, aquilo que o dito popular chama de *“falta do que fazer”*. Neste contexto, não percebem que esta forma de leitura potencializa a interpretação de texto por parte dos (as) estudantes, que precisam desta

habilidade em todas as matérias, independente da área do conhecimento.

Por outro lado, Feitosa (1999) cita que ler em público também é importante, no momento que o grupo já sente confiança e consegue fazer uma leitura fluente. Segundo Cosson (2019), a leitura oralizada democratiza o acesso aos livros para quem não tem poder aquisitivo para comprá-los. Além da democratização, auxilia na aprendizagem da leitura para quem tem algum tipo de deficiência física, ou mais dificuldades de fazer a leitura silenciosa sem o estímulo externo do (a) docente ou colegas.

DESENVOLVIMENTO:

Segundo a professora Sônia Couto (EAD FRERIANA, 2021a), a leitura prazerosa está na magia da descoberta, e muitas vezes, a escola trata a leitura como algo mecanicista, ou seja, ficar só decodificando as palavras, sem significado para quem está lendo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011a, pág. 9).

Neste sentido, lemos para ter uma visão de mundo ampliada, na medida em que a nossa realidade também participe das interpretações da leitura da palavra. Por exemplo, uma estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que gosta de costurar. Ela não conhece a obra de Machado de Assis, mas provavelmente os conflitos vivenciados no conto “Um Apólogo”, com personagens linha, agulha e alfinete são familiares para ela, pois esta história traz temas relacionados aos conflitos sociais, além de elementos da vida cotidiana das pessoas.

Como “Um Apólogo” é um gênero textual em prosa, de acordo com Brasil (2001b) é importante mostrar textos que exploram a presença de cenários, personagens, diálogos, dentre outros aspectos.

Outro conto que também pode ser trabalho na EJA é “Adeus Pãozinho” (Philip, 2013), presente no livro “Volta ao Mundo em 52 Histórias”. Este conto retrata o universo do processo de fazer pães. Muita gente que estuda na EJA já trabalhou na cozinha, e algumas destas pessoas sonham em aprender a ler e escrever para registrar suas receitas de comidas.

Para Ceccon e Feitosa (EAD FREIRIANA, 2021a; EAD FREIRIANA, 2021b), o universo do trabalho está muito presente no público-alvo da EJA, muitos até procuram a alfabetização para terem melhores perspectivas nos seus empregos. Neste sentido, trabalhar textos que dialoguem com a realidade dos sujeitos demanda buscar uma leitura que seja significativa.

Dentro deste contexto, estudantes podem trazer suas vivências de mundo para dentro da história. Assim, Paulo Freire (2011a), nos mostra que o (a) docente ensina e aprende ao mesmo tempo, pois os (as) estudantes também dão contribuições nas discussões de uma obra literária.

Um cuidado que docentes precisam ter, é se existem estudantes com deficiências visuais. Por deficiências visuais Júnior, Brandolin e Silva (2020), definem como cegueira e baixa visão. Para a UNESCO (1990), o campo da educação tem a responsabilidade de incluir as pessoas que foram excluídas dos processos escolares.

Antes de falar a respeito da inclusão de pessoas com baixa visão, primeiro temos que recorrer à história de onde veio esse cuidado de incluir quem tem alguma dificuldade de enxergar.

Para Brasil (2001a), vol.1, na segunda metade do século XIX, foi criado no Rio de Janeiro o instituto dos meninos cegos, que mais tarde nomeado "Instituto Benjamin Constant". Esta foi a primeira instituição brasileira a atender pessoas com cegueira e baixa visão. Ela está presente até os dias atuais trabalhando com inclusão visual das mais variadas, tem publicações sobre inclusão visual, e está vinculada ao governo federal.

Na década de noventa, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, sua esposa, Dr^a Ruth Cardoso criou uma Organização não Governamental chamada Comunidade Solidária (BRANDÃO, 2010). Nesta organização tinham várias atividades destinadas à sociedade civil, dentre elas, os cursos de alfabetização para pessoas adultas.

Porém, para Brandão (2010), no decorrer do curso de alfabetização, muitos (as) estudantes estavam desistindo de aprender a ler. Dentro deste contexto, a equipe da Alfabetização Solidária investigou as causas da evasão escolar, e descobriram que muitos (as) adultos (as) possuíam baixa visão. No programa, conseguiram apoio da sociedade civil, por parte de empresários que doaram os óculos para que o curso de alfabetização pudesse ser realizado.



Figura 1: BECK, ALEXANDRE (2015)

Por outro lado, a importância de políticas públicas governamentais não pode ser descartada. Para Júnior, Brandolin e Silva (2020), o estado tem um papel muito importante em garantir a inclusão visual, e o acesso aos instrumentos ópticos (óculos, por exemplo). Isso porque, dentro do estudo quantitativo realizado por eles, as desigualdades sociais estão relacionadas com poder ou não enxergar bem, e o impacto da exclusão visual está diretamente relacionada à trajetória escolar dos sujeitos.

Na pesquisa realizada por Júnior, Brandolin e Silva (2020), com base no Censo Demográfico de 2008 a 2015, existe uma maior incidência da baixa visão em: estudantes das escolas públicas, pessoas do sexo feminino, população parda, público-alvo da EJA, e moradores (as) da região Nordeste. Por isso, o aprendizado da leitura e da escrita está relacionado ao acesso de instrumentos que permitem às pessoas enxergarem.

Outro instrumento óptico que pode ser usado nas turmas da EJA são as lupas. Para Figueiredo et. al. (2015), existem diversos tipos de lupas: lupas de mão, lupas de mesa e lupas de apoio. Porém, a própria autora argumenta que o uso de lupas são instrumentos a mais, e que estes não descartam a importância de usar óculos.

Além dos óculos, garantir o acesso à materiais didáticos inclusivos também é importante. O Estatuto do Idoso (2003), no artigo §25, alterado em 2017, prevê que é função do poder público disponibilizar livros adequados com a capacidade visual da população idosa.

["Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.](#)

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual” (Brasil, art. 25, 2003).

Outro ponto também importante é o acesso aos livros. No ano de 2007, no governo do Luiz Inácio Lula da Silva foi publicado o Plano Nacional do Livro Literário (PNLL). Neste plano, cabe ao governo garantir o acesso aos bens literários para a democratização da leitura literária. Sobre a EJA, o plano diz:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser objeto de especial atenção no que toca a políticas e ações ligadas à leitura, considerando-se imperativo criar condições favoráveis de letramento e de acesso ao livro aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2007, pág. 23).

Neste sentido, garantir o acesso à literatura mesmo que tardio para quem não teve é um dever de todas as pessoas que acreditam na transformação social por meio da educação. Para Candido (2004), ler também é um direito humano, pois ela tem o poder de nos humanizar.

Por outro lado, a aplicação do PNLL (BRASIL, 2007) também deve ser estudada. Para Guizelim Simões e Junqueira de Souza (2011), os livros que chegam nas escolas por meio dos mais diversos programas governamentais de distribuição de livros são encarados como “artigo de decoração”, e não um instrumento educativo na mão de estudantes. Neste sentido, a formação de docentes para o trabalho com a literatura, que está previsto no PNLL (BRASIL, 2007) deve ser posta em ação.

CONCLUSÃO

Concluimos que a formação de pessoas leitoras tem um grande impacto na emancipação dos sujeitos e na construção de um país mais democrático. A literatura para ser de fato transformadora, dentro da perspectiva freiriana, precisa fazer sentido e significado para as pessoas que estão lendo.

No ano de 2013 o método desenvolvido por Paulo Freire fez cinquenta anos. Para comemorar a data, o portal G1 da Globo realizou uma reportagem entrevistando os (as) estudantes alfabetizados (as) pelo Freire. Nesta reportagem, os (as)

entrevistados (as) disseram que Paulo Freire os fez perder o medo de aprender a ler e escrever e renovou as esperanças de poder estudar.

A matéria do jornal também contou com a colaboração da professora Dr^a Sônia Couto Souza Feitosa, então coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), vinculado ao Instituto Paulo Freire. Esta explicou sobre a aprendizagem ao longo da vida, que todas as pessoas possuem algo a ensinar e algo a aprender e do caráter político emancipatório das teorias freirianas.

Porém, não basta só querer formar sujeitos leitores, mas também precisamos que o acesso aos livros seja feito de forma democrática, e para que os livros cheguem na mão das pessoas. Para isso, precisamos de políticas públicas que garantam a distribuição de livros.

Além da distribuição destes, a formação de professores (as) precisa ser efetivada, para que os livros que chegam por meio de programas governamentais sejam utilizados como instrumentos educativos nas mãos de estudantes, e não meros objetos decorativos para manter uma aparência de saber.

Para que o aprendizado da leitura seja concretizado, as pessoas que possuem algum tipo de deficiência visual, como baixa visão, precisam ser incluídas. A inclusão de sujeitos com baixa visão no ambiente escolar, passa tanto pela escolha do material didático com letras grandes e em negrito, quanto pelo uso de tecnologias assistivas, como as lupas.

O encaminhamento para o oftalmologista também é importante, para este fazer a avaliação da necessidade de usar óculos, ou não. Para quem precisa usar óculos, e não tem poder aquisitivo para comprar, realidade de muitas pessoas na EJA, deveriam ser fomentadas políticas públicas que garantam acesso aos instrumentos ópticos através do Sistema Único de Saúde (SUS).

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BECK, Alexandre. **Problemas de Visão**. (Figura 1), Facebook, Página do Armandinho, publicado em 12/05/2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/972770539434919> (acesso dia 31/08/2021).

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Ruth Cardoso: Fragmentos de uma vida**. 1^a ed., São Paulo – SP, Editora: Globo Livros, 2010.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. Brasília: Ação Educativa/MEC, 2001b.

BRASIL, Lei n. 10.741, de 1º de setembro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos; Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017, altera o art. 25 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso).

BRASIL. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed, 3ª reimpressão – São Paulo: Ed. Contexto, 2019.

COSTA, Jaqueline M. **O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos**. Revista da Faculdade de Educação da UFG – Goiânia, Inter- Ação, v. 37, nº 2, pág. 417 – 428, jul/dez, 2012.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 2 – **Práticas de leitura na alfabetização de jovens, adultos e idosos**. Ministrada por Sônia Couto. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 6 – O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Sheila Ceccon e Sônia Couto. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

FEITOSA, Sônia C. **Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma concepção popular de educação**. Dissertação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE – USP). São Paulo, SP, 1999.

FIGUEIREDO, Ana Rosa Pimentel de; et. al. **Uso Terapêutico de Tecnologias Assistivas: direitos das pessoas com deficiência e visão**. Nescon UFMG, Belo Horizonte - MG, 2015, págs. 33 – 82.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 8 jan. 2019. **(referência do Freire 2001)**.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, v. 22, pág. 19 - 31, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo – SP: Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire**. 2ª ed., São Paulo – SP, Editora Scipione, 2004.

GUIZELIM SIMÕES, C. G.; JUNQUEIRA DE SOUZA, R. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Álabe, n. 4, dez. 2011.

JÚNIOR, Sérgio H. A. da S.; BRANDOLIN, Fábio; SILVA, Vladimir S. **Perfil dos estudantes com deficiência visual pelo Censo Escolar – Brasil 2008 – 2015**. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro – RJ, ano 24, nº 61, v. 2, págs. 42 -54, 2020.

LUCKESI, Carlos C. **O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR APRENDIZAGEM?** Disponível Pátio On-line Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

PHILIP, Neil. **Adeus Pãozinho**. In. Volta ao mundo em 52 histórias. 2. ed. São Paulo: Schwarcz S.A., 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobo. São Paulo: Ícone, 2006.

ZAULI, Fernanda; FAJARDO, Vanessa. **1ª turma do método Paulo Freire se emociona ao lembrar das aulas Método Paulo Freire de alfabetização completa 50 anos neste mês. Método Paulo Freire de alfabetização completa 50 anos neste mês. Primeira turma teve 380 alunos de Angicos, dos quais 300 se formaram**. Portal G1 – Rio Grande do Norte, Atualizado em 03/04/2013 09h15. Disponível em: <http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se-emociona-ao-lembrar-das-aulas.html>. Acessado em: 01/07/2021.

Beatriz Gomes da Costa Vilas Boas é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), onde participou de um projeto de extensão na EJA chamado UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade). Realizou sua especialização na Faculdade Paulista de Artes (FPA) em Arte Educação. Após o curso, atuou como professora de reforço em uma escola pública e depois em outra. Por último, fez segunda licenciatura em Artes pelo Claretiano. Contato: beatriz-vilasboas@hotmail.com.

CÍRCULOS CULTURAIS: POSSIBILIDADES PARA UMA ALFABETIZAÇÃO INTERTRANSCULTURAL

CAVALLARI, Carla Fernanda Barsalobres

RESUMO

A intertransdisciplinaridade do **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** inspirou e mobilizou a proposição deste projeto de intervenção (um desenho de projeto-piloto para ser implantado futuramente), cujas ações podem potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento integral (físico, motor, emocional, cognitivo, sensorial, social, cultural, espiritual, atitudinal, ambiental, econômico) de seus agentes (educandos, educandas e educadores, educadoras), bem como também podem, indiretamente, melhorar suas condições sociais ou de seus familiares. Assim, no encaixo da problemática das Metas do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), da cultura escolar transmissiva e da violação dos Direitos Culturais (2007) este projeto de intervenção visa a criação de Círculos Culturais para possibilitar a alfabetização e novos multiletramentos intertransculturais em uma escola pública da rede estadual no município de São Carlos (SP) que atende crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto terá como finalidade promover aprendizagens experienciais, interativas e significativas; com fundamentação na práxis pedagógica participativa, para partilhar experiências, vivências e interações socioculturais.

Palavras-chave: Democracia Cultural. Etnomatemática. Paradigma da Comunicação.

CULTURAL CIRCLES: POSSIBILITIES FOR CROSS-CULTURAL LITERACY

ABSTRACT

The intertransdisciplinarity of the Course 'How to literacy with Paulo Freire –

Edition 2021', from the EaD Freiriana of the Paulo Freire Institute inspired and mobilized the proposition of this intervention project (a pilot project design to be implemented in the future), whose actions can enhance the learning and integral development (physical, motor, emotional, cognitive, sensory, social, cultural, spiritual, attitudinal, environmental, economic) of its agents (students, students and educators, educators), as well as can also indirectly improve their social or family conditions. Thus, in the face of the problem of the Goals of the National Education Plan (2014 - 2024), the transmissive school culture and the violation of cultural rights (2007) this intervention project aims to create Cultural Circles to enable literacy and new cross-cultural multiliteracies in a public school in the state network in the municipality of São Carlos (SP) that serves children from the early years of elementary school. The project will aim to promote experiential, interactive and meaningful learning; based on participatory pedagogical praxis, to share experiences and sociocultural interactions.

Keywords: Cultural Democracy. Ethnomathematics. Communication Paradigm.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um projeto de intervenção. Trata-se, portanto, de um pré-projeto (um desenho de projeto-piloto), para futura implantação em modo presencial, remoto ou híbrido, que visa promover a pedagogia participativa e cooperativa. Desta forma, a proposta deste projeto de intervenção é promover reflexões e ações pedagógicas relacionadas aos processos de alfabetização e novos multiletramentos, bem como pensar e agir em possibilidades educativas para aprendizagens experienciais e desenvolvimento integral dos agentes educacionais por meio de planos de ação para a produção e a partilha dos conhecimentos resultantes das observações e vivências de suas vidas cotidianas.

CONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CULTURAL

Alfabetização é o tema de duas Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014):

- Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (*id., ibid*, p. 33);
- Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o

final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (*id., ibid., 34*).

Segundo os dados fornecidos pela equipe do Todos pela Educação (2019, p.85), “[...] 71% da população brasileira pode ser considerada funcionalmente alfabetizada”. Os dados, relativos ao ano de 2018, ainda revelam que 8% de nossa população de 15 a 64 anos é ANALFABETA e que “[...] na zona rural, o analfabetismo ainda chega a 17,5%. Da mesma forma, a porcentagem de analfabetos é duas vezes maior para pretos e pardos do que para brancos” (*id., ibid., p. 81*).

Com relação à alfabetização até oito anos, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA – que mede o grau de domínio de conhecimentos específicos de Leitura, Escrita e Matemática ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental) mostram que os problemas de aprendizagem começam cedo:

o Brasil não consegue alfabetizar adequadamente a maioria das crianças. Em 2016, menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram níveis de proficiência suficientes em Leitura e Matemática: 45,3% e 45,5%, respectivamente. (*id., ibid., p. 52*)

Infelizmente, “a ANA foi descontinuada. Por isso, os dados mais recentes disponíveis referem-se a 2016, mas ainda representam claramente os imensos desafios brasileiros na área a alfabetização” (*id., 2020, p. 57*). Ainda de acordo com os números da educação brasileira (*id., ibid., p. 56*):

- 23,4% dos alunos de nível socioeconômico (NSE) muito baixo e baixo apresentavam nível suficiente de Leitura, em 2016, proporção quase três vezes menor do que a do grupo de NSE alto e muito alto;
- 24,8% das crianças de NSE muito baixo e baixo se situavam no patamar de proficiência suficiente, em Matemática, enquanto 68,6% dos alunos de NSE alto e muito alto alcançavam a mesma condição.

Como é possível ser observado, “[...] o sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 56).

Neste sentido, denunciemos a escola contemporânea positivista, fundamentada

na “educação tradicional”, que, segundo Dewey (1938, *apud* FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 4), “procura transmitir à geração seguinte as competências, os fatos e os padrões de conduta moral e social que os adultos consideram necessários para o sucesso material e social dessa geração”. O que observamos nas salas de aulas, em pleno século XXI, são práticas coercitivas milenares, que só favorecem as segregações e a meritocracia.

[...] E assim tem sido desde que apareceu escola no contexto social. Jean Piaget, contudo, declara que “tudo que se ensina à criança impede que ela descubra ou invente” (e descobrir e inventar é a própria função da inteligência). (LIMA, 1984, p. 61)

Portanto, a produção cultural oriunda do conhecimento é restrita a uma minoria. Ao “resto” da população, cabe-lhe a reprodução! Já não passou da hora de reorganizarmos nossa estrutura escolar? Diante deste contexto, a proposta deste projeto de intervenção é promover reflexões e ações pedagógicas relacionadas aos processos de alfabetização e novos multiletramentos, bem como pensar e agir em possibilidades educativas para aprendizagens experienciais e desenvolvimento integral dos agentes educacionais por meio de planos de ação para a produção e a partilha dos conhecimentos resultantes das observações e vivências de suas vidas cotidianas.

JUSTIFICATIVA

De acordo com D’Ambrosio (2019, p. 13-28, EAD FREIRIANA, 2021a), a cultura é um processo histórico dos animais sociais que, por meio de observações e imitações, compartilham conhecimentos (experiências) e compatibilizam comportamentos (ações), de geração em geração. Porém, ela também pode ser transformada sob influência de clima, alimentação e vários outros fatores, à medida que novas técnicas e habilidades forem desenvolvidas para satisfazer as necessidades do cotidiano (dos indivíduos de uma comunidade ou de uma sociedade) para a sobrevivência, bem como pela elaboração de novas formas de pensar e se comunicar (por exemplo, como aconteceu com os *Homo sapiens* a 70 mil anos atrás, na Revolução Cognitiva – HARARI, 2017).

É importante ressaltar que os conhecimentos são processos subjetivos, enquanto os comportamentos podem ser modificados (ou modelados) pela presença do outro.

Neste cenário, vamos ao encontro das polifonias e intertextualidades entre Paulo Freire (“Círculo de Cultura”, 1980, p. 101-122, EAD FREIRIANA, 2021b),

José Pacheco (“Círculo de Estudo”, 2017, p. 33-39) e Jacques Rancière (“Círculo da Potência”, 2020, p. 34-38), que nos apresentam a complexidade da diversidade cultural da humanidade, onde “há várias maneiras, técnicas e habilidades [...] de explicar, de entender, de lidar e de conviver com [...] distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade” (D’AMBROSIO, 2019, p. 72, EAD FREIRIANA, 2021a). Por isso a necessidade de uma educação libertadora, transformadora e emancipadora; por meio de interrelações horizontais, de estudos do cotidiano e de uma práxis sociocultural diversificada (EAD FREIRIANA, 2021c). Como já foi dito por Freire:

[...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1980, p. 109) (Grifos do autor).

Através destes conceitos perpassa a ideia dos Círculos Culturais como uma possibilidade para a alfabetização intertranscultural, onde, para além da alfabetização (instrumentação) e dos multiletramentos (conhecimento de mundos), a educação é também uma mobilizadora do desenvolvimento integral, por meio de aprendizagens experienciais, para a emersão de potencialidades, utilizando-se as mais diversas formas das linguagens para a corporeidade dos pensamentos, por meio do reconhecimento da diversidade cultural e do diálogo intercultural (democracia cultural). Desta forma, segundo Rancière (2009), este é um momento de revolução na lógica estética, onde:

[...] Passar dos grandes acontecimentos e personagens à vida dos anônimos, identificar os sintomas de uma época, sociedade ou civilização nos detalhes ínfimos da vida ordinária, explicar a superfície pelas camadas subterrâneas e reconstruir mundos a partir de seus vestígios, é um programa literário, antes de ser científico. (*id., ibid.*, p. 49)

[...] Não se trata dizer que tudo é ficção. Trata-se de constatar que a ficção da era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre razão dos fatos e razão da ficção, e que esses modos de conexão foram retomados pelos historiadores e analistas da realidade social. (*id., ibid., p. 58*)

Por conseguinte, em pleno século XXI, urge (re)criarmos Círculos Culturais para aprendizagens experienciais, interativas e significativas; com fundamentação no paradigma da comunicação (para partilhar experiências, vivências e interações socioculturais), bem como fundamentado em ações e projetos coletivos em ambientes multiculturais (EAD FREIRIANA, 2021d), que permeiem os princípios dos Direitos Humanos (1948) e dos Direitos Culturais (2007) (EAD FREIRIANA, 2021e).

OBJETIVOS DO PROJETO

a) Geral

- Criar Círculos Culturais em uma escola pública da rede estadual no município de São Carlos (SP) que atende crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

b) Específicos

- Promover uma pedagogia participativa e cooperativa;
- Possibilitar a alfabetização intertranscultural.

PÚBLICO A SER ALCANÇADO

Este projeto visa mobilizar crianças matriculadas nos anos iniciais (1º e 5º anos) do Ensino Fundamental a desenvolverem consciência crítica, política, participativa e criativa em sua realidade social.

LOCAL DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

As vivências e as trocas de experiências intertransculturais poderão ocorrer de modo presencial, remoto ou híbrido. Em parceria com a Diretoria de Ensino – Região de São Carlos do Estado de São Paulo, uma escola de educação básica pública, dos anos iniciais, da rede estadual deste município será convidada a participar deste projeto de intervenção por seis meses, onde serão dedicadas 20 horas semanais ao projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este projeto de intervenção fundamenta-se na perspectiva das pedagogias participativas, onde a composição teórico-argumentativa da presente proposta recorre, tendo por referência os valores e princípios que as aproximam, aos trabalhos desenvolvidos por autores como:

- Dallari; Korczak (1986): apresentam os direitos das crianças: de ser, de pensar, de sentir, de querer, de viver, de sonhar, e o direito ao respeito;
- Ferreiro (1989): evidencia que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende, e que essa criança, se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e cria hipóteses, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade;
- Abramovich (1989): promove a reflexão sobre a importância e a necessidade de partilhar experiências de leitura, de mostrar que ler não é apenas uma atividade escolar, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade plena de significação, que pode ser expressa em diferentes linguagens e que deve ser entendida como relato pessoal de uma experiência realmente vivida e sentida;
- Fundo da Nações Unidas para a Infância (1989): as crianças têm o direito de participar e de serem parceiros ativos em todos os processos educativos – Artigos 12 e 13 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança;
- Gardner (1995): apresenta uma versão condensada da teoria das inteligências múltiplas e demonstra maneiras pelas quais nossas capacidades intelectuais são intrinsecamente condicionadas pelos contextos em que vivemos e pelos recursos humanos e materiais à nossa disposição;
- Lourenço (1998): realiza uma análise crítica sobre a teoria piagetiana e mostra como muitas vezes esta teoria foi mal compreendida propondo, portanto, uma reinterpretação ou uma extensão dos trabalhos realizados por Piaget, destacando que: (1) são os comportamentos, não as pessoas, que se encontram em estádios; (2) a idade é apenas um indicador, não um critério de desenvolvimento; (3) é a necessidade, não a verdade, que é a questão central da psicogênese; (4) as estruturas de conjunto são mais entidades formais e descritivas do que entidades funcionais e explicativas; (5) a construção do

conhecimento não é uma atividade solitária, mas uma tarefa social; (6) não há apenas um, mas múltiplos caminhos desenvolvimentistas; (7) quando raciocinam, o que os sujeitos fazem não é seguir regras, mas operar; e (8) significado e conteúdo, não apenas forma e estrutura, têm um papel central no desenvolvimento e compreensão operatória;

- Malaguzzi (1999): convida, por meio das cem linguagens, a sermos ouvintes ativos das crianças, bem como a reconhecer as diversas maneiras com que elas habilmente nos comunicam suas realidades, abrindo, assim, espaço para oportunidades de participação na herança sócio-histórica-cultural. Assim, propõe os trabalhos com projetos visando os campos da experiência educativa: o corpo e o movimento; os discursos e as palavras; o espaço, a ordem e a medida; as coisas, o tempo e a natureza; as mensagens, as formas e a mídia; o eu e o outro. Hoje, estes campos, com algumas alterações em seus nomes, fundamentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil brasileira: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018, p. 40-43);
- Kupfer (2000): propõe a reflexão sobre a posição subjetiva nos modos de aprender e de utilizar as diferentes linguagens, bem como a importância das trocas interculturais dentro de uma instituição educacional;
- Morin (2001): convoca os educadores para buscarem compreender e questionar a origem dos processos de construção de conhecimentos, indicando que as aprendizagens não podem ser compartimentadas em disciplinas, mas analisadas sob a ótica da complexidade das multidimensões;
- Botelho (2001): apresenta que a produção de conhecimento é a efetiva “vida cultural” da população, entendida como o conjunto de práticas e atitudes que têm uma incidência sobre a capacidade do homem de se exprimir, de se situar no mundo, de criar seu entorno e de se comunicar;
- Soares (2004): discorre sobre a alfabetização, sobre o letramento e da importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento;
- Oliveira (2006): apresenta elementos básicos para a compreensão dos pressupostos histórico-conceituais que levaram aos modelos atuais de metodologia de projetos;
- Freire (2006): (1) Segundo a antropologia freiriana (concepção do ser humano), nascemos para aprender, pois somos seres inacabados (aprendemos desde a mais tenra infância e ao longo de toda a vida), incompletos (dependemos

dos outros seres e do meio para alcançarmos o desenvolvimento integral) e inconclusos (necessitamos de sentidos e significados para nossas aprendizagens). Portanto, somos seres da práxis social, comunicativa e produtora de cultura. (2) De acordo com sua epistemologia (teoria do conhecimento), devemos estudar as realidades (leituras de mundos) e a partir destas compartilhar os conhecimentos e saberes histórico-culturais para reconstruir o “mundo lido” por meio de uma ciência aberta às necessidades das pessoas. (3) Com relação à filosofia educacional (pedagogia) de Paulo Freire, a educação se fundamenta na dignidade e nos direitos humanos, para além da escolarização. Logo, na concepção freiriana, educar é uma práxis política de conscientização dos sujeitos históricos para ler e transformar seus mundos, superando seus condicionantes, emergindo suas potencialidades, e impregnando de sentido cada ato da vida cotidiana, pois educar e educar-se é empoderamento, é emancipação, é a prática da liberdade! É um guia, portanto, para a efetivação dos sonhos (do inédito viável), por meio do ato dialógico, da rigorosidade metodológica, mas também da amorosidade e da intuição, sendo assim, um processo afetivo e imaginativo, que envolve as interdependências; o valor às singularidades e à intertransculturalidade; bem como a consciência da cidadania planetária;

- Rego (2014): apresenta uma síntese da teoria vigotskiana: a comunicação dos pensamentos (funções superiores) pode ser expressa nas mais diferentes formas de linguagens. Lembrando que, para este autor, estes processos são apreendidos do meio externo e posteriormente internalizados (no tempo incerto de cada criança/sujeito). Neste sentido, é função dos educadores(as) oferecer e possibilitar interações mediadas, para que o senso comum (ou conceitos espontâneos – nível de desenvolvimento real) seja transformado em conhecimento com rigor metodológico, com sentido e significado (por meio de aproximações – Zona de Desenvolvimento Proximal) pelos aprendizes (todos os sujeitos apresentam níveis de desenvolvimento potencial);
- Meyer-Bisch; Bildault (2014): apresentam, comentam e ratificam a importância da Declaração dos Direitos Culturais, que são reconhecidos, de maneira dispersa, em inúmeros instrumentos;
- Jobin e Souza (2017): apresenta a intertextualidade presente em Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, com destaque à reflexão crítica destes autores sobre o empobrecimento das experiências e das linguagens infantis em decorrência do adultocentrismo no mundo moderno;
- Rojo (2017): Apresenta a pedagogia dos multiletramentos, que é

contemporânea à “era da cultura digital”. Fundamentada no paradigma das aprendizagens interativas, onde o currículo deixa de ser uma lista de conteúdos descontextualizados e constituída por uma série de *designs* disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games, etc.). Nesta proposta educacional, portanto, o protagonismo do aluno é fundamental porque os projetos baseiam-se nos interesses e necessidades dos alunos, em suas subjetividades e interdependências, visando o desenvolvimento integral destes agentes educativos. Logo, a pedagogia dos multiletramentos exige dos educadores e dos educandos: conhecimentos práticos e competências técnicas; consciência crítica dos sentidos e significados dos contextos; bem como produções colaborativas transformadoras, originais e atuais;

- Ponzio; Pacheco (2019): compartilham suas experiências e discutem possibilidades educacionais;
- D’Ambrosio (2019): propõe a educação multicultural, cujo foco é a recuperação da dignidade cultural do ser humano;
- Rancière (2020): apresenta, contextualiza e discute a emancipação intelectual proposta por Jacotot, evidenciando que a escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim indefinidamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação.

METODOLOGIA A SER UTILIZADA

De acordo com a polifonia e a intertextualidade do referencial teórico, a prática pedagógica a ser realizada consiste na interação, com participação ativa, dialógica, dialética, cooperativa e reflexiva de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos, desde a proposição e exploração da temática a ser problematizada, até a análise, intervenção, documentação e avaliação crítica dos produtos culturais a serem realizados e fundamentados sobre os contextos das realidades vividas (EAD FREIRIANA, 2021f). Por conseguinte, utilizando situações vivenciais do ambiente escolar e dos contextos multiculturais do cotidiano, educadores e educandos irão criar ações e projetos coletivos próprios, ao longo de um semestre, para praticar as pedagogias participativas e possibilitar a alfabetização intertranscultural através da reorganização dos espaços e dos tempos escolares para as aprendizagens experienciais e para o desenvolvimento integral dos agentes educacionais.

Portanto, por meio da metodologia de projetos de trabalho, atividades intertransdisciplinares dos componentes curriculares serão planejadas coletivamente, a fim de proporcionar situações significativas de observações sistemáticas, tanto de aspectos quantitativos quanto qualitativos, para que os aprendentes tenham a possibilidade de investigar, se organizar, representar e comunicar informações relevantes para a interpretação e avaliação críticas das situações-problemas em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, valorizando, assim, a formação de sujeitos capazes de assumir novas atitudes na busca de soluções sustentáveis para os problemas do cotidiano.

AÇÕES A SEREM REALIZADAS

“Em um momento de crise civilizatória, em que a própria existência da sociedade, nos moldes capitalistas, significa uma ameaça à diversidade ambiental e aos recursos do planeta, e à própria manutenção da vida humana” (BIGLIARDI; CRUZ, 2007 *apud* ARANHA *et al.*, In: NETO *et al.*, 2017, p. 77), é fundamental dedicarmos um momento para a reflexão crítica sobre as nossas práticas educacionais e, sobretudo, sobre as nossas “instituições de ensino”. Neste sentido, seguindo os fundamentos do planejamento educacional na perspectiva das pedagogias participativas, nos organizaremos de modo horizontal, “com ênfase nas relações humanas, na dinâmica interpessoal e grupal, na delegação de autoridade e na autonomia” (PADILHA, 2017, p. 68). Outra característica de nosso trabalho será a “tradição interacionista” do tipo “dialógica”, onde, a “ênfase [está] na dimensão grupal ou holística e nos princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional”, cujo enfoque é antropológico, baseando-se “nos valores culturais e políticos, contextualizados. [E de] visão inter[trans]disciplinar” (*id.*, *ibid.*).

Assim, nossa proposta pedagógica é aberta à diversidade, é dialógica e dialética, favorecendo “a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação” um ensino com sentido e significado (MEC, 2004, p. 7). Ainda de acordo com o MEC (*ibid.*, p. 8), as “ações coletivas [são] compromissadas com o cuidado individualizado que a educação de cada aluno requer”. Nesse sentido, propõe-se as seguintes ações (EAD FREIRIANA, 2021g):

- Realização de produções culturais que envolvam conhecimentos oriundos de um conjunto de práticas e atitudes que têm uma incidência sobre a utilização de diferentes linguagens para se situar no mundo e se comunicar;
- Elaboração coletiva de princípios de convivência e da matriz axiológica visando

ao bom desenvolvimento das relações humanas e pedagógicas dos agentes educativos;

- Reorganização do ambiente educativo promovendo-o como um segundo educador e um espaço democrático;
- Aplicação do conceito de isomorfismo pedagógico;
- Utilização da atenção partilhada para criar sintonia e servir de base para a intersubjetividade;
- Reorganização dos tempos pedagógicos para que os agentes educativos tenham tempo livre;
- Planejamentos com as crianças;
- Desenvolvimento de projetos de trabalho;
- Processos pedagógicos conectados: o planeamento, a ação, a documentação, a reflexão crítica, a monitoração e a avaliação;
- Alfabetizar letrando – da leitura do mundo à leitura da palavra;
- Realização de práticas educativas que visem a conscientização das identidades sócio-histórico-culturais;
- Realização de diálogos interculturais entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos educativos;
- Comunicação das explorações de mundo utilizando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis;
- Utilização da documentação pedagógica para construção de produções culturais autorais e originais.

Pois a intenção pedagógica é:

[...] escrever e reescrever as nossas próprias histórias cotidianamente para que, juntos, estejamos refletindo sobre elas e trazendo para o espaço escolar a percepção do tempo como história social, para não cometermos os erros do passado e para pensarmos no futuro perpassado por uma transversalidade cidadã que lê o mundo, que considera a transversalidade da própria relação pedagógica, dentro e fora do Círculo de Cultura e da escola, reconhecendo e descobrindo, com os nossos alunos, a pluralidade, a transdisciplinaridade e as múltiplas dimensões e pilares do conhecimento e do desenvolvimento humano (PADILHA, 2017, p.168).

AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Os indicadores avaliativos deste projeto de intervenção vão ao encontro das competências gerais da Educação Básica (EAD FREIRIANA, 2021h), descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018, p. 8 - 10), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996 - Lei nº 9.394/96), que são:

- **CONHECIMENTO** - Valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- **PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO** - Prática da curiosidade intelectual e da pesquisa recorrente, 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;
- **SENSO ESTÉTICO E REPERTÓRIO CULTURAL** - Valorização e percepção das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participação nas práticas diversificadas da produção artístico-cultural autoral e original;
- **COMUNICAÇÃO** - Utilização das diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- **CULTURA DIGITAL** - Compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- **AUTOGESTÃO** - Valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

- ARGUMENTAÇÃO - Argumentação baseada 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;
- AUTOCONHECIMENTO E AUTOUIDADO - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- EMPATIA E COOPERAÇÃO - Exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da 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;
- AUTONOMIA - Ações pessoais e coletivas fundamentadas na autonomia, proatividade, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

PESSOAS, RECURSOS E MATERIAIS A SEREM UTILIZADOS

Este projeto de intervenção se fundamenta em processos abertos de cooperação para a “prática da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 131). Assim, as vivências e trocas de experiências nos Círculos Culturais serão fundadas na coparticipação voluntária, através de um “regime de cooperação” com corresponsabilidades compartilhadas (GADOTTI, 2013, p. 31); sem a demanda de financiamentos, portanto, sem fins lucrativos. Espera-se, entretanto, uma postura dialógica por parte dos participantes, onde, a qualquer momento, estes podem influir nas propostas apresentadas e na forma como o projeto está sendo desenvolvido, apresentando sugestões. Se a maioria concordar, haverá até mesmo uma mudança de rumo para que o objetivo geral da proposta seja alcançado. Portanto, o regime de cooperação é fundamental para a autogestão do projeto (EAD FREIRIANA, 2021i).

CRONOGRAMA DE ATUAÇÃO

| O QUE (Objetivos) | COMO (Ações) | QUANDO (Prazo previsto) |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Criar Círculos Culturais | <ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração coletiva de princípios de convivência e da matriz axiológica visando ao bom desenvolvimento das relações humanas e pedagógicas dos agentes educativos;▪ Elaboração coletiva de princípios de convivência e da matriz axiológica visando ao bom desenvolvimento das relações humanas e pedagógicas dos agentes educativos. | Março – Junho 2022 |
| Promover uma pedagogia participativa e cooperativa | <ul style="list-style-type: none">▪ Reorganização do ambiente educativo promovendo-o como um segundo educador e um espaço democrático;▪ Aplicação do conceito de isomorfismo pedagógico;▪ Utilização da atenção partilhada para criar sintonia e servir de base para a intersubjetividade;▪ Reorganização dos tempos pedagógicos para que os agentes educativos tenham tempo livre;▪ Planejamentos com as crianças;▪ Desenvolvimento de projetos de trabalho;▪ Processos pedagógicos conectados: o planejamento, a ação, a documentação, a reflexão crítica, a monitoração e a avaliação. | Março – Junho 2022 |

| | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Possibilitar a alfabetização intertranscultural | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetizar letrando – da leitura do mundo à leitura da palavra; ▪ Realização de práticas educativas que visem a conscientização das identidades sócio-histórico-culturais; ▪ Realização de diálogos interculturais entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos educativos; ▪ Comunicação das explorações de mundo utilizando sentidos inteligentes e inteligências sensíveis; ▪ Utilização da documentação pedagógica para construção de produções culturais autorais e originais. | Março – Junho 2022 |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- BOTELHO, I. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 73-83, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-883920010020011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11/05/2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_14ed.pdf. Acesso em: 11/05/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB. 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em 06/05/2021.
- D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DECLARAÇÃO DE FRIBURGO. **Os direitos culturais**. Declaração adotada em 7 de maio de 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5842711/declaracao-de-friburgo-7-maio-2007-os-direitos-culturais>. Acesso em: 07/05/2021.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 1 - O que é o Método Paulo Freire. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 3 - Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo. Ministrada por Ângela Biz Antunes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 8 - Alfabetização (Etno)Matemática. Ministrada por Simone Chung Hiun Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 1 - O que é o Método Paulo Freire (II). Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021f.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 4 - O papel das múltiplas linguagens e da ludicidade na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Simone Chung Hiun Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 5 - A avaliação processual e dialógica no processo de alfabetização. Ministrada por Simone Chung Hiun Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021h.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 6 - O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Sonia Couto Souza Feitosa e Sheila Ceccon. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021g.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 7 - Materiais didáticos na perspectiva da alfabetização freiriana: cuidados pedagógicos do(a) alfabetizador(a). Ministrada por Francisca Rodrigues de O. Pini. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021e.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 8 - Como alfabetizar hoje com Paulo Freire. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021i.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C.

Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. **A convenção sobre os direitos da criança.** Geneva: UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 11/05/2021.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular:** planejamento e organização da educação nacional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

HARARI, Y.N. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2017.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L.O. **Pedagogia:** reprodução ou transformação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LOURENÇO, O. Além de Piaget? Sim, mas Primeiro Além da Sua Interpretação Padrão!

Análise Psicológica, v. 16, n. 4, p. 521-552, 1998. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000400001 &lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11/05/2021.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MEYER-BISCH, P.; BIDAULT, M. **Afirmar os Direitos Culturais:** Comentário à Declaração de Friburgo. São Paulo: Editora Iluminuras, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva:** v. 3: a escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NETO, L.O. *et al.* **Extensão universitária:** diversidade e desenvolvimento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, C.L. A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica. In: OLIVEIRA, C.L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na educação básica.** 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado) – CEFET MG, Belo Horizonte, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>. Acesso em: 07/05/2021.

PACHECO, J. **Escola da ponte:** formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2017.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2017.

PONZIO, E.; PACHECO, J. **Reggio Emilia e Ponte:** a gênese de novas construções sociais de aprendizagem. São Paulo: Edições Mahatma, 2019.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The ESpecialist**, v.38, n. 1, 20 p., 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 11/05/2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 11/05/2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica.** São Paulo, Ed. Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em 06/05/2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica.** São Paulo, Ed. Moderna, 2020. Disponível em: [Anuario2020.pdf \(fundacaosantillana.org.br\)](#). Acesso em 06/05/2021.

Carla Fernanda Barsalobres Cavallari. Graduada em Ciências Biológicas Modalidade Bacharelado pelo IBB/UNESP (1997-2001), mestre em Genética e Melhoramento de Plantas pela ESALQ/USP (2002-2004), doutora em Ciências Biológicas AC: Genética pelo IBB/UNESP (2005-2009) e doutora em Biologie Intégrative des Plantes pelo IRD/UM2 (2006-2009). Possui pós-doutorado pela FFCLRP/USP (2010-2011) e pela UEMA (2011-2013). Atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia (2018) e Gestão Cultural (2021) pelo sistema de EaD do SENAC. Possui experiência docente em educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e no ensino superior. Contato: barsalobres@gmail.com.

PARÂMETROS QUE RELACIONAM A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS

SILVA, Cauê da

RESUMO

Na alfabetização, é importante esclarecer que cada educando aprende em seu próprio ritmo cabendo ao professor identificar quais as dificuldades e em qual fase cada criança se encontra e o que pode ser feito para que consigam avançar. Para isso, se faz necessário que o docente tenha uma boa formação e bons conhecimentos cognitivos, fonológicos e linguísticos para que consiga desempenhar um bom trabalho.

Segundo a Professora Magda Soares, a escrita alfabética é um registro dos sons de acordo com um complexo sistema de representação, sendo necessário que o educando relacione os sons da língua com os desenhos e letras. Esse artigo tem como objetivo falar sobre a alfabetização em si, de modo geral, tanto no ensino fundamental quanto na EJA, sendo feitas algumas considerações sobre os principais níveis de escrita alfabética pesquisados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na Argentina na década de 70, além da importância do papel de Paulo Freire dentro do cenário educacional brasileiro e mundial.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Paulo Freire.

PARAMETERS THAT RELATE THE LITERACY OF CHILDREN, YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT

To learn to read and write, it is necessary to relate sounds to letters (graphemes). In literacy, it is important to clarify that each student learns at their own pace, and the teacher is responsible for identifying the difficulties and at what stage each child is and what can be done so that they can advance. But, for this, it is necessary that the teacher has a good training and good cognitive, phonological

and linguistic knowledge to be able to perform a good job.

According to Professor Magda Soares, alphabetic writing is a record of sounds according to a complex representation system, requiring the student to relate the sounds of the language with drawings and letters. This article aims to talk about literacy itself, in general, both in elementary school and in EJA, with some considerations being made about the main levels of alphabetic writing researched by Emília Ferreiro and Ana Teberosky in Argentina in the 70s, as well as the importance of Paulo Freire's role within the Brazilian and world educational scenario.

Keywords: Literacy. Writing. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Alfabetizar não é tarefa fácil, ainda mais no Brasil, um país que, segundo informações do CIA World Factbook, principal órgão de referência em pesquisas elaboradas pelos Estados Unidos, em 2018, 93,2% da população brasileira acima de 15 anos sabiam ler e escrever. Além disso, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), no ano de 2019, o país ainda tinha cerca de 11 milhões de analfabetos, o que correspondia a 6,6% da população.

A etapa de alfabetização inicia-se na educação infantil, onde o professor começa a trabalhar o desenvolvimento motor, cognitivo e social do indivíduo por meio de brincadeiras que envolvem letras e palavras - como rodas de músicas ou de contrações de histórias, por exemplo. Além de preparar as crianças a iniciar o contato com o mundo alfabético, tais atividades contribuem posteriormente no início da alfabetização no ensino fundamental.

Por meio do **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire' - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, foi possível entender a relevância de Paulo Freire naquilo que hoje é conhecido como democratização de ensino, em que todas as pessoas, ainda que em idade mais avançada, consigam estudar e resgatar a oportunidade de ter acesso ao conhecimento. Antes do início da leitura desse artigo, é importante mencionar algumas palavras de Freire mencionada pelo professor Moacir Gadotti na videoaula nº 8: Como alfabetizar hoje com Paulo Freire, módulo 2 do **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire' - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**: "Para me seguir, você não deve me seguir". Ou seja, Freire nunca disse que os professores deveriam seguir e confiar apenas em suas teorias, mas que, por meio delas e a partir das realidades

encontradas no dia a dia dentro da sala de aula, pudessem se reinventar e fazer adaptações que julguem necessárias para um trabalho pedagógico eficaz. Para isso, se faz necessário educadores com boas formações e que estudem constantemente.

AS RELAÇÕES NO ATO DE ALFABETIZAR UMA CRIANÇA E UM ADULTO

De acordo com a professora Analice de Oliveira Fragoso, alfabetização é o processo de aquisição individual de habilidades específicas de leitura e escrita e é na fase alfabética que o leitor começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético. É nesse momento que a estratégia fonológica é desenvolvida. O princípio da alfabetização é o mesmo tanto para crianças quanto para adultos, mas é importante entender o processo cognitivo da leitura e da escrita e a forma como são ensinados.

Antes mesmo de chegar na escola, em casa, muitas crianças já começam a ter contato com o mundo letrado - por meio dos desenhos, livros ou das histórias lidas pelos pais - , mas é de suma importância compreender que esses alunos ainda não possuem domínio suficiente sobre as letras e palavras uma vez que os princípios só são ensinados pelos professores nas escolas. Ao alfabetizar uma criança, o educador costuma recorrer ao lúdico seja por meio de desenhos, histórias, imagens, filmes ou até mesmo por brincadeiras.

Por outro lado, ao alfabetizar um adulto, é necessário recorrer a métodos que sejam utilizados com materiais adequados, professores capacitados e a linguagem deve ser apropriada à idade dos educandos. No geral, os adultos precisam de um tempo menor para serem alfabetizados, e esse não é um processo fácil considerando que há muitos bloqueios que precisam ser enfrentados por eles como, por exemplo, a vergonha por estarem aprendendo com uma idade mais avançada ou o preconceito por parte da família ou da sociedade ao reprimi-los ou desencorajá-los durante esse processo.

O objetivo do educador é fazer com que o aluno consiga atingir a hipótese alfabética, podendo se apropriar dos conceitos alfabéticos e passando a iniciar a etapa ortográfica. Mas também é importante salientar que estar no nível alfabético não é a mesma coisa de estar alfabetizado, sendo que um aluno alfabetizado já é capaz de se apropriar dos conhecimentos de leitura e de produção de textos.

De acordo com a professora e pesquisadora Magda Soares, uma das principais dificuldades enfrentadas por muitos professores é em relacionar os conceitos de alfabetização com letramento. Segundo as palavras da autora:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto que iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. (SOARES, 2003).

Em suma, se o professor tiver uma boa formação, conseguirá ir além de simplesmente ensinar o educando de qualquer idade a ler e a escrever, mas, principalmente, o fará entender para quê serve a escrita dentro da sociedade na qual está inserido e o estrago que acontece na vida daquele que infelizmente não adquire tais domínios básicos.

EMÍLIA FERREIRO, ANA TEBEROSKY E OS NÍVEIS DE EVOLUÇÃO DA ESCRITA

O ato de alfabetizar atualmente não é a mesma coisa do passado, onde as cartilhas eram muito utilizadas como materiais de apoio. As palavras eram ensinadas de maneiras desconexas e sem sentido a fim de fazer o aluno apenas decorar. Ex.: “Eva viu a uva” ou “A Pata nada”. Quem é Eva? Qual pata nada? Primeiramente, é necessário entender os dois métodos que compõem a alfabetização: os analíticos e os sintéticos. Os analíticos partem do todo para as partes. Por meio de textos, canções e parlendas, por exemplo, o professor pode trabalhar com o aluno a análise de sentenças, palavras e sílabas. São os mais utilizados em escolas hoje em dia. Já os sintéticos partem da parte para o todo, a partir de unidades menores como sílabas e palavras até chegar em unidades maiores como as frases e os textos. São utilizados meios como a soletração (da letra para a frase), o silábico e o método fonovisual-articulatório (ênfase no som, na visão e na articulação da boca). Para entender o caminho que as crianças percorrem para poderem se apropriar da leitura e da escrita, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky fizeram uma pesquisa, durante a década de 70, na Argentina, para investigar as hipóteses percorridas pelos alunos até serem alfabetizados. Os resultados da pesquisa foram publicados na obra “Psicogênese da Língua Escrita”. Importante dizer que as autoras fizeram a pesquisa baseada no método clínico

com origem nos estudos de Jean Piaget - conhecido como interrogatório ou situação experimental - e os procedimentos utilizados foram a entrevista e a observação, onde os alunos foram questionados sobre como conseguiram chegar até determinada palavra e, a partir daí, eram feitas as intervenções e os ajustes necessários. Os níveis de evolução da escrita pesquisados pelas autoras são:

Pré-silábica: O aluno ainda não sabe o que a escrita representa, mas apenas reproduz aquilo que considera o que pode ser. O educando ainda mistura letras com números, então é fundamental que o professor valorize a escrita do aluno desde já para que não se sinta desanimado em continuar.

Figura 1 - Hipótese Pré-silábica



Fonte: Blog Inovar Educação de Excelência

Figura 2 - Hipótese Pré-silábica



Fonte: Blog Inovar Educação de Excelência

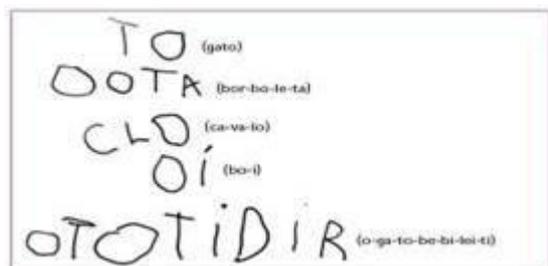
Silábica: Os alunos passam a compreender que as pessoas escrevem aquilo que elas falam e já começam a associar uma letra a cada sílaba. Porém ainda não conseguem distinguir todos os sons por não terem repertório suficiente para isso.

As hipóteses silábicas são divididas em:

Silábica sem valor sonoro (SVS): As palavras escritas não possuem relação com a sonoridade. Ex.: CASA: S A I E.

Silábica com valor sonoro (CVS): As palavras já possuem relação com a sonoridade. Ex.: CASA: K - Z - A.

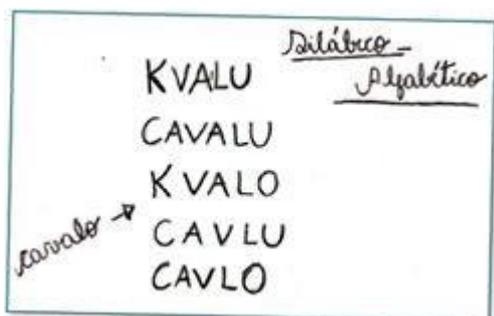
Figura 3: Hipótese Silábica



Fonte: Blog Inovar Educação de Excelência

Silábico-alfabética: Ora o aluno já escreve uma letra para cada sílaba oral ora escreve mais de uma letra para cada sílaba (hipótese de transição). Ex.: GIRAFÁ: G - R - FÁ;

Figura 4 - Hipótese Silábico-alfabético



Fonte: Blog Inovar Educação de Excelência

Alfabética: O educando já consegue escrever em uma escrita convencional, como é representada. Embora essa já seja a última hipótese de alfabetização, os alunos ainda cometem muitos erros, sendo necessário fazer os ajustes de ortografia e de gramática. Importante ressaltar que os alunos estão alfabetizados quando já tiverem domínio da leitura e da escrita.

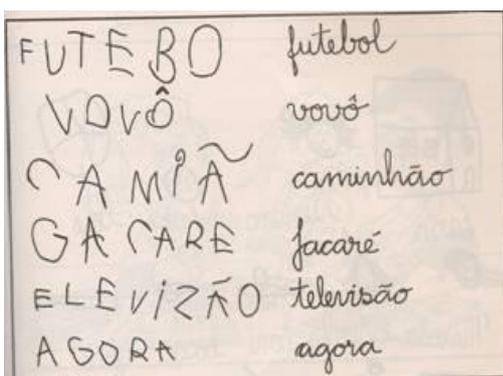


Figura 5: Hipótese alfabética

Fonte: Blog Inovar Educação de Excelência

O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A educação na perspectiva de Paulo Freire mudou e muito a maneira pela qual o professor costumava ensinar. Hoje em dia, infelizmente, ainda é muito comum que exista uma educação tradicional, onde o professor é considerado o detentor do saber e o aluno um mero receptor de conhecimento que nem sequer era ensinado a questionar o que aprende - ocorrendo a chamada relação vertical, ou seja, o professor está acima do aluno. Esse processo em que o professor deposita o conhecimento e o aluno apenas o recebe, sem nenhum propósito, Freire denomina de educação bancária. Ao contrário disso, o autor defende que no processo educativo deve haver uma relação horizontal, onde professor e aluno passam a dialogar e a aprender um com o outro, pois assim como o educador, o educando também tem muitas coisas a ensinar, sendo que sua vivência e repertório cultural também são trazidos para dentro da sala de aula.

Esse contexto em que o estudante passa a ser considerado centro do processo educativo, e não somente o professor, Paulo Freire denomina de educação libertadora. De acordo com a professora Ângela Biz Antunes na videoaula nº 3: Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo, módulo 1 do **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire' - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, o processo de alfabetizar não é importante somente para ensinar os alfabetizandos a ler e a escrever, mas ajuda-os a se tornarem protagonistas e peças importantes desse novo ciclo. O objetivo é fazer com que o aluno deixe de ser o sujeito oprimido pela sociedade mas, ao contrário disso, que se enxergue como participante dentro da sociedade. Porém, nessa transição de um ser oprimido para um ser protagonista da aprendizagem, Freire faz uma colocação na sua obra "Pedagogia do Oprimido", acerca do risco do oprimido poder, a qualquer momento, se tornar um opressor. Isso se dá pela forma como os homens são condicionados ao viverem em sociedade, desde a escolarização até o mercado de trabalho.

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou sub opressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se "formam". O seu ideal

é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. (FREIRE, p. 21).

Fazendo um breve balanço sobre a diferença entre os materiais de alfabetização utilizados nos métodos tradicionais e no método freiriano, entende-se que os tradicionais, no geral, comumente se baseiam apenas nas cartilhas ou em livros didáticos com pouca fundamentação lógica.

Por outro lado, dentro da metodologia freireana, observa-se um ensino fundamentado na investigação temática - leitura da realidade no mundo do educando, onde são feitas saídas a campo ao redor da escola para serem observadas coisas que, até então, eram passadas despercebidas pelas pessoas, além de rodas de conversas que também são comumente elaboradas dentro das aulas, no qual cada aluno pode relatar suas observações e impressões acerca do mundo e da realidade em que vivem.

Embora Paulo Freire tenha grande importância no cenário da EJA, considerando que sempre defendeu uma educação acessível a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso ao ensino quando eram mais jovens - seja para poderem trabalhar ou simplesmente por terem abandonado os estudos - , infelizmente nem todas as EJAs aderem às suas etapas metodológicas de ensino, apoiando-se ainda nos métodos tradicionais.

Segundo o professor Carlos Rodrigues Brandão, na videoaula nº 2: Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos da Leitura do Mundo, módulo 1 do **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire' - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, as chamadas palavras geradoras são aquelas que fazem parte do cotidiano das pessoas, podendo significar uma boa conversa e serem desdobradas facilmente. São palavras com sentido social e servem de referência para a alfabetização. É importante ressaltar que as palavras geradoras devem ter uma "complexidade progressiva".

Já os chamados temas geradores também contribuem para o ensino freiriano. São temas que se desdobram das palavras. Por meio das palavras geradoras, são definidos coletivamente os temas que envolvam situações significativas para as pessoas. Então, imagens referentes a esses temas são mostradas aos alunos - discutindo-se temas da natureza, elementos culturais e o que dessa imagem pode ser significativo para reflexão. É a partir das palavras geradoras que os alunos debatem sobre os temas. Ainda no livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire também faz essa relação entre palavra geradora e tema gerador

tratando da importância da dialogicidade entre professor e aluno no processo educacional.

Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o “tema gerador”. Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra as finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 1970, p.59).

Tamãha foi a vontade de Paulo Freire em querer democratizar a educação brasileira desde a década de 60, que seus métodos perpetuam até os dias de hoje, tornando-se referência inclusive em âmbito mundial. Pode-se fazer um paralelo do legado do educador e a EJA, levando em conta que ele tenha contribuído veementemente com o aprendizado de adultos e idosos que não puderam estudar enquanto jovens. Cabe, portanto, aos atuais e futuros professores, continuar o seu legado, mas nunca se esquecendo de sempre priorizar a figura do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, para que haja mudanças significativas no cenário educacional no Brasil ainda há longo caminho a ser percorrido. Paulo Freire foi um dos primeiros a mostrar que a educação deve ser acessível a todos, independente da idade, classe social, religião ou orientação sexual. Aqueles que almejam uma educação igualitária e de qualidade, precisam, assim como Freire, repensar a maneira como a educação é tratada no país e lutar por mudanças significativas.

Claro que os problemas que afetam a educação são causados principalmente por fatores políticos, porém, como alfabetizar não é uma missão tão simples como muitos infelizmente imaginam, é primordial que os professores revejam seu papel e sua importância não apenas dentro da escola mas na sociedade como um todo. Por meio das aulas do **Curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’ - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, foi possível entender as metodologias de alfabetização de Paulo Freire dentro na educação brasileira

e o impacto positivo que uma boa relação entre professor e aluno dentro da sala de aula podem ter na educação brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS

- ANA CARLA BERMÚDEZ; CARLOS MADEIRO. **Com atraso, Brasil se aproxima de meta de alfabetização de 2015**. UOL, 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/15/com-atraso-brasil-se-aproxima-de-meta-de-alfabetizacao-de-2015.htm>>. Acesso em 02 de julho de 2021.
- ANALICE OLIVEIRA FRAGOSO; **Desempenho Cognitivo e Impacto da Alfabetização Fônica no Contexto de Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo**. 2019. 133 páginas. Dissertação (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- ANALICE OLIVEIRA FRAGOSO; LUCIANA BRITES. 1 Vídeo (59 min). **Alfabetização de Adultos e Crianças, qual a diferença?** Publicado pelo canal Guia da Monografia, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wqePhz3ZVZs&t=1342s>>. Acesso em 31 maio 2021.
- ANTÔNIO GÓIS; MAGDA SOARES. 1 Vídeo (15 min). **Métodos de alfabetização** - Magda Soares - Entrevista. Publicado pelo canal Futura, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>>. Acesso em: 31 maio 2021.
- MAGDA SOARES. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Contexto, 2017.
- PAULO FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- EAD FREIRIANA. **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire'** Módulo 1, Videoaula 3 - Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo. Ministrada por Ângela Biz Antunes. Instituto Paulo Freire, abril/maio de 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire'** Módulo 1, Videoaula 2 - Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos da Leitura do Mundo. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão. Instituto Paulo Freire, abril/maio de 2021b.
- Field Listing Literacy**. CIA.gov, 2018. Disponível em: <<https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/literacy>>. Acesso em 02 de julho de 2021.

Cauê da Silva é formado em Comunicação Social e em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Atua há cinco anos como Agente de Desenvolvimento Infantil na Prefeitura de Santo André. Contato: cauedsilva@gmail.com

LEITURA CRÍTICA DO MUNDO: RESISTÊNCIA À MITIFICAÇÃO DO REAL

SILVA, Daniele Cariolano Da

RESUMO

O artigo objetivou discutir sobre a leitura crítica do mundo como forma de resistência à mitificação do real sob à luz do pensamento freiriano. Trata-se de um trabalho desenvolvido no âmbito do curso “Como alfabetizar com Paulo Freire” - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. Com base em pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa qualitativa, o estudo se configura em uma revisão bibliográfica em torno das principais obras freirianas sobre a temática em discussão. Vislumbra-se que ante à mitificação do real, à cultura do silêncio e aos bancarismos educacionais, os processos de leitura crítica da palavra e do mundo emergem como formas de resistência, conscientes e criticamente esperançosas ao possibilitar desocultar orientações fatalísticas, imobilizantes, de ajustamento e padronização dos sujeitos. Isto a partir do fomento de relações entre linguagem e realidade, texto e contexto, palavra-mundo, de intencionalidades e legitimidades culturais, políticas, éticas, estéticas e identitárias. Em suma, implica considerar a educação e seus processos de formação leitora como atos sociais, culturais, políticos e transformadores; formas possíveis de ressignificação do mundo, da existência, sociabilidade e humanização do homem.

Palavras-chave: Leitura. Mitos. Silenciamento.

A CRITICAL READING OF THE WORLD: FROM RESISTANCE TO THE MYTHIFICATION OF REALITY

ABSTRACT

This paper aims to analyze, in light of Freire’s theories, the critical reading of the world as a way of resistance to the mythification of reality. It is a work developed in the scope of the course “How to teach literacy with Paulo Freire” – 2021 Edition, from Freire’s Distance Education Program promoted by Instituto Paulo Freire. Based on the theoretical-methodological assumptions of a qualitative research, the study is structured as a bibliographic review about the main works written by Paulo Freire addressing the abovementioned theme. It is possible to perceive

that, given the mythification of reality, the culture of silence and educational bancarism, the critical reading processes of word and world emerge as ways of conscious and hopeful ways of resistance, since they enable to evidence fatalistic, immobilizing guidelines of adjustment and standardization of the subjects. This process is developed from the fomentation of relations between language and reality; text and context; word-world and cultural, political, ethical, aesthetic and identity intentionalities and legitimacies. Thus, it is possible to consider education and its processes of reading education as social, cultural, political and transforming acts; possible ways to give a new meaning to the world, existence, sociability and humanization of mankind.

Keywords: Myths. Reading. Silencing.

INTRODUÇÃO

O estudo objetivou discutir sobre a leitura crítica do mundo como forma de resistir à mitificação do real a partir do pensamento freiriano. Trata-se de um trabalho de pressupostos qualitativos de investigação, constituindo-se em uma revisão bibliográfica desenvolvida no curso **“Como alfabetizar com Paulo Freire” - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire.**

Parte-se do contexto político, econômico e social de negação da ciência, da educação e da vida humana, de segregação e hierarquização ainda mais solidificadas entre as classes sociais, a miséria e o genocídio latentes, a violação escancarada dos direitos humanos basilares, a destruição do homem e seu meio. Um quadro de discursos e práticas negacionistas, fatalistas e mitificadas da realidade, objetivando silenciar e manipular a sociedade, fomentar certa consciência ingênua ante os fatos, introjetando-os, naturalizando-os e obstaculizando o necessário papel do povo que é de resistência e luta.

Em tempos neoliberais, os fatalismos e a internalização do silêncio imobilizante parecem ganhar força e solidez também nas instituições de ensino, uma vez que “a ideologia fatalista, paralisante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural” (FREIRE, 2011a, p. 15). Os fatalismos se amparam por discursos

monótonos e repetitivos sobre uma realidade fixa, imutável, nada se pode fazer para mudá-la.

Considerando o contexto acima e a vivência formativa do referido curso, suas discussões, partilhas e reflexões críticas suscitadas ao longo das aulas em torno do processo de alfabetização sob a base da leitura da palavra precedida da leitura do mundo (FREIRE, 2011b), algumas inquietações foram surgindo: Como as práticas leitoras podem promover a conscientização da realidade? Como desmitificar o real a partir da leitura? Como o ato de ler pode se constituir em um ato de politização? Como a leitura do mundo pode resistir aos mitos do mundo?

Isto com a compreensão de que, segundo Trombeta (2010, p.445), “o mito representa também a projeção da vida social do ser humano; projeção que reflete as características fundamentais dessa vida social. Sua função é justificar a realidade assim como ela é”. O que leva a responder, consolidar e perpetuar forças estruturais de controle, conquista, opressão, manipulação e dominação de classes oprimidas. Tende-se pela introjeção de mitos justificar condições objetivas e históricas a elementos “transcendentais” sob os quais nada se pode fazer.

Os mitos em seu caráter ideológico, ocultam a realidade, suas contradições e falácias, alienam e manipulam indivíduos, conduzindo-os a uma concepção ingênua, mítico-mágica, limitada e acrítica da realidade. Mitos que expressam determinismos ditos “universais” e de negação da existência humana libertadora, em que se torna difícil falar em opções, liberdade, posições e escolhas políticas, éticas, democráticas e revolucionárias.

Assim, ante a problemática, inquietações e objetivos propostos, revela-se a importância do trabalho pela discussão diferenciada e como ponto de partida para pesquisas posteriores de aprofundamento sobre a área de conhecimento.

CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Sob a base de pressupostos críticos de investigação, a pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), com centralidade no processo investigativo, nas diversas perspectivas, situações, fatos e dimensões do

fenômeno, com vistas uma compreensão aprofundada, processual, descritiva e explanatória.

O estudo se insere em uma perspectiva qualitativa de pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, tem-se a compreensão de que a revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos constitui um aspecto imprescindível “[...] à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas sociais” (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 187). Teoriza-se, atribui-se significado aos achados, requerendo capacidade de (re)construções teóricas. A revisão de literatura contempla o levantamento bibliográfico, buscando compreender e explicar teorias, conceitos e categorias.

Abrangem-se etapas de revisão de literatura para ter clareza das questões teórico-metodológicas pertinentes à temática, bem como para integrar o relatório do estudo. Trata-se de um momento inicial e gradual, que antecede a elaboração do projeto investigativo para definição precisa do objetivo do estudo, das questões, da literatura realmente relevante para a pesquisa que pretende desenvolver. O momento posterior, é de aprofundamentos teóricos, de produção de um quadro teórico referencial, de problematização do tema e de contribuição do estudo proposto para a expansão do conhecimento.

Assim, a revisão bibliográfica como procedimento de coleta de dados abrange a análise de investigações anteriores (já produzidas) sobre o tema e se faz presente nas discussões teóricas. Trata-se de uma revisão de literatura pertinente à problemática de pesquisa em andamento, com a finalidade de identificar o impacto do estudo proposto, as relações, proximidades e distanciamentos entre os estudos já realizados com o problema, o objeto investigativo, os objetivos propostos, as questões teórico-metodológicas, as categorias e os constructos relevantes da pesquisa em questão.

No processo de coleta e análise de dados, recorreu-se aos materiais audiovisuais (videoaulas) e documentos digitais disponíveis no referido curso “Como alfabetizar

com Paulo Freire” (EAD FREIRIANA, 2021), além de estudos de Freire (1967, 1981, 1989, 2011a, 2011b, 2013), Antunes (2019), Silva (2008), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A mitificação da realidade implica a distorção da razão. Dificulta-se o exercício da criticidade, de perceber a si mesmo e sua relação condicionada a uma ordem sacralizada, e isso promove a ilusão de que se pensa certo, coerente, lúcido e racionalmente com o real, não precisando haver questionamento, mas se houver, ocorrerá punição a quem ousou duvidar. Mesmo quando as indagações emergem paradoxalmente e ganham força coletiva mediante os movimentos sociais, por exemplo, elas são consideradas como atos subversivos, ameaçadores.

Tem-se a negação do caráter ativo da consciência por meio das práticas de dominação e domesticação, como é o caso da propagação e perpetuação dos mitos, facilmente incorporados na relação em que se tem aquele que supostamente “sabe” e transfere para o outro e aquele que “não sabe” e que, portanto, precisa receber esse saber de modo dócil, sacralizado, acrítico, repetitivo e de ajustamento. Não se questiona os fatos, suas causas, razões, consequências e implicações à ordem social cristalizada.

Condiciona-se um pensar falso sobre si mesmo e sobre o mundo mediante mitificação da realidade que consiste em fazê-la passar pelo que não é, “[...] implica, necessariamente, na falsificação da consciência. É que seria impossível falsificar a realidade, como realidade da consciência, sem falsificar a consciência da realidade. Uma não existe sem a outra” (FREIRE, 1981, p. 81). Esse condicionamento justifica o fato de as práticas educacionais domesticadoras discursarem sobre a liberdade, mas a temerem na concretude real para aqueles que dela são privados, pois tal privação se torna imprescindível à manutenção da consciência ingênua dos sujeitos, portanto, distanciando-se da consciência crítica libertadora.

O sujeito conquistador determina suas finalidades, formas, modos e características ao objeto que foi dominado (conquistado), o qual, por sua vez, incorpora o ser do opressor, sendo o hospedeiro do outro, do seu dominador. Para tanto, é preciso

que o opressor se aproxime do oprimido a fim de conquistá-lo e aliená-lo por meio da introjeção de comunicados, do depósito de conteúdos alienantes e de mitos publicizados como verdades absolutas veiculadas por ditos meios de “comunicação”, por exemplo. Conforme Freire (2013, p. 138-139), dentre esses mitos, há

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. [...]. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. [...]. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles.

A mitificação da realidade, introjetada nas massas oprimidas, é essencial para dominá-las em um contexto opressor que necessariamente é antidialógico na promoção da ânsia de oprimir e na manutenção do *status quo*. Diversos são os meios, métodos e veículos de informação utilizados para tal conquista e opressão, destacando-se nesse ensejo o papel da indústria cultural como prática social, em que diversas instituições com fins de produção e distribuição de bens simbólicos, dentre eles a criação cultural e intelectual, guiam-se em função do mercantilismo e do consumismo capitalistas.

Objetiva-se a mitologização da conjuntura social, sua aceitabilidade e adaptabilidade, o que obstaculiza a capacidade crítica do sujeito e que expressa formas de ação contraditórias com os discursos proferidos por muitos, pois

Falam no respeito à pessoa humana e a pessoa humana se esclerosa numa frase banal, pois não a reconhecem nos homens concretos que se encontram dominados e “coisificados”. Dizem-se comprometidos com a libertação e agem de acordo com os mitos que negam a humanização.

Analisa os mecanismos sociais de repressão, mas, ao mesmo tempo, através de meios igualmente repressivos, freia os estudantes a quem falam. Dizem-se revolucionários, mas, ao mesmo tempo, não creem nas classes oprimidas a quem pretendem conduzir à libertação, como se isso não fosse uma contradição aberrante. Querem a humanização dos homens, mas, ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados (FREIRE, 1981, p.84).

Os “analfabetos”, na cultura do silêncio, submetidos aos mitos de sua natural inferioridade, não compreendem o poder e a significação real de sua ação transformadora sobre a realidade, qual seja a da constituição de seres criadores e recriadores, com direitos de optar e decidir. Não conseguem estabelecer razões e relações entre o fato de não “terem voz”, de expressar-se, de dizer a sua palavra (classes semimudas ou mudas) e o sistema de dominação, opressão e silenciamentos no qual estão inseridos.

Como possibilidade de oposição, resistência e luta contra uma sociedade de mitificação do real e de silenciamentos, de bancarismo educacional, de introjeção passiva de conteúdos, de sujeição dos indivíduos aos mitos, autoritarismos e fatalismos cínicos e paralisantes, tem-se a educação problematizadora e libertadora. Esta, por meio de suas práticas educativas de leitura crítica do mundo é criticamente esperançosa, uma vez que a esperança faz parte da natureza humana, não é uma justaposição e faz-se possível e indispensável à resistência e à própria experiência histórica em oposição aos determinismos e inflexibilidades.

A leitura crítica da realidade proporciona a criticidade necessária à compreensão consciente das relações simbólicas e materiais dominantes, possibilita desocultar dos instrumentos inscritos as atitudes, os valores e as orientações de ajustamento e de padronização dos sujeitos às estruturas injustas e antidemocráticas de funcionamento da sociedade capitalista. Isto pois “[...] a Leitura do Mundo não é feita para constatá-lo e, sim, para transformá-lo” (ANTUNES, 2019, p. 24), ela deve criticamente fomentar discussões sociais, culturais, ideológicas e político-econômicas em torno dos fatores que direta ou indiretamente condicionam a existência humana. Esses processos devem permitir que os sujeitos se

constituam como agentes de transformações e emancipação, pois segundo Antunes (2019, p.26)

No processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como somos capazes de mudar o mundo pela nossa ação.

A leitura crítica do mundo promove contextos problematizadores, de participação, de debates, de conflitos de ideias, de confiança e de abertura para questionamentos, reflexões e críticas sobre a realidade. Ela implica a relação entre texto e contexto, a leitura da “palavra-mundo” e a compreensão de que não há apenas uma leitura possível e definitiva, pois assim como existem mundos, têm-se também leituras possíveis deles, de releitura e recriação da palavra, do mundo, dos sujeitos e da história.

Possibilitam-se transformações nos modos convencionais, ingênuos, conservadores e passíveis de ver e de se posicionar perante os escritos, nas diversas formas dominantes de manipulação, exclusão, dependência e mascaramento dos fatos, uma vez que

que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Em oposição aos discursos céticos e dogmáticos, deve-se partir da compreensão de que ler o mundo requer clareza política e crítica sobre uma suposta neutralidade, igualdade e universalidade de fatos. Aprender a ler e a escrever a palavra como ato de reflexão e ação precede o aprender a estar com o mundo, mudá-lo, como escrever e reescrevê-lo. Para tanto, persiste a reinvenção da sociedade e suas

relações de poder, transformações sociais e políticas, de posicionamentos e concepções abrangentes e profundas sobre o ato de ler e escrever o mundo como expressão situada da historicidade.

Faz-se necessária a reflexão sobre a materialidade das referidas estruturas na discursividade dos textos e sobre a necessidade da prática da leitura crítica como possibilidade de se fomentar uma consciência política de superação de mecanismos dominantes de repressão, de opressão e de reprodução, uma vez que a leitura crítica segundo Silva (2008, p. 85), “[...] pode e tem que significar – mais uma vez – o processo de resistência contra a alienação imposta e a apatia”. Ler criticamente as relações entre texto e contexto, linguagem e realidade.

A leitura da palavra permite dizer e instaurar o mundo do homem, uma vez que é o próprio homem que atribui significado e sentido ao mundo a partir do permanente desocultar de amarras estruturais e o desvelar consciente de sua realidade, desafios e horizontes. Tal leitura possibilita como movimento dialético, histórico, político e social a extrojeção nos oprimidos de sombras e mitos invasores e de culpabilidades indevidas como a ilegitimidade de sua cultura, inferioridade, incapacidade, o fatalismo de que não se pode fazer nada e de que prosperar só depende de cada um. Desse modo, permite expulsar o opressor de dentro do oprimido enquanto sombra, seu *continuum* genocídio real e simbólico. Para Freire (2011a, p.52-53).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

O processo de leitura crítica como direito subjetivo ocorre em comunhão, no entremear entre signos e sentidos, poder e cidadania, constituindo-se social e singularmente por históricas de vida, experienciadas como reais, compartilhadas, interpretadas, gestadas por corpos conscientes, desenhos, desejos e utopias (relação denúncia-anúncio). Para tanto, persiste autonomia política, responsabilidade,

postura contra-hegemônica, conscientização crítica, transformações interiores/ subjetivas aos indivíduos, humanização, libertação econômica e emancipatória, portanto, de lutas históricas da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sacralização da ordem social domesticadora é imprescindível à sua própria manutenção e, por isso, todo processo de mitificação (falsificação) tem caráter totalizador na busca por condicionar o quefazer humano em suas múltiplas dimensões, abrangendo diferentes esferas, setores, instituições, serviços, espaços-tempos e agentes sociais.

A manipulação da elite dominadora sob as massas populares se expressa no processo autoritário de incorporação e conformação dos oprimidos aos mitos, constituindo-se em classe silenciada. Desenvolve-se um pensar falso de si mesmo e sobre o mundo, negando sua palavra, silenciando-os, ao mesmo tempo que assumem a palavra do opressor, portanto, sujeitos dominados (oprimidos).

Como forma de resistência ao panorama acima, traz-se a educação como prática da libertação e um desafio da história presente (FREIRE, 1967), persistindo no contexto da leitura crítica do mundo a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo (ANTUNES, 2019), portanto, requer-se uma leitura que parta dos sentidos da cotidianidade, em que se considera a compreensão sobre si e a posição social ocupada. Busca-se resistir por meio da constante problematização da existência humana e sua constante transformação e reescrita vivencial.

Para além de ações de codificação e decodificação do escrito, a leitura crítica se alonga nos movimentos de ler e escrever o mundo com autonomia e criticidade a partir da vivência de que a palavra advém do mundo vivido e de que o sujeito é criador de sua palavra, conhecimento e historicidade. Como processo de (re) leitura e (re) escrita permanente de si e do mundo, possibilita-se resistir ante a mitificação do real na qual se concebe a realidade como algo dado, opaco, estático, imutável e inquestionável, elementos imprescindíveis ao fomento da cultura do silêncio.

Para tanto, persiste considerar de modo amplo a educação e suas manifestações como os processos de formação leitora como atos sociais, culturais, políticos, humanizados e transformadores. Tal perspectiva deve ser basilar às políticas, programas, planos e projetos educacionais de formação humana e profissional. Em específico, as instituições de ensino em seus diferentes níveis e modalidades, devem promover a partir de suas práticas educativas, de ensino e aprendizagem, processos contextuais e coletivos de leitura e produção da escrita, emersos, situados, reconhecidos, significativos e validados na e pela realidade.

Assim, se a intencionalidade é a educabilidade humana, não é possível desconsiderar seu caráter político, ético e estético. Trata-se do permanente esperar, dos sonhos e utopias, das denúncias e anúncios sociais, desse modo, do vislumbre de novas formas de significação do mundo e melhoria das condições sociais de existência, sociabilidade e humanização do homem.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In: ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 179-188.
- ANTUNES, Ângela Biz. Leitura do mundo para uma alfabetização cidadã. In: PADILHA, Paulo Roberto (Org.). **Caderno de formação:** como alfabetizar com Paulo Freire. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021.** Módulo 1, Videoaula 3 – Leitura do mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo. Ministrada por Ângela Biz Antunes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra aulo Freire. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TROMBETTA, Sérgio Trombetta. Mito. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José Zitkoski (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Daniele Cariolano da Silva é doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Quixadá.
Contato: dannicariolano@yahoo.com.br.

PARA LEITURA DE UM MUNDO OUTRO: A INTERFACE ARTE LITERÁRIA E EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

COSTA, Fernanda Antunes Gomes da

RESUMO

Paulo Freire nos convida a considerar possibilidades outras de leitura de mundo, sempre alinhada às realidades de nossas educandas, de nossos educandos e de nossas próprias experiências de vida. Acreditamos que salas de aula que valorizam narrativas plurais, que incentivam o diálogo com múltiplas linguagens, podem fazer emergir experiências de leituras que nos levam a problematizar a realidade e a sonhar um mundo outro possível. Assim, este ensaio tem por objetivo discutir a interface arte literária e educação, a partir da perspectiva epistemológica de Paulo Freire. Para tal, visitaremos obras de autores e autoras que pensaram a potência da leitura e da literatura, tais como o próprio Freire, Conceição Evaristo, bell hooks, Michèle Petit e Antonio Candido. Assim, encaminhamos, como conclusão da nossa análise, a arte literária em nossas aulas, desde a alfabetização, engajada com um mundo outro possível, assim como Paulo Freire nos levou a desejar e a esperar.

Palavras-chave: Educação. Arte Literária. Narrativas Femininas.

TO READ ANOTHER WORLD: THE LITERARY ART AND EDUCATION INTERFACE OF FROM A FREIRIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

Paulo Freire invites us to consider other possibilities for reading the world, always aligned with the realities of our students and our own life experiences. We believe that classrooms that value plural narratives, that encourage dialogue with multiple languages, can lead to reading experiences that lead us

to problematize reality and dream with another possibility of world. Thus, this essay aims to discuss the interface between literary art and education, from the epistemological perspective of Paulo Freire. For this, we will visit works by authors and authors who thought about the power of reading and literature, such as Freire himself, Conceição Evaristo, bell hooks, Michèle Petit and Antonio Candido. Thus, as a conclusion of our analysis, we refer to literary art, in our classes, from literacy, engaged with a world that is another possible, just as Paulo Freire led us to desire and hope.

Keywords: Education. Female Narratives. Literary Art.

*Penso se não é a linguagem a marca mais profunda
e mais reveladora da subjetividade da pessoa.*

(EVARISTO, Conceição. 2020, p.42)

PELAS VEREDAS DA EXPERIÊNCIA COM A PALAVRA: UM CONTEXTO-INTRODUÇÃO

Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (2006), nos conduz por entre uma escrita-memória que faz emergir reflexões acerca da experiência com a palavra. Primeiramente, narra aquilo que concebeu como leitura de mundo: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo (...) O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2006, p. 15). A partir desse relato tecido pelo afeto, pelas lembranças e pela valorização da narrativa da vida- infância, ele nos ensina que a leitura e a palavra não podem existir dissociadas das nossas próprias vivências. A potência do ato de ler vem justamente dessa interface entre o mundo percebido e o mundo no qual o educando passa a escrever e se inscrever: ‘Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos (...) já estava alfabetizado. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ de mundo” (FREIRE, 2006, p. 15).

Assim, ele também nos leva a pensar, enquanto professoras e professores, a maneira como incentivamos a leitura em nossa sala de aula. Para além do estímulo ao encontro de uma extensa bibliografia, precisamos buscar caminhos para uma relação significativa com a palavra: mundo vivido, palavra escrita e fruição da leitura. Freire ressalta: “Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes ‘leiam’, num semestre, um

sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler” (FREIRE, 2006, p. 17). O ato de ler como algo que precisa ultrapassar o ato de uma mera memorização. O ato de ler como uma importante conexão entre o educando e a leitura crítica do contexto que o rodeia, motivada e mediada pelos livros que podem entremear essa relação.

Acreditamos ser, portanto, a arte literária um caminho fértil para o estímulo à experiência significativa com a palavra, com a leitura. Não a leitura mecânica de inúmeras páginas, mas aquela que pode dialogar e problematizar a realidade. Antonio Candido propõe a literatura como um direito, no ensaio “O direito à Literatura” (2011). O Professor afirma que certamente são indispensáveis a todas e a todos o direito à alimentação, à saúde, o vestuário, à justiça “e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (CANDIDO, 2011, p. 176.). Em sua argumentação, ele nos leva a refletir sobre como a literatura se mostra instrumento poderoso de instrução e de educação, já que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177). Assim, devemos considerar a arte literária como uma forma de expressão, de conhecimento, de comunicação, de grande poder humanizador, devendo estar acessível a qualquer pessoa e não objeto de privilégio de pequenos grupos. “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2011, p. 188).

A partir dessa perspectiva, podemos pensar na potência da leitura e da literatura que nascem de vozes silenciadas historicamente: vozes que representam experiências não privilegiadas em nossos currículos, mas que, certamente, dialogam com as realidades plurais de muitas salas de aula. Apostamos nas letras-veredas de escritoras, como Conceição Evaristo, que compartilha narrativas que desafiam os limites entre ficção e realidade, que faz nascer uma verdadeira experiência escreviente para interface arte-literária e educação. Em sua aula, ‘O papel das múltiplas linguagens e da ludicidade na alfabetização de jovens, adultos e idosos’, para o curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’ - Edição 2021, realizado pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, a Professora Dra. Simone Lee ressalta a importância da arte na formação dos estudantes, mostrando que a afetividade, a sensibilidade e a emoção, provocadas pelas linguagens artísticas, podem mobilizar a aprendizagem e humanizar o processo formativo. Acreditamos que essa mobilização também pode ser estimulada pela arte da palavra, que é a literatura, principalmente quando essa produção emerge de narrativas que buscam tecer caminhos contra hegemônicos para sua (re)existência.

O TECER-TEÓRICO QUE NOS ORIENTA

Assim como os Professores Paulo Freire e Antonio Candido nos motivam a pensar a potência da leitura, da literatura e da palavra, as autoras Michèle Petit e bell hooks também nos convidam ao debate acerca das narrativas, da contação de histórias e do prazer da leitura. A leitura como caminho para enfrentar a adversidade e a responsabilidade ética e política em promover o ato de ler, compromisso que nós professoras e professores precisamos assumir, são alguns dos temas que nos levam a dialogar com essas autoras nesse tecer-teórico que buscamos desenvolver.

A Antropóloga francesa Michèle Petit, na obra *Arte de ler ou como resistir à adversidade* (2010) investiga situações em que a promoção da leitura se mostrou saída para o enfrentamento de contextos de crise. Desde 1998 andariando pela América latina em contato com mediadores culturais, a autora encontrou variados profissionais, tais como professores, artistas, bibliotecários, escritores, que compartilharam experiências literárias com adultos ou crianças sob condições de isolamento social ou adversidades múltiplas:

Trata-se muitas vezes de pessoas engajadas em lutas sociais e para quem o acesso à cultura, ao conhecimento, à informação constitui um direito excessivamente desprezado. Assim como a apropriação da literatura. Ela lhe parece desejável por vários motivos, como veremos: porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos (PETIT, 2010, pp. 28-29).

Petit nos leva a refletir sobre como os livros lidos foram capazes de manter dor e medo distantes e mais: sobre como a leitura pode traçar oportunidades de reencontro com a alegria e com as ideias; afinal, é "(...) a expansão das possibilidades, uma saída dos caminhos pré-moldados, um respiro" (PETIT, 2010, p. 34). Ao nos conectarmos com a obra de Michèle, nós, educadoras e educadores, passamos a enxergar a arte literária, em nossa sala de aula, para além de um conteúdo curricular, mas como um local de conversas, de partilha de experiências, de aprendizados a partir da escuta, de possibilidade de almejar soluções e realidades outras. A estética da palavra literária a tecer vida e ficção, a costurar arte e realidade, a desenhar esperança e desejo. Uma verdadeira forma de resistir a contextos de dificuldades. Não apenas pela leitura proporcionar

o prazer, a alegria, mas pela leitura ser capaz de anunciar perspectivas e autoconhecimento. Sobre isso, Petit afirma que "(...) aquelas e aqueles que animam espaços de leitura livremente compartilhada em contextos críticos observam sempre o mesmo: ler faz com que as crianças, os adolescentes, as pessoas idosas falem por si mesmos, ou uns com os outros (PETIT, 2010, p. 103).

E qual o papel da professora e do professor no contexto de uma leitura que verdadeiramente ensina para liberdade, justamente por promover esse encontro íntimo? bell hooks, em *Ensinando pensamento crítico* (2020), nos leva a uma conversa sobre o prazer da leitura e sobre o papel docente nisso. A partir de sua própria vivência enquanto professora, conta-nos que já acompanhou estudantes que demonstravam pouco ou nenhum interesse pela leitura. Ela assumiu que já se encontrou desmotivada ao perceber a indiferença dos educandos e educandas pelo material de literário sugerido, assim como acredita que ser um leitor crítico não está necessariamente relacionado a ter uma educação formal ou diplomas superiores. Mesmo diante deste contexto desafiador, nos convida a pensar o papel de responsabilidade cidadã que o incentivo à leitura pode adquirir:

É impossível sermos agentes adequados de nosso ambiente, cuidando de nós mesmos e do mundo, sem a habilidade de ler. Professores em todos os contextos de educação são indivíduos que carregam a maior responsabilidade ética e política em promover o poder da leitura. Porque, em contraste com outros cidadãos, umas das características de nosso trabalho é promover o aprendizado. É não é possível haver o aprendizado por meio do livro sem alfabetização (HOOKS, 2020, pp. 203-204).

Com uma obra teórica em constante diálogo com o pensamento de Paulo Freire, bell hooks, uma das mais importantes intelectuais feministas da atualidade, engajada com o debate sobre as questões de gênero, raça e classe, nos provoca à importância de uma alfabetização que seja capaz de promover a leitura crítica de mundo. Isso nos leva a lembrar a aula da Professora Dra. Sonia Couto, intitulada 'O trabalho com os diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos', para o curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire' – Edição 2021, realizado pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. Nesse encontro, a Professora Sonia ressalta a importância do incentivo à leitura crítica daquilo que lemos com nossas alunas e alunos, partindo da palavra dessa educanda, desse educando, mas também oportunizando a ampliação do repertório vocabular e reflexivo de cada uma, de cada um. Dessa forma, alfabetizar para além de

decodificar. Alfabetizar para leitura de um mundo que precisa ser inferido, contextualizado e modificado por essa e por esse alfabetizando.

Portanto, temos Paulo Freire, bell hooks e Michèle Petit a nos conduzir por um labor intelectual teórico que nos motiva a fazer emergir narrativas outras em nossas de aula, comprometidas tanto com a realidade daquelas e daqueles que estamos a ensinar, e com quem aprendemos, como empenhadas pela transformação das adversidades enfrentadas. Uma leitura que seja caminho também para uma formação cidadã, crítica e que possa almejar uma Pedagogia dos sonhos possíveis (FREIRE, 2014).

POR MAIS TEXTOS ESCRIVENTES NA SALA DE AULA: A LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Conceição Evaristo, uma das mais importantes escritoras brasileiras da atualidade, Professora Doutora, formada em Letras, intelectual, mulher negra, através do seu labor literário, nos apresenta suas escrevivências. No ensaio “A escrevivência e seus subtextos”, ela nos explica:

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser *brasileirovívida*, de uma forma diferenciada, por exemplo, da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas (EVARISTO, 2020, pp. 30-31, grifo da autora).

Nesse sentido, Conceição Evaristo nos ensina ser sua produção literária um entrelugar, o que é vivido e o que é narrado a partir de um espaço de ficção, comprometido com a experiência da população negra, experiência essa que não constitui o cânone da nossa literatura nacional. Sobre uma das obras mais

importantes de Evaristo, *Becos da Memória* (2017), romance que revela o cotidiano de moradores de uma favela, marcado pela constante luta pela sobrevivência, a Professora Simone Pereira Schmidt, Doutora em Teoria Literária, enfatiza ainda:

Dar corpo à memória dos moradores da favela, caminhando em sentido contrário ao dos estereótipos que se colam à pele dos subalternos em nossa sociedade, é, portanto, uma estratégia de grande impacto político e cultural, já que permite ao leitor brasileiro, desamparado de um tradição de representações das diferenças sociais e raciais em nossa cultura, aprender, como sugere Regina Dalcastagnè (2008), “um pouco do que é ser negro no Brasil”, e do que “significa ser branco em uma sociedade racista” (SCHMIDT, 2017, p. 186).

Por isto, acreditamos ser urgente que a potência da arte literária que questiona e denuncia realidades de opressão ocupem nossos espaços educacionais, visando ao desenvolvimento de uma posição crítica frente às injustiças e às assimetrias de gênero, de raça e de classe em nossa sociedade. Se nosso currículo é majoritariamente construído a partir de histórias hegemônicas, que possamos, pela palavra, pela arte, subverter a história única presente nos conteúdos tradicionais, criando, assim, possibilidades de ser e viver em um mundo outro. Em *O perigo de uma história única* (2019), a nigeriana, intelectual e escritora Chimamanda Adichie afirma:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Que possamos, em nossas salas de aula, comprometer-nos com as narrativas de oprimidas e oprimidos; afinal, Paulo Freire já nos ensinou que: “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2019, p. 108, grifo do autor). E continuamos: é pronunciando pela voz-arte das mulheres que podemos, e devemos, trazer à tona experiências significativas da e na palavra para nossas educandas e educandos, desde sua alfabetização.

Trazemos ainda mais de Conceição Evaristo, destacando o poema “Vozes-Mulheres” (EVARISTO, 2017, pp.24-25)

VOZES-MULHERES

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

[\(EVARISTO, Conceição. Poemas de recordação e outros movimentos, 2017, pp. 24-25\).](#)

Em um movimento de memória-resistência, a voz que narra as linhas da força-poesia desses versos, revela-nos uma trajetória de violência, de fome, de dor e também de luta e de desejo pela liberdade verdadeira. São vozes-mulheres que atravessadas pela nossa atual realidade, por exemplo, sofrem às consequências de uma desigualdade ainda mais acentuada pelo atual cenário pandêmico do mundo e de nosso país, onde mulheres negras são as mais atingidas pela falta de saneamento básico, condição que agrava o combate à COVID-19: “Cerca de 15,2 milhões de mulheres no Brasil declaram não receber água tratada em suas casas e 27 milhões não tem acesso adequado à infraestrutura sanitária” (ONU News, 2019). O poema de Evaristo, neste sentido, pode promover uma potente reflexão na escola acerca da justiça social e da importância da garantia dos direitos humanos.

A literatura, principalmente por ser capaz de questionar normas e discursos hegemônicos, pode fomentar uma formação leitora, para crianças, jovens, adultos e idosos, que provoque olhares, debates e também indagações acerca das realidades plurais que esta arte pode evocar. Ela também pode, diante das perguntas que provoca, incentivar o inédito viável frente a “situações-limite” (FREIRE, 2019, p.130).

Por fim, vem à tona as palavras de bell hooks: “Ler me deu o poder de viajar para lugares com a mente e a imaginação. Ler expandiu minha consciência. Ao estabelecer bases para uma paixão por palavras e ideias, ler tornou possível o impossível” (HOOKS, 2020, p. 204). Que textos escriventes, como os de Conceição Evaristo, possam inundar nossas escolas e aulas, contribuindo para uma verdadeira educação para liberdade que torna o impossível uma utopia necessária. Uma educação, desde a alfabetização, comprometida com um mundo que deve ser menos injusto a todas, a todos e a todes.

ENCAMINHAMENTOS FINAIS, ALGUMAS PALAVRAS PARA RE-EXISTÊNCIA

Neste ensaio teórico, buscamos caminhar pelas veredas da interface arte literária e educação a partir das contribuições de Paulo Freire, bell hooks, Michèle Petit e Antonio Candido. Objetivamos também, a partir das escrivências de Conceição Evaristo, provocar esse diálogo trazendo à tona uma narrativa que põe em questão uma história hegemônica, buscando um percurso outro: através de vozes-mulheres-negras, uma narração engajada com a justiça social e com sonhos outros possíveis.

Nosso desejo maior foi o de mostrar que a literatura e o diálogo com múltiplas linguagens podem provocar uma reflexão crítica frente à realidade, formar leitores que problematizam contextos sociais e que também encontram nessa formação o prazer e a fruição da arte. Para tal, nossa maior inspiração foi, sem dúvida, as contribuições do pensamento de Paulo Freire, cujo centenário de nascimento comemoramos neste setembro de 2021. Ele nos encoraja:

Não posso aceitar calado e “bem comportado” que um bilhão de desempregados com quem o século se encerra sejam considerados uma pura fatalidade deste momento. Nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja.

Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã (FREIRE, 2021, p.134).

Não podemos, de forma alguma, silenciar essas denúncias. E acreditamos ser pela arte, pela arte da palavra, uma potente forma de anunciar possibilidades e caminhos para construção de uma sociedade fortemente disposta a lutar pela justiça e por oportunidades, buscando caminhos para dirimir as desigualdades de gênero, raça e classe que assolam nossas vidas, nossas salas de aula. Afinal, em consonância com Freire, essa é uma luta que ressignifica a re-existência de muitas e muitos e, por isso, uma luta de educadoras e educadores.

REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, Antonio. “O direito à Literatura”. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

EAD FREIRIANA. **Curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’ – Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 4 – O papel das múltiplas linguagens e da ludicidade na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Simone Lee. Instituto Paulo Freire, jun. 2021.

EAD FREIRIANA. **Curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’ – Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 6 – O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Sonia Couto. Instituto Paulo Freire, jun. 2021.

EVARISTO, Conceição. “A escrevivência e seus subtextos” In: DUARTE, Constância Lima;

NUNES, Isabella Rosado (orgs). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: CORTEZ, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**: São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

Mulheres negras são as mais afetadas pela falta de saneamento básico no Brasil. **ONU News**, Brasil, 8 jan. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/01/1654412>. Acesso em: 06 set. 2021.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

SCHMIDT, Simone Pereira. "Posfácio: a força das palavras, da memória e da narrativa". In: EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

Fernanda Antunes Gomes da Costa é formada em Letras (Português – Literaturas) pela UFRJ e Doutora em Letras Vernâculas, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernâculas – PPGLEV, da UFRJ. Atualmente é Professora Adjunta da UFRJ *Campus* Macaé e Professora Colaboradora do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ. Contato: nandantunes80@gmail.com.

A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO E OS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE

GOMES, Francisco Leunam

RESUMO

Este artigo tem por base a experiência pessoal do autor tanto como Professor quanto como aluno. Nas nossas salas de aula são muito poucas as oportunidades oferecidas aos alunos para que participem. Os alunos não são convidados a emitir seus pensamentos sobre os conteúdos conduzidos pelos professores. Os professores, em maioria, sequer perguntam o que os alunos conhecem dos assuntos que lhes vão ser expostos e, depois, cobrados em provas e testes. Por outro lado, da parte dos professores também não tem havido cuidado com a comunicação em sala de aula. O próprio linguajar dos professores não leva em consideração os conhecimentos dos alunos. Às vezes, os professores se preocupam muito mais em demonstrar uma certa erudição do que os seus alunos compreendam o conteúdo.

A contribuição de Paulo Freire é fundamental sobretudo quando ele nos diz que "*não há saber mais ou saber menos, mas há saberes diferentes*". Os professores não levam em conta as experiências dos alunos. Isto poderia ser uma fonte geradora de participação. Se partissem do que os alunos sabem sobre o assunto, tudo seria muito mais fácil. A participação gera também a motivação no aluno. É ela que faz o aluno se sentir participante na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Autoestima. Convivência. Interesse. Participação.

THE QUESTION OF PARTICIPATION AND TEACHINGS BY PAUL FREIRE

ABSTRACT

This article is based on the author's personal experience as both a teacher and a student. In our classrooms there are very few opportunities offered to students to participate. Students are not invited to express their thoughts on

the content conducted by the Teachers. Teachers, in most cases, do not even ask what students know about the subjects that will be exposed to them and then asked for in tests and tests. On the other hand, on the part of the Teachers, there has been no care with communication in the classroom. The Teachers' own language does not consider the students' knowledge. Sometimes teachers are much more concerned with demonstrating a certain erudition than their students understand the content.

Paulo Freire's contribution is fundamental above all when he tells us that "there is no knowledge more or less knowledge, but there is different knowledge". Teachers do not take students' experiences into account. This could be a generating source of participation. If they started from what the students know about the subject, everything would be much easier. Participation also generates student motivation. It is what makes the student feel a participant in the construction of knowledge.

Keywords: Coexistence. Interest. Participation. Self-esteem.

"Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor". (FREIRE, 1975, p. 70-71).

Esta constatação de Paulo Freire ainda hoje pode ser observada nas relações entre muitos grupos humanos. A postura dos dirigentes, nos diversos campos de atividade, ainda reproduz o comportamento dos "senhores", com reflexos diretos sobre o comportamento da camada que, a si, se atribui o papel de obedecer.

A dificuldade que quase todos têm de expressar-se de público é um reflexo disto. Ninguém é preparado para falar, mas para calar. A escola premia quem cala e reprime o que ousa falar. Isto leva o estudante à não participação. Quando a escola assim age é como se estivesse contribuindo para que cada um seja menos gente. O homem tem uma necessidade vital de participar. É pela sua participação que marca a sua presença no mundo.

Quando um professor ou uma professora pedem a um estudante que apague o quadro, distribua um papel entre os colegas ou que vá apanhar algo na secretaria da escola isto gera uma alegria muito grande no escolhido. Ele se sente útil. Sente-se mais gente. E os outros? Estão menos gente do que aquele que foi indicado para realizar a atividade. Todos gostariam de estar naquela posição.

Esta necessidade de participar ratifica o que Paulo Freire afirma de que o homem é um ser com o mundo: *"É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo."*

Ora, a Análise Transacional nos comprova que no período da formação da personalidade, exatamente aquele em que a criança mais tem contatos com a escola, com os professores, tudo aquilo que é visto, sentido ou ouvido, fica gravado na sua mente. Um comportamento de um professor pode levar uma criança ao sucesso ou ao fracasso. Se ela recebe estímulos de participação, certamente se sentirá valorizada e tende a participar cada vez mais. Se, por outro lado, a sua vontade for sufocada poderão surgir consequências imprevisíveis que a acompanharão por muito tempo. Dali surgirá a criança submissa, medrosa, acovardada e que terá muito mais dificuldades de assumir a sua cidadania.

A escola, geralmente a serviço do poder, reproduz relações autoritárias na sala de aula. A própria formação física da sala, a posição das carteiras, o lugar de destaque do professor, levam à construção de uma relação de dependência. À frente se sentam aqueles que se sentem mais espontâneos, mais à vontade ou, pior, por determinação ou preferência da professora. Mais atrás ficam os *"que não querem nada"*. Tornam-se quase invisíveis para os professores. A eles pouca atenção é dada. E por defesa individual, criam as suas próprias formas de participar, cochichando com os colegas ou fazendo alguma coisa que desperte atenção dos demais.

Estas atitudes deixam marcas na cabeça de todos. *"Nossas disposições mentais, historicamente herdadas, são rigidamente autoritárias e sempre legitimaram tanto o afastamento do povo da experiência de autogoverno como a negação efetiva dos direitos elementares"* (OLIVEIRA, 2001, p. 256).

As disposições mentais de que fala o professor Manfredo Oliveira levam a escola a reproduzir formas de relação autoritária e dificultam a assimilação de formas democráticas de condução da sala de aula. Tais disposições estão, de tal forma, enraizadas que muitos professores aceitam teoricamente a participação dos estudantes, mas não se sentem à vontade para exercitá-las na prática. Vivem um dilema angustiante. Percebem que devem agir de forma diferente, mas não conseguem libertar-se dos conceitos e das imagens que estão em suas mentes.

Mas é na participação que o homem se realiza, mesmo que, às vezes, possa errar naquilo que pretende construir. A participação leva ao diálogo e o diálogo possibilita a retomada de rumo que gerará o acerto. A participação resulta de um ato consciente, de uma decisão que se vai aperfeiçoando à medida em que

se aprofunda. A participação é sinal de vida, de atividade, de envolvimento. Ao contrário do isolamento que leva à depressão. Ninguém adoce por participar, mas muitos podem até morrer pelo isolamento, pelo abandono.

Muitas pessoas, até bem-sucedidas e famosas, surpreendem com atitudes que nos parecem incompatíveis com os seus estilos de vida. Recorrem às drogas, ao suicídio em decorrência de processos depressivos. Aos olhos da maioria aparecem como pessoas que vivem a plenitude da felicidade, no entanto, em decorrência do sucesso que fazem, da fama ou da riqueza material que possuem ficam isoladas. Não tem liberdade de locomoção como a maioria das pessoas, não podem frequentar os ambientes a que todas as pessoas têm acesso. Este isolamento as conduz à depressão, à morte.

Isto nos leva à conclusão de que o ser humano se realiza na participação. É uma necessidade da própria sobrevivência. É participando que o homem se sente sujeito. Ele não pode ser um mero espectador do mundo, mas o seu construtor. É pela participação que o homem vai-se aperfeiçoando e aperfeiçoando o mundo à sua volta. Quando o homem se sente apenas observador angustia-se, sofre. Quando, por outro lado, sente-se participante sua alegria transparece. É uma nova história que se constrói, tendo o homem como ator principal.

A grande descoberta de Paulo Freire é a de que o conhecimento se constrói coletivamente, pelo diálogo. O ato de alfabetizar-se resulta da conversa, do diálogo, da troca de opiniões em torno de coisas, ações ou ideias que estão no dia a dia de cada um. Ao discutir com outras pessoas os assuntos que lhe dizem respeito, o homem afirma-se como sujeito. É na participação que surgem os momentos de análise da realidade, da crítica, das sugestões. O olhar individual e coletivo sobre a realidade leva à conscientização, ao conhecimento mais aprofundado da situação. Isto, normalmente, leva a mudanças.

A escola tradicional, embora reunindo vinte ou trinta pessoas, não tem promovido o intercâmbio, o diálogo, a participação. Ali cada um é visto isoladamente. Não há chances para a troca, pelo contrário. O que existe é o estímulo ao individualismo de "cada um por si". Os resultados deste tipo de formação ainda hoje se fazem sentir numa sociedade tendente ao egoísmo, à conformação, à submissão. Na escola convencional não se tem direito sequer ao nome. As crianças são tratadas por números porque chamá-las pelos nomes significa perda de tempo. E aí os professores passam todo o ano sem aprender os nomes de seus alunos e há os que se comprazem com isto.

O homem aceita ficar à margem dos acontecimentos, atribuindo sempre aos outros a razão de seus insucessos. Por influência da formação religiosa, há também os que atribuem a Deus a causa de seus fracassos. "É a vontade de Deus", "é uma provação". É a manifestação típica de quem não acredita nas próprias possibilidades. Muitas atitudes de submissão eram estimuladas pelo poder vigente, nos mais diversos níveis, de modo que pudesse ser mantido o "status quo". Isto remonta até a nossa colonização.

"A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra". O colonizador não tinha intenções de enraizar-se na terra descoberta, mas, simplesmente, tirar o que lhe fosse útil. As consequências deste comportamento são perfeitamente óbvias. Os que aqui habitavam ficavam à margem de tudo. Historicamente não fomos conduzidos ao processo de participação. E como a tendência do colonizado é imitar o colonizador, este tipo de comportamento faz-se presente até hoje na sociedade brasileira. As experiências de exercício da democracia ainda são apontadas como raras exceções. E são muito recentes. As marcas deixadas pela ditadura militar de 1964 ainda estão assim presentes que a população ainda não se sente à vontade quando está diante de uma possibilidade do exercício da democracia.

Há até quem se sinta perfeitamente bem sem participar das decisões porque fica isento de culpa sobre quaisquer erros que venham a acontecer. *"Graças a Deus estou fora disto porque não participei de nada. Não sei de nada."* Dizem alguns referindo-se a decisões relativas à vida da própria comunidade onde moram.

Ainda hoje é comum observar-se nos nossos pequenos municípios o comportamento das pessoas que só participam de algum encontro para discutir assuntos de interesse da própria comunidade se aquela sua presença não contrariar o prefeito. Há os que só participam para opinar em favor do prefeito, mesmo sabendo que aquilo que estão dizendo não é do interesse da comunidade. Até mesmo os que normalmente não se envolvem em nada da comunidade, não o fazem por decisão própria, mas por medo de, com suas presenças, se comprometerem.

Os que demonstram vontade própria não são "bem-vistos" pelo prefeito e por seus seguidores. Eles representam sempre uma ameaça ao poder. As ações independentes que visam congregar as comunidades, sem a participação direta do poder municipal, não são bem-vistas pelo prefeito. Sempre se levantam questões sobre os seus objetivos: *o que estão querendo com isto?* questiona-se.

Entre os próprios professores é muito perceptível a omissão e o medo. Em tempo de política são forçados a fazer campanhas pelo candidato do prefeito. As aulas são sacrificadas para que os professores saiam de casa em casa “fazendo a cabeça” dos pais de seus alunos. Os que reagem a este tipo de atividade são logo ameaçados de perda do emprego. É a demonstração concreta da *não cidadania*.

A revolução do método de Paulo Freire foi provocar no homem a descoberta de suas potencialidades. Era a verdadeira descoberta do significado de educação como processo de mudança: *e ducere*.

Conduzir-se de um lugar para outro ou de uma situação para outra é o verdadeiro sentido de educar. É evidente que a educação convencional proporciona algum tipo de mudança.

O analfabeto que passa a ler vive uma experiência interessante. Mas o Método de Paulo Freire proporciona algo mais que faz a diferença. Para proceder uma mudança é necessário, sobretudo, o conhecimento da realidade que cada um vive. E é esta análise, o conhecimento da realidade, partilhado com outras pessoas que leva à conscientização. É a partir daí que o homem toma consciência de que é o sujeito de seu caminho e que precisa caminhar com os outros. Que precisa organizar-se. Esta era a grande ameaça do Método de Paulo Freire. O homem em processo de alfabetização começava a descobrir o valor das coisas que estavam ao seu redor, ao contrário do sistema convencional que só valorizava aquilo que vinha de fora.

As próprias cartilhas eram cheias de palavras e fotos de objetos que estavam longe do alcance dos alfabetizandos, mas que “os novos colonizadores” tinham interesse de repassar aos alfabetizandos. Quanto mais eles se ocupassem de coisas e ideias distantes, menos se voltavam para a própria problemática. Isto os mantinha numa posição alienada e com menos possibilidades de fazer reivindicações que incomodassem o poder vigente.

O Método de Paulo Freire leva a um exercício permanente de democracia pela possibilidade de participação na discussão da realidade do grupo que está em processo de alfabetização. É como se a cada momento fosse tirada uma venda dos olhos. Um novo mundo começa a abrir-se diante do homem. Ao conversar, dialogar, discutir sobre a mesma realidade o homem vai descobrindo afinidades com os outros. Descobre que convivem com a mesma realidade, os mesmos problemas e pensam soluções semelhantes e que, em conjunto, podem ser buscadas.

O próprio homem vai descobrindo-se capaz de construir uma vida nova a partir da constatação das próprias circunstâncias em que vive. A participação é um

ato político em construção. É pela participação que ele vai percebendo que tem muito a ver com a realidade ao seu redor. Ele vai lendo a realidade. É uma forma de alfabetizar-se, como diz Bertold Brecht:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política. Não sabe o imbecil que de sua ignorância política nascem a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, corrupto, o lacaio das empresas nacionais e internacionais.

Ao tomar consciência da sua realidade e daqueles que o cercam, o homem vai sentindo, de fato, a necessidade de ampliar os seus conhecimentos e daí surge a importância da alfabetização que lhe possibilita decodificar as palavras.

A discussão em torno de palavras geradoras que compõem o universo vocabular não é uma simples parte do método de Paulo Freire, mas o ponto de partida que conduz o cidadão à descoberta do mundo. Ele vai comprometendo-se com a necessidade de construir uma nova realidade ou de melhorar e ampliar as suas conquistas. As palavras geradoras não objetivam apenas gerar outras palavras, mas gerar uma compreensão, uma consciência.

Muitos programas e projetos de alfabetização foram experimentados e não obtiveram sucesso porque tratavam os adultos como crianças. Forçavam a decorar letras e palavras. Com o passar do tempo as pessoas as esqueceram, como quase tudo que se é forçado a decorar. O próprio Método de Paulo Freire que foi mal aplicado em algumas adaptações, no tempo da ditadura militar, não proporcionou resultados positivos, como era de se esperar.

Aos ditadores não interessava de fato o método verdadeiro porque ele, necessariamente levaria a mudanças. Levaria à discussão. Com ele, o homem descobre que é preciso participar para mudar. Que tudo à sua volta precisa de sua participação. A participação é uma conquista do homem. É um processo que se vai aprofundando, ampliando.

Historicamente se constata a dominação, depois, se conquistada, vem a participação. A ditadura militar coibiu a participação que emergia das lutas populares. Impôs-se pela força. O próprio Método de Paulo Freire foi praticamente banido. Aos poucos o povo foi reconquistando espaços de participação.

Paulo Freire deu uma profunda contribuição para a mudança na educação. Segundo Fritjof Capra, estamos vivendo uma das mais importantes transições da civilização.

“Entre essas transições existem três que abalarão os alicerces de nossas vidas e afetarão profundamente o nosso sistema social, econômico e político”. (CAPRA, 1982, p. 27). Das três a primeira e talvez a mais profunda, conforme Capra, *é o declínio do patriarcado*. A segunda é *o fim dos combustíveis fósseis* e a terceira que está relacionada também com os valores culturais é chamada de mudança de paradigma – uma mudança profunda no pensamento, percepção e valores que formam uma determinada visão da realidade. O paradigma ora em transformação dominou nossa cultura durante muitas centenas de anos, ao longo dos quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o resto do mundo.

Na área da educação, sem dúvida, Paulo Freire deu uma grande contribuição para a mudança de paradigmas. Concepções antigas passaram a ser revistas e, em muitos casos, substituídas por novas visões, novas atitudes e novos comportamentos. A ideia da participação, com certeza, significa uma mudança. De observador ou paciente do processo de educação o homem passa a ser agente. Esta é a nossa crença de que sem participação não há mudança em educação.

Poder-se-ia sintetizar algumas ideias básicas sobre o homem, extraídas dos ensinamentos de Paulo Freire, e que nortearam os nossos trabalhos de educação nos últimos trinta anos:

- *Ser de relações – do Diálogo, da convivência grupal* - O homem é, sobretudo, um ser que, para viver, precisa do outro, não só do ponto de vista de sua sobrevivência física, mas sobretudo social. O homem tem a tendência a ser social. A escola pode ampliar ou bloquear esta tendência. Muitos possíveis gênios foram sufocados pela escola, por ação ou omissão de professores que não tinham uma visão do sentido verdadeiro da educação. *“É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”.* (FREIRE, 1975, p. 39)
- *Participação e democracia* – As palavras são antigas. Novo foi o enfoque de Paulo Freire no âmbito da educação. É como se tivesse dado vida a estas duas palavras. *“Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”.* (FREIRE,

1975, p. 92). Pela participação o homem vai exercitando a democracia. Vai estabelecendo o diálogo e ao mesmo tempo aprendendo e ensinando. Paulo Freire trouxe o discurso para a prática.

- *Integração/Cultura* – O homem não é um mero espectador como muitas vezes tem sido tratado, sobretudo na escola. É um participante ativo na construção do saber. *“Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações e que se aperfeiçoa na medida que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser de acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido”*. (FREIRE, 1975, p. 42). Quanto mais o homem participa, mais solidificam os seus conhecimentos. A Cultura emerge da integração do homem ao seu meio. É com sua presença que o homem modifica a realidade.
- *Liberdade* – Paulo Freire não faz propriamente uma apologia da Liberdade, mas esta ideia está presente em todos os enfoques que levam a uma nova visão de educação. Na ideia da *participação, da integração, do diálogo, do amor, da democracia, da criação e recriação, do humanismo*, em tudo está a liberdade. Ela é o princípio e o fim da ação educativa. Francisco C. Weffort, atualmente Ministro da Cultura, ao fazer a apresentação do livro *Educação como Prática da Liberdade*, escreveu: *Paulo Freire se encontra hoje no exílio não apenas por suas ideias, mas principalmente porque empenhou-se em fazer de suas intenções de libertação do homem o sentido essencial de sua prática”*(FREIRE, 1975, p. 23).
- *Palavras e Temas Geradores* - Esta é a comprovação da eficácia da convicção de que o homem está inserido num meio, numa realidade. As palavras e os temas que para ele são importantes são aquelas e aqueles que representam vida. Que podem multiplicar-se em outras vidas. Que possibilitam a criação e a recriação. Que geram o diálogo, a comunicação. *“A educação é um ato de amor, por isto um ato de coragem. Não podemos temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”* (FREIRE, 1975, p. 96). Quanto mais próximas das pessoas mais as palavras têm peso e importância. *“Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos”*

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof, **O Ponto de Mutação** – A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982 p. 27.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. pp.70-71.

OLIVEIRA, A. M. de. **Desafios Éticos da Globalização**. São Paulo, Paulinas 2001. p.256

Francisco Leunam Gomes é cearense, de Guaraciaba do Norte. Em Pernambuco concluiu os cursos de Filosofia e Teologia, em 1967. Tem Especialização e Mestrado em Gestão e Modernização Pública pela UVA e Universidade Internacional de Lisboa. Foi coordenador das equipes do Movimento de Educação de Base (MEB) em Sobral, Fortaleza e no estado do Ceará; secretário de Educação dos municípios de Croatã, Poranga e Guaraciaba do Norte, no Ceará; coordenador de Alfabetização da Secretaria de Educação do Ceará; Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e, posteriormente, de Extensão da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral (CE) tendo levado a experiência de formação de alfabetizadores de Jovens e adultos para Cabo Verde (África). Aposentado, tem-se dedicado a ministrar aulas em cursos de pós-graduação, escrever suas experiências pedagógicas publicadas em Professor com prazer – Vivência e Convivência na Sala de Aula e textos para o site: professorcomprazer.com. Contato: leunamgomes@hotmail.com.

EMPODERAMENTO BOTÂNICO: A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA COMO FORMA DE SUPERAÇÃO DA CEGUEIRA VEGETAL

PIERONI, Laís Goyos

RESUMO

Perceber a natureza e as plantas deveria ser uma ação rotineira, já que os vegetais estão presentes em diversos ambientes e atividades do nosso cotidiano e integram a biodiversidade do nosso planeta. No entanto, a maioria das pessoas apresenta certa dificuldade em reconhecer a importância dos vegetais para a biosfera e, conseqüentemente, para os seres humanos. Essa característica foi denominada por autores da área da Botânica como cegueira vegetal. Diversos são os fatores envolvidos na inabilidade em perceber a existência das plantas em seu próprio ambiente, entre eles a descontextualização e o caráter bancário do ensino de Botânica. Assim, este ensaio apresenta o conceito de empoderamento botânico, o qual teria como objetivo recuperar a capacidade da sociedade em perceber e reconhecer os vegetais na vida cotidiana e a sua importância para solucionar problemas relacionados às questões ambientais do presente e do futuro a partir de uma perspectiva focada no ensino de Botânica e na superação da cegueira vegetal por meio da problematização e da conscientização na perspectiva freiriana.

Palavras-chave: Cegueira botânica. Ensino de botânica. Paulo Freire.

BOTANICAL EMPOWERMENT: PROBLEMATIZING EDUCATION AS A WAY TO OVERCOME PLANT BLINDNESS

ABSTRACT

To notice nature and plants should be a routine action since plants are present in many environments and activities of our daily lives and constitute the biodiversity of our planet. However, most people have a certain inability to recognize the importance of plants for the biosphere and, consequently, for human beings. This difficulty to recognize the importance of plants was called by authors as plant blindness. There are several “symptoms” involved in the inability to notice the existence of plants in their own environment, including the decontextualization of the Botany teaching and the banking education. Thus, this text presents the concept of botanical empowerment, which would aim to recover society’s ability to notice and recognize plants in their life and their importance to solve problems related to environmental issues from a perspective focused on Botany teaching and overcoming plant blindness through problematization and awareness from an education perspective based on Paulo Freire.

Keywords: Botany teaching. Paulo Freire. Plant blindness.

INTRODUÇÃO

Bem-vindo ao mundo das plantas. Ao mundo das cores e da diversidade. Bem-vindo ao Reino Vegetal. O ingresso que se pede são olhos atentos, sentidos aguçados, para observar a forma da folha, a rugosidade da casca, o detalhe da semente. O mundo das plantas é mágico, variado, complexo. Elas podem ser encontradas em todos os lugares. Dentro d’água, no topo dos morros, cobrindo colinas e prados, acompanhando as margens dos rios, riachos e córregos. Ou em um vaso em nossa sala de estar. Nossa vida está tão intimamente associada às plantas que, por vezes, é difícil ou mesmo impossível, separar uma da outra. De fato, nossa vida na Terra depende, em última instância, da existência das plantas (FILGUEIRAS, 1988, p. 7).

Scientia amabilis. Ou Ciência amável. Foi assim que o botânico, zoólogo, taxonomista e médico sueco Carlos Lineu (Carolus Linnaeus, 1707 – 1778) definiu a Botânica, conhecida também como Biologia Vegetal ou Ciência das plantas. A palavra Botânica, do grego *botané*, significa “planta” e é derivada do verbo *boskein*, “alimentar”. O ramo de estudo ao qual pertence a Botânica é um dos mais ecléticos da Biologia, sendo considerada uma área interdisciplinar, abrangendo temas e conteúdos que

se relacionam com a Química, Física, Geologia, Ecologia, Paleontologia, Matemática, Estatística, Genética, entre outras disciplinas (SANTOS; CECCANTINI, 2004). Além disso, engloba inúmeras subdivisões importantes para compreender e caracterizar os fenômenos da vida vegetal:

[...] *fisiologia vegetal*, que é o estudo de como funcionam as plantas, isto é, como elas capturam e transformam a energia e como elas crescem e se desenvolvem; *morfologia vegetal*, que é o estudo da forma das plantas; *anatomia vegetal*, que é o estudo da estrutura interna das plantas; *taxonomia e sistemática vegetal*, estudo que envolve a nomenclatura e a classificação das plantas e o estudo de suas relações entre si; *citologia vegetal*, o estudo da estrutura, função e histórias de vida das células dos vegetais; *genômica e engenharia genética vegetal*, que é a manipulação de genes para o melhoramento de certas características dos vegetais; *biologia molecular vegetal*, que é o estudo da estrutura e função das moléculas biológicas; *botânica econômica*, o estudo dos usos passados, presentes e futuros das plantas pela humanidade; *etnobotânica*, o estudo dos usos das plantas com propósitos medicinais, entre outros, por populações indígenas; *ecologia vegetal*, que é o estudo das relações entre os organismos e seu ambiente; e *paleobotânica*, que é o estudo da biologia e evolução de plantas fósseis (RAVEN et al., 2014, p. 53, grifos do autor).

Entretanto, o ensino de Botânica tem sido caracterizado como difícil, enfadonho e desestimulante por parte de alunos, alunas, professores e professoras, seja pelo desinteresse nos conteúdos botânicos, seja pela falta de desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas diversificadas ou de material didático voltado para o aproveitamento desse estudo (MINHOTO, 2014; MELO et al., 2012). Além disso, a concepção bancária de educação, ou seja, aquela com um caráter meramente transmissivo, a qual concebe a educação como *um ato de depositar* e as relações educador - educandos como *narradoras, dissertadoras* (FREIRE, 1987, p. 33, grifos do autor) encontra-se fortemente arraigada nas aulas de Botânica, devido a uma série de fatores, tais como a hierarquização na escolha dos conteúdos programáticos, a utilização do livro didático como única ferramenta orientadora da prática docente, o ensino e a memorização de nomenclaturas botânicas sem a devida contextualização (KINOSHITA et al., 2006; KRASILCHIK, 2008; FREITAS et al., 2012; PIERONI, 2019).

Nesse sentido, Sheila Ceccon (EAD FREIREANA, 2021a), ao abordar o tema “Gêneros textuais e Meio ambiente” em aula do **Curso ‘Como alfabetizar com**

Paulo Freire’ - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, enfatiza a “importância de aprender e ensinar com sentido” e de uma “aprendizagem contextualizada e significativa” que seja capaz de proporcionar aos educandos a compreensão de sua própria presença no mundo e a transformação da realidade em que se vive.

Seria possível, então, tornar o ensino de Botânica mais prazeroso e estimulante a partir da contextualização e da problematização dos conteúdos, proporcionando aos educandos e educandas situações efetivas de aprendizagem, criatividade e criticidade?

Ao longo deste texto serão apresentadas breves reflexões acerca das contribuições da pedagogia de Paulo Freire para o ensino dos conteúdos botânicos a partir de propostas concretas de transformação da realidade social e do contexto educativo, a fim de promover a superação da concepção bancária na relação educador – educandos.

CEGUEIRA BOTÂNICA: A INVISIBILIDADE DAS PLANTAS

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2019, p. 14).

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. Parece que eles querem comer terra, mamar na terra, dormir deitados sobre a terra, envoltos na terra. A organicidade dessa gente é uma coisa que incomoda, tanto que as corporações têm criado cada vez mais mecanismos para separar esses filhotes da terra de sua mãe.

“Vamos separar esse negócio aí, gente e terra, essa bagunça. É melhor colocar um trator, um extrator na terra. Gente não, gente é uma confusão. E, principalmente, gente não está treinada para dominar esse recurso natural que é a terra”. [...] A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p. 16 -17).

Destaco, nesta breve reflexão, dois trechos extraídos do livro “Ideias para adiar o fim do mundo” de Ailton Krenak. Gostaria, ainda, de ressaltar o excerto “Eu não *percebo* onde tem alguma coisa *que não seja natureza. Tudo* é natureza” (KRENAK, 2019, p. 14, grifos meus). Quando se fala em natureza, qual é a primeira imagem que lhe vem à cabeça? Nesta imagem estão descritas plantas de diferentes tamanhos, formatos, cores, odores, texturas, biomas? Ao longo da nossa vida, não são muitas as vezes em que paramos para observar as plantas e sua diversidade de espécies. Talvez algumas pessoas tenham tido mais contato com a natureza e vivenciado experiências durante a infância, com a família ou na escola. Porém, gostar de plantas e percebê-las ao nosso redor parece estar restrito aos pesquisadores da área ou aos admiradores da Ciência amável. Como apresenta Minhoto (2012):

Não salta, não brinca, não corre, não faz festinha para o dono...**NÃO TEM MÚSCULOS!** Como alguém pode gostar de algo tão inerte?! Não se pode levar para passear na rua, nem exibi-la nos encontros com os amigos (creio que não fica bem levar uma samambaia a uma choperia!). Sim, é sobre as plantas que estou falando! Para a maioria dos leigos é simplesmente matto! Para os vegetarianos, apenas um ritual de assassinato sem culpa! Para a maioria dos professores de Biologia: “**É O INFERNO**”. Botânica é muito chata! Isso é quase unanimidade. Quem sobra? Claro, os botânicos! Só? Não, os aficionados por flores também (MINHOTO, 2012, p. 1, grifos do autor).

Perceber a natureza e as plantas deveria ser uma ação rotineira, já que os vegetais estão presentes em diversos ambientes e atividades do nosso cotidiano e constituem a biodiversidade do nosso planeta. No entanto, a maioria das pessoas apresenta uma inabilidade em perceber a existência das plantas em seu próprio ambiente (SALATINO, BUCKERIGDE, 2016; WANDERSEE, SCHUSSLER,

1999, 2001). Essa dificuldade em reconhecer a importância dos vegetais para a biosfera e, conseqüentemente, para os seres humanos, foi denominada por Wandersee e Schussler (1999, 2001) como cegueira vegetal ou cegueira botânica (*plant blindness*, em inglês). Ao definirem o termo, os autores consideraram uma série de fatores que explicariam as causas e efeitos da cegueira botânica. URSI et al. (2021, p. 15) realizaram uma análise e “tradução cuidadosa de todos os aspectos” e sintomas apresentados por Wandersee e Schussler:

a. *Não perceber* não prestar atenção às plantas no seu cotidiano. b. *Pensar* que as plantas são apenas *cenário* para a vida animal. c. *Compreender de modo equivocado as necessidades vitais das plantas*, em termos de matéria e energia. d. *Negligenciar* a importância das plantas nas atividades cotidianas. e. *Não perceber as diferenças de escala de tempo* das atividades dos animais e das plantas. f. *Não vivenciar experiências práticas* de cultivo, observação e identificação com plantas da sua região. g. *Não saber explicar* aspectos científicos básicos sobre as plantas de sua região, como crescimento, nutrição, reprodução e características ecológicas. h. *Falta de consciência* sobre o papel fundamental das plantas para um ciclo biogeoquímico chave em nosso planeta: o ciclo do carbono. i. *Ser insensível* a características estéticas das plantas e suas estruturas únicas, especialmente em relação a adaptações, coevolução, cores, dispersão, diversidade, hábitos de crescimento, odores, tamanhos, sons, espaço, força, simetria, texturas e gostos (URSI et al., 2021, p. 16, grifos dos autores).

Além dos fatores apresentados, é possível afirmar que a cegueira botânica também tem explicações na neurofisiologia. Tendemos a perceber seres vivos em movimento e com padrão de cores em destaque, como os animais. Sendo assim, o fato de as plantas serem seres vivos estáticos, não ameaçadores e apresentarem um padrão de cor pouco saliente, faz com que o nosso cérebro as ignore durante o processo de percepção visual, a não ser que estejam em floração ou frutificação (WANDERSEE, SCHUSSLER, 2001, apud SALATINO, BUCKERIDGE, 2016, p. 178).

Em relação ao ensino de Botânica, diversos são os desafios encontrados por professoras e professores. Um dos desafios mais importantes seria a maneira como o ensino de Ciências e Biologia é trabalhado na escola. Conforme apresentado anteriormente, a disciplina Botânica vem sendo negligenciada, pois não há contextualização e problematização dos conteúdos, o material didático é insuficiente e há escassez de aulas práticas e investigativas. Além disso, como

no ensino da Matemática, há uma hierarquização na abordagem dos conceitos das disciplinas biológicas, ficando a Botânica desvalorizada em detrimento dos conteúdos da biologia molecular e celular, da genética, entre outras áreas (FREITAS et al., 2012; MINHOTO, 2014; PIERONI, 2019; EAD FREIREANA, 2021b).

Simone Lee questiona a falta de contextualização dos conteúdos nas disciplinas escolares e enfatiza que o conhecimento científico deve estar a favor dos educandos e constituir uma ferramenta de transformação da realidade a partir de uma educação crítica e problematizadora (EAD FREIREANA, 2021b). O ensino de Botânica se insere nesse contexto. Convém indagar, assim como fez Paulo Freire ao trabalhar os temas geradores: Por que aprender Botânica? A favor de quê? Para quem? A favor de quem? Contra o quê? E como tornar as plantas, bem como sua importância no ciclo vital do planeta, visíveis, ou seja, como superar a cegueira vegetal?

EMPODERAMENTO BOTÂNICO: OU COMO TORNAR VISÍVEIS AS PLANTAS

Paulo Freire, no livro *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor* (FREIRE, SHOR, 1986) dialoga com Ira Shor a respeito do conceito de *empowerment* (neologismo traduzido para o português como empoderamento). Em suas análises e no diálogo que se segue, Paulo Freire apresenta a sua Teoria da Conscientização Crítica, destacando que esta ocorre como um ato social e coletivo, e não individual.

É a partir dessa teoria que Paulo Freire propõe a Teoria do Empoderamento, na qual “os próprios grupos oprimidos devem empoderar a si mesmos, desconfiando da docilidade das classes dominantes” (BERTH, 2018, p. 34).

Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente não-direcionamento da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social. [...] Deixe-me aprofundar um pouco mais nessa questão do *empowerment*. [...] Enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. [...] O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para

a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (FREIRE, SHOR, 1986, p. 71).

Neste momento, gostaria de abordar a expressão apresentada no título deste artigo: *Empoderamento botânico*. Não se trata de uma apropriação ou reinvenção do conceito de empoderamento proposto por Paulo Freire, mas sim de uma *perspectiva focada no ensino de Botânica e na superação da cegueira vegetal* a partir de uma educação crítica e problematizadora. E tampouco se refere a uma supervalorização dos conteúdos dessa disciplina.

Pensando a Botânica como “uma das mais antigas áreas do conhecimento humano, fazendo parte do cotidiano da humanidade” (SANTOS, 2006, p. 228), o seu ensino contextualizado e com sentido para educandas e educandos se mostra necessário e urgente. Salatino e Buckeridge (2016) enfatizam que o desconhecimento sobre a importância das plantas nas florestas e nas cidades pode gerar consequências drásticas para a sociedade:

[...] pode levar a população a deixar de se importar com o meio ambiente, o que nos colocaria no rumo de destruição dos biomas, levando os animais e a nós mesmos à extinção, pois só vivemos neste planeta porque as florestas estabilizam a biosfera, sequestrando carbono e produzindo o oxigênio que respiramos (SALATINO, BUCKERIDGE, 2016, p. 178).

O empoderamento botânico teria como objetivo recuperar a capacidade da sociedade em perceber e reconhecer os vegetais na vida cotidiana e a sua importância para solucionar problemas relacionados às questões ambientais do presente e do futuro. No entanto, para que essa percepção e reconhecimento sejam efetivos, há que se considerar que o ensino de Botânica deve apresentar uma intencionalidade a fim de denunciar e transformar a realidade vivida. Além disso, um ensino de Botânica pautado na problematização e na conscientização crítica não pode se distanciar dos quatro aspectos essenciais para o fazer pedagógico destacados por Paulo Freire (EAD FREIREANA, 2021c): “1. Considerar o conhecimento construído historicamente pela sociedade; 2. O ato político do fazer pedagógico; 3. Questão ética; 4. Estética: a “boniteza” do fazer pedagógico”. No ensino dos conteúdos de Botânica, os conhecimentos construídos historicamente pela sociedade estão presentes em questões tradicionais e contemporâneas, estimulando o professor a buscar informações atualizadas

e que devem ser contextualizadas em sala de aula a fim de evitar um ensino pautado apenas na reprodução e na memorização de nomes e termos científicos difíceis. Uma alternativa importante para ser utilizada pelo professor se refere ao ensino da história da Botânica. Para Santos (2006), a história da Botânica,

Pode fornecer, ao professor, ferramentas com as quais pode compreender o desenvolvimento das diversas teorias botânicas, sua importância na sociedade moderna e possíveis desdobramentos futuros. Com isto, o estudo da Botânica, foge unicamente do enfoque descritivo e passa a ter, igualmente, uma contextualização mais abrangente e historicamente condizente (SANTOS, 2006, p. 225).

Além da história da Botânica, ensinar conteúdos relacionados ao crescimento e desenvolvimento das plantas; saber onde elas se encontram; entender sua função no mundo; compreender que este conhecimento é fundamental para solucionar problemas enfrentados pela humanidade, tais como a produção de alimentos, as crises ambientais e as mudanças climáticas, é essencial para a formação dos educandos enquanto cidadãos e sujeitos conscientes.

Para Freire (2002), a abordagem dos conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas necessita vir acompanhada da valorização dos saberes dos educandos e da importância de se discutir as implicações políticas, éticas e ideológicas dos conhecimentos curriculares historicamente construídos. Segundo o autor:

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. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina,

a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2002, p. 17).

Portanto, afirmar que o empoderamento botânico tornaria as plantas visíveis significa dizer que uma conscientização crítica dos educandos e da sociedade promoveria o reconhecimento da importância desses seres vivos para o planeta e proporcionaria uma reaproximação da humanidade com a terra, com a natureza, com as águas e a compreensão de nossa própria presença no mundo.

REFERÊNCIAS

- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 162 p.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 6 – O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Sônia Couto e Sheila Ceccon. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 8 – Alfabetização (Etno)Matemática. Ministrada por Paulo Roberto Padilha e Simone Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 4 – O papel das múltiplas linguagens e da ludicidade na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Simone Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.
- FILGUEIRAS, Tarcísio: S. **Botânica para quem gosta de plantas**. Brasília: Thesaurus, 1988. 56 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 54 p.
- FREITAS, Denise de et al. **Uma abordagem interdisciplinar da Botânica no ensino médio**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012. 160p.
- KINOSHITA, Luiza Sumiko et al. **A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Carlos: Rima. 2006.

- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP. 2008.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- MELO, Edilaine Andrade et al. A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios. **Scientia Plena**, v. 8, n. 10, p. 1-8, 2012.
- MINHOTO, Miguel José. **Ausência de músculos ou porque os professores de biologia odeiam botânica**. 2012. Disponível em: <<https://aigoloib.wordpress.com/2012/11/13/ausencia-de-musculos-ou-por-que-os-professores-de-biologia/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MINHOTO, Miguel José. A falta que os músculos fazem. *In*: IX Congresso Latinoamericano de Botânica, 2014, Salvador. **Anais [...]**. Bahia: Sociedade Botânica do Brasil, 2014, p. 254-258.
- PIERONI, Laís Goyos. **Scientia amabilis: um panorama do ensino de Botânica no Brasil a partir da análise de produções acadêmicas e de livros didáticos de Ciências Naturais**. 2019. 265f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.
- RAVEN, P. H.; EVERT, R.F.; EICHHORNS, S. **Biologia vegetal**. 8 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. 876 p.
- SALATINO, Antônio; BUCKERIGDE, Marcos. Mas de que te serve saber botânica? **Estudos avançados**, v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.
- SANTOS, Fernando Santiago dos. A Botânica no ensino médio: será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas? *In*: SILVA, C. C. (Org.). **Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2006. p. 223-244.
- SANTOS, Deborah Yara Alves Cursino dos; CECCANTINI, Gregório Cardoso Tâpias. **Propostas para o Ensino de Botânica**. Manual do Curso para atualização dos professores do Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: USP - Fundo de Cultura e Extensão, 2004.
- URSI, Suzana. FREITAS, Kelma Cristina de; VASQUES, Diego Tavares. Refletindo sobre a Cegueira Botânica: definição, sintomas e causas. *In*: URSI, Suzana. FREITAS, Kelma Cristina de; VASQUES, Diego Tavares (Org.). **Aprendizado ativo no ensino de Botânica**. São Paulo: Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, 2021, p. 12 – 30. .
- WANDERSEE, James: H.; SCHUSSLER, Elisabeth. E. Preventing plant blindness. **The American Biology Teacher**, v. 61, p. 84 -86, 1999.
- WANDERSEE, James: H.; SCHUSSLER, Elisabeth. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, v.47, p.2-9, 2001.

Laís Goyos Pieroni é professora de Ciências em Araraquara/SP e Gavião Peixoto/SP. Licenciatura (Ciências Biológicas - UNESP/Bauru). Mestrado (Ciências Biológicas - UNESP/Botucatu). Especialização (Educação em Ciências - CDCC/USP/São Carlos). Doutorado (Educação Escolar - UNESP/Araraquara). Contato: laisgpieroni@gmail.com.

ALFABETIZANDO CRIANÇAS A PARTIR DO JOGO DRAMÁTICO: DO CONHECIMENTO DE MUNDO AO CONHECIMENTO DA PALAVRA

DA COSTA, Leila Pessôa

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compartilhar o relato de uma experiência docente como uma possibilidade pedagógica de alfabetização infantil a partir do jogo dramático e dos princípios do círculo de cultura proposto por Freire, transpostos para a roda de conversa. Considera o jogo dramático um poderoso instrumento que nossos alunos têm para apreensão do conhecimento de mundo para desta forma codificá-lo em um tema gerador e ser utilizado na alfabetização. Entende que o fracasso da alfabetização não pode ser atribuído aos métodos de ensino, mas no significado que esse processo e o conteúdo deste conhecimento tem para os alunos. Pautada na perspectiva freiriana, além da observação e dos registros do professor, a roda de conversa foi outro procedimento metodológico fundamental para que a relação dialógica pudesse ser construída, especialmente por possibilitar a partilha num exercício de fala e escuta, de sujeitos plurais que protagonizam esses momentos e desta forma desenvolvem coletivamente os conteúdos subjacentes as temáticas em pauta. A experiência demonstrou a necessidade de articular diferentes conhecimentos para uma aprendizagem bem sucedida e a importância do papel do professor como mediador desse processo.

Palavras-chave: Jogo Dramático. Método de alfabetização. Paulo Freire.

ALPHABETIZING CHILDREN THROUGH THE DRAMATIC GAME: FROM KNOWLEDGE OF THE WORLD TO KNOWLEDGE OF THE WORD

ABSTRACT

This article aims to share the report of a teaching experience as a pedagogical possibility for children's literacy from the dramatic game and the principles of the circle of culture proposed by Freire, transposed to the conversation circle. Considers that the dramatic game is a powerful instrument that our students have for apprehending knowledge of the world so that in this way they can codify it into a generative theme that can be used in literacy. It understands that the failure of literacy cannot be attributed to teaching methods, but to the meaning that this process and the content of this knowledge have for students. Based on the Freirian perspective, in addition to observation and the teacher's records, the conversation wheel was another fundamental methodological procedure so that the dialogical relationship could be built, especially by enabling the sharing of plural subjects who star in these in an exercise of speaking and listening, moments and in this way collectively develop the contents underlying the themes in question. The experience demonstrated the need to articulate different knowledge for successful learning and the importance of the teacher's role as a mediator in this process.

Keywords: Dramatic Game. Literacy method. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de forma geral, tem sido um dos temas mais discutidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto no que se refere à alfabetização e letramento promovidos pelo nosso sistema de escrita, quanto as questões relacionadas a alfabetização matemática.

Pesquisas como a do Instituto Paulo Montenegro (IPM), acerca do nível de alfabetismo dos brasileiros, são preocupantes pois apontam que nosso sistema não tem obtido os resultados esperados bem como os estudos de Mortatti (2006) acerca da história da alfabetização no Brasil, evidenciando que o analfabetismo tem sido um inimigo renitente e equivocadamente esses resultados são atribuídos aos métodos ou a estudos acerca desse objeto de conhecimento.

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência de alfabetização com crianças, a partir do jogo dramático, pautada em um trabalho que apresentou bons resultados por mais de uma década, o qual se utilizou dos princípios da pedagogia freiriana, em especial da importância dos temas geradores e dos Círculos de Cultura (FREIRE, 1967), transpostos para a roda de conversa.

DO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

O Instituto Paulo Montenegro (IPM) tem mensurado os níveis de alfabetismo na população compreendida entre 15 e 64 anos de idade e sua última edição (2018) evidenciou que não obtivemos avanços significativos nesse processo, visto que 7 entre 10 brasileiro podem ser considerados funcionalmente alfabetizados, ou seja, estão na escala mais baixa de proficiência e são pessoas que “[...] já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências” (IPM, 2017, p. 1).

Se considerarmos que nessa faixa etária, nos dias de hoje, são sujeitos que frequentaram a Educação Básica, podemos observar que esse é um dado preocupante, quanto ao processo de alfabetização empreendido pelas escolas. O IPM (2017, p. 10) observa ainda que a relação entre o nível de alfabetismo e escolarização “não ocorre de maneira absoluta ou linear” e que apenas “um terço (34%) das pessoas que atingem o nível superior podem ser consideradas proficientes”.

Pode-se observar, a partir do trabalho de Mortatti (2006), que a alfabetização se entrelaça com a história dos métodos de ensino, na busca por alternativas metodológicas que resolvessem a dificuldade de nossas crianças em se alfabetizar. Nesse processo, os estudos realizadas pela referida autora afirmam que passamos por 4 momentos.

O primeiro deles, denominado “a metodização do ensino da leitura”, tinha por base a soletração (alfabético) e o aspecto fônico das palavras, ou seja, as letras. O segundo, é quando se institucionaliza o método analítico considerado revolucionário e que partia do todo para as partes, conflitando com o método sintético cuja ênfase é iniciar pelas partes – fonemas, letras ou sílabas. Nesse processo inicia-se uma nova tradição de como ensinar e a quem ensinar, ou seja, uma perspectiva didática.

Assim, com dois métodos em pauta, o terceiro momento - alfabetização sob medida – se apoia na psicologia infantil, pensa-se em uma alfabetização a partir de uma autonomia didática do alfabetizador que passa a escolher o método que melhor lhe convém, relativizando-se a importância dos métodos.

Mortatti (2006) encerra seu estudo com o que denominou de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” em função das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) que traz a criança para o centro do processo, evidenciando que há um percurso a ser trilhado até na construção do sistema de escrita. Contudo,

essas descobertas foram entendidas equivocadamente como método, ao invés de uma teoria psicogenética da aprendizagem da escrita necessária para uma revisão das propostas metodológicas.

O apoio das pesquisas acerca da psicogênese, tão bem explanado pela professora Simone Chung Hiun Lee, na vídeo aula 7, do módulo 1, do curso Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire' - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, traz a importância do professor analisar o processo de aprendizagem para poder intervir e auxiliar o aluno para que avance cada vez mais (EAD FREIRIANA, 2021a).

Assim, observamos que o processo de alfabetização esteve preso essencialmente ou na ação do professor, no que se refere aos procedimentos didáticos, ou na ação do aluno e seu desenvolvimento psicológico, sem que tivéssemos contudo, um aporte teórico mais efetivo de como esse processo ocorre, até a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985).

É nessa perspectiva que a psicogênese se insere, a de ampliar essa discussão acerca do objeto de conhecimento, evidenciando que sua construção perpassa pela própria história da escrita e que o aluno a refaz em seu percurso de aprendizagem.

Diria, que a esse contexto soma-se o legado freiriano sobre o que seja a alfabetização: como observado na Videoaula 3, do módulo 1: Leitura do mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo na qual a Profa. Ângela Antunes, resgatando o legado freiriano, evidencia que:

Alfabetizar é mais do que “passear pelas palavras”, “reconhecer letras e palavras, ler e escrever mecanicamente”. É ser capaz de ler criticamente o mundo e agir para transformá-lo produtores e escritores de nossa própria história, com autonomia e criticidade transitando em diferentes gêneros linguísticos textuais (EAD FREIRIANA, 2021b).

Ângela Antunes, diz ainda que

É preciso usar a “palavra mundo” palavra conectada ao mundo vivido, ao mundo do educando [...] Prática conectada a esse contexto, fundada na curiosidade na apreensão do sentido e do significado existencial das palavras do mundo e da vida cotidiana da vida cotidiana dos educandos (EAD FREIRIANA, 2021b).

Assim posto, a questão que nos coloca é: como podemos alfabetizar as crianças na perspectiva freiriana? Como podemos conhecer a realidade e a leitura que nossos alunos fazem do mundo para que possamos intervir e auxiliá-los no processo de transformar a realidade?

Como apresentado pela Profa. Ângela Antunes (EAD FREIRIANA, 2021b) é preciso o diálogo a partir da realidade – leitura de mundo – em cujo processos “criamos condições para conhecer melhor os sujeitos e o contexto onde se dá o processo de alfabetização, aproximação crítica, identificando situações significativas” visto que é dessa forma que podemos empreender uma educação transformadora.

Acreditamos que uma das possibilidades para essa proposição, seja utilizarmos o jogo dramático, como forma do professor apreender a realidade de seus alunos e assim exercer o seu papel de mediador no processo de construção de conhecimentos, em especial no desenvolvimento da alfabetização.

DA BRINCADEIRA E DO JOGO DRAMÁTICO INFANTIL

A brincadeira é uma atividade lúdica e um instrumento utilizado na prática pedagógica, em especial na Educação Infantil, para a qual os espaços e materiais são organizados de forma atender o desenvolvimento de brincadeiras e jogos. Contudo, não podemos nos esquecer que nossos alunos ao iniciarem o Ensino Fundamental estão, em geral, com 6 anos de idade, fase em que a forma de se posicionar no mundo é pautada nas atividades lúdicas e tem no jogo dramático a manifestação da sua forma de apreensão do que os cercam e o exercício de sua principal função que é brincar.

É na brincadeira, a partir das atividades imaginativas, que as crianças projetam o que sentem e como percebem o mundo, revivendo suas experiências e reelaborando o seu conhecimento de mundo. Para Kishimoto (2010), a brincadeira possibilita às crianças diferentes interações:

- Com a professora O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

- Com as crianças O brincar com outras crianças garante a produção conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de

cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

- Com os brinquedos e materiais É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

- Entre criança e ambiente A organização do ambiente pode facilitar o dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

- Entre a Instituição, a família e a criança A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (KISHIMOTO, 2010, p.3).

Dessas interações, necessárias ao processo de aprendizagem, decorrem o jogo dramático, no qual as crianças podem desempenhar diferentes papéis, processos emotivos e afetivos. O jogo dramático é o a manifestação do que a criança vive e experiencia do mundo que a cerca, sem diferenciação entre o real do ficcional.

Para Slade (1978, p. 17) “o jogo dramático infantil não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” e desta forma serve como uma válvula de escape para imitações de situações e fatos que as crianças vivenciaram ou assistiram e os elaboram nessa atividade, evidenciando o que conhecem do mundo, desenvolvendo as relações intra e interpessoais usando “a experiência da vida para enriquecimento, experimentação e prova” (SLADE, 1978, p. 35).

Para Kishimoto (2001), o brincar é responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo das crianças, visto que elas se apropriam de valores e normas, nas relações sociais que estabelecem no meio em que vivem.

Assim, é por meio dos jogos dramáticos que surgem espontaneamente nas brincadeiras infantis, que os conhecimentos prévios dos alunos e suas visões de mundo são evidenciadas e ao utilizarmos essas situações para codificarmos em palavras geradoras, damos um maior significado a aprendizagem, articulando o conhecimento do mundo ao conhecimento da palavra.

Se considerarmos o que está posto por Freire (1983, p. 22), de que “A leitura

do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, é no contexto das brincadeiras que emergirão os temas geradores a serem utilizados na alfabetização e suscitarão reflexões sobre a realidade vivenciada pelas crianças, num processo de ação-reflexão-ação, ou como diria Freire (1987, p. 13):

[...]o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele (FREIRE, 1987, p. 13).

Desta forma, a alfabetização ocorre “intimamente associada à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1967), a partir de palavras geradoras, preche de significado e que possibilitarão, de modo silábico, comporem novas palavras.

Para tanto, o jogo dramático é um poderoso instrumento para apreendermos o conhecimento de mundo que nossos alunos têm e desta forma codificá-lo em um tema gerador a ser utilizado na alfabetização, diferentemente das propostas didáticas, visto que ele deve

[...] necessariamente, emergir do conjunto de práticas de investigação. Por sua vez, devem produzir a superação da visão ingênua e promover uma visão mais crítica da realidade. Dada a complexidade de alguns temas, eles poderão gerar também subtemas. O importante é esgotar todas as possibilidades de compreensão do tema e garantir que as áreas do conhecimento ajudem nessa compreensão. O saber escolar, aliado às diferentes fontes de informação e investigação da realidade, é a base da metodologia freiriana, desde sua gênese até os dias de hoje (PADILHA, 2019, p. 38).

O jogo dramático tem um efetivo papel na aprendizagem e no desenvolvimento, pois como vimos, propicia às crianças viverem as situações cotidianas e desta forma recriá-las, problematizando e repensando-as e é nessas situações que emergem as palavras geradoras preches de conteúdo, de diferentes áreas do conhecimento, a serem explorados pelos alunos.

Contudo, observamos que o brincar e o jogo dramático não são habitualmente utilizados para promoverem a aprendizagem e aqui no caso, a alfabetização. A

questão que ora nos coloca é: esse percurso metodológico é possível? Diria que sim, como observaremos adiante.

DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Nas décadas de 70 e 80, fui professora de um centro experimental de educação que tinha como objetivo alfabetizar os alunos na pré escola, visto que naquele tempo, os alunos ingressavam na 1ª série, denominação dada para o 1º ano da Educação Básica, e o faziam quando completassem 7 anos.

Durante esse período, fui professora da pré escola e, portanto, alfabetizadora, por quase 12 anos. Como escola experimental apoiada nos estudos piagetiano, tínhamos a criança como centro do processo de aprendizagem e precisávamos de uma proposta de alfabetização adequada a essa concepção e dos estudos realizados, optamos pelo método Paulo Freire de alfabetização. Essa escolha se deu em função de concebermos que a formação de um sujeito mais consciente do mundo que o rodeia e com autonomia para nele intervir, só seria possível se a alfabetização fosse compreendida como um processo de leitura de mundo.

Feita essa escolha, precisávamos buscar uma forma de selecionar um tema gerador que fosse significativo e pudesse atender aos aspectos de ensino e para tal, foi importante organizarmos nossa rotina diária possibilitando que as crianças tivessem tempo e espaço necessários para brincarem livremente.

Para tanto, o espaço da sala de aula foi organizado em “cantinhos” (jogo dramático, desenho, montagem etc), mas também os diferentes espaços da escola (pátios, tanque de areia, bosque etc) foram utilizados para possibilitar a exploração em atividades livres, além das dirigidas.

Essa organização possibilitava às crianças, durante um período de tempo do dia, explorarem livremente os materiais, interagirem com seus colegas e brincarem livremente e, para nós professores, observarmos os jogos dramáticos, seu contexto e interesses demonstrados pelo grupo.

Os materiais e “cantinhos” da sala de aula eram modificados com frequência, tanto em função das necessidades observadas pela professora, seja para implementá-lo, como para provocar outros olhares sobre o jogo em curso. Em geral definíamos um tempo diário de sessenta minutos para esses momentos, gestado de forma flexível, tanto em função da dinâmica em curso, quanto nos momentos em que o jogo se mostrava explorado de forma suficiente para o grupo.

Nesse processo, o olhar e a escuta sensível do professor são fundamentais, em especial se considerarmos a importância da mediação para desafiar e estimular as crianças, visto que:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Para tanto, além da observação e dos registros do professor, a roda de conversa foi outro procedimento metodológico fundamental para que a relação dialógica pudesse ser construída, visto serem esses, momento de partilha num exercício de fala e escuta, de sujeitos plurais que protagonizam esses momentos e desta forma desenvolvam coletivamente os conteúdos subjacentes as temáticas em pauta.

Assim, como já observado, o papel do professor é o de mediador e tem diferentes facetas: ele atua para articular as necessidades que emergem do grupo; provocar conflitos necessários à compreensão e aprofundamento das temáticas; prover recursos e materiais a serem explorados pelo grupo; articular as sínteses necessárias acerca da temática em discussão; propor tarefas que auxiliem os alunos a avançarem em seus conhecimentos, entre outros.

Dessa dinâmica emergiram diferentes palavras geradoras de conteúdo, entre elas: luta; conflitos; gravidez; família; escola; dinossauros, entre tantas outras, que não só serviram para o conhecimento acerca do nosso sistema de escrita, mas também para o letramento necessário ao cidadão que almejamos.

Durante esse período de tempo, esse processo avançou quando nos aprofundamos nos estudos psicogênese da língua escrita, que passaram a orientar nossa forma de avaliar a produção escrita dos alunos e conseqüentemente intervirmos para a promoção da aprendizagem.

Foi possível observar, o que se observa nas escolas cubanas, quando seus professores afirmam que todos os alunos são capazes de aprender e, caso ainda não tenham avançado em sua aprendizagem, é porque eles – os professores – ainda não encontraram uma forma para que isso ocorresse.

O processo vivenciado, nos indica que a formação de sujeitos críticos e conscientes

é um longo processo que se desenvolve ao longo da vida. Ao alfabetizarmos, considerando os princípios freirianos, se percebe que essas possibilidades se ampliam.

Sabemos que aprendemos mais e melhor sobre o que nos é significativo, o que nos chama à atenção e sobre aquilo que nos auxilia na compreensão do mundo que vivemos, para podermos “lê-lo” e portanto, significá-lo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de alfabetização tem por muito tempo desconsiderado o sujeito que aprende, o que pode ser um dos elementos que acabam por fazer desse processo um dos maiores entraves do nosso sistema de ensino. Estamos muitas vezes presos a uma didática que utiliza metodologias que dificultam a apropriação desse objeto de conhecimento, visto não trazerem para o centro desse processo o aluno e seus saberes.

Mortatti (2006) evidenciou que a questão dos métodos não é um dos empecilhos para que as crianças se alfabetizem, reforçada assim como as experiências de alfabetização de adultos baseada no método silábico proposto por Paulo Freire, deu bons resultados, visto que para além da silabação há outros elementos que contribuem para o domínio da leitura e da escrita, bem como articular o conhecimento já acumulado em diferentes áreas na promoção da aprendizagem, como pudemos observar na experiência vivenciada.

Enquanto objeto de conhecimento, a psicogênese demonstrou a importância do sujeito que aprende e das hipóteses que estabelece sobre ele, e a importância do professor para o avanço dessa aprendizagem.

Enfim, se considerarmos a importância da alfabetização e do letramento, a experiência relatada pode ser uma possibilidade para que esse processo se efetive com sucesso.

Durante essa trajetória, além de professora, segui como coordenadora, diretora de escola e atualmente com formação de professores. Tem sido um caminhar de muitas vozes com as quais aprendemos muito e sabemos que temos ainda um longo percurso a percorrer, quando nos deparamos com o insucesso da grande maioria de nossas escolas em alfabetizar nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 7 – Psicogênese da Língua Escrita. Ministrada por Simone Chung Hiun Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula - Leitura do mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo. Ministrada por Angela Antunes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- IPM/Instituto Paulo Montenegro. **Ação Social do Ibope**. Disponível em: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso em 15 jun 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987., Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em 15 ago 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **ANAIS** do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Conferência proferida durante o **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Realizado em Brasília, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em jul. 2019.
- MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp. 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Caderno de formação: como alfabetizar com Paulo Freire** [recursos eletrônico]. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

Leila Pessoa Da Costa é pedagoga, licenciada em Matemática, mestre em Semiótica, Tecnologia de Informação e Educação; doutora em Educação para a Ciência e a Matemática e professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É líder do GEPEME/UEM. Contato: lpcosta@uem.br.

CÍRCULO DE CULTURA COMO EDUCOMUNICAÇÃO EM CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

GOMES, Marcio

RESUMO

Na perspectiva de reinventar o legado deixado por Paulo Freire este capítulo procura pensar nas possibilidades para ressignificar o “Método Paulo Freire” de alfabetização. Neste sentido, em contexto da sociedade da informação, procura ressignificar o Círculo de Cultura como Educomunicação e Educação em Direitos Humanos, valorizando a cultura popular e a cultura digital. Conforme Brandão (EAD FREIRIANA, 2021a), a proposta do Círculo de Cultura é reunir as pessoas de diferentes culturas, pois essas pessoas são de diferentes culturas, mas não desiguais, não há uma hierarquia entre as culturas. Padilha (EAD FREIRIANA, 2021a), ressalta a necessidade de valorização da interculturalidade. Trata-se de uma pesquisa de referências teórico-metodológicas sobre o tema em livros e artigos científicos, na qual toma relevo a teoria crítica que envolve a ação dialógica de Freire (2013) e o agir comunicativo de Habermas (2012). Como resultado busca-se assegurar o desenvolvimento da aprendizagem dialógica numa perspectiva interdisciplinar sobre temas transversais eleitos pelos sujeitos e pelas comunidades e o acesso e o uso democrático das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs.

Palavras-chave: Círculo de Cultura. Educomunicação. Educação em Direitos Humanos.

CIRCLE OF CULTURE AS EDUCOMMUNICATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURE

ABSTRACT

In the perspective of reinventing the legacy left by Paulo Freire, this chapter seeks to think about the possibilities to give new meaning to the “Paulo Freire

Method” of literacy. In this sense, in the context of the information society, it seeks to reframe the Culture Circle as Educommunication and Education in Human Rights, valuing popular culture and digital culture. According to Brandão (EAD FREIRIANA, 2021A), the Culture Circle’s proposal is to bring together people from different cultures, as these people are from different cultures, but not unequal, there is no hierarchy between cultures. Padilha (EAD FREIRIANA, 2021a), highlights the need to value interculturality. It is research of theoretical-methodological references on the theme in books and scientific articles, in which the critical theory that involves the dialogic action of Freire (2013) and the communicative action of Habermas (2012) are highlighted. As a result, it seeks to ensure the development of dialogic learning in an interdisciplinary perspective on transversal themes chosen by the subjects and communities and the democratic access and use of Digital Technologies of Information and Communication – TDICs.

Keywords: Culture Circle. Educommunication. Human Rights Education.

INTRODUÇÃO

Este Curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’ - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire torna-se necessário e urgente, pois ainda no Brasil temos 13 milhões de analfabetos e 80 milhões de pessoas que não completaram a educação básica. Conforme Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021a), alfabetização é uma prioridade absoluta para um país que quer se desenvolver, que ser justo e sustentável. Entretanto, deve-se desvencilhar da educação autoritária, domesticadora, bancária, centrada na emissão do(a) professor(a) para o(a) estudante e, sim, reinventar o legado deixado por Paulo Freire e promover o ensino e aprendizagem centrado muito mais na aprendizagem de discência, dialógica, amorosa e democrática. Este Curso foi uma oportunidade única não somente para aprender a dimensão epistemológica do “Método Paulo Freire”, mas sobretudo conhecer o quanto ele foi “reinventado” ao longo do tempo nas diversas experiências e vivências das práticas educativas. Segundo Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021a), Freire não é só o criador de um método de alfabetização específico para educação de jovens, adultos e idosos, mas, de uma “filosofia educacional”, de uma “teoria do conhecimento”, com base numa concepção de mundo e, por conseguinte, pode ser usado em todos os níveis da educação, desde a educação básica a superior e, em todas as modalidades de ensino e aprendizagem. Destacou que nenhum método é milagroso, mas que Freire é uma grande referência e que o método sozinho não resolve. Neste sentido, diz que

temos que associar as condições do contexto e não haver separação entre teoria e método. A ação metodológica deve estar baseada numa concepção de mundo e numa teoria do conhecimento. Nesta perspectiva, ressalta as quatro intuições originais da Teoria do Conhecimento de Paulo Freire: 1 – Ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; educar é conhecer, daí a importância das metodologias; 2 – Educação ao mesmo tempo como ato dialógico-riguroso-intuitivo-imaginativo-afetivo-cognitivo; 3 – Ciência aberta as necessidades populares; 4 – Planejamento participativo, comunitário e democrático. Para finalizar, ressaltou que Freire não escreveu apenas um método de ensino, mas criou um método de construção, de produção do conhecimento, portanto um método de aprendizagem, que se iniciou em Angicos, com o “Círculo de Cultura” e que na verdade se chamava “Círculos Epistemológicos de Cultura”, ou seja, produção do próprio conhecimento. Paulo Freire sempre deixou claro que não gostaria de ser imitado e seguido, mas sim “reinventado”. Desse modo, se tratando de um método de produção de conhecimento e de reinvenção do pensamento de Freire, são inúmeras as possibilidades para alfabetização numa perspectiva freiriana, assim, o(a) educador(a) constrói seu próprio modo de alfabetizar, a partir da reflexão crítica sobre sua prática. O método torna-se apenas uma referência para que cada um encontre sua forma de educar. Nesta perspectiva, neste texto procura-se pensar nas possibilidades de ressignificar o Círculo de Cultura como Educomunicação e Educação em Direitos Humanos, valorizando a cultura popular e a cultura digital. Para atingir este objetivo refere-se na ação dialógica de Freire (2013) e no agir comunicativo de Habermas (2012). Neste sentido, busca-se a origem do Círculo de Cultura a partir de uma análise da transição da Cultura Popular para Educação Popular, ressaltando que esta é, e sempre foi, de uma forma ou de outra, uma Educação em Direitos Humanos. Aborda que o pensamento de Freire inspirou a Educomunicação, uma comunicação educativa popular alternativa à comunicação de massa de cultura hegemônica, que surgiu na América Latina entre as décadas de 1950 e 1970. A partir dessa referência procura-se pensar nas possibilidades de desenvolver projetos educativos dialógicos interdisciplinares sobre temas transversais a partir do acesso e uso democrático das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs.

MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA

Este texto é fruto das reflexões que surgiram a partir da participação no Curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’, Edição 2021, realizado pela EaD Freiriana do

Instituto Paulo Freire. A escolha do tema da ressignificação do Círculo de Cultura em contexto da cultura popular e da cultura digital surgiu da compreensão de valorização do contexto em que as pessoas vivem, no sentido em que elas não sejam objetos da educação, mas uma educomunicação na qual os(as) educandos(as) sejam sujeitos da sua conscientização e emancipação, que mesmo sendo de origem popular possam assegurar democraticamente o seu direito ao acesso e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs. A partir da vivência do Curso realizou-se o levantamento, seleção, leitura e análise das referências teórico-metodológicas, de dados e informações sobre o tema em livros e artigos científicos durante todo o processo de realização da pesquisa, especificamente realizou-se a seleção e análise de conceitos das teorias educativas que foram usados na construção argumentativa do texto.

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO POPULAR

Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão sempre ressaltaram que desde o século XIX já se esboçavam os primeiros movimentos de Educação por meio da Cultura Popular, expressos nas resistências, nas lutas pelo direito à liberdade e dignidade humana, ou seja, valores que partiriam de suas experiências e suas culturas. Conforme Brandão,

[...] a educação popular nascente entre nós, em boa medida, silencia uma exclusiva leitura vinda do Norte, e, em pouco tempo, gera entre nós-mesmos os seus autores-atores, um crescente e vigoroso repertório de teorias, de propostas e programas de ação e de práticas emancipatórias. (BRANDÃO, 2018, p. 287)

Nesse sentido, estudantes secundaristas e, sobretudo, universitários, educadores(as) acadêmicos(as) e não acadêmicos(as), homens e mulheres de diversos campos das artes e outras profissões fizeram a crítica das condições sociais de produção cultural estabelecida e construíram movimentos sociais e práticas emancipatórias-populares muito importantes, tais como: dos(as) trabalhadores(as) camponeses; da educação popular; da teologia da libertação; da pesquisa ação-participativa; do teatro do oprimido; do cinema novo; da literatura e música de protesto; das frentes étnico-culturais de luta emancipatória, dentre outros. Portanto, houve um intenso diálogo suleir, como dizia Paulo Freire, com pessoas de diversos países da América Latina, com distintas formações e escolas de pensamento se contrapondo às ideias do Norte.

A TRANSIÇÃO DA CULTURA POPULAR PARA EDUCAÇÃO POPULAR

Ao versar sobre conscientização e ação política, Brandão (EAD FREIRIANA, 2021b), ressalta a relevância de se distinguir Educação Pública de Educação Popular. Com relação à Educação Pública em geral, apesar de ser gratuita, é oferecida pelo Estado ao povo, no sentido de que lança mão das pessoas do povo diretamente ao serviço do poder do Estado e indiretamente ao serviço do poder do Capital. Nesta perspectiva promove uma educação não pensando nas pessoas, nos seus direitos e na sua felicidade, mas pensando de maneira quantitativa, na redução dos indicadores de analfabetismo e/ou na integração subalterna ao mercado de trabalho. A Educação Popular além de ser pública é uma educação na qual promove a conscientização, o empoderamento, a emancipação e liberdade dos sujeitos e das comunidades, fazem com que eles e elas se assumam criadores da sua cultura e transformadores do mundo em que vivem.

Neste sentido, segundo Brandão (2018), a Cultura Popular foi o ponto de partida, por um lado, das críticas de teor ideológico dirigidas à educação escolar estabelecida e de que ela nunca fora neutra, menos ainda o era no modo de produção capitalista na sua fase industrial, a qual servia aos interesses de classe num duplo sentido, na seleção de carreiras e conteúdos dos incluídos e dos excluídos. Por outro lado, das interações e inovações emancipadoras da Educação Popular. Em 1960, em Angicos (RN), Paulo Freire cria e desenvolve um método inovador de alfabetização de jovens e adultos com a cultura, a vida, a história e a fala dos alfabetizandos. No ano de 1962, em Recife (PE), Paulo Freire e sua equipe nordestina organizam o Primeiro Congresso Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular. Neste sentido, a Cultura Popular era buscada não como folclore, mas na dimensão do vivido e pensado do povo. Tanto a cultura de um povo, quanto a consciência de uma pessoa, representam construções pessoais, interativas e sociais de símbolos e de significados.

Nesta perspectiva, se pensava a cultura como política e o político como ação de Cultura Popular de conscientização e emancipação individual e coletiva dos(as) trabalhadores(as). Segundo Freire (2013, p. 125), “Os homens (...) porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. Portanto, buscava-se construir sujeitos conscientes de si mesmos, dos determinantes da sua condição de dominados por um domínio hegemônico e colonizador e das possibilidades políticas para sua libertação.

CÍRCULO DE CULTURA

Neste contexto, Freire foi convidado a trabalhar no Plano Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart até o Golpe de 1964; enquanto coordenador do Projeto de Educação de Jovens e Adultos e diretor da equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (PE), e ao trabalhar com o movimento de cultura popular, lançou o Círculo de Cultura, uma instituição básica de Educação e Cultura Popular.

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade (...), lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente 'doadoras', o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de 'pontos' e de programas alienados, programação compacta, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 102-103)

O Círculo de Cultura era educação com força de conscientização e de libertação, que surgiu para se contrapor à educação de massas, domesticadora, alienada e alienante. Segundo Freire (1967, p. 36), trata-se de uma inversão de uma *educação para o povo* em direção a uma *educação que o povo cria*, de uma "conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço". Para Freire (2013), a educação problematizadora e transformadora, enquanto um quefazer humanista e dialógico; as pessoas submetidas à dominação, ao terem consciência de sua atividade e do mundo, ao agirem em função de seus objetivos, ao terem o ponto de decisão de sua procura em si e em suas relações *com o mundo*, e *com os outros*, lutam por sua emancipação. Por isso, uma educação e uma ação cultural como prática da liberdade. Nesse contexto, conforme Brandão (2018), a educação libertadora é o embrião daquilo que, anos mais tarde, nos centros populares de cultura e nos movimentos de Cultura Popular, começou a ser chamado de novo de Educação Popular.

Conforme Pini (EAD FREIRIANA, 2020), os Direitos Humanos devem ser pensados na perspectiva da sua materialidade. Desse modo, entende-se que os valores abstratos e sentidos dos Direitos Humanos podem ser muito bem compreendidos por meio da materialidade expressa na Cultura Popular, pois eles têm a ver com direitos do cotidiano, ou seja, são relativos aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Segundo Gadotti (2018 *apud* EAD FREIRIANA, 2020)

a Educação Popular, como concepção da educação e como movimento social, tem sua origem na luta por direitos sociais, políticos, econômicos, direitos de cidadania, em contextos diversos. Portanto, a Educação Popular é, e sempre foi, de uma forma ou de outra, uma Educação em Direitos Humanos.

EDUCOMUNICAÇÃO

A educomunicação surgiu na América Latina entre as décadas de 1950 e 1970, a partir das ideias de Paulo Freire, que, frente às ditaduras passaram a trazer temas como meio ambiente, identidade cultural, carestia e a questão da libertação do povo das ditaduras. Neste sentido, trata-se de uma comunicação educativa popular alternativa à comunicação de massa de cultura hegemônica, pois atende ao princípio do direito universal, expressão definida pela ONU. Paulo Freire (1983), criticou o ensino bancário no qual o(a) professor(a) deposita conteúdos no(a) aluno(a) e argumentou em defesa de associação entre educação, comunicação e ação popular, que possibilitam a construção do empoderamento das pessoas que estão nos processos de educação formal ou não formal. Segundo Soares (2014, p. 26), as ideias de Freire inspiram “a adoção da perspectiva dialógica no uso dos diversos meios de comunicação, levando à necessidade de se repensar a própria educação do ponto de vista da gestão dos processos de comunicação inerentes aos atos de ensinar e aprender”. Desse modo, inspirou práticas alternativas de comunicação e Educação Popular em toda América Latina

Com o passar do tempo a educomunicação torna-se uma referência teórico-metodológica para a formação do(a) professor(a) do século XXI. Nesta perspectiva, para além de Paulo Freire, outros pensadores vão sendo incorporados no referencial teórico-metodológico, tais como: o italiano Umberto Galimberti (Teoria da Ação), os espanhóis Jesús Martín Barbero (ecossistema comunicativo) e Javier Echeverría (Teoria do Terceiro Entorno) e o alemão Jürgen Habermas (Teoria da Ação Comunicativa).

Segundo Soares (2014, p. 26), ressaltar Freire e Habermas não se quer apenas privilegiar o diálogo como uma proposta metodológica, mas referenciar à “possibilidade de transformação social da realidade a partir da prática comunicativa, em consonância com as ideias de Galimberti, Martín-Barbero e Echeverría, anteriormente citadas, quando defendem a superação da dependência do homem em relação às próprias tecnologias pela Teoria da Ação”. Nesta perspectiva, para Soares (2014, p. 26), no presente modelo civilizatório, o redesenho do trabalho do novo educador que passa pela ação comunicativa

deverá considerar a moderna psicologia das competências socioemocionais ou não cognitivas, ou seja, um novo educando dependerá de um novo educador. Assim, torna-se um dever estratégico da gestão dos processos de formação docente. Não se trata apenas de compreender que “as práticas pedagógicas devam passar de um modelo de comunicação um-todos para todos-todos. É necessário avançar para o entendimento da natureza mesma do processo comunicativo que ocorre no ecossistema comunicativo do denominado terceiro entorno”. Neste sentido, a educomunicação propõe agregar às competências pedagógicas e à valorização da subjetividade dos(as) estudantes uma visão de mundo que supra sua tradicional formação. Assim, está em consonância com a perspectiva que vai da lógica colaborativa para a construção de modelos de convivência no terceiro entorno.

Conforme Soares (2002), o objetivo principal da educomunicação é a construção de ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos espaços educativos, nos quais se busca o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas, como indivíduos e como grupo.

A principal tese da educomunicação é se opor ao paradigma utilitarista do marketing educacional que subordina os processos de ensino e aprendizagem à eficácia das tecnologias, e propor o protagonismo dos sujeitos, professores(as), alunos(as) e membros da comunidade, pela conquista da autonomia sobre os aparatos técnicos. Neste sentido, Soares (2014, p. 19), defende o desenvolvimento “das competências não cognitivas e socioemocionais, por facilitarem a adesão da comunidade educativa a projetos voltados a transformar as mediações tecnológicas em linguagens favorecedoras da construção de um mundo diferenciado, rico de expressividade e essencialmente mais solidário”.

Conforme Soares (2014, p. 29-31), o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP, desde 1999, vem pesquisando e disseminando pelo Brasil e América Latina a educomunicação como um novo campo de intervenção social. Desenvolve pequenos projetos de produção midiática (incluindo o uso da linguagem radiofônica, a produção de vídeo e o emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDICs) com temas transversais, envolvendo professores(as), alunos(as) e membros das comunidades educativas. Esses pequenos projetos valorizaram a articulação de propostas educativas bem-definidas às potencialidades socioemocionais de alunos(as) e professores(as) em processos colaborativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, a partir da ação dialógica de Freire (2013) e do agir comunicativo de Habermas (2012), procurou-se pensar nas possibilidades de ressignificar o Círculo de Cultura como Educomunicação e Educação em Direitos Humanos, valorizando a cultura popular e a cultura digital. Neste sentido, verificou-se que o Círculo de Cultura surgiu a partir da perspectiva da transição da Cultura Popular em Educação Popular, ressaltando que esta é, e sempre foi, de uma forma ou de outra, uma Educação em Direitos Humanos. Nesta perspectiva, constatou que o pensamento de Freire inspirou a Educomunicação, a qual sempre procurou valorizar projetos educativos dialógicos interdisciplinares sobre temas transversais a partir do acesso e uso democrático das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs. Conforme Soares (2002), faz-se necessário que no plano pedagógico sejam observados alguns procedimentos à educomunicação: prever e planejar um conjunto de ações; construir um ambiente colaborativo envolvendo todas as pessoas agentes ou beneficiárias das ações; estabelecer relações francas, abertas, socializadas e consensuadas. Segundo Soares (2014), para além de uma proposta metodológica (ou nova didática), trata-se de um novo paradigma na interface comunicação/educação, um movimento político e pedagógico que surgiu na sociedade civil, buscando o desenvolvimento da solidariedade em processos de relacionamento. Para finalizar, em tempos de globalização, do capitalismo na sua fase financeira e neoliberal, da possibilidade de acesso e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs, como diz o Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021c), não vamos entrar nessa onda conservadora de colocar o “mercado” como a grande referência da educação, vamos colocar a “cidadania”. Nesta perspectiva, de comunicação/educação em contexto da sociedade da informação, a grande “tecnologia” que nós temos é a esperança, como legado de Paulo Freire, não a esperança de quem espera, mas de quem acredita no sonho e luta por maior justiça social, por uma comunicação/educação mais democrática, mais humanizadora, mais amorosa, mais solidária na qual se vislumbra uma cidadania planetária que possa transformar o mundo e torná-lo mais bonito e feliz.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Platão, Paulo e nós. Uma viagem entre os tempos da Cultura Popular e da Educação Popular. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Org.) **Reinventando Paulo Freire**, São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018, p. 285-303.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 1 - O que é o Método Paulo Freire. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 4 – Contra o quê? Em nome de quê? E o diálogo como sentimento de amor tornado ação política e transformadora. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 8 – Como alfabetizar hoje com Paulo Freire. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.
- EAD FREIRIANA. **Jornada Educação em Direitos Humanos – Edição 2020**. Videoaula 1 - A Trajetória da Educação em Direitos Humanos. Ministrada por Francisca Pini. São Paulo: Instituto Paulo Freire, mai. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (original publicado em 1968)
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (original publicado em 1969)
- GADOTTI, Moacir. **I Colóquio Internacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília, 27 e 28 de novembro de 2018.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. (original publicado em 1981)
- SOARES, Ismar. de O. (2014). **A Educomunicação e a formação de professores no século XXI**. *FGV*, 4(1), 19-34. <http://www.5.fgv.br/fvgonline/revista>.
- SOARES, Ismar. de O. (2002). **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação**. *Comunicação e Educação Magazine*, 23, 16-25. <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/3911>.

Marcio Fernando Gomes é doutor em Ciências, área Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Atualmente é professor adjunto e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos, SP. Contato: marciogomes@ufscar.br.

A ITINERÂNCIA FORMATIVA DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA FREIRIANA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

MAIA, Maria Cristiane Correia

RESUMO

No que se refere à compreensão da formação, ou seja, a elucidação do que se apresenta, a partir da consciência do (a) educador (a) enquanto Ser aprendente, vale dizer que, a aprendizagem que permeia a construção do conhecimento é um dos fatores fundantes dessa formação, mas que tal formação não se reduz apenas a esse processo. Nesse sentido, o nosso compromisso é compreender esse entendimento, que envolve o percurso formativo do (a) educador (a) na perspectiva freiriana de construção do conhecimento. Esse foi o cenário desse trabalho, dada a sua abrangência e possibilidade concreta de apreensão/compreensão dos conceitos que aqui serão explicitados. Diante disso, esse artigo tem como objetivo compreender a itinerância formativa do (a) educador (a) na perspectiva freiriana de construção do conhecimento. Para tanto, adotou-se um percurso metodológico de cunho qualitativo, buscando compreender a complexidade que envolve os sentidos e significados dessa formação, que por sua vez, é marcada pelo dinamismo reflexivo do sujeito, que aprende criticamente em todos os seus âmbitos e condições. As compreensões que emergiram desse estudo, evidenciaram que não se pode pensar numa proposta de formação que não esteja assentada em princípios éticos que levem em conta a pluralidade dos conhecimentos, dos costumes, das culturas, das nossas experiências, das nossas falas e de tudo o que vivenciamos no dia a dia da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Construção do conhecimento. Itinerância formativa. Sujeito aprendente.

THE FORMATIVE ROAMING OF EDUCATORS IN THE FREIRIANA PERSPECTIVE OF KNOWLEDGE CONSTRUCTION

SUMMARY

With regard to the understanding of formation, that is, the elucidation of what is presented, from the awareness of the educator(a) as a learning being, it is worth saying that the learning that permeates the construction of knowledge is one of the founding factors of this formation, but that such formation is not limited only to this process. In this sense, our commitment is to understand this understanding, which involves the formative path of the educator (a) in the Freiriana perspective of knowledge construction. This was the scenario of this work, given its scope and concrete possibility of apprehension/understanding of the concepts that will be explained here. Therefore, this article aims to understand the formative roaming of the educator (a) in the Freiriana perspective of knowledge construction. Therefore, a qualitative methodological path was adopted, seeking to understand the complexity that surrounds the meanings and meanings of this formation, which in turn is marked by the reflective dynamism of the subject, who learns critically in all its scopes and conditions. The understandings that emerged from this study showed that one cannot think of a formation proposal that is not based on ethical principles that take into account the plurality of knowledge, customs, cultures, our experiences, our speeches and everything we experience in the day-to-day of school.

KEYWORDS: Construction of knowledge. Formative roaming. Learning fellow.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a formação do professor (a) no âmbito das sociedades modernas, apesar de ser uma atividade social fundamental, tem sido um fenômeno negligenciado. Na maior parte das vezes essa atividade é concebida, a partir de teorias retiradas de esferas outras, que se distanciam da vivência da sala de aula. Desejamos através desse diálogo profícuo superar os pontos de vista que se apresentam exclusivamente teóricos-normativos, para que possamos adentrar à complexidade flutuante, que dialoga com uma formação, na perspectiva emancipatória e libertadora.

Nesse sentido, o nosso compromisso é compreender e mediar esse entendimento, que envolve a itinerância formativa do educador (a) na perspectiva freiriana de

construção do conhecimento. Trata-se de um desafio a ser enfrentado. Por sua vez esta é a perspectiva do trabalho, dada a sua abrangência e possibilidade concreta de apreensão/compreensão dos conceitos que aqui serão explicitados. Esse trabalho teve um percurso metodológico de cunho qualitativo.

Nessa perspectiva, em que acreditamos que compreender é muito mais que entender, vamos prosseguir nesse propósito percebendo que o Ser aprendente em formação, é um Ser que aprende de forma contextualizada e referenciada. Que aprende permeado pela afetividade que o cerca. E é, justamente, essa afetividade aliada à intencionalidade da formação, que produz sentidos e significados, a partir de uma identidade concreta e socialmente relevante.

Nesse percurso formativo, de acordo com os nossos estudos, leituras e assistência das vídeos-aulas do Curso **'Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021'** da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, especialmente, a do módulo 1 de número 03 "Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo", e a do módulo 02 de número 08 "Como alfabetizar hoje com Paulo Freire", compreendemos que ensinar exige, de fato, tomada consciente de decisão, tendo em vista que a educação por ser uma especificidade humana, requer de nós um compromisso ético-político que nos leve a tomar posição em favor de uma sociedade mais justa, livre da fome, da miséria, do preconceito, de toda e qualquer forma de discriminação, do racismo e do negacionismo científico.

Precisamos, nesse contexto de educador aprendente, conscientes da nossa não neutralidade, continuar lutando para sermos respeitados e reconhecidos como sujeitos profissionais permeados por subjetividades, crenças, valores e por todo um sistema de signos e sentidos que vão sendo construídos ao longo desse complexo e inconcluso processo de existência humana.

Dessa forma, pode-se dizer que as aprendizagens que internalizamos durante o nosso percurso formativo são, de fato, fundantes para a nossa formação, por sua vez a formação não se reduz, apenas, a esse processo. Necessário se faz, percebermos essa itinerância formativa como uma atividade humana extremamente complexa em que somos constantemente desafiados a buscar e a compreender a realidade em que vivemos, bem como a nós próprios. É partindo dessa perspectiva que Humberto Maturana (1995) dissemina a ideia de que aprender não é a aquisição de algo que está lá. É por outro lado, uma transformação em coexistência com alguém.

A formação docente no contexto da complexidade que envolve os sujeitos aprendentes: desafio a ser enfrentado.

Acreditamos que a formação de professores/professoras é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva, portanto é pertinente enfatizar que,

A formação jamais seria dádiva ou doação, mas construção conquistada por seres que se responsabilizam se autorizam, se autonomizam, nos seus coletivos sociais, ao dizer do que precisam como alimento da alma e da carne, como forma de se alterar com-o-outro, se alterar-com-o-mundo (MACEDO, 2011.p.144).

Na perspectiva freiriana, o projeto de educação que se compromete com a possibilidade concreta do aprender, do refletir com criticidade problematizando as vivências individuais e coletivas, é o projeto que se referencia na “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (FREIRE, 1991, p. 72).

A formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade tomando a educação e seu projeto histórico, cultural e socialmente situado, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação. Necessário se faz vivenciar a proposta não como realidade pronta e acabada, mas como viés de conhecimento que requer a possibilidade emancipatória do aprender, do pensar, do refletir com rigor, com criticidade problematizando as vivências individuais e coletivas. É realizar o duplo movimento de pensar a educação e seu projeto cultural e, ao mesmo tempo e de forma indissociável, proceder à aprendizagem do pensar-agir com ética e, comprometimento para conosco e com o outro que também é sujeito aprendente. Morin (1995) contribui para esta reflexão ao argumentar que: “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com o outro, religação com uma sociedade [...] é uma ética de religação que une e solidariza-se, opondo-se ao que disjunta, reduz e fragmenta”.

Entendemos que, aprender a pensar a realidade e com a realidade não significa pensá-la isoladamente ou reduzi-la a um conjunto de técnicas do pensar,

mas também correr o risco de incentivar a incerteza, sem o medo de produzir conhecimentos que divergem do já instituído. Requer ainda primar pela tão necessária qualidade à produção, que implica por sua vez em criação de possibilidades outras em que a inquietação e o questionamento exigente em todo processo formativo são inerentes à construção do conhecimento.

Assim, nas palavras de Paulo Freire (1991, p.32) “há necessidade de se construir um “repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos...” [que constitui] “uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante”.

Nesse sentido a formação continuada de professores, num viés comprometido com a história e a criticidade, precisa atentar para a urgente sistematização de situações que problematizem o universo da realidade na qual esses profissionais estão inseridos, dando atenção especial às condições não só objetivas, mas também subjetivas dos sujeitos históricos e suas circunstâncias aprendentes e formativas.

Acreditamos ainda, que tal formação não pode se deter apenas às aprendizagens que priorizem os conteúdos que compõem as disciplinas, embora não os exclua, ela também não pode se resumir apenas à aquisição de novas metodologias de como ensinar e/ou de como aprender, embora não possa deixar de levá-las em consideração, ela não se restringe ao domínio de um saber/fazer pedagógico, embora não o descarte. Está assim, para além de todos esses recortes necessários a formação. Precisamos de um processo formativo que promova uma itinerância humanizada, que solicite do educador aprendente, que se permita ser dialógico, criativo, ousado, organizado, sensível e se disponibilize para estar aberto a aprender e ensinar.

Não estamos defendendo um profissional flexível, que se ajuste ao “mercado” ou ao mundo do trabalho atual [...]. Estamos diante da necessidade de esse profissional, principalmente o da educação, estar atualizado e conectado às exigências do nosso tempo, até mesmo para que seja crítico com tudo o que se passa ao seu redor e fundamentalmente, na relação com as novas gerações. Poderíamos, então, falar da necessidade de um educador integral ou de um profissional integral no âmbito da educação. (PADILHA, 2012, p.107)

Aqui se apresenta a necessária pertinência de se reafirmar que o professor precisa ser um estudioso, um pesquisador. Aquele que se utiliza da pedagogia

da pergunta, objetivando promover um conflito cognitivo, numa espécie de cerco epistemológico recheado de compromisso ético-político, competência profissional, ousadia, respeito, criatividade, diálogo, boniteza e amorosidade.

E esse exercício, certamente vai exigir de todos, a escuta daqueles e daquelas, dos sujeitos que estão envolvidos com a formação docente em todos os níveis. Escutar principalmente, com o intuito de dar voz e vez ao outro, numa perspectiva formativa que se permite disponibilizar atenção especial ao processo de construção do conhecimento, que enxerga os pares num contexto de heterogeneidade e pluralidade de procedimentos e itinerâncias, onde a disposição de aprender e ensinar a escutar, se traduz necessariamente em um aspecto relevante da formação docente.

Para Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1991, p. 135).

Vale ressaltar, nesse contexto formativo, que os desafios colocados pelas novas tecnologias, que tem vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades, das escolas e conseqüentemente a vida de alunos e professores, faz parecer que estamos todos de acordo em relação às medidas, que se fazem urgentes tomar para garantir o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma articulação inicial e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; valorizando a postura do professor reflexivo e de uma formação continuada baseada na investigação, no trabalho colaborativo e em equipe, num contexto de efetiva valorização da cultura docente e dos seus campos de atuação.

A esse propósito, a partilha e as culturas colaborativas não podem ser impostas por via administrativa ou por decisões de especialistas. Trata-se, nessa seara, de se perceber que as propostas teóricas de formação só farão sentido se forem construídas dentro da profissão, a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Nestes termos,

A formação é uma pauta de conquistas contemporâneas dos atores sociais, e não pode ser concebida como algo reduzido à competência individual ou a uma exoterodeterminação qualquer. Engajar/difundir publicamente sua concepção e proposição significa elucidá-la, torna-la explicitada, comunicável e, portanto pauta de construção de pontos de vista e processos decisórios democráticos (MACEDO, 2002, pp. 35-36).

Segundo Nóvoa (2009), é essencial que advogemos uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contribuições científicas, pedagógicas e técnicas, mas também que tenha como norte os próprios docentes, sobretudo aqueles profissionais docentes mais experientes e reconhecidamente comprometidos com a profissão. Ainda no pensamento de Nóvoa (2008, *apud* Nóvoa, 2009) a formação de professores continua a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Assim, impõe-se,

[...] inverter essa longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores (NÓVOA, 2008).

Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber (NÓVOA, 2009, p. 33).

Acrescentemos ainda, nessa perspectiva de formação onde as itinerâncias formativas são resultantes da práxis, a ideia de que precisamos criar instrumentos e situações necessárias ao reconhecimento dos saberes experienciais, como mediação e referencial fundante para a formação que se diz contextualizada num ambiente intercítico, que prima pelo fecundo acolhimento dos sujeitos históricos em suas experiências de aprendizagem e formação.

Sob esse aspecto, é importante mencionar que,

Não temos dúvida que por essa itinerância de reconhecimento das aquisições da experiência estaríamos construindo, ao mesmo tempo, um processo que poderíamos chamar de *justiça epistemológica-formativa*, e

criando tecnologias capazes de nos retirar do medo histórico de reconhecer a configuração formativa dos saberes da experiência, como referenciais fecundas para multirreferencializarmos a formação (MACEDO, 2010, p.185).

O modo como se organiza a formação continuada, como modalidade de educação ao longo da vida, precisa se constituir também num viés que ressignifique a educação em todas as etapas e modalidades. Isto por sua vez implica necessariamente, numa atitude de ousadia, que se volta para a curiosidade que nos permite visualizar não só o gosto pela aventura da construção do conhecimento, mas também nos impulsiona pela perspectiva da formação tecida em parceria com aprendizes formadores e formandos, criando dessa forma novos espaços e possibilidades históricas de itinerâncias e errâncias formativas. Com esse direcionamento entendemos que a formação

É ato político, ao mesmo tempo em que é ato de conhecimento, porque não se satisfaz com o que apreende da realidade, mas cria-a, (re) cria-a, projeta-a historicamente como possibilidade, como realidade sonhada e possível; é, desse modo, ato criador, constituído da visão utópica que habita os sonhos e os desejos humanos (OLIVEIRA, PINTO, FERREIRA, 2012, p. 59).

Assim, compreender, interpretar e indexar os sentidos possíveis da condição de educador, se mostra nesse contexto, como condição fundante na formação continuada que dá respaldo à estrutura educacional da qual fazemos parte. Tal compreensão abraça por sua vez as funções exercidas por todos os profissionais que vivem e convivem na escola, visto que as práticas profissionais requeridas por esse fazer pedagógico, precisam ser traduzidas por atos educativos permeados por significados outros, que concretamente se configurem enquanto mediadores fecundos da aprendizagem, a partir do (re) conhecimento complexo da realidade vivenciada.

Nesse contexto, percebemos que as políticas de formação são verticalmente impostas e totalmente desvinculadas das realidades de atuação do profissional docente, ao tempo em que também se encontram dissociadas dos compromissos com as mudanças mais profundas requeridas pela Educação. Daí a urgência em se desenvolver uma relação de horizontalidade no contexto das itinerâncias formativas, que de fato são comprometidas com o respeito pelos etnométodos

dos professores em formação, bem como pela construção das suas respectivas autonomias. E essa autonomia, por sua vez, precisa vir acompanhada de humanização.

A formação docente seja ela inicial ou continuada tem ignorado efetivamente o conhecimento e as experiências vivenciadas, pelos educadores ao longo das suas itinerâncias profissionais. As políticas de formação adotadas, infelizmente não levam em consideração as especificidades dos diferentes profissionais envolvidos. Privilegia-se uma formação homogênea como se todos aprendessem e construíssem seus conhecimentos da mesma maneira e a partir das mesmas estratégias e motivações.

Esses são alguns dos desafios que, a formação enquanto ato político se propõe a ressignificar os processos formativos, a partir de ideias emancipatórias, forjadas durante toda a trajetória desses profissionais, numa realidade que envolve hoje, a Educação por meio de um currículo integrado tendo em vista o fortalecimento e a capacitação dos professores, com o intuito de intervir de forma qualificada, consciente e significativa, na realidade social, cultural e pedagógica dos sujeitos históricos envolvidos no processo. Até porque, [...] uma nova teoria da aprendizagem, ao enraizar a aprendizagem ao processo formativo do sujeito, nos diz que uma aprendizagem só é significativa se vier com a emergência de um ponto de vista do sujeito em formação. (MACEDO, 2011, p.36).

Precisamos nos sentir implicados com um debate ético-político mais qualificado e participativo no que se refere ao currículo e à formação compreendendo que ambos não são neutros, muito menos imparciais. Conseqüentemente, tal constatação nos leva a reconhecer que os processos formativos e a qualidade dessa formação precisa ser, exaustivamente discutido e assumido como responsabilidade de todos os sujeitos históricos implicados, como também de todas as instituições responsáveis pela formação, seja ela inicial ou continuada.

Portanto, nesse cenário formativo faz-se necessário repensar uma formação de professores que incorpore a perspectiva de uma construção de conhecimento como fator fundamental do próprio processo de viver do ser humano. E para tanto, é imprescindível que pensemos esta formação a partir do pensamento complexo, ou seja, uma formação crítica, não fragmentada, que promova uma discussão epistemológica acerca dos conhecimentos eleitos como formativos, como também uma discussão pedagógica que abrace novas concepções de sujeitos e subjetividades que permeiam essa itinerância formativa.

Visando superar a racionalidade técnica e o paradigma da fragmentação, de um saber enquanto verdade absoluta e de currículos engessados,

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar. Necessitamos encontrar os metapontos de vista sobre a noosfera, que só podem ocorrer com a ajuda de idéias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se. Necessitamos que se cristalize e enraíze um paradigma complexo (MORIN, 2004, pp. 32-33).

Assim, entendemos diante do explicitado que não se pode pensar numa proposta de formação que não esteja assentada em fundamentos e princípios éticos, que levem em conta a pluralidade dos conhecimentos, dos costumes, das culturas, das nossas falas, das nossas experiências e de tudo o que vivenciamos no dia a dia da escola. Tal formação requer ainda, uma reflexão que se apresente com rigor e criticidade favorecendo ao movimento individual e coletivo dos sujeitos cognoscentes em constante desejo de formação, atuação e construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Entendemos que os processos formativos não podem continuar descontextualizados da realidade vivida, mas precisam criar uma tessitura que vá produzindo sentidos, compreendendo e explicitando os significados ao longo de toda itinerância formativa do professor, até porque nós enquanto seres humanos precisamos nos perceber como seres envolvidos por uma complexidade, tendo em vista a multiplicidade de dimensões que nos constituem.

Há necessidade de ampliarmos as possibilidades para que o educador em formação construa a sua autonomia, a partir de experiências estimuladoras de suas tomadas de decisão e de suas responsabilidades. E, nessa itinerância formativa, possamos esperançosamente continuar lutando contra essa desumanização que permeia o processo educacional em todas as instâncias.

Assim, corroboramos da ideia que os processos formativos, na sua essência, precisam se voltar para as coletividades humanas, ao empoderamento das classes populares, visto que os sujeitos precisam se assumir enquanto sujeitos que contribuem para a feitura de projetos de emancipação política e libertadora.

Enfim, percebemos nessa seara de formação, seja ela inicial ou continuada, que o ato de conhecer é algo pessoal e intransferível se levamos em conta que o sujeito constrói o conhecimento, e este, é resultado da sua atividade, da sua

experiência, das suas relações, dos seus processos interativos de aprendizagem no dia a dia, que são ética e dignamente compartilhados e referenciados.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**; tradução Vinicius Figueira. – 3. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire**. Módulo 01, Vídeo aula 03 – “Leitura do mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo”. São Paulo: Instituto Paulo Freire 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire**. Módulo 02, Vídeo aula 08 – “Como alfabetizar hoje com Paulo Freire”. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas/Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffe, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. – Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. – Iheus: Editus, 2011.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Chysallis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo – Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. – 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 179p.
- MATURANA, H. VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: PSY, 1995.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- NÓVOA, António. **“Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21 centuri, Is there any way out?”**, Zeitschrifur fur Paedagogische Historiographie (Zurich), 2008.
- NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Portugal: Lisboa. EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. **EJA e educação profissional**: desafios da pesquisa e de formação no proeja/ Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira – Brasília: Liber Livro, 2012.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. 1. Ed - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

Maria Cristiane Correia Maia é prof.^a da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim e Filadélfia-Ba. Pedagoga; Mestre em Educação de Jovens e Adultos – UNEB; especialista em Educação Profissional – IF Baiano; Educação Inclusiva – UNEB; Pesquisadora do FORMACCE – UFBA. Dirigente Municipal de Educação de Senhor do Bonfim - BA (2017 - 2020). Contato: cristianemaia2014@outlook.com.

PAULO FREIRE, EMILIA FERREIRO E SUAS IDEIAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO: CONVERGENTES OU DIVERGENTES?

MALTEZ, Naíra Oliveira

RESUMO

Este artigo buscou investigar convergências e divergências entre as ideias de Paulo Freire e de Emilia Ferreiro em relação à alfabetização. A partir de pesquisa bibliográfica em obras de referência de ambos os autores, foram encontrados quatro pontos convergentes, a saber: ambos contribuem com teorias do conhecimento extrapolando discussões metodológicas; não concebem alfabetização como um ato mecânico de memorização de fonemas; o alfabetizando é visto sujeito cognoscente e, portanto, centro de seu processo de aprendizagem, sendo o educador o mediador de tal processo; e a alfabetização é considerada essencial para o exercício pleno da cidadania. A única divergência encontrada está no “Método Paulo Freire” de alfabetização culminar nas fichas de descobertas que assumem a concepção empirista do método fônico, porém este ponto pode ser visto como apenas uma aparente divergência levando em conta o contexto histórico dos estudos de ambos os autores, assim como proposições de Freire alegando a necessidade de incorporação de novas abordagens sobre a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Método Paulo Freire. Psicogênese da língua escrita.

PAULO FREIRE, EMILIA FERREIRO AND THEIR IDEAS ABOUT LITERACY: CONVERGENT OR DIVERGENT?

ABSTRACT

This article sought to investigate convergences and divergences between the ideas of Paulo Freire and Emilia Ferreiro in relation to literacy. From the bibliographical research in reference to works by both authors, four converging points were found: both contribute to Theories of Knowledge beyond the methodological discussion; they do not see literacy as a mechanical act of memorizing phonemes. The student is seen as a cognizant subject and is ultimately the center of his/her learning process and is then supported by the educator who intermediates this process. Finally, they think literacy is essential for the full exercise of citizenship. The only divergence found is in the “Paulo Freire Method” of literacy, culminating in the discovery sheets that assume an empiricist conception of the phonic method, but this point can be seen as just an apparent divergence within the historical context of the studies of both authors in addition to Freire’s propositions alleging the need to incorporate new approaches to reading and writing as analyzed.

Keywords: Literacy. Paulo Freire’s Method. Psychogenesis of written language.

INTRODUÇÃO

Ao falar em método Paulo Freire de alfabetização, comumente faz-se a rápida associação a um método que faz uso de palavras geradoras (as quais terão, como desdobramento, um tema gerador para análise crítica da realidade), que serão divididas em sílabas e sistematizadas em famílias silábicas para gerar novas palavras (método fônico). Ao pensar a alfabetização a partir da perspectiva construtivista evoca-se Emilia Ferreiro e seus estudos a respeito da psicogênese da língua escrita, admitindo que o processo de alfabetização parte do conhecimento em toda a sua complexidade, do texto (como unidade de sentido) e não da divisão silábica - o que vem *de* encontro ao método Paulo Freire, grosso modo aqui descrito.

Mas será mesmo que as proposições de Ferreiro *vão de encontro* às proposições de Freire? Pergunta esta instigada pela afirmação de Brandão (EAD FREIRIANA, 2021a) de que o processo de alfabetização segundo o método Paulo Freire é construtivo e não construtivista, e pela ressalva de Couto (EAD FREIRIANA, 2021b) ao afirmar que o próprio Freire não se considerava um metodólogo, porém como alguém que desenvolveu uma práxis político-pedagógica, durante o **curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’ - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire.**

Por meio da pesquisa bibliográfica a partir da busca pelas palavras-chave “alfabetização”, “leitura” e “escrita” em obras de Paulo Freire e Emilia Ferreiro, o presente artigo traz um breve estudo comparativo entre os dois autores, referências em alfabetização no Brasil e no mundo, com o objetivo de investigar convergências e divergências entre as ideias freirianas e “ferreirianas”.

PAULO FREIRE E EMILIA FERREIRO: CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS

A primeira convergência entre Emilia Ferreiro e Paulo Freire reside no fato de que, ao contrário do que diz o senso comum, a principal contribuição de ambos não está na criação de métodos.

Em “Psicogênese da Língua Escrita” (1999), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky compartilham as descobertas de sua pesquisa acerca do processo de construção do conhecimento da língua escrita, tendo como marco teórico a psicolinguística contemporânea e a psicologia genética piagetiana. Assim, as contribuições destas autoras para o campo da alfabetização partem da teoria construtivista de Piaget que as permitiu colocar “a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente¹” (p.31), trazendo o aprendente para o centro do processo de aprendizagem. Afirmam ainda que a aprendizagem depende da ação ativa do sujeito e “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem” (p. 31).

No pensamento freiriano fica igualmente evidente que o sujeito assume o papel central em sua aprendizagem, pois deve ancorar seu percurso em suas experiências, na leitura da “palavramundo”, dialogando a respeito do que vivencia e do que aprende, coletivizando e escrevendo o que pensa, de forma a poder “dizer a sua palavra” e atuar como agente transformador dessa realidade ao “co-criar a sua cultura” (EAD FREIRIANA, 2021c). Freire propõe uma postura ativa daquele que aprende, rechaçando a passividade da educação bancária e exaltando a necessidade do educador colocar-se no papel de mediador, a partir da escuta ativa do educando por ter clareza de que ensinar não é transferir conhecimentos e que o educando, enquanto sujeito cognoscente, deve ser instigado a “entender e comunicar o entendido” (FREIRE, 1996, p.135).

A partir da realidade dos sujeitos, de sua leitura de mundo, é que são definidas

1 Em termos piagetianos, o sujeito cognoscente é “aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (FERREIRO;TEBEROSKY, 1999, p.29)

as palavras geradoras que darão início ao processo de sistematização de conhecimento sobre a palavra escrita em Freire. Isto vem ao encontro do que Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam como aspecto da teoria psicogenética piagetiana convergindo com a psicogênese da língua escrita: “o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado”. (p. 32).

Assim, ambos trazem como grande legado não métodos, mas teorias do conhecimento que colocam ênfase no sujeito que aprende, tomando o mesmo e não o objeto de aprendizagem como ponto de partida para o processo de ensino – lembrando que para formar cidadãos críticos é necessário falarmos do ensino crítico, “que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto.” (FREIRE, 1997, p.23).

Por conceberem o alfabetizando como sujeito cognoscente é que é possível destacar a segunda convergência entre Freire e Ferreiro: a alfabetização não é um conhecimento mecânico, acrítico, apreendido passivamente por repetição e memorização.

Ferreiro, ao lançar luz às ideias infantis acerca da língua escrita, inicia uma nova e essencial discussão a respeito da alfabetização para além das discussões metodológicas: assume-se, a partir da psicogênese da língua escrita, que a criança pensa sobre a língua e, como sujeito cognoscente, cria hipóteses lógicas que se aproximam sucessivamente da escrita convencional ao longo de um processo mediado pelo professor.

No processo de mediação feito pelo alfabetizador, é essencial proporcionar o contato sistemático dos alfabetizados com práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que alguns conhecimentos não são dedutíveis, senão transmitidos socialmente – como, por exemplo, o uso de alguns sinais de pontuação que não marcam explicitamente a prosódia, ou então alguns comportamentos leitores como direção do texto, onde começa a leitura de uma página impressa, etc (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Importante ressaltar que, embora o estudo de Ferreiro e Teberosky tenha sido realizado a partir da observação de crianças, a alfabetização destas e a alfabetização de jovens e adultos têm como diferença mais significativa a idade do alfabetizando e todas as implicações que a mesma traz (experiências, expectativas, necessidades referentes à escolarização); todavia se assemelham “no processo ativo do aprendiz, através de construção e reconstrução de

hipóteses sobre a escrita – de acordo com estudos da psicogênese da aquisição da língua escrita” (MACIEL, 2021).

A alfabetização freiriana, por sua vez, também não se define como o domínio das técnicas de leitura e escrita de forma mecânica, memorizada e independente da realidade vivida pelo alfabetizando. Alfabetizar, para Paulo Freire (1967, p.110), “é entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto”. Ressalta ainda que o professor tem o papel importante de mediador desse processo, pois instrumentaliza o educando para que a alfabetização ocorra “de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador.” (FREIRE, *op. cit.*, p.110)

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p.13)

Entretanto o “Método Paulo Freire” objetivamente consiste em levantar palavras geradoras que façam parte do universo vocabular dos alfabetizados e que, em conjunto, delinearão um tema gerador a ser explorado de maneira mais profunda e crítica (leitura de mundo por meio das fichas de cultura) e darão origem às fichas de descoberta, nas quais constam os desdobramentos dos fonemas para formar novas palavras (EAD FREIRIANA, 2021a). Há, portanto, uma aparente incoerência entre a crítica à memorização mecânica das sílabas e o uso das fichas de descoberta para sistematização de fonemas a partir do desdobramento das palavras geradoras em famílias silábicas.

Se, de acordo com Ferreiro (2012) para uma alfabetização efetiva, que vá além da continuidade da escolarização e sirva para a vida cidadã, foi necessário

mostrar que os copistas não são produtores de texto, destroçar os rituais de recitação das famílias silábicas, ridicularizar os enunciados escolares... e deixar entrar no grande cenário e de pleno direito dois grandes ausentes da formulação tradicional: a língua escrita e a criança que pensa. (FERREIRO, 2012, p. 60)

Seria esta uma divergência entre Freire e Ferreiro?

Considerando que os estudos da psicogênese da língua escrita foram divulgados pela primeira vez no Brasil em 1986, defende-se, aqui, não ser razoável falar em divergência teórica. Além disso, considerar as ideias que o estudante tem a respeito da língua escrita e a partir delas orientar as intervenções e ações de ensino para favorecer a aprendizagem já aparecia como proposta de Freire (1997), ao asseverar que

é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (FREIRE, 1997, p. 70)

Segundo Couto (EAD FREIRIANA, 2021b), faz-se necessária a reinvenção do método Paulo Freire a partir de novas abordagens e novos estudos, desde que os princípios de sua teoria do conhecimento sejam mantidos. O próprio Freire (1997, p. 26) afirmava tal necessidade de realizar:

A leitura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre outros, assim como a leitura de especialistas que tratam não propriamente da alfabetização mas do processo de leitura como Marisa Lajolo e Ezequiel T. da Silva é de indiscutível importância.

Outro ponto de confluência entre Freire e Ferreiro está na compreensão do que é ler. Ambos concordam que a leitura é uma experiência de compreensão e de comunicação que transcende a decifração. Ler requer a construção de sentidos na interação leitor-autor, uma vez que “quem lê parece falar para um outro ali presente, mas o que diz não é sua própria palavra, senão a palavra de um ‘Outro’ que pode se desdobrar em muitos ‘Outros’” (FERREIRO, 2012, p. 27), e entre leitores, já que se constitui “também como experiência dialógica, em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a

compreensão grupal do lido” (FREIRE, 1997, p. 29), pois a diversidade de ideias e vivências dos estudantes favorece a distinção entre sentido literal e a intenção do texto subjacente às palavras. (FERREIRO, 2012, p. 86)

Paulo Freire (1997) refere, ainda, que os processos de leitura e de escrita devem ser considerados como indissociáveis e percebidos pelos alfabetizandos como úteis e necessários para eles e para todos. Nessa mesma direção, Ferreiro (2012) critica a definição de “alfabetizado” como aquele que conhece o alfabeto, escreve seu nome, escreve algumas poucas palavras e decodifica no lugar de ler; alegando ser essencial a alfabetização seja compreendida como um movimento de inserção do sujeito na cultura letrada, desenvolvendo a habilidade de circular entre diversos textos que caracterizam tal cultura – mesmo que apenas como receptor.

Por último, mas não menos importante, além das convergências epistemológicas, a alfabetização tanto para Freire quanto para Ferreiro é uma questão de pleno exercício da cidadania.

Ferreiro (2012) aponta que os níveis de analfabetismo ainda são muito preocupantes e questiona a incoerência entre o tempo de escolaridade estendido e índices de iletrismo, ou seja, o número de pessoas que apesar de ter cursado um nível, ainda que mínimo, de escolaridade não se formaram como leitores no sentido pleno da palavra (não apenas decodificadores). Conclui que a escola não alfabetiza para a vida e que “o exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura” (p. 18).

A educação libertadora proposta por Paulo Freire (1967; 1987) traz em seu cerne a tomada de consciência do poder de transformação social que todos e cada um possuem por meio da reflexão crítica acerca da realidade, na medida em que desnuda as contradições do mundo. “Desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na ‘inocência’ dos explorados” (FREIRE, 1997, p. 76), mas este desafio é o papel de todo educador crítico que tem clareza de que considerar o saber de experiência feito é fundamental, não pode ser desconsiderado, nem tampouco visto como inferior ao que a escolarização proporciona, mas por si só não basta (FREIRE, 1997).

Afinal, “só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido” (FREIRE, 1967, p. 142).

À GUIZA DE CONCLUSÃO...

Mesmo com a aparente contradição apontada em relação ao seu “método”, ousou dizer que as ideias freirianas são construtivistas na medida em que considera o educando como centro do próprio processo de aprendizagem e o educador como mediador entre seus saberes de experiência feitos e os conhecimentos a serem apreendidos criticamente.

Ferreiro e Teberosky (1999) alertam para o absurdo contido na ideia de que uma criança apenas tenha alguma ideia sobre a escrita aos seis anos, quando de sua entrada na escola. O que dizer, então, de um adulto? O conhecimento construído a partir da sua leitura de mundo deve ser considerado a todo momento, tomado como ponto de partida. Embora a pesquisa psicogenética da língua escrita tenha sido desenvolvida tendo crianças como sujeitos, é possível observar os mesmos conflitos cognitivos em adultos não alfabetizados que se deparam com o desafio da construção da leitura e da escrita.

Reduzir a leitura e a escrita a técnicas mnemônicas de codificação e decifração exclui toda uma gama de conhecimentos mais complexos que estão envolvidos nesta construção. Assim, é possível pensar em método Paulo Freire a partir de seus princípios de cidadania, de sujeito ativo, de contextualização para a transformação da própria realidade, acolhendo temas geradores e escolhendo palavras que sejam pertinentes a este tema não mais como palavras que serão divididas em sílabas para desmembrar em famílias silábicas, mas sim como palavras geradoras estáveis, que servirão como referência para outras escritas. Dessa maneira, algumas contribuições da alfabetização construtivista de Ferreiro como textos que se sabe de cor, palavras que já fazem parte do repertório dos estudantes, nomes próprios conhecidos podem e devem fazer parte do ambiente alfabetizador inspirado pelas ideias freirianas.

Embora este texto seja resultado de um estudo inicial que requer maior aprofundamento, é possível afirmar que as ideias de Emilia Ferreiro *vão ao encontro* do pensamento de Paulo Freire: ambos trazem contribuições teóricas que extrapolam as discussões puramente metodológicas; concebem o alfabetizando como sujeito cognoscente; consideram que alfabetizar não é um ato mecânico e desprovido de sentido; e ler e escrever são essenciais para a plenitude do exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 2 - Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos da Leitura do Mundo. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 5 - O Método Paulo Freire e os primeiros exercícios de escritas de alfabetizandos jovens, adultos e idosos. Ministrada por Sônia Couto. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 1 – O que é Método Paulo Freire. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha D'Água, 1997.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização de jovens e adultos. *In*: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação da UFMG, 2021. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 07 jul. 2021.

Naíra Oliveira Maltez é psicóloga (UniABC), pedagoga (PUC-SP), especialista em Educação Inclusiva (FEUSP) e em Planejamento, Implementação e Gestão em EaD (UFF), atua como professora e como coordenadora pedagógica na rede pública de ensino, com experiência em alfabetização há mais de 20 anos. Contato: naira_oliveira@uol.com.br

UM SORRISO NEGRO, UM ABRAÇO NEGRO: O PRECONCEITO COMO TEMA GERADOR

SLADKEVICIUS, Nilma

*Época triste a nossa, mais fácil desintegrar
um átomo do que o preconceito!*

Albert Einstein

RESUMO

O texto visa relatar um projeto pedagógico realizado com alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Bortolosso, da Secretaria de Educação de Osasco. O projeto que proporcionou esta experiência foi elaborado à luz da discussão reflexiva acerca do método desenvolvido pelo educador Paulo Freire, que afirma a importância de estimular a alfabetização dos alunos(as) mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, nomeada Círculo de Cultura (BRANDÃO, 1981). Tal experiência foi possível, uma vez que o projeto surgiu no Círculo de Cultura, que se apresentou como momentos de síntese e formação singular. Esta reflexão foi reforçada pela participação no **curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, que contribuiu para o desenvolvimento deste artigo. O trabalho com o tema "Um sorriso negro, um abraço negro: o preconceito como tema gerador" é fruto do processo vivido e construído com a história de cada educando(a), deixando evidente como esse movimento foi significativo para a formação e aprendizagem, pois articula os princípios freirianos e a prática progressista.

Palavras-chave: Círculo de Cultura. Preconceito. Preconceito racial. Princípio freiriano.

A BLACK SMILE, A BLACK HUG: PREJUDICE AS A GENERATIVE THEME

ABSTRACT

The text aims to report a pedagogical project carried out with students from the Education of Youth and Adults (EYA) at Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Bortolosso of the Education Department of Osasco. The project that provided this experience was elaborated in light of the reflective discussion about the method developed by the educator Paulo Freire, who affirms the importance of stimulating the literacy of students through the discussion of their life experiences with each other, named Circle of Culture (BRANDÃO, 1986). Such an experience was possible, since the project emerged in the *Círculo de Cultura*, which presented itself as moments of synthesis and singular formation. This reflection was reinforced by the participation in the course "How to read and write with Paulo Freire" (EAD FREIRIANA, 2021), which contributed to the development of this article. The work with the theme "A black smile, a black hug: prejudice as a generative theme" is the result of the process lived and built with the history of each student, showing how this movement was significant for training and learning, therefore, it articulates the Freirian principles and the progressive practice.

Keywords: Culture Circle. Preconception. Racial prejudice. Freirian principle.

INTRODUÇÃO

A palavra preconceito tem como significado uma opinião ou um conceito formado por antecipação, geralmente com precipitação, destituído de análise mais profunda ou conhecimento de determinado assunto, sem levar em consideração suficientes argumentos contrários e favoráveis, sem devido cotejo entre múltiplos aspectos que incidem sobre os fatos, e, por conseguinte, sem a suficiente e necessária reflexão (SANTOS, 2005).

Considerando que a escola se destaca como importante meio na formação de conhecimentos, comportamentos e valores, nos círculos de cultura da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível observar relatos de histórias de vida carregados de experiências que conduzem à discriminação, à marginalização, ao sofrimento e até mesmo à violência.

Visando uma aprendizagem significativa e com base nas novas concepções pedagógicas e dialógicas, sentiu-se a necessidade em desenvolver um projeto que apresentasse como meta combater o preconceito e a discriminação em

todas as instâncias possíveis, buscando superar o discurso de tom moralizante que durante muito tempo orientou o combate às várias formas de preconceito e ao etnocentrismo, a fim de mostrar que tais fenômenos são, entre outras coisas, fruto da ignorância e que, portanto, a melhor forma de combatê-los é o conhecimento.

Partindo desse pressuposto, pode-se reconhecer a relevância do tema para uma educação libertadora, no sentido de coibir com os casos de preconceito racial, de religião, de sexualidade, de gênero etc., a ponto de que a escola possa propor ferramentas, de modo a contribuir para alternativas transformadoras no cotidiano do aluno.

Segundo Brandão, "(...) tema gerador é um conjunto de palavras onde aprendo a me ler e a ler o mundo" (EAD FREIRIANA, 2021a).

Nesse sentido, a ideia do projeto surgiu em uma escola municipal da Grande São Paulo, ao realizar um círculo de cultura no início do ano letivo de 2018, que iniciou com a fala de uma aluna, a qual, diferentemente de seus colegas, demonstrou-se expansiva e detalhista ao contar sua história de vida. Ela descreveu sua trajetória desde o momento que fora abandonada pela mãe até os dias de hoje, relato permeado por vários preconceitos vividos. A aluna revelou que foi criada por uma tia, que a tratava com muito desprezo e humilhação. Nos poucos dias que conseguiu frequentar a escola, sofreu todo tipo de *bullying* devido a sua cor negra, sua condição de abandono e sua pobreza escancarada, pois a tia a privava de tudo: calçados, agasalhos, alimentos e dignidade. Aos 14 anos, não aguentando mais aquela situação, fugiu da casa em que morava, indo parar no Centro de São Paulo. Chegar à cracolândia foi uma questão de dias: viveu como um zumbi naquele local, até que uma assistente social a convenceu a se internar em uma clínica de recuperação. Lá conheceu um ex-aluno da escola que havia abandonado os estudos por se encontrar dependente de álcool e drogas, sem condições de frequentar as aulas.

Nas coincidências da vida, ambos foram internados na mesma clínica em que se conheceram, se apaixonaram e prometeram se ajudar para superar a fase difícil da vida. Assim que o rapaz teve alta da clínica, voltou para casa e foi se preparando para receber sua amada. Conseguiu um emprego, alugou uma casa e a mobiliou com ajuda de conhecidos. Em seguida, fez sua matrícula e a dela na escola.

Encontraram muitos obstáculos, passaram por recaídas periódicas, sofrendo muito com a abstinência: nada foi fácil, mas estavam juntos nesse desafio, ambos frequentando a escola e o Centro de Atenção Psicossocial (Caps), um lugar onde

encontraram apoio físico, mental e emocional para conseguirem passar pelo processo de recuperação e superação. Para isso, foram se instrumentalizando e vivendo um dia de cada vez.

Após a explanação da aluna no Círculo de Cultura, todos(as) os(as) alunos(as) se sentiram à vontade e confiantes para colocar situações de preconceito vividas em diferentes momentos de suas vidas. Histórias tristes, chocantes e, muitas vezes, revoltantes, que me deram a certeza da necessidade de transformar tudo aquilo em aprendizado.

Segundo a educadora Sonia Couto, “a aprendizagem significativa deve trazer a voz dos educandos, portanto a oralidade é um aspecto muito importante quando se trata de alfabetizar jovens, adultos e idosos” (EAD FREIRIANA, 2021d).

O título do projeto “Um sorriso negro, um abraço negro” nasceu em homenagem a Dona Ivone Lara, que compôs a música, mas faleceu durante o desenvolvimento do projeto.

DESENVOLVIMENTO

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro. (FREIRE, 2015)

O projeto foi aplicado em uma sala multisseriada, constituída por educandos(as) com idade entre 24 e 72 anos, a maioria oriunda do Nordeste, que migrou para São Paulo, trazendo na bagagem conceitos e preconceitos enraizados em seus valores. As histórias de vidas relatadas no Círculo de Cultura desencadearam uma rede de aprendizagens, que buscou apresentar considerações a respeito do preconceito, das diferenças raciais e dos estigmas que surgem a partir deles. Para tanto, foram definidos conteúdos, atividades extraclasse e abordagens metodológicas que tratassem a diversidade, o preconceito e o respeito às diferenças de modo interdisciplinar e/ou transdisciplinar. Os conteúdos foram divididos em duas etapas: a primeira delas com foco pedagógico e cultural; e a segunda com foco na empatia e autoestima.

PRIMEIRA ETAPA

Realizada durante o primeiro semestre de 2018 e teve como objetivo a construção da leitura e escrita por meio da contextualização do conhecimento cultural e pedagógico, com informações e registros proporcionados por: textos informativos; atividades interdisciplinares e transdisciplinares, atividades extraclasse e conteúdos previstos no planejamento curricular referentes ao tema. Para tanto, foram realizados conteúdos, ações e atitudes, conforme descritos a seguir:

- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os termos: **Preconceito – Racismo – Discriminação**. Após discussão e uso do dicionário, realizamos a produção coletiva dos conceitos definidos pela turma.
- Lista coletiva dos preconceitos mais sofridos pelas pessoas, associar a letra inicial de cada preconceito com a inicial dos nomes próprios.
- Elaboração da planilha para pesquisa de campo com o título: “Quais dos preconceitos abaixo você já sofreu?”

De acordo com Sonia Couto, “é importante que o alfabetizador consiga promover o diálogo entre o saber escolar e o saber que ele acumulou ao longo da vida. O diálogo entre os dois saberes promoverá uma aprendizagem significativa” (EAD FREIRIANA 2021c).

Cada aluno respondeu sua própria planilha e, na sequência, pesquisou na comunidade escolar, entrevistando colegas de classe, professores, funcionários e gestores da escola. Essa atividade permitiu que os educandos se apropriassem da leitura das palavras contidas na pesquisa de campo.

A planilha foi levada para casa e cada estudante entrevistou parentes, vizinhos, amigos, comunidade, chegando à fila do INSS, Caps, postinho de saúde, policlínica, ponto de ônibus, feiras livres, local de trabalho e comércios locais, levando a pesquisa e a discussão do tema muito além dos muros da escola. A pesquisa atingiu um total de 203 pessoas, o que tornou esse item do projeto um sucesso.

Figura 1 – Tabela da Pesquisa de Campo

EMEF LUIZ BORTOLOSSO

PESQUISA REALIZADA PELO ALUNO(A): JOSE NILA

PROFESSORA NILMA - EJA

VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM DOS PRECONCEITOS ABAIXO? MARQUE COM X

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | NEGRO | X | | X | | | X | X | | | | X | X | X | X | X | |
| 2 | BRANCO | | X | | X | | X | | X | | | X | | | | X | |
| 3 | IMIGRANTE | | | | X | | | | X | | | | | | | | |
| 4 | NORDESTINO | | | X | | X | X | X | | | | | | | | X | |
| 5 | ÍNDIO | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | HOMOFOBIA | | X | | X | | X | | | | | | | | | | X |
| 7 | GORDO | | | X | | X | X | X | X | X | | X | | | | | |
| 8 | MAGRO | | | X | | X | | | X | X | X | | | | | X | |
| 9 | IDOSO | | | | | | X | X | | | X | | | | | | |
| 10 | DEFICIENTE | | | X | | X | X | X | | | | | X | | | | |
| 11 | CADEIRANTE | | | | | | X | | | X | | | | | | | |
| 12 | MORADOR DE RUA | | X | | | | | | | X | | | | | | | |
| 13 | MORAR DE ÁREA LIVRE | | X | | | X | | | X | | | | X | | | | |
| 14 | POBRE | | | | X | X | X | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| 15 | CABELO DURO | | X | X | | | X | | X | | | | X | | | | X |
| 16 | NARIZ CHATO | | | | X | X | | | X | X | | | | | | X | |
| 17 | BEIÇUDO (lábios largos) | | | | X | | | X | | | | | | | | X | |
| 18 | CABEÇA CHATA | | | X | | X | X | | | | | | | | | | |
| 19 | ANALFABETO | X | X | | X | X | X | | X | | | X | | | | X | |
| 20 | MACHISMO | | | | X | | X | X | | | | | | | | | |
| 21 | RELIGIÃO | X | X | | X | | X | X | | X | | X | | | | | |
| 22 | ADOTADO | | | X | | X | X | X | | | | | | | | | |
| 23 | FAXINEIRO | | | X | | X | X | X | X | | X | | | | | X | |
| 24 | GARI (LIXEIRO) | | | | | X | | | | X | | | | | | X | |
| 25 | PARTIDO POLÍTICO | | | | | | X | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 2 - Aluna com mobilidade restrita, no ponto de ônibus realizando a pesquisa

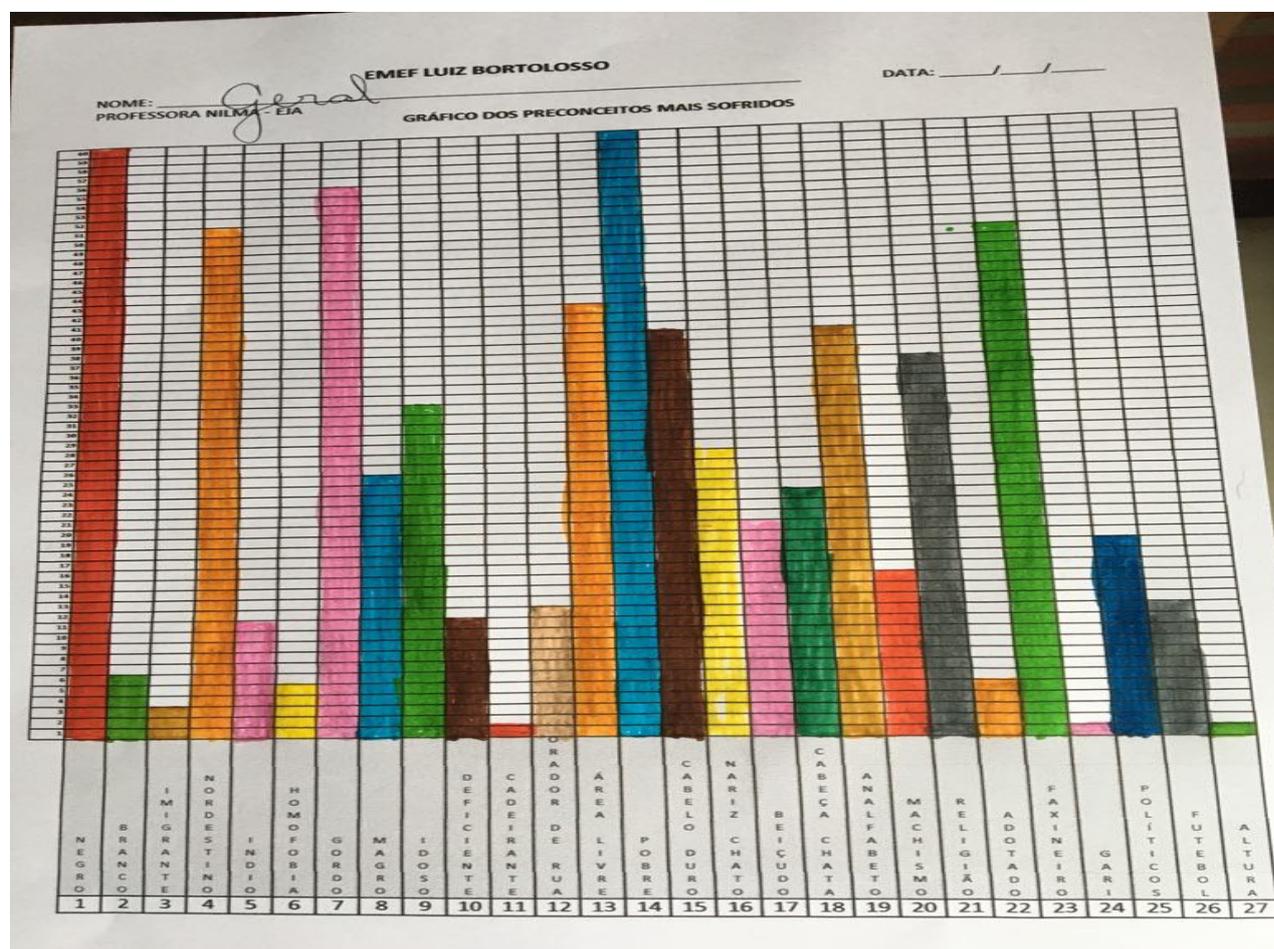


TABULAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E CONFECÇÃO DO “GRÁFICO DOS PRECONCEITOS”

Segundo Simone Lee, “o grande desafio para o(a) alfabetizador(a) é a não hierarquização dos conhecimentos matemáticos, esses conhecimentos devem estar a serviço da necessidade daquele grupo, se naquele momento faz sentido para o grupo aquele conteúdo, temos que aprofundar o conhecimento necessário” (EAD FREIRIANA 2021e).

Figura 3 – Gráfico dos preconceitos

Por terem uma história mais sofrida com o preconceito, os negros são a principal



referência quando é discutido o tema, apontando o preconceito racial contra o negro e pobre o primeiro lugar no gráfico. Por esse motivo, direcionamos nossos estudos para a questão do negro no Brasil.

As diferentes formas de linguagem foi uma das ferramentas pedagógicas escolhidas para a elaboração de uma trilha de aprendizagem que proporcionasse uma experiência alfabetizadora, por meio do acesso a diferentes linguagens dificilmente acessadas pelos educandos. Para tanto, foram realizadas as atividades que seguem:

TEATRO: Espetáculo "Race" - Teatro Sesi - peça vencedora de vários prêmios que retrata e propicia a reflexão sobre o preconceito, racismo e discriminação, explorando infinitos aspectos e pontos de vista, dando autonomia ao aluno(a) para tirar suas próprias conclusões.

Passados alguns dias da apresentação da peça, a responsável pelos eventos

culturais do Sesi procurou a coordenação da escola para oferecer uma parceria entre os(as) alunos(as) da EJA com os espaços e eventos do realizados pelo Sesi - segundo ela, além da presença significativa (100% do comparecimento previsto) e a explanação crítica dos(as) alunos(as) no final da peça terem sido muito positivas, houve também a manifestação dos atores.

Ao término da apresentação, os artistas procuraram a coordenação cultural do Sesi e explanaram sobre a necessidade de repensarem alguns aspectos na divulgação da peça, pois nunca tinham realizado uma peça para um grupo de estudantes com um *feedback* tão satisfatório. De acordo com a coordenadora de eventos, a partir daquele momento o Sesi incluiria esse novo público na divulgação do espetáculo teatral.

Esse fato foi mais um dos impactos sentidos na execução do projeto, pois, além de nos trazer uma parceria com o Sesi, demonstrou o quanto nossos alunos e alunas, quando se apropriam da informação, sentem-se seguros(as), sendo capazes de ter uma postura crítica e defender suas opiniões. Na sala de aula, além do círculo de cultura sobre a peça teatral, com troca de pontos de vista sobre o espetáculo, houve também um estudo sobre resenhas de diferentes críticos.

PALESTRA: “A escravidão inacabada”, com Irandi Gomes da Silva. A palestra propiciou conhecimentos e reflexões sobre a trajetória do negro no Brasil.

FILMES: curtas do YouTube: “O xadrez das cores”, “Cores e botas” e “Vista minha pele”. Os filmes proporcionaram momentos de conhecimento, reflexão e empatia com as histórias vividas pelos alunos(as) e pelos personagens dos filmes. Vale ressaltar que o laboratório de informática foi nosso grande aliado no desenvolvimento do projeto.

MUSEU: visita ao Museu Afro Brasil. A gama de conhecimentos nesse espaço foi inigualável, pois os alunos puderam ouvir, ver objetos, fotos e conhecer a história afro no Brasil.

JOGOS: o jogo africano “Mancala e seu berço” desenvolve o raciocínio lógico e proporciona o trabalho em equipe.

CONHECENDO AS LEIS: Lei 10.649 - inclui no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira e a Declaração Universal dos Direitos Humanos: leitura, discussão e registros sobre os três princípios que definem o sujeito: liberdade, igualdade e fraternidade.

SEGUNDA ETAPA

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003)

Nessa etapa, o objetivo foi possibilitar momentos de reflexão, partindo de um processo de conhecimento e respeito as nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor da valorização da diversidade humana.

O foco esteve voltado à autoestima do(a) aluno(a), mostrando que ele(a) também pode superar preconceitos espelhando-se em personagens da raça negra que deixaram sua marca na nossa história.

As diferentes leituras, em variados suportes, valorizaram a contribuição de personalidades negras na história do Brasil; ampliadas com o conhecimento e estudos de diversas biografias sobre personalidades que lutaram pelas causas negras:

- Castro Alves - o poeta dos escravos
- Aleijadinho- escultor e suas obras
- Carolina de Jesus – autora do livro “Quarto de despejo”
- Nelson Mandela - apartheid
- Marielle Franco - vereadora assassinada
- Zumbi dos Palmares – Quilombo dos Palmares

Nessa etapa do projeto, o objetivo foi sensibilizar os(as) alunos(as) a respeito da importância da temática étnico-racial, oportunizando reflexões sobre o conhecimento e reconhecimento de personalidades negras que deixaram seu legado e contribuições para as diversas áreas da nossa história, a fim de buscar, nessa intervenção, a realização de atividades disparadoras que levassem o(a) aluno(a) ao empoderamento de sua cultura. A ideia foi elevar a autoestima e criar uma empatia com a história de vida de diversas personalidades que, assim como os educandos e educandas, também sofreram com preconceitos e humilhações, evidenciando que as lutas dessas personalidades demonstram

superação, conquistas e vitórias enobrecedoras.

É preciso que a escola esteja envolvida nessa luta, que pretende transpor os muros da instituição no que tange à coleta de informações e no que concerne a sua amplitude e divulgação dos resultados alcançados positivamente.

POTENCIAL DE IMPACTO

A educação não muda o mundo, a educação só muda as pessoas.

As pessoas é que mudam o mundo. (FREIRE, 1996)

A pesquisa de campo realizada pelos(as) alunos(a) foi o primeiro impacto sentido na aplicação do projeto. O interesse e envolvimento pela pesquisa demonstrou o quanto o tema preconceito precisa vir à tona, dando voz e lugar para aqueles que, de alguma forma, se sentem excluídos e marginalizados pela sociedade. O número de entrevistas realizadas passou de 200, mostrando que realmente o tema é de interesse de muitos.

Acredito que o elevado número de entrevistados não foi tão significativo quanto o diálogo realizado por cada um dos(as) alunos(as) durante essas entrevistas, em que puderam não somente perguntar, mas também ouvir histórias, trocar opiniões, tirar conclusões e, principalmente, formar conceitos e ampliar seus conhecimentos sobre um assunto tão gritante e, ao mesmo tempo, tão velado em nossa sociedade.

Seguimos aqui a fala de Sonia Couto: “No retorno da saída a campo, devemos dialogar sobre os dados coletados com os alfabetizados. O que podemos fazer com essa questão que apareceu tão forte na pesquisa de campo?” (EAD FREIRIANA, 2021c).

O conhecimento e o reconhecimento da importância do legado africano na formação da cultura brasileira, presente no dia a dia do aluno(a), e da comunidade ao seu entorno, sedimentaram-se na explanação da palestra “A Escravidão inacabada”, ministrada por Irandi Gomes da Silva. A palestra foi direcionada não apenas para os(as) alunos(as), como também para a comunidade próxima à escola. Além dela, também foram convidadas diversas escolas da rede municipal de Osasco, com o comparecimento em massa de estudantes, o que abrilhantou nosso projeto. O resultado é que, desse encontro entre alunos(as) e comunidade, aflorou um relacionamento, algo possível dentro do contexto histórico e social com a realidade desses alunos e da comunidade. Foi possível observar que já

demonstram serem capazes de compartilhar, bem como identificar problemáticas e possíveis soluções, assumindo as responsabilidades que cada indivíduo tem na construção de sua identidade.

Figura 4 – Depoimento do aluno

NOME: Antônio

PALESTRA "A ESCRAVIDÃO INACABADA"

1- Dê sua opinião sobre a palestra. Conte coisas como: o que chamou sua atenção, ouviu alguma coisa que já viveu, aprendeu algo que não sabia... SOLTE-SE E DEIXA SUAS IDÉIAS IREM PARA O PAPEL!

Cada dia na escola aprendo mais. não
só ler e escrever aprendo mais
sobre a vida.

CONCLUSÃO

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 2015)

O povo brasileiro é resultado de uma diversidade de sons, cores, normas e valores que, ao se misturarem, nos deram este Brasil ritmo, este Brasil de sensibilidade e ação; um Brasil, acima de tudo, sincrético, miscigenado, com seu tempo e sua história. Essa visão permitiu que os(as) alunos(as) internalizassem que povo desenvolvido é aquele que busca e divulga a sua cultura, como forma

de identidade, nacionalidade e cidadania.

Como a diversidade cultural manifesta-se em todas as áreas do conhecimento e das relações sociopolíticas, foi possível, na interdisciplinaridade, permitir que se apropriassem de conhecimentos nas diferentes disciplinas, estabelecendo relações entre esses saberes e a temática proposta.

Ouvindo Brandão quanto às relações sociopolíticas, surge a frase: “(...) Que o sujeito com quem dialogo e educo seja mais ele mesmo... a pessoa humana” (EAD FREIRIANA, 2021b).

Sendo assim, por meio de pesquisas e atividades práticas, o(a) aluno(a) foi capaz de desenvolver visão crítica, senso de coletividade e respeito às culturas diversas, num exercício de cidadania sem preconceitos étnicos em conformidade com a Lei 10.639, que vem contemplar as propostas determinadas, permitindo uma aprendizagem significativa na formação e exercício da cidadania.

Portanto, os resultados obtidos já mostram o quanto tem sido importante a implementação do projeto, a fim de fortalecer, ainda mais, a garantia das discussões na construção de sujeitos sociais conscientes de seu papel para a igualdade racial.

Os conhecimentos previamente adquiridos sobre a trajetória de Paulo Freire, associados ao curso “Como alfabetizar com Paulo Freire”, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, proporcionou embasamento teórico, enriquecendo a prática e possibilitando a escrita deste artigo, o que demonstra o quanto a educação libertadora transforma o sujeito e a sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. v. 38. Coleção Primeiros Passos.

CURSO como alfabetizar com Paulo Freire. **EaD Freiriana Instituto Paulo Freire**, módulo 1, videoaula 2 - Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momento da Leitura do Mundo. Ministrado por Paulo Roberto Padilha e Carlos Rodrigues Brandão, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

CURSO como alfabetizar com Paulo Freire. **EaD Freiriana**, módulo 1, videoaula 4 – Contra o quê? Em nome de quê? E o diálogo como sentimento de amor tornado ação política e transformadora. Ministrado por Paulo Roberto Padilha e Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.

CURSO como alfabetizar com Paulo Freire. EaD Freiriana, módulo 1, videoaula 5 - O Método

Paulo Freire e os primeiros exercícios de escritas de alfabetizandos jovens, adultos e idosos. Ministrado por Sônia Couto Souza Feitosa. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.

CURSO como alfabetizar com Paulo Freire. **EaD Freiriana**, módulo 1, videoaula 6 - A importância da oralidade, escrita e leitura na alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Ministrado por Sônia Couto Souza Feitosa. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.

CURSO como alfabetizar com Paulo Freire. **EaD Freiriana**, EADFRERIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire – Edição 2021**. Módulo módulo 1, videoaula 8 – Alfabetização (Etno) matemática. Ministrado por Paulo Roberto Padilha e Simone Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.

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

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

GOMES, Flavio; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia. **Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2005.

Nilma Sladkevicius, pós-graduada nos cursos de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia Social na Educação de Jovens e Violência Doméstica contra Crianças e Adolescente, pela Universidade de São Paulo. Vencedora do Prêmio Educador Nota Dez, em 2019, com projeto realizado com alunos da EJA. Contato: nil_sla@hotmail.com.

A IMPORTÂNCIA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO AMBIENTE PRISIONAL

ALMEIDA, Ricardo Acácio de

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância de uma das múltiplas linguagens, a contação de histórias. Desta forma o artigo faz uma breve revisão bibliográfica revelando autores como a professora Simone Lee falando sobre a importância da arte na educação, Angela Antunes descrevendo as rodas de leitura e sua contribuição para o melhor aprendizado proposta por Paulo Freire, Joseph Campbell, Maria Grossi e Rosemary Lapa de Oliveira sobre os conceitos e técnicas da contação de histórias. No final, há um resumo da experiência realizada no colégio Estadual em Salvador (BA) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a utilização dos diversos gêneros literários no ambiente prisional.

Palavras-chave: Múltiplas Linguagens da arte. Contação de Histórias. Ambiente Prisional.

THE IMPORTANCE OF MULTIPLE LANGUAGES: THE ART OF STORYTELLING IN THE PRISON

ABSTRACT

This article features the importance of one of the multiple languages, storytelling. The article makes a bibliographical review revealing authors such as teacher Simone Lee talking about the importance of art in education, Angela Antunes describing the reading circles and their contribution to better learning proposed by Paulo Freire, Joseph Campbell, Maria Grossi and Rosemary Lapa de Oliveira on storytelling concepts and techniques. At the end, a summary of the experience carried out at the George Frago Modesto State School with Youth and Adult Education (EJA) in the prison.

Keywords: Storytelling. Multiple languages. Prison education

INTRODUÇÃO

O ensino requer estratégias para o melhor aprendizado. Este melhor aprendizado pode ser melhor compreendido na perspectiva freiriana. Nessa perspectiva, existe a valorização da arte na melhor condução do processo educativo para que a mesma possa contribuir para uma educação transformadora. A contação de histórias, como uma das múltiplas linguagens da arte, permite a melhor e mais agradável narração de coisa em uma oralidade mais agradável e reflexiva. No colégio estudado foi possível a realização de um curso nesta perspectiva na qual as rodas de leitura, juntamente, com poesias, a fotografia, os cordeis, textos de jornas etc possibilitaram o grande poder de reflexão e diálogo entre os professores e os alunos privados de liberdade.

ALFABETIZAÇÃO E O ENLEITURAMENTO. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PODE AJUDAR !

O professor Paulo Freire, através do método de alfabetização, imaginou numa educação construída em cima da idéia do diálogo entre educador e educando. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (BRANDÃO, 2017, p.15). Logo, a partir da alfabetização, como também, todo o processo de ensino há uma necessidade do diálogo entre os participantes. Esta interação pode ser feita de muitas maneiras e as múltiplas linguagens trazem uma grande contribuição.

Na videoaula do curso **Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, a professora Simone Lee fala sobre a utilização da arte e da tradição popular. Nesta fala, a professora afirma a importância de "usar diferentes artes no processo educativo para mobilizar as diferentes formas de manifestação humana em favor da educação transformadora." (EAD FREIRIANA, 2021).

A docente relata importância em valorizar a música, a dança, o teatro, a poesia, a parlenda, a fotografia e a contação de história, dentre outras manifestações artísticas a fim de incentivar o sentimento de pertencimento dos educandos com relação à cultura, assim como, contribuir para o processo de alfabetização e para o aprendizado como um todo. Através das múltiplas linguagens o educando alcança também "enleituramento" (OLIVEIRA, 2019).

Com relação ao enleituramento, a professora Rosemary Lapa de Oliveira, no livro *Pedagogia da Rebeldia e o enleituramento*, afirma que:

(...) enleituramento como uma condição que vai além do letramento, esse, segundo Soares, é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, aquele que tem domínio autônomo e social da leitura e escrita. Embora para se tornar sujeito leitor seja necessário o letramento, o enleituramento é processo paralelo que se amplia nas necessidades e demandas, como forma de sustentar ou contribuir para essa emergência do sujeito do desejo da leitura. (OLIVEIRA, 2019, p.78)

Ou seja, o letramento e o enleituramento ocorrem simultaneamente, porém, o segundo com o despertar do sujeito pelo desejo de ler, como também, em ir além da decifração dos símbolos ou/e letras.

Em outro trecho, OLIVEIRA (2019) afirma que o letramento é a ordem da necessidade e o enleituramento, da ordem do desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e com o mundo.

Como uma das múltiplas linguagens da arte, a contação de histórias tem sua importância na melhoria do aprendizado de forma geral. Contar história é uma técnica da oralidade que surgiu muito antes da escrita. Segundo (GROSSI, 2014) define:

A contação de histórias é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória. Faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração e a ativar no ouvinte os sentidos: paladar, audição, tato, visão e olfato. Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... Esses elementos proporcionam uma interação direta com o público e implicam improvisação e interpretação.(GROSSI, 2014, p.1)

“Contar uma história é narrar para viver, para seduzir e capturar o ouvinte” (ARONOVICH, 2009, p.29). A importância da contação de histórias se dá no encantamento que a mesma pode proporcionar a qualquer tema que seja contado OLIVEIRA (2019, p.178). A professora afirma que o ofício de contar histórias se iguala com a docência quando faz uma reflexão de que o aprendizado pode ser concebido além de espaços formais da sala de aula.

Embora a contação de histórias possa ser desenvolvida por qualquer pessoa,

há sempre uma técnica velada. Na obra “O Herói de Mil Faces”, Joseph Campbell desvendou uma técnica na qual ele intitulou de Jornada do Herói. Na obra, CAMPBELL (1985) afirma que existem 12 etapas:

1. O mundo comum;
2. O chamado à aventura;
3. Recusa do chamado;
4. Encontro com o mentor;
5. A travessia do primeiro limiar;
6. Provas, aliados e inimigos;
7. Proximização da caverna secreta;
8. A provação;
9. Recompensa;
10. Caminho de volta;
11. A ressurreição e
12. O retorno com o elixir.

Todas as histórias contadas possuem este encadeamento de eventos. Algumas histórias podem haver uma retirada de alguma etapa, entretanto, a estrutura dorsal da contação de histórias está revelada.

EXPERIÊNCIAS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

É sabido que dentro da caravela da educação transformadora, existem as múltiplas linguagens que a arte se apresenta e que podem contribuir no processo educativo. No ano de 2017, em um Colégio Estadual na cidade de Salvador (BA), localizado dentro dos limites do Complexo Penitenciário da capital da Bahia, ocorreu um curso de extensão universitária de leitura e escrita denominado Ações Libertárias. Este curso foi apresentado ao Conselho Penitenciário do Estado da Bahia em companhia da diretora do colégio naquele momento. Dentre das ações do curso, havia a preocupação em transformar a realidade social dos privados de Liberdade e concorrer para o seu desenvolvimento humano no âmbito individual e coletivo. Neste curso, professores do colégio Estadual, professores universitários e bolsistas conduziram as atividades através de rodas de leitura.

Nestas rodas de leitura, realizadas quinzenalmente, as sequências didáticas apresentavam textos de sensibilização com diferentes gêneros literários através

de contos, minicontos, crônicas, poemas, quadras poéticas, cordéis, canções, piadas, causos, contos de fadas modernos, como também, outros gêneros textuais do discurso como artigos, reportagens e apreciação de obras de arte exibidas em livros. Estes momentos, assemelham-se às mesmas atividades descritas por ANTUNES (2002) ao mencionar o Método Paulo Freire:

...o educando dialoga com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade. Estas discussões permitirão ao educador apreender a visão dos alunos sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la. (ANTUNES, 2021, p.6)

O curso de extensão foi realizado, todos os anos, até o ano de 2019 quando houve a paralisação das aulas no estado da Bahia devido à pandemia da COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada e presenciada no Colégio Estadual em Salvador (BA), que mesmo se encontrando dentro dos limites do presídio e tendo as condições especiais de ensino para educandos privados de liberdade, revelou o quanto é importante a arte no aprendizado do ser humano. Possibilitou muitos estudantes privados de liberdade a saírem da simples leitura literal para a reflexão criativa, para a construção de um novo imaginário, chegando à transposição e ao entendimento da linguagem metafórica (DA SILVA & OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Como resultados obtidos, tem-se a criação de um livro chamado "Ações Libertárias", no qual foram relatadas todas as experiências vividas naquele curso, a remição da pena em duas semanas para os estudantes participantes privados de liberdade, resultando no enleituramento dos cursistas, como também, o desejo da aprendizagem cada vez maior da decifração do código linguístico e da apropriação da leitura autônoma e crítica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. LEITURA DO MUNDO EM PAULO FREIRE. *In*: EAD FREIRIANA. **Curso Como Alfabetizar com Paulo Freire – Edição 2021**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.
- ARONOVICH, Giselda Brasil. **Casa da leitura: métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1ª. ed. ebook: Brasiliense, 2017.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.
- CIDADE, Hernâni. Portugal histórico-cultural. Lisboa: Presença, 1985.
- DA SILVA, Andréa B; OLIVEIRA, Rosemary L. (orgs.) **Ações Libertárias**. Salvador:Cogito, 2019.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 4 – O papel das múltiplas linguagens e da ludicidade na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Simone Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021.
- GROSSI, Maria. Contação de histórias *In*. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).**Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/maria-elisa-de-ara-jo-grossi>>. *Acesso em: jul 2021*.
- OLIVEIRA, Rosemary; ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Contar histórias em espaços formais e informais de aprendizagem**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- OLIVEIRA, Rosemary L. **Pedagogia da Rebeldia e o enleituramento**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

Ricardo Acácio de Almeida é geógrafo, pedagogo, mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia e professor da Rede Estadual de Educação da Bahia.
Contato: ricardoacacioalm@gmail.com

O HÚMUS DO SOLO AFRICANO: COMO PAULO FREIRE FLORIU O BAOBÁ

MACAULEY, Roberta Ferreira Roldão

RESUMO

O presente artigo fala sobre a influência de Paulo Freire na tecedura da tese de doutorado “O Corpo Baobá”, apresentando o trabalho do pedagogo no continente africano e como esse húmus fez o solo por onde cresce o Baobá fértil, fazendo brotar ideias, conceitos e mudanças de paradigmas na pesquisa em Dança que segue em andamento e florescimento. É abordado aspectos da metodologia freiriana lecionados no curso **Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** além de apontar caminhos didáticos como o círculo de cultura e a aprendizagem dialógica. De acordo com a etnocenologia brasileira é no corpo (skéné) que o entendimento estético acontece (AMOROSO, 2021) e nesse sentido foi possível dançar alguns princípios da Técnica Acogny, através da vivência “O Movimento dos Baobás” no Teatro experimental da Escola de Dança, em 2019. Além disso há nessa relação um processo dialógico de ensino aprendizagem a partir da leitura da obra. É importante dizer que Roberta Roldão vem desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado a partir de sua prática, na *École des Sables* desde 2011, no Estágio de Formação Profissional “*Croisement des Chemins*” (Cruzando Caminhos) e que já qualificou sua tese de doutorado, tendo o Pesquisador Patrick Acogny como membro da banca. Deste modo trazemos a etnoimplicação (MACEDO, 2013), o compartilhamento coletivo das reflexões da tradução, como diálogos transatlânticos (RATTS, 2006) e principalmente a interlocução com a própria autora da obra enquanto procedimentos metodológicos da tradução. Neste artigo relataremos algumas passagens deste processo, presando também pela ressignificação da obra na contemporaneidade.

Palavras-chave: Corpo-Baobá. Paulo Freire. África

ABSTRACT

This article talks about the influence of Paulo Freire in the weaving of the doctoral thesis “O Corpo Baobá”, presenting the work of the pedagogue in the

African continent and how this humus made the soil where the fertile Baobá grows, giving rise to ideas, concepts and paradigm shifts in dance research that is ongoing and flourishing. Aspects of Freire's methodology taught in Course 2021 are discussed, on how to teach literacy with Paulo Freire, in addition to pointing out didactic paths such as the circle of culture and dialogic learning. According to Brazilian ethnocenology, it is in the body (skéné) that the aesthetic understanding takes place (AMOROSO, 2021) and in this sense it was possible to dance some principles of the Acogny Technique, through the experience "The Baobab Movement" in the experimental Theater of the School of Dance, in 2019. In addition, in this relationship there is a dialogical process of teaching and learning from the reading of the work. It is important to say that Roberta Roldão has been developing a PhD research from her practice at École des Sables since 2011, in the Professional Training Internship "Croisement des Chemins" (Crossing Paths) and that she has already qualified her doctoral thesis, having the Researcher Patrick Acogny as a member of the panel. Thus, we bring ethnoimplication (MACEDO, 2013), the collective sharing of translation reflections, such as transatlantic dialogues (RATTS, 2006) and especially the dialogue with the author of the work as methodological procedures of translation. In this article we will report some passages of this process, also taking into account the re-signification of the work in contemporaneity.

Keywords: Body-Baobab. Paulo Freire. África

INTRODUÇÃO

"A partir daqui, fendas se transformam em pontes

Pontes se abrem em abismos

Abismos oferecem chance de voar.

A partir daqui, a política é poética

As mãos múltiplas se multiplicam:

Diversas, complexas, solidárias.

A partir daqui, não se caminha só

Voo é cooperação

E o ato de parar integra o de seguir.

A partir daqui, conflito é semente

Divergência é processo

Sororidade é inspiração

Comunidade é método"

Bárbara Santos (2019, p.11)

O Corpo-Baobá floresceu nas areias da *École des Sables* (Escola de Areia, tradução da autora), no vilarejo conhecido como Toubab Dialaw, localizado próximo a Dakar, no Senegal, África do Oeste, um lugar-comum, lugar de encontro coletivo para quem dança em todos os continentes. Nas areias sagradas de Aloopho (sala de dança construída dentro da escola, sendo toda de areia, em ambiente aberto, proporcionando o contato com a natureza) enterrei o cordão umbilical do filho da autora Marcel e também a semente da tese em andamento. Naquele solo de areia houve a compreensão da força do coletivo e de pessoas que dançam juntas, se ajudando, colaborando e se expandindo. A fertilidade da ajuda autêntica, como nos fala Paulo Freire:

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. Por isso é que não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as “sociedades imperiais” e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe (1978, p.11)

Trazer o contexto conforme foi ensinado na aula sobre círculo de cultura, através da fala do professor Carlos Rodrigues Brandão, que trouxe sua experiência de infância como escoteiro, quando fazia a fogueira do conselho e depois formava equipes de trabalho, refere-se a formar uma nova pedagogia de aprendizado, rompendo com a quadradura da sala (EAD FREIRIANA, 2021).

A concepção de círculo de cultura caminha complementando e retroalimentando a etnocenologia, visto que a proposição da etnocenologia de articular prática e teoria, arte e ciência sempre foi motivo de avaliação, crítica e reflexões criativas, sendo que hoje o Brasil é um dos polos expoentes de discussão epistemológica e reconfiguração da etnocenologia, antes moldada por uma cultura hegemônica, a França.

É fundamental reconhecer que a presença predominante de uma abordagem francesa na etnocenologia foi alvo de muitos desencontros e críticas e que o Brasil se destaca em reconfigurar as perspectivas metodológicas, visto que há aqui o interesse por sua própria cultura e pela criação artística, como parte do

próprio percurso epistemológico, além de existir uma identificação maior no Brasil das culturas de matrizes africanas e diaspóricas com um novo modo de falar, pensar e articular a etnocenologia, podendo assim dizer, que há um léxico e um modo criativo “à brasileira” de fazer estudos etnográficos.

Aprender o seu saber
Dialogar o que aprende
Pensar com a sua mente
Coletivizar solidariamente o que pensa
Dizer a sua palavra
Escrever o seu pensamento
Co-criar a sua cultura
E transformar a sua história (EAD FREIRIANA, 2021a)

Acredita-se que os países que foram colonizados precisam se ajudar para não caírem nas armadilhas dos pensamentos eurocêntricos e hegemônicos, buscando compreender o que cada lugar tem a ensinar e a aprender. O Brasil com seu porte continental e pluralidades apresenta uma diversidade imensa dentro de um único país, assim como o continente africano também traz na sua heterogeneidade a riqueza de diversidades culturais. Algo em comum: foram dominados por países colonizadores que promoveram massacres de populações tradicionais, genocídios e epistemicídios.

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a leveza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser * A esse propósito, ver a crítica de Julius Nyerere à educação colonial na Tanzânia, em seu excelente *Education for Self-reliance*. ** Ver Franz Fanon – *Os Condenados da Terra*; e Albert Memmi – *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*, Editora Paz e Terra, Rio, 1977. 2ª edição. reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas. (FREIRE, 1978, p.16)

Sabe-se que a história dos colonizados foi interrompida pelos colonizados, apagada, distorcida, moldada para que a dança, a fala, os corpos desobedientes

desaparecessem e fossem desvalorizadas em prol da ideia de que não existiu nada antes daqueles que chegaram para dominar. Nesse lugar de apagamento e etnocídio que Paulo Freire foi o húmus, pois o pensamento e pedagogia da autonomia por ele espalhado apontava caminhos que rompiam com a dicotomia entre quem ensina e quem aprende, transformando em uma via de mão dupla o processo de aprender-ensinar.

Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve a render primeiro arar, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender (FREIRE, 1978, p12)

No Senegal foi possível o reconhecimento de um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo do ponto de vista linguístico era altamente “letrado” do ponto de vista político e cultural, através de pensamentos sobre “negritude” e “restituição” ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político (FREIRE, 1978, p.12), assim, pode-se chamar a Europa colonizadora de analfabetos funcionais, pois não se comprometem em aprender e sim em dominar, tendo desenvolvido suas instituições com o sangue de milhares de povos, que já possuíam história, formas de administrar e pensamentos sobre filosofia, economia e arte.

Perante esse contexto, Paulo Freire nutriu a pesquisa de uma espécie de denúncia constante e comprometimento com a revolução africana, através de uma pedagogia que transformasse o oprimido em protagonista da própria história.

Denúncia e anúncio, porém, jamais estiveram, em Amílcar Cabral, dissociados, como também jamais fora da práxis revolucionária. A denúncia da realidade opressora, da espoliação, da farsa colonialista, que procurava mascarar aquela a espoliação, bem como o anúncio a nova sociedade, constituindo-se no seio mesma da velha, através da transformação revolucionária, ele sempre fez, com seus camaradas, na prática da luta. Enquanto um homem que viveu plenamente a coerência entre sua opção política e sua prática, a palavra, em Cabral, era sempre a unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria. Daí que nunca se tenha deixado tentar, de um lado, pelo blábláblá; de outro, pelo ativismo. (1978, p. 18).

Jamais rompido o pensar no Corpo-Baobá como corpo revolucionário. Neste sentido, se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, também a dança, como ato de conhecimento, tem, no corpo, um dos sujeitos deste ato. A dança alfabetiza o corpo, proporciona uma educação através do mover e do agir.

Desta forma, o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1978, p. 13)

A escola de areia me permitia ensinar um pouco sobre a dança do Brasil e aprender com cada um que ali estava, retroalimentados pela vontade de fazer das areias de Aloopho nosso solo onde florestas de baobá florescem.

O Baobá enquanto corpo epistemológico da pesquisa trouxe uma série de possibilidades. Apesar de sua singularidade e potência majestosa, há uma importante questão coletiva nas florestas de Baobá: um ecossistema cada vez mais equilibrado.

“As árvores são seres sociais”, afirma Peter Wohlleben (2017, p.11), engenheiro florestal que nos apresenta uma visão completamente inovadora das árvores. E se de repente a ciência mostrasse através de dados que as árvores sentem dor, se comunicam, colaboram e compartilham diversas características dos humanos?

Existe outra pesquisa com água que investiga mudanças de comportamento mas traz uma nova informação: quando as árvores sentem muita sede, começam a gritar. Não podemos ouvir os gritos, pois eles se dão em uma frequência ultrassônica. Cientistas do Instituto Federal de Pesquisa sobre Floresta, Neve e Paisagem, na Suíça, gravaram os sons e nos explicaram da seguinte forma: quando o fluxo de água enviado das raízes até as folhas é interrompido no tronco, ocorrem vibrações (...) Sabemos apenas como esses sons são produzidos, e, comparando com a forma como o homem produz som, concluídos que os processos não são tão diferentes. No nosso caso, o ar passa pela traqueia e faz as cordas vocais vibrarem.

Quando penso nos resultados da pesquisa sobre as raízes que estalam, seria totalmente cabível concluir que essas vibrações eram algo mais – gritos de sede, talvez até um alerta às colegas de que a água está acabando (WOHLLEBEN, 2017, p. 49).

Se as árvores “gritam”, parece sim fazer todo sentido a voz de Germaine Acogny: “Escutem os Baobás”. Quando estive na École des Sables em 2011, eu escutei muitas vezes Germaine pedindo que fizéssemos silêncio para a tagarelice verbal e praticássemos uma escuta generosa, incluindo os Baobás, como forma de também se aprender a dançar. Aprendi a ter o Baobá como professor. Conversando com a natureza aprendi a enxergar a floresta, que aqui chamarei de coletividade, como um lugar de descobertas e uma sala de aula sem tetos e janelas.

Quando se acredita que os Baobás têm memória, ensina a dançar e serve a um bem comum coletivo, não se consegue desassociar dança de ecologia. Uma floresta saudável revela uma coletividade com saúde. Sempre podemos aprender com as árvores atitudes de altruísmo e doação.

Aprender com as árvores sobre nossa responsabilidade com as futuras gerações, nossas “flores da Revolução”, como afirmava Amílcar Cabral (FREIRE, 1978, p. 19), as crianças que no hoje tecem o amanhã.

Muito bom ver a potência das palavras geradoras (EAD FREIRIANA, 2021b) enquanto ampliação da realidade crítica do sujeito, Paulo Freire é generoso quando desloca o professor do lugar fechado as saladas quadradas e por analogia penso na questão da necessidade de quebrarmos a quarta parede nos teatros italianos da vida e estarmos com as “Portas Abertas”, como ensina Peter Brook, sobre africanidades teatrais. No Senegal, se diz que um Baobá pode ser protagonista e casa, árvore e ancestralidade. Paulo Freire permite que a diversidade e pluralidade floresçam, além de adubar os solos de recantos heterogêneos e não planejados pelo cartesianismo eurocêntrico.

Concomitante ao curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire foi feita a tradução da obra de Germaine Acogny como uma forma de restabelecer a voz silenciada, recolocar em pauta a voz de expressões negras, especialmente os (as) que viveram e escreveram acerca de seus deslocamentos por vários mundos (RATTS, 2006, p.11)”. Durante a tradução do livro percebe-se esse acesso dado por Germaine enquanto guardiã das tradições ao próprio Senegal e à cultura senegalesa, nos fazendo perceber seus posicionamentos a partir de sua própria técnica (por exemplo, o movimento Wolof que faz referência à língua local).

Por ser precioso esse acesso à obra Danse Africaine, tornando seu conhecimento,

memória e técnica acessíveis a todas as pessoas e nos engajando na luta por uma epistemologia contra hegemônica. Sabe-se da escassez de obras de Dança que referenciam as danças africanas na língua portuguesa, haja vista que não existem escritos de Germaine Acogny disponíveis em português e que nossos estudantes, pesquisadores, artistas nem sempre podem ler em outros idiomas. Tem-se assim, uma ação dentro desta lacuna da acessibilidade que mais uma vez favorece aos que puderam aprender outro idioma seja em cursos de formação de escolas privadas seja em programas de intercâmbios. Assim:

Evidencia-se aqui um problema de grande profundidade: a dificuldade do reconhecimento do sujeito negro, mulher ou homem, como produtor de pensamento por parte de setores hegemônicos da academia brasileira, permeáveis, portanto, aos mecanismos da “invisibilidade negra” semelhantes em outros âmbitos sociais (RATTS, 2006, p. 31).

Assim, oferecer, entregar e facilitar uma tradução faz parte de tantas partilhas de Dança no sentido de alimentar uma tradição do pensamento de dança africana a partir da obra de Germaine Acogny, no Brasil. Nesse sentido, retomase a etimologia da palavra tradição, “tradere” que nos aporta a entrega, o passar adiante, o traduzir como dar caminho aos estudantes brasileiros interessados na continuidade da tradição do pensamento de dança africana no Brasil. Entendemos que a tradução fragmentada de alguns trechos de sua obra em trabalhos de pesquisa deixam pistas interessantes de interpretação de cada pesquisadora/estudante mas no entanto não oferece o acesso direto à tradição do pensamento da autora. Nesse sentido, tocamos na seara da luta epistemológica.

Paulo Freire orienta e cria fertilidade ao pensar de forma autônoma, propondo uma mudança de paradigma no que se entende como educação como forma de intervenção no mundo, para que o educando possa contrinuir para transformar a realidade e replantar florestas ancestrais de conhecimento. Diálogo que o presente artigo pretende trazer entre a metodologia freiriana e a etnocenologia, possibilitando hipóteses contra hegemônicas e a experiência de ir a campo produzindo novas formas de pensar e aprender, respeitando a diversidade dos sujeitos e a pluralidade de caminhos.

REFERÊNCIAS

- ACOGNY, Germaine. **Danse Africaine=Afrikanischer Tanz/Germaine Acogny**. [Photo: F.C.Gundlach; Wolfgang von Wangenheim].-4.Aufl.-Weingarten:Weingarten, 1994 ISBN 3-8170-4005-9
- AMOROSO, Daniela. **No miudinho se corre a roda**: Trajetos a partir das noções do Passo, da Etno[Skênos]Logia e da Criação. In Matrizes Estéticas Na Cena Contemporânea: Diálogos Entre Culturas, Práticas, Pesquisas e Processos Cênicos. Salvador: EDUFBA, 2021.FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**/Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira.- Salvador: EDUFBA, 2008.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 1- O que é o método Paulo Freire. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 2- Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos da Leitura do Mundo. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ªed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173 p. ilustr. (O Mundo, hoje, v.22)
- MACAULEY, Roberta Ferreira Roldão. **A Flor Branca do Baobá**. In: Amélia Vitória de Souza Conrado; Celina Nunes de Alcântara; Fernando Marques Camargo Ferraz; Maria de Lurdes Barros da Paixão. (Org.). **Dança e Diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras**. 1ed.Salvador: ANDA, 2020, v. 6, p. 525-537.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem fronteiras, v.13, nº 3, p. 427-435, set/dez 2013.
- SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas**. 1 edição. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.
- RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza: São Paulo, 2006.
- WOHLLEBEN, Peter. **A vida secreta das árvores**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

Roberta Ferreira Roldão Macauley é mestre em Artes (UFU), sendo a dissertação fruto de sua vivência com a família Mapuaba, representou a convite do Ministério das Relações Exteriores e da Embaixada do Brasil em Dakar, em uma formação profissional de danças tradicionais e contemporâneas de origem africana organizados pela Ecole des Sables, sob a direção de Germaine Acogny e Patrick Acogny. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9990054896245493>. Contato: oadoutorado@gmail.com.

LEITURA DO MUNDO NOS CÍRCULOS DE CULTURA: EDUCAR AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA INTERTRANSCULTURAL PACÍFICA

BARON, Roberto

RESUMO

Paulo Freire ressignificou, com os “Círculos de Cultura”, as aulas tradicionais e conservadoras, e possibilita desenvolver condições e processos para educar relações de convivência intertranscultural pacífica com amorosidade e diálogo. Os Círculos de Cultura, os círculos virtuais de cultura, formais ou informais, organizados para problematizar relações e situações sociais, como ensinar/aprender práticas democráticas nas escolas, construção de um Plano Político Pedagógico Dialógico, histórica e coletivamente pensado, construído com saberes e leituras do mundo inerentes à origem, etnia e cultura das pessoas envolvidas. Neste artigo, com inferência de conhecimentos do curso ‘Como Alfabetizar com Paulo Freire’ - Edição 2021, pretendo vincular aos “Círculos de Cultura” a possibilidade de ampliar ou criar movimentos, de atuação contínua, para educar relações de convivência intertranscultural pacífica, de exercício diário da democracia, problematizando questões como “quem está nas escolas?”, peculiares às leituras do mundo de pessoas cujas etnias se identificam com a cultura de povos indígenas, dos que emigraram para o Brasil voluntariamente, ou como exilados políticos, por causa da pobreza e fome, ou na diáspora negra, que foram arrancados de suas terras e aqui vendidos como objetos de trabalho escravo, sem renda, sem direitos e dignidade. Teoricamente fundamentei a reflexão na “Pedagogia do Oprimido”, “da Esperança” e “da Emancipação” de Paulo Freire, na “Intertransculturalidade” de Paulo Roberto Padilha, aos preceitos da “Etnomatemática” desenvolvidos por Ubiratan D’Ambrosio. Adoto os termos “atitudes pedagógicas” e “práticas educativas dialógicas” para caracterizar os debates, a problematização, os métodos e processos de ensino/aprendizagem nos círculos de cultura.

Palavras-chave: Círculos de Cultura. Intertransculturalidade. Leitura do mundo com amorosidade e diálogo.

READING THE WORLD IN CIRCLES OF CULTURE: EDUCATING RELATIONSHIPS FOR PEACEFUL INTERTRANSCULTURAL COEXISTENCE.

ABSTRACT

Paulo Freire resignified, with the “Circles of Culture”, classes with traditional and conservatives methods, and made possible to develop conditions and processes to educate relations of peaceful intertranscultural coexistence with love and dialogue. The Circles of Culture, the Virtual Circles of Culture, formal or informal, organized to problematize social relations and situations, how to teach/learn democratic practices in schools, construction of a Dialogical Political Pedagogical Plan, historically and collectively thought, built with knowledge and readings of the world inherent to the origin, ethnicity, and culture of the people involved. In this paper, with the inference of knowledge from the course “How to Literate with Paulo Freire’ - Class 2021”, I intend to link the “Circles of Culture” to the possibility of expanding or creating movements, of continuous action, to educate relations of peaceful intertranscultural coexistence, of daily exercise of democracy, problematizing questions such as “who is in the schools? ”, peculiar to the readings of the world of people whose ethnicities identify with the culture of indigenous peoples, or in the black diaspora, who were torn from their lands and sold here as slave labor objects, without rights, dignity. Theoretically I base my reflection on Paulo Freire’s “Pedagogies of the Oppressed”, “of Hope” and “of Emancipation”, on Paulo Roberto Padilha’s “Intertransculturalism”, and on the precepts of “Ethnomathematics” developed by Ubiratan D’Ambrosio. I adopt the terms “pedagogical attitudes” and “dialogical educational practices” to characterize the debates, the problematization, the teaching/learning methods and processes in the Circles of Culture.

Keywords: Culture circle. Intertransculturality. Reading the world with love and dialogue.

INTRODUÇÃO

Quando Paulo Freire, ressignificou as aulas do sistema bancário com os “Círculos de Cultura”, externou o sonho, segundo Brandão (2010, p.123) no Dicionário Paulo Freire, da “dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder”. A condição de coexistência e convivência pacífica, com amorosidade, diálogo e gestão coletivizada e consensual do poder, poderá transformar os processos de ensino e aprendizagem em relações de convivência intertranscultural pacífica, com amorosidade e diálogo, como exercício diário de democracia. A convivência pacífica Intertranscultural representa

uma educação que trabalha com as diferenças e com as semelhanças culturais, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade. (PADILHA, 2007, p. 218)

As aproximações, inclusões de experiências educacionais com relações de convivência intertranscultural pacífica pede a professores e professoras a inclusão, em suas práticas, de atitudes pedagógicas de escuta, de amorosidade, éticas, de avaliações inclusivas e tolerantes, e do diálogo intertranscultural. Paulo Freire (1999, p. 135), nos alerta para os conflitos e deturpações do entendimento de amorosidade, inclusão, tolerância e escuta.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gosto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. [...] Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1999, p. 135)

As relações de convivência intertranscultural pacífica, com amorosidade e diálogo podem se tornar realidade quando professores e professoras estão curiosos e curiosas, disponíveis para conhecer a realidade para quem ensinam

e com quem aprendem. Paulo Freire (1999, p.154), questiona: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?”

O entendimento e a percepção das semelhanças e diferenças culturais nas crianças, depois de mais de cinco séculos de submissão, apagamentos e padronizações culturais, linguísticas e de conhecimentos, submetidas à violência do autoritarismo por inúmeras gerações, só atitudes pedagógicas como “Círculos de Cultura” e Leituras do Mundo” com os olhos e a mente aberta para a intertransculturalidade podem ajudar a professores, professoras e estudantes. A primeira atitude reforça o diálogo como processo recíproco de ensinar e aprender.

Segundo o próprio Freire, estes círculos “eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimentos feitas pelo educador/a ou sobre o educando” (Freire, 1994, p.155). (PADILHA, 2017, p.166).

Quanto à segunda, “Leituras do mundo”, é a atitude que melhor pode “vacinar” estudantes e professores contra a reificação, a alienação de ideias e saberes.

Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a ‘leitura’ do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte, mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte. (FREIRE, 2000, p. 107)

Percebendo a complexidade e violência dos movimentos ideológicos e autoritários para ocultar, sufocar e apagar a história, a cultura, as leituras do mundo das pessoas, da sociedade e o valor das relações entre práticas educativas nos “círculos de cultura”, com “leitura do mundo”, busquei no maior “**círculo virtual de cultura**” de que já participei, o **curso ‘Como Alfabetizar com Paulo Freire’ - Turma 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, conhecimentos para ampliar minha formação como professor de língua portuguesa.

Entre as videoaulas, fiz inferências com as que abordam temas ou expressões geradoras como “Leitura do Mundo”, “Círculos de Cultura”, “Intertransculturalidade”,

“(etno)matemática”, “Avaliação Processual”, “Gêneros Textuais” e “democracia”, como: a) O que é o método Paulo Freire (EAD FREIRIANA, 2021a); Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos da Leitura do Mundo (EAD FREIRIANA, 2021b); Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo, (EAD FREIRIANA, 2021c); Contra o quê? Em nome de quê? E o diálogo como sentimento de amor tornado ação política e transformadora (EAD FREIRIANA, 2021d); O que é o método Paulo Freire (II) - “A alfabetização como Cultura e Educação Intertranscultural” (EAD FREIRIANA, 2021g); Alfabetização (Etno)Matemática (EAD FREIRIANA, 2021f); A avaliação processual e dialógica no processo de alfabetização (EAD FREIRIANA, 2021h); e “O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos” (EAD FREIRIANA, 2021i).

Organizei o artigo com: a) Quem está nas escolas? b) Como, nos “círculos de cultura”, a convivência intertranscultural pode ampliar a “Leitura do Mundo”?; c) Como organizar e participar dos Círculos Virtuais de Cultura Intertransculturais, formais ou informais? d) Como Atitudes Pedagógicas exercitam atitudes democráticas diariamente?; e, e) Considerações finais sobre a Leitura do Mundo Intertranscultural nos Círculos de Cultura.

QUEM ESTÁ NAS ESCOLAS?

Professores e professoras, funcionários, alunos e alunas, os pais e ou responsáveis pelas crianças, as pessoas da comunidade do entorno das escolas, somos pessoas com origem, religião, profissão, cultura, etnia, sexo, gênero, classe social e econômica. Para educar e ser educado é preciso reconhecer quem somos e quem são nossos estudantes, nossa identidade cultural e social, histórica e coletivamente constituída.

O povo brasileiro é etnicamente intertranscultural. Segundo o IBGE¹, no senso de 2010 foram declaradas 306 etnias indígenas que falavam 274 línguas, “sendo “etnia” a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais.”(IBGE, 2012). No entanto estes dados divergem, pois,

a maior parte dos povos indígenas é formada por microsociedades que se apresentam à sociedade nacional com uma enorme sociodiversidade, sendo aproximadamente 206 etnias, falando mais de 170 idiomas. [...] no

1 IBGE – Senso de 2010 – Dados sobre etnias e línguas indígenas: link <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>> acesso em 30/08/2021.

século XVI, a população indígena era de 6 milhões de pessoas. (GAKRAN, 2015, p.18)

Após o colonizador europeu, com quem já vieram pessoas de etnias diferentes, migrantes vieram ou foram trazidos de quase todos os lugares do planeta, como os povos africanos, cuja origem e etnias precisa ser cuidadosamente estudada através de conceitos como “negritude, diáspora negra e pan-africanismo” (MONTEIRO, 2020, p. 177). Nas escolas, seus saberes, tradições, culturas e leituras do mundo são silenciadas ou até proibidas. Os círculos de cultura, primeiro como uma tentativa, como pretendia Paulo Freire, de substituir as aulas formais, mas como as aulas conservadoras e tradicionais fazem parte de um projeto de país, restaria a condição de organizar os “círculos de cultura” na informalidade, fora das escolas, com pessoas que acreditam ser possível transformar a sociedade, a escola e desenvolver relações de convivências intertransculturais de forma pacífica, dialógica e com amorosidade.

COMO, NOS “CÍRCULOS DE CULTURA”, A CONVIVÊNCIA INTERTRANSCULTURAL PODE AMPLIAR A “LEITURA DO MUNDO”?

Com os círculos de cultura as pessoas que são a escola podem exercer seu direito a dizer, a falar, a escrever suas leituras do mundo com possibilidade de superar o silenciamento social e cultural. O círculo de cultura é um dos espaços em que as “Leituras do Mundo” historicamente constituídas e construídas, podem ser valorizadas.

E, por conta dos processos de reificação, alienação, condicionamento e padronização cultural, seus valores culturais, até antagônicos, as pessoas precisam novamente se educar para relações intertransculturais pacíficas, para conviver com respeito, amorosidade e diálogo, preparando-se para uma convivência colaborativa para superar as vulnerabilidades semelhantes e negociar as diferenças e divergências.

“O Brasil é a terra dos mil povos, o seio que abrigou os filhos de muitas terras estrangeiras e que alimentou, com amor de mãe genuína, os milhares de povos indígenas que aqui habitavam a cerca de 15 mil anos. Quem eram e o que pensavam os primeiros habitantes desta terra? (THIÉL, 2021 (Capa interna))

Embora grupos políticos apostem na violência como forma de impor o medo, fazer prevalecer a dominação, e a submissão, não podemos mais aceitar resolver as diferenças, ou as semelhanças, com a violência física, muito menos com a coação emocional e ideológica. Quem sabe, se é possível “descobrir” este Brasil verdadeiro nos saberes que sugerem a “pacificação do branco”

“Na palavra dos índios, já é chegada a hora da “pacificação do branco”, é preciso remodelar a nossa visão da identidade do nosso povo, agregando-lhe a noção de que também nós, brasileiros, somos uma etnia milenar.”(THIEL, 2021 (contracapa interna)).

Mas, talvez nós professoras e professores, possamos construir o início de uma resposta para a pergunta ressignificada de Thiél (2021 (capa interna)): Quem eram e são, como pensavam e pensam os primeiros habitantes desta terra e seus descendentes, os que já viviam aqui e os que vieram para trabalhar, que vieram como exilados, que vieram como escravos?

E, nessa condição, da imposição dos conhecimentos, da padronização e da tentativa de fazer esquecer o diferente, como os índios e os africanos poderiam, com suas culturas e linguagem oral, transmitida de pai para filho, ou de pessoa para pessoa, continuar “a aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do ser.”? (JECUPÉ, 2021, p.18).

Os povos de origem e de emigração foram violentamente oprimidos e até apagados pelos povos colonizadores. E ninguém melhor para expressar esse drama de apagamento e opressão do que uma pessoa que se apropriou da leitura do mundo e dos gêneros discursivos dos colonizadores sem abandonar a leitura do mundo de sua origem.

É... não adianta podar minhas folhas e tentar silenciar a minha história, pois somente afogará as minhas crenças e, assim, reanimará minha raiz. Não se seca raiz de quem tem sementes espalhadas pela terra para brotar. Não se apaga dos nossos avós as ricas memórias; Não se apara largas asas, porque o céu é liberdade e a fé é encontrar o ‘Ágglênê’ um dia. Autor: Nanblá Gakran (GAKRAN, 2015, p.4)

Nos “círculos de cultura” é possível a leitura do mundo dialogada e com amorosidade que motiva a ressignificação para a realidade contemporânea de conceitos como: “Leitura do Mundo”, com liberdade, com autonomia, com os

saberes de origem, com os conhecimentos historicamente constituídos e com curiosidade, como os manifestados por Kaká Werá Jecupé, Nanblá Gakran e Ailton Krenak. O detalhe é que na cultura dos povos de Gakran, Krenak e Jacupé, os círculos eram sagrados, incorporados à cultura do fazer cotidiano, diário e representavam paz, local de veneração, local de decisões, ou de preparação para a guerra.

COMO ORGANIZAR E PARTICIPAR DOS CÍRCULOS VIRTUAIS DE CULTURA INTERTRANSCULTURAIS, FORMAIS OU INFORMAIS?

A relevância dos “Círculos de Cultura” vai além da esfera formal da educação e da educação bancária. Seu alcance chega para as pessoas comuns. Problematizar situações de conflito que as afligem, tanto em encontros e reuniões presenciais, ou virtuais, como fizeram as 14 enfermeiras de diferentes cidades brasileiras e que atuavam na linha de frente no combate à covid-19, publicado como relato de experiência na Revista da Escola Gaúcha de Enfermagem (SOUZA et ALL, 2021). Outro exemplo, também relacionado com a pandemia, são as “lives” via internet com aulas remotas, de cursos regulares em escolas e universidades, ou como este curso; que ousou chamar de “Círculo Virtual de Cultura, ou as “lives”², ao vivo ou gravadas, por conta da pandemia de COVID-19³.

Os “Círculos Virtuais de Cultura” formais, seriam uma ótima oportunidade para democratizar as escolas com a implantação dos Planos Políticos Pedagógicos Dialógicos – PPPD, (PADILHA, 2017), onde não basta só discutir, criticar ou apontar e debater dificuldades e problemas, mas é necessário prioritariamente decidir, planejar, organizar, viabilizar e colocar em prática atitudes e ações de intervenção social, particularmente ao alcance das pessoas que deles fazem parte, como uma proposta de currículo que prioriza a intertransculturalidade (EAD FREIRIANA, 2021g). Segundo Padilha (2004, p.316), a educação intertranscultural apresenta diferencial que

Supera, nesse sentido, as lógicas binárias, bipolares e excludentes, buscando no encontro entre as pessoas o reconhecimento, também, do que lhes é peculiar, reconhecível, próximo e que, portanto, dá segurança e reforça mutuamente as identidades individuais e coletivas.

2 Lives: link <<https://biblioo.info/como-fazer-referencias-de-lives-e-outros-eventos-na-internet/>> acesso 31/08/2021

3 Artigos sobre covid-19: link <http://www.toledo.ufpr.br/portal/artigos-cientificos-covid-19/> acesso 31/08/2021

Os círculos virtuais de cultura informais podem ser organizados por pessoas, individualmente, ou por grupos, de acordo com o interesse e a intervenção pensada. A diferença é que possuem a flexibilidade de alternância de lugar, horário, método de comunicação, podendo inclusive variar de presencial para virtual, de síncrono para assíncrono e vice-versa. O importante é que as reuniões tenham algum tipo de registro, gravação e ou documento.

Ao reforçar as identidades individuais e coletivas, a leitura do mundo é uma das atitudes pedagógicas que podem ser viáveis tanto nos Círculos Virtuais de Cultura como nos presenciais, tanto formais como informais.

COMO ATITUDES PEDAGÓGICAS EXERCITAM ATITUDES DEMOCRÁTICAS, DIARIAMENTE?

Como viver a democracia se nas escolas acontece um verdadeiro treino para ser antidemocrático? O exercício da antidemocracia acontece com atitudes pedagógicas autoritárias como as avaliações escolares que ignoram a leitura do mundo dos estudantes.

A atitude pedagógica com “O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos”, videoaula ministrada pela Professora Sonia Couto (EAD FREIRIANA, 2021f), abre a janela que interage com as esferas das atividades humanas, com a leitura do mundo dos estudantes. A oralidade e os gêneros textuais criam uma interface entre o local e o canônico. Nesta interface há o exercício do ser democrático, da leitura do mundo de cada estudante.

A atitude pedagógica “A importância da oralidade, escrita e leitura na alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos”, ministrada pela Professora Sonia Couto (EAD FREIRIANA, 2021d) amplia a perspectiva de relação entre oralidade, culturas, escrita, costumes, sinais e linguagens, possibilitando ouvir e escutar a voz de estudantes. Relaciona o mundo real, o local, a rua, o bairro, a cidade com o global ao abrir, de forma crítica, janelas das redes sociais.

A atitude pedagógica “Alfabetização (Etno)Matemática (EAD FREIRIANA, 2021f) foi ministrada pela professora Simone Lee. A intertransculturalidade de (etno)matemática e poderia acrescentar, da (etno)linguística, abre as janelas do pensar diferente. Abre-se a visibilidade e audibilidade da pluralidade de pensar, falar, calcular, relacionar-se e olhar o mundo das pessoas que estão nas escolas. A Professora Simone Lee (EAD FREIRIANA, 2021f) apresentou conceito de matemática como “a arte de explicar, intervir, conhecer, compreender e

desempenhar no mundo” que dialoga, conversa, interage com a leitura do mundo, para a realidade, com a intertransculturalidade inerente às pessoas. A (etno)matemática como a etnolinguística, segundo Baron e Baltar (2020, p.122) “contribuem com professores e professoras na tentativa de superar a padronização cultural e capitalista, que é terrível”. Mas para conhecer como estudantes pensam é preciso ter uma leitura do mundo para fora da escola, para perceber como fazem suas contas, medem distâncias, pesos e sons, como organizam, analisam, quantificam, calculam e qualificam seus salários ou seu trabalho e economia, seus valores, seu tempo, suas tarefas.

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. Além desse caráter antropológico, a etnomatemática tem um indiscutível foco político. A etnomatemática é embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano. (D’AMBROSIO, 2019, p.8)

Pode parecer contraditório falarmos em uma matemática tão sofisticada quanto fuzzies e fractais quando fazemos a proposta da etnomatemática. Mas justamente o essencial da etnomatemática é incorporar a matemática do momento cultural, contextualizada, na educação matemática. (D’AMBROSIO, 2019, p.38)

As atitudes pedagógicas descritas acima são processos de aproximação, de comunicação significativa, de exercício da democracia para educar as relações de convivência intertranscultural pacífica, com amorosidade e diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A LEITURA DO MUNDO INTERTRANSCULTURAL NOS CÍRCULOS DE CULTURA

Ao estudar, debater e relacionar entre si temas geradores e atitudes pedagógicas como “Círculos de Cultura”, “Círculos Virtuais de Cultura”, formais e informais, “Leitura do Mundo”, “Amorosidade”, “Dialogismo”, “Diálogo” e “Relações de Convivência Pacífica” “Intertransculturais”, busquei indícios teóricos em Paulo Freire para desenvolver atitudes pedagógicas para práticas educativas dialógicas e ações no intuito de exercitar diariamente a democracia no ambiente escolar.

O artigo abordou questões como: a) Introdução; b) Quem está nas escolas?; c) Como, nos “círculos de cultura”, a convivência intertranscultural pode ampliar a “Leitura do Mundo”?; d) Como organizar e participar dos Círculos Virtuais de Cultura Intertransculturais, formais ou informais?; e) Como Atitudes Pedagógicas exercitam atitudes democráticas diariamente?; e, f) Considerações finais sobre a Leitura do Mundo Intertranscultural nos Círculos de Cultura.

Finalizo o artigo com duas proposições: a) buscar coletivamente por ações e práticas educativas dialógicas para continuar a realizar o sonho de Paulo Freire, nas palavras de Brandão (2012), que merece ser repetido aqui com todas as palavras: “dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder”; e b) no desenvolvimento de ações para educar as relações de convivência intertranscultural pacífica, com amorosidade e dialógica, ampliando sobremaneira a confiança, o respeito, valorização e escuta das diferenças e semelhanças, dos valores intertransculturais (PADILHA, [2001, 2017]), para que na terra dos mil povos (JECUPÉ, [1998, 2021] possamos educar para a democracia com e em todos os cantos (PADILHA, 2007).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carolina Lopes. RESENDE, Viviane de Melo. (Orgs.) **Discurso e Pobreza. Abordagens sobre classe, raça, gênero, geração e território**. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- BALIBAR, Étienne. WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, Nação Classe. As identidades ambíguas**. Título Original: Race, nation, classe. Les identités ambigües (1988-2018). Tradução: Wanda Caldeira Brant. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- BARON, R. **O ensino e a aprendizagem da escrita na língua materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 233–247, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658193>. Acesso em: 24 jun. 2021 <<https://doi.org/10.1590/010318138196611820201018>>. Epub 14 Maio 2021. ISSN 2175-764X.
- BARON, Roberto. BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **De que forma as avaliações escolares e os exames de larga escala de língua portuguesa são instrumentos para educar e formar pessoas com pensamento reificado e alienado?** Artigo publicado na revista Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras. v. 16 ■ n. 2. Acessado nos links <<https://doi.org/10.26843/dp.v16i1.3504>> e <<https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3504>> em 25/06/2021. UNIFRAN. Franca, SP. (p. 108-134), jan./jun. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. Em: **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.) . – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.(p.123 a 125)

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Posfácio – Perguntas inquietantes**. Em: KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo (2019). 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2020, (p. 73 a 84).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer**. (1994) Tradução: Ephraim Ferreira Alvez. 22ª ed. 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade. 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DICIONÁRIO Paulo Freire. Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.) . – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 1 - O que é o Método Paulo Freire. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 2 - Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos da Leitura do Mundo. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 3 - Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo, ministrada pela professora Ângela Biz Antunes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 4 - Contra o quê? Em nome de quê? E o diálogo como sentimento de amor tornado ação política e transformadora. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 6 - A importância da oralidade, escrita e leitura na alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos com a Professora Sonia Couto. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021e.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 8 – Alfabetização (Etno)Matemática ministrada pela professora Simone Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021f.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 1 – O que é o método Paulo Freire (II) - “A alfabetização como Cultura e Educação Intertranscultural” ministrada pelos professores Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021g.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 5 – A avaliação processual e dialógica no processo de alfabetização, a professora Simone Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021h.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 6 – O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos com a Professora Sonia Couto. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021i.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Acesso entre Abril e Agosto de 2021 nos links < <https://cursos.unifreireonline.org/>> e < https://cursos.unifreireonline.org/enrollments/5657636/courses/46171/course_contents/1743415>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. (1969). 1ª ed. ISBN - 978-85-7753-228-5 (Recurso eletrônico). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a (recurso digital)

FREIRE, Paulo. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER. Em três artigos que se completam. Coleção polêmicas do nosso tempo, 4. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** (1992). ISBN 978-85-7753-227-8 (recurso eletrônico). 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. (recurso digital)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Coleção leitura. 1ª ed. 1996. 12ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999

FREIRE, Paulo. **A EDUCAÇÃO NA CIDADE (1991)**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

GAKRAN, Namblá (1963-2021). **ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA GRAMÁTICA LAKLÃNÕ**. Tese de doutorado. Acessada em 01/07/2021 no link <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19096>> Brasília: UNB, 2015.

JECUPÉ, Kaká Wera. **A terra dos mil povos**. História indígena do Brasil contada por um índio (1ª ed.: 1998). 2ª ed.2020. 1ª reimpressão: 2021. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2021.

IBGE. **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Comunicação Social. Publicado em 10 de agosto de 2012 no link <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>> acesso em 30/08/2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (1953). 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. (2004) **Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação**. Biblioteca Freiriana 8. <https://docs.wixstatic.com/ugd/1662c9_cf86e680a0014123931ae4963f8b8104.pdf e <https://www.professorpadilha.com/post/currículo-intertranscultural-novos-itinerários-para-a-educacão>>. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. (2007). **Educar em todos os cantos**. Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. IPF 2001. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Jeane Barros de. ET ALL. **Círculo de cultura virtual**: promovendo a saúde de enfermeiros no enfrentamento da covid-19. Publicado como Relato de Experiência na Revista Gaúcha Enfermagem (ISSN: 1983-1447) da UFRGS, nº 42 (spe), 2021. Acesso em 28/08/2021 no link <<https://www.scielo.br/j/rngenf/a/4bZ935DNsNmZvRmNWTv9Dtx/?lang=pt>> e no link <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200158>> Porto Alegre, 2021.

THIÉL, Janice Cristine. Prefácio e contracapas. Em: JECUPÉ, Kaká Wera. **A terra dos mil povos**. História indígena do Brasil contada por um índio (1ª ed.: 1998). 2ª ed.2020. 1ª reimpressão: 2021. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2021.

Roberto Baron é doutorando em Linguística, UFSC; com: "A canção nas práticas educativas dialógicas: as interações discursivas multissemióticas, intergenéricas, multiculturais e cronotópicas." (2017 a finalizar); Especialista em educação de jovens e adultos /IFC - Camboriú/SC (2015); <<http://lattes.cnpq.br/3899753676229431>> Contato: rorobato@gmail.com.

UTILIZAÇÃO DA PINTURA E DO DESENHO PARA A LEITURA DO MUNDO COM CRIANÇAS RESIDENTES EM ASSENTAMENTO RURAL DO SEMIÁRIDO BAIANO

BITTENCOURT, Rodrigo Freitas

RESUMO

A leitura do mundo é uma etapa fundamental dentro dos preceitos de ensino defendidas pelo professor Paulo Freire. É pela leitura do mundo que tudo se inicia, devendo ela, anteceder a leitura da palavra. É durante essa etapa inicial da leitura da realidade local que são identificadas as palavras e os temas geradores que vão nortear o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi, dentro da etapa de leitura do mundo de crianças residentes em um assentamento rural do semiárido baiano, utilizar a arte com pintura, coloração e desenho, como estratégia para identificação de palavras e temas geradores, que potencialmente poderão ser empregadas em processos educativos futuros na comunidade assistida. O assentamento rural assistido possuía 75 famílias residentes, cada uma com sua casa própria e área distribuída para plantação e criação animal, com forte predileção para produção de sisal e ovinos. Nos resultados obtidos verificou-se que foi predominante, nas atividades lúdicas de pintura e desenho livre e no círculo de cultura, a presença da chuva, da plantação, e de animais caprinos e ovinos, indicando que estas são fortes palavras geradoras a serem trabalhadas. Isto tudo dentro do tema gerador mais amplo, relacionado às inúmeras dificuldades encontradas na comunidade, durante os longos períodos de seca, tão comum nas zonas rurais do semiárido baiano. Conclui-se que o uso da arte com pinturas, coloração e desenho durante o processo de leitura do mundo é uma estratégia eficiente para identificação de palavras e temas geradores a serem empregados no processo educativo.

Palavras-chave: Criança. Desenho. Leitura do mundo.

USE OF PAINTING AND DRAWING TO READING THE WORLD WITH CHILDREN LIVING IN A RURAL SETTLEMENT IN THE SEMIARID REGION OF BAHIA

ABSTRACT

Reading the world is a fundamental step within the teaching precepts defended by Professor Paulo Freire. It is by reading the world that everything starts, and it must precede the reading of the word. Within culture circles, all knowledge is important and must be shared, in an empathetic, horizontal and participatory way. It is during this initial stage of reading the local reality that words and generating themes that will guide the teaching-learning process are identified. In this sense, the objective of this work was, within the stage of reading the world and investigating with children living in the rural settlement Vila Nova, rural area of the municipality of Várzea Nova, state of Bahia, to use art with painting, coloring and drawing, as a strategy for identifying generating words and themes, which could potentially be used in future educational processes in the assisted community. The assisted rural settlement has 75 families installed, each with its own built house and distributed area for planting and animal husbandry, with a strong predilection for the production of sisal and beef sheep. In the results obtained, it was found that the presence of rain, plantation, and goat and sheep animals was predominant in the playful activities of painting and free drawing and in the culture circle, indicating that these are strong generating words to be worked on. This is all within the broader generative theme, related to the countless difficulties encountered in the community during the long periods of drought, so common in rural areas of the semiarid region of Bahia. It is concluded that the use of art with paintings, coloring and drawing during the process of reading the world is an efficient strategy for identifying words and generative themes to be used in the educational process.

Keywords: Child. Designing. Reading the world.

INTRODUÇÃO

Segundo Antunes (2002), a Leitura do Mundo é o primeiro passo do “Método” Paulo Freire. Nesta etapa, descobre-se o universo vocabular, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados à vida cotidiana do grupo social a que pertence. Em seguida virá a etapa de tomada de consciência e construção de uma visão crítica e social sobre os temas abordados (tematização). E, por fim, a etapa de problematização, onde emergem-se os limites e as possibilidades das situações reais existenciais captadas na primeira etapa.

Em seu último livro, Paulo Freire ressaltou a importância da Leitura do mundo para o educador, tornando-se fundamental que se leia cada vez melhor a leitura do mundo dos grupos populares com quem se trabalha (FREIRE, 1997). E mesmo antes já tinha afirmado: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Neste sentido, ainda, Paulo Freire acreditava que se pode ir mais longe e afirmar que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, transformando-o através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989).

Segundo Ângela Biz Antunes durante a aula três do **curso ‘Como alfabetizar com Paulo Freire’ - Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** (EAD FREIRIANA, 2021a) no método Paulo Freire não cabe chegar com conteúdo pronto. É importante o diálogo. É necessária a Leitura do Mundo aproximando-se da realidade e das situações e construções culturais locais, que precedem a leitura da palavra. O educando sempre tem experiências e saberes. E educar valorizando estes saberes é importante. Aumenta a segurança, a autoestima e aguça a curiosidade. Esta leitura do mundo pode ser feita de diversas formas: perguntando, entrevistando, através da dança, teatro e poesia, rodas de conversa e debates, fotografando e filmando rotinas locais. E uma estratégia interessante para a leitura de mundo das crianças é o uso de painéis com desenhos feitos por elas e, com os resultados produzidos por elas, identificar as palavras e temas geradores discutidos por Paulo Roberto Padilha e Carlos Rodrigues Brandão (EAD FREIRIANA, 2021b). Estas palavras e temas trazidos para sala de aula nortearão o processo de construção coletiva do ensino-aprendizagem, com ressignificação e problematização das situações existenciais locais e regionais.

Assim, o objetivo deste trabalho foi, dentro da etapa de leitura do mundo e investigação da realidade das crianças residentes em um assentamento rural do semiárido baiano, utilizar a arte com pintura, coloração e desenho, como

estratégia para identificação de palavras e temas geradores, que potencialmente poderão ser empregadas em processos educativos futuros na comunidade assistida.

MATERIAIS E MÉTODOS

É importante destacar que todas as atividades descritas, a seguir, foram discutidas e aprovadas pela Associação de moradores e foram acompanhadas pelo então Presidente da Associação, Senhor Manuel (chamado de Seu Manel). E foram assistidas pela Secretaria de Agricultura do município de Várzea Nova, Bahia.

Este trabalho foi realizado, no ano de 2018, quando o Grupo de Estudos em Reprodução Animal da Escola de Medicina Veterinária da Universidade Federal da Bahia (GERA-UFBA) foi procurado pela Secretaria de Agricultura do Município de Várzea Nova para realização de atividades de extensão rural em comunidades rurais do município. Na oportunidade, estas atividades foram conciliadas com as ações da disciplina de Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS), intitulada "Melhoramento genético e banco de germoplasma de caprinos e ovinos nativos do Nordeste brasileiro" (MEVC26), também da UFBA. Foram realizadas aproximadamente quatro visitas, correspondendo a doze dias de atividades in loco no município, iniciando com processo inicial de investigação das comunidades visitadas, suas particularidades, aptidão agrícola e produtiva. Assim, tornou-se foco das nossas ações, como sugerido pela secretaria de agricultura do município, pela demanda reprimida e carência de assistência rural especializada, o assentamento rural Vila Nova, localizado no Povoado do Mulungu, município de Várzea Nova, estado da Bahia. O assentamento rural era formado por 75 famílias, cada uma com casa própria, distribuídas lado a lado, formando o desenho de uma ferradura de cavalo, tendo na área central entre as casas, local que servia para reuniões dos moradores e um pequenos ambulatório, que servia para consulta de um médico que visitava a comunidade a cada 15 dias. Cada família também havia recebido a posse de uma área para suas atividades produtivas, cujas atividades econômicas principais eram a caprinovinocultura e plantação de sisal.

O município de Várzea Nova está localizado na Mesorregião Centro-Norte da Bahia, Território de Identidade Piemonte da Chapada Diamantina. A sede municipal tem altitude de 742 metros e coordenadas geográficas de 11°15'31" de latitude sul e 40°56'31" de longitude oeste. O clima característico é o

semiárido, com índice pluviométrico médio nos últimos 30 anos é de 508mm (CLIMATEMPO, 2021).

Durante os trabalhos técnicos verificou-se a presença de um número considerável de crianças que participavam ativamente das ações locais, o que estimulou a proposta de realização de ações específicas com elas, objetivando o processo investigativo de leitura do mundo, tendo como estratégia principal as atividades lúdicas com uso da arte por desenhos, coloração e pinturas. Neste sentido, foi solicitado ao presidente da associação dos assentados, que submetesse a aprovação da associação e dos pais. Com autorização aprovada, que nos enviasse um levantamento do número de crianças, cujas famílias autorizaram participar das atividades propostas. De posse destas informações foram estimadas as quantidades e adquiridos os materiais a serem utilizados, dentre eles: estojos de lápis de cera de 12 cores, pinceis para pintura com pontas redondas e chatas, de diferentes tamanhos, potes de tinta guache de seis cores (vermelho, azul, amarelo, branco, preto e verde), folhas de papel cartolina brancas de 150g e desenhos de animais para coloração.

Previamente à atividade de artes, ainda dentro do processo de investigação e leitura do mundo abordada por Simone Lee (EAD FREIRIANA, 2021c), junto com as crianças passeamos por todas as áreas do assentamento rural, campos de plantação, áreas de produção dos animais, horta comunitária, conhecemos algumas casas e, por fim, o local onde ocorriam as reuniões da comunidade, sendo este o local escolhido para as atividades com as crianças, que tinham uma faixa de idade entre cinco e doze anos. Iniciamos o círculo de cultura ouvindo um pouco sobre cada uma delas, seus nomes, os seus saberes, o que sentiam a vontade de dizer, todas inicialmente ainda muito tímidas. Dando continuidade ao círculo de cultura, as crianças foram informadas sobre os materiais trazidos, as atividades de desenho, pintura e coloração e as convidamos para receber os materiais de trabalho (Figura 1 - A) e na sequência distribuídos em grupos (Figura 1 - B), com objetivo de estimular o trabalho em equipe e também o ensino horizontal, com os mais velhos ajudando os mais novos. Para cada grupo ficou um monitor, acompanhando os trabalhos, que foram coordenados pelo Professor Rodrigo Bittencourt da UFBA e supervisionado pelo Presidente da Associação, Senhor Manuel.

Dentro do círculo de cultura, às crianças foi explicado que a atividade era de desenho e pintura livres, que elas tentassem retratar imagens do seu cotidiano, dos locais e situações que viviam e que gostariam de compartilhar com todos em um painel de pinturas posteriormente. As crianças tiveram um tempo estipulado

de duas horas para a finalização das atividades, sendo acrescido de tempo, caso houvesse necessidade. Ao fim, os desenhos e pinturas foram apresentados em uma roda de conversa, de onde se extraiu as palavras e temas geradores dentro da leitura do mundo, conforme abordado por Paulo Roberto Padilha e Carlos Rodrigues Brandão (EAD FREIRIANA, 2021b).

Figura 1 – A: Momento da distribuição dos materiais. B: Atividade de pintura em grupo, supervisionada pela monitora Renata Barreto



Fonte própria

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma primeira impressão obtida com as atividades investigativas iniciais, através das visitas aos locais do assentamento rural e com os círculos de cultura com as crianças, é que elas são extremamente alegres e felizes vivendo onde vivem. Que têm orgulho dos pais e um carinho especial pelas atividades agrícolas desenvolvidas na comunidade, especialmente a lida com os animais, caprinos e ovinos.

Com o processo de investigação e de leitura do mundo, pôde-se identificar nas atividades lúdicas realizadas que, para quase todos os materiais produzidos pelas crianças, havia a presença de pinturas e desenhos retratando a chuva, plantações e espécies animais, caprinos e ovinos (Figura 2), indicando que estas são fortes palavras geradoras a serem trabalhadas.

Isto tudo dentro de um tema gerador mais amplo que surgiu durante o círculo de cultura com as crianças, que foi o relacionado às inúmeras dificuldades encontradas na comunidade, durante os longos períodos de seca. Seca hídrica, cuja estiagem prolongada de chuvas é muito comum nas zonas rurais localizadas

no semiárido baiano e nordestino, especialmente àqueles localizados na região denominada polígono das secas, como é o caso de Várzea Nova-BA.

Figura 2 – Crianças participantes do círculo de cultura com atividades lúdicas, monitores e presidentes da associação de moradores do Assentamento Rural Vila Nova, Comunidade Rural do Mulungu, Várzea Nova – Bahia.



Fonte própria

Durante e após as atividades, analisando-se a psicogênese da língua escrita, conforme descrição feita por Simone Lee (EAD FREIRIANA, 2021c), observou-se que a maioria das crianças ainda concentrava entre as hipóteses pré-silábicas e silábica com valor sonoro. E uma delas em estágio mais a frente (Rebeca), apresentou na atividade hipótese alfabética, conforme pode ser observado no painel assinado por ela (Figura 3). Como quem pintou um famoso quadro e o assinou orgulhosa.

Para Paulo Freire não havia dicotomia, mas relação entre ensinar e o aprender, a teoria e a prática, o senso comum e a ciência; também para ele não poderia haver leitura da palavra, desvinculada da leitura do mundo ou do contexto. O diálogo Freiriano abre a possibilidade de entender que apenas lemos um texto se formos lendo o contexto de quem o escreveu, relacionando-o com o nosso, o contexto de quem está lendo (FREIRE, 2015). Estas reflexões levaram Paulo Freire a estabelecer a Leitura do Mundo, como passo fundamental de seu

método à sua obra e de sua práxis, dentro da sua concepção do ser humano e da educação subjacente, que através dela habilita-se a interpretar o mundo e agir para transformá-lo (ANTUNES, 2002). Para Paulo, a leitura do mundo é tema gerador que tem destaque especial, do ponto de vista de educação popular (PEREIRA & CLARO, 2017).

Sem desconsiderar a leitura da palavra escrita, Paulo Freire destaca outras formas de se perceber o mundo. Através dos sentidos, de outras linguagens, dos gestos, da música, da dança, da mímica, dos desenhos. Através destes, vai se fazendo a leitura do mundo, sendo necessário para a leitura considerar o aspecto lúdico, com uso de outras linguagens que não só a escrita e a falada (ANTUNES, 2002). Esta foi uma estratégia utilizada nestas atividades incorporando o desenho e a pintura para vazão da criatividade e dos saberes das crianças que participaram das atividades. De fato, o desenho infantil é um instrumento de ensino aprendizagem importante que favorece o desenvolvimento da criança. Através do desenho, a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e desenvolve seu estilo de representação do mundo (GOLDBERG, YUNES E FREITAS, 2005).

Durante as atividades ficou claro que as crianças se divertiam juntas e sozinhas. Ficou a impressão de que elas perceberam a atividade como uma brincadeira ora sozinhas, ora de construção coletiva e colaborativa. Segundo Vigotski, as brincadeiras são processos criativos, nos quais elas reproduzem suas experiências do cotidiano, enriquecidas com os elementos oferecidos, neste caso a arte com desenhos, coloração e pinturas, após a roda de conversa que abriu o círculo de cultura. Como o desenho é uma linguagem que tem sua base na linguagem oral da criança (VIGOTSKI, 2007), as crianças em hipótese pré-silábica, literalmente falaram através dos desenhos, o que gostariam de expressar com a palavra escrita, caso assim pudessem. Assim, ao retratarem a chuva, plantações e animais, em quase todos os painéis produzidos por elas, estes são aspectos do cotidiano muito fortes, potencialmente palavras geradoras a serem empregadas em processos educativos que venham a ser incorporados na comunidade. Isto porque os pensamentos e palavras estão registrados nos desenhos das crianças, refletindo suas percepções do mundo dentro do contexto sócio-histórico no qual estão inseridas (NASCIMENTO & SOUZA, 2020). Contexto no qual são muitas as dificuldades oriundas das estiagens prolongadas, limitações de oportunidades geradas na zona rural, seja para o desenvolvimento pessoal e profissional e que, historicamente, impactam negativamente as comunidades rurais, refletindo no êxodo rural, tema gerador forte, que pode e deve ser amplamente problematizado

e discutido nas fases que se seguirão, dentro do processo de desenvolvimento educacional.

Através deste estudo, podemos concluir que o uso da arte com pinturas, coloração e desenhos durante o processo de leitura do mundo da realidade das crianças, no referido contexto sociocultural, é uma estratégia estimulante, leve e eficiente para identificação de palavras e temas geradores a serem empregados nos processos educativos a serem desenvolvidos na comunidade assistida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela (2002). *Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. Tese de doutoramento. São Paulo: FE-USP, 2002.
- CLIMATEMPO. 2021. *Climatologia e histórico de previsão do tempo em Várzea Nova, BR*. Disponível em <https://www.climatempo.com.br/climatologia/5059/varzeanova-ba>.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 2 - Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos da Leitura do Mundo. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 3 - Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo. Ministrada por Ângela Biz Antunes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 7 - Psicogênese da Língua Escrita. Ministrada por Simone Lee. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedec**, v.35, n.96, p.291-298, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo, Cortez, 1989
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Mattar; FREITAS, José Vicente de. **O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano**. *Psicologia em estudo*, v.10, n.1, p.97-106, 2005.
- NASCIMENTO, Marcia Regina Barbosa; SOUSA, Isabela Cabral Félix. Percepções de crianças acerca das questões socioambientais a partir de desenhos. **Revista Educação Ambiental em Ação**, v.19, n.71, 2020.

PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. A importância da leitura de mundo em Paulo Freire como processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.6, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Afonso, 2007.

Rodrigo Freitas Bittencourt. Médico-veterinário, com Pós-doutorado na área. É Professor da Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia da UFBA, atuando na graduação, pós-graduação *Latu sensu* e *Stricto sensu*. Há seis anos coordena ações de extensão rural com pequenos produtores de diversos territórios do semiárido baiano. É Líder Coach, Analista de Perfil comportamental e *Master Practitioner* em Programação Neurolinguística. rfb@ufba.br

O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO UM PROCESSO DE TEMA GERADOR EM UM MUNDO IMERSO POR ALGORITMOS

MEDEIROS, Soraya Roberta dos Santos

RESUMO

A chegada da pandemia da COVID-19, provocada pelo vírus Sars-Cov-2, apenas expôs as lacunas que já existiam no âmbito das discussões acerca dos algoritmos computacionais, presentes por meio de inúmeras tecnologias que fazem parte do cotidiano dos seres humanos; e da leitura do mundo, elemento basilar da Pedagogia freireana no que concerne à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, é necessário que no contexto da alfabetização da EJA seja pensada uma forma de incluir e discutir as tecnologias como elementos que seus sujeitos, docentes e alunos, possam utilizá-las de maneira crítica e ativa a partir de temas geradores. Neste sentido, o objetivo deste artigo é apresentar um exemplo de como um tema gerador pode ser pensado tendo como base os pilares do Pensamento Computacional, entre eles, a abstração, a decomposição, o reconhecimento e os algoritmos. Para aprofundar as discussões sobre esta temática sugere-se a validação em um curso de formação continuada para professores da EJA que atuam nos anos iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura de Mundo. Pensamento Computacional.

COMPUTATIONAL THINKING AS A GENERATIVE THEME PROCESS IN A WORLD IMMERSSED BY ALGORITHMS

ABSTRACT

The arrival of the COVID-19 pandemic, caused by the Sars-Cov-2 virus, only exposed the gaps that already existed in the scope of discussions on computational algorithms, present in countless technologies that are part of the daily lives of human beings; and reading the world, a fundamental element

of Freire's Pedagogy with regard to literacy in Youth and Adult Education (EJA). Therefore, it is necessary that, in the context of EJA literacy, a way to include and discuss technologies as elements so that their subjects, teachers and students can use them critically and actively based on generative them

es, is thought of. In this sense, the aim of this article is to present an example of how a generative theme can be thought from the pillars of Computational Thinking, including abstraction, decomposition, recognition and algorithms. In order to deepen the discussions on this theme, validation in a continuing education course for EJA teachers who work in the early years is suggested.

Keywords: Computational Thinking. Literacy. Reading the World.

INTRODUÇÃO

As mudanças na forma de comunicação entre as pessoas possibilitadas pelas ferramentas tecnológicas criaram uma questão: a dificuldade de reflexão crítica sobre as novas tecnologias, seus letramentos digitais e os alunos como depósitos de todo esse ambiente de informação. Todo esse contexto é discutido por Almeida e Valente (2011) o qual problematizam desde o currículo até a aplicação em sala de aula apontando que os alunos não sejam depósitos de informações, mas que se estabeleçam relações de diálogos, entre discentes e docentes, as quais permitam ampliar o foco no processo de ensino e aprendizagem por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Diante desse cenário, surgem temáticas e técnicas as quais podem colaborar para a construção do conhecimento consoante a realidade dos discentes. Dentre as várias possibilidades encontra-se o Pensamento Computacional (PC). O Pensamento Computacional é uma técnica da área da Computação que possui como objetivo resolver problemas tendo como base a abstração, o reconhecimento de padrões, a decomposição e a sistematização de etapas por meio de algoritmos. A esses passos nomeamos de Pilares do Pensamento Computacional (WING, 2006).

O PC vem sendo utilizado em inúmeros estudos da área da educação como uma forma de trabalhar distintos conteúdos e promover uma aprendizagem Construcionista (Papert, 1991) sobre as ações cotidianas. Além disso, é uma técnica que deve ser trabalhada em todos os níveis de ensino, pois permite que o ser humano desenvolva habilidades como o senso crítico, amplia o senso colaborativo e contribui para auxiliar na resolução de problemas. Essas habilidades são apontadas pelo World Economic Forum como características

que serão cada vez mais requisitadas por empresas nos próximos anos.

Contudo, a maioria das pesquisas se concentra na aplicação do PC ao Ensino Fundamental e Ensino Médio regulares, não tratando sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal fato é retratado na revisão de literatura feita por Ortiz e Pereira (2018). Além desse cenário, a chegada da pandemia da COVID-19, provocada pelo vírus Sars-Cov-2, apenas expôs as lacunas que já existiam no âmbito das discussões acerca dos algoritmos computacionais, presentes por meio de inúmeras tecnologias que fazem parte do cotidiano dos seres humanos; e da leitura do mundo, elemento basilar da Pedagogia freireana no que concerne à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por causa disso, este trabalho propõe desenhar uma abordagem para ser aplicada no processo de alfabetização de Jovens e Adultos tendo como norte as discussões acerca do tema gerador leitura de mundo. A leitura de mundo, por sua vez, é descrita por Freire (2005) como sendo uma das etapas para se desenvolver a alfabetização de um sujeito crítico. No **Curso 'Como alfabetizar com Paulo Freire – Edição 2021', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** essa temática é abordada na aula dois do primeiro módulo do Curso, que trata sobre "Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos de Leitura do Mundo." (EAD FREIRIANA, 2021a).

Para discuti-la será apresentado como o pensamento computacional pode se relacionar com a leitura de mundo, levando em consideração um contexto de EJA em que os alunos estão inseridos com as ferramentas tecnológicas e suas terminologias, contudo possuem dificuldades para entender o que de fato elas representam e como eles podem se apropriar do vocabulário e suas aplicações.

METODOLOGIA

Em busca de sistematizar o processo de aplicação do PC na alfabetização de adultos, este trabalho foi dividido em três etapas: na primeira etapa, se debruçou em analisar o processo de leitura de mundo por meio do método Paulo Freire; na segunda etapa, analisou as possíveis fronteiras e intersecções entre o método Paulo Freire e o Pensamento Computacional, e por fim, na terceira etapa, sistematizou essas análises em uma abordagem explicativa.

Para iniciar a primeira etapa foi realizado o curso "Como alfabetizar com Paulo Freire, para compreender a segunda etapa, foram realizadas revisões bibliográficas nos principais periódicos e eventos pelo Brasil que discutem sobre

o PC, a saber: Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), Revista Novas Tecnologias na Educação (RENTE). Por fim, para desenvolver a terceira etapa foi utilizado uma abordagem metalinguística.

A seguir, na seção de Resultados, são apresentadas as principais conclusões dessas etapas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vale destacar que o curso como alfabetizar com Paulo Freire permitiu um olhar aprofundado sobre a alfabetização de jovens e adultos pelo método do teórico brasileiro. Um dos fatores abordados na aula 3 **Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo** é que conhecer esse universo vocabular é entender as variações linguísticas o que implica em entender as construções da sintaxe (EAD FREIRIANA, 2021b).

Em outro momento, na aula 5 **O Método Paulo Freire e os primeiros exercícios de escritas de alfabetizando jovens, adultos e idosos** (EAD FREIRIANA, 2021c) foi possível ter uma visão geral do que é o método paulo freire. Em seguida, foi possível compreender uma sugestão para trabalhar a Leitura do Mundo: sair com os alunos para caminhar pela cidade/pegar fotos da cidade para serem comentados, dialogados, e, a partir daí, nascer o tema gerador. Ficou claro que é nesse momento também que podemos elicitamos os conhecimentos prévios dos alfabetizando. Assim também os professores destacaram a necessidade em se trazer a tecnologia e tudo que houvesse de mais inovador para a sala de aula. Sendo o PC uma das formas de potencializar esse conhecimento.

Ao longo do Curso as aulas possibilitaram entender como a relação entre currículo, TDICs e leitura de mundo na alfabetização de jovens de adultos podem ser complementadas. É válido salientar que ainda há muito o que se conquistar quando se fala sobre a EJA, tal como: a inserção da modalidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual recentemente foi posta sem ter uma discussão com as entidades que fazem parte de sua construção no Brasil. Neste sentido, nos cabe fazer a seguinte reflexão: se os pares da EJA, com suas demandas e características não são consideradas ao inserir na BNCC a EJA como discutir, por exemplo, o Pensamento Computacional na EJA em uma sala de aula? Desse modo, se observa por outro lado, o PC sendo considerado na BNCC para ser aplicado para alunos do Ensino regular, principalmente em componentes curriculares da área de exatas como Matemática.

Para trabalhar o Pensamento Computacional em um tema gerador é necessário entender quais são os pilares do PC, a saber: abstração, reconhecimento de padrões, decomposição e algoritmos. Assim, ao pensar, por exemplo, no tema gerador internet podemos abstrair da seguinte forma:

- privacidade;
- fake news;
- comunicação;
- exclusão;

Esse tema pode ser decomposto:

- Riscos e exposições à privacidade ao utilizar as redes sociais;
- Fake News sobre as vacinas e cuidados básicos durante a pandemia compartilhadas nas redes sociais;
- Comunicação mais ágil;
- Problemas de acesso à internet por pessoas de baixa renda;

Em seguida, é possível identificar padrões:

- Pessoas sem leitura de mundo tendem a expor mais sua privacidade, pois não veem os perigos que os cercam ou eles estão tão naturalizados que não se observam como riscos; Por consequência possuem mais chances de compartilharem fake news pois faltam informações sobre o que seria uma notícia verdadeira e uma falsa.

Um dos padrões identificados em todas essas partes é a falta de leitura de mundo, pois sem o senso crítico o uso da internet pode ser deturpado, sofrer influência de ideologias alienantes. Todo esse arcabouço vai ao encontro do que discute Padilha e Brandão (EAD FREIRIANA, 2021a), pois ao contextualizarem sobre a proposta de Paulo Freire inserida no Séc XXI eles apontam a necessidade de se trabalhar inúmeras palavras que sirvam como temas geradores dentro de uma leitura de mundo realizada por esses alunos.

Um possível algoritmo que serviria de base para solucionar este problema :

1. docente questiona alunos;
2. alunos apresentam seus pontos de vista sobre essas questões;
3. docente questiona alunos;
4. Repete-se esta estrutura até chegarem em soluções;
5. Chegando-se a uma ou mais soluções pode-se partir para outro tema gerador.

Agora, vejamos esta mesma aplicação dos pilares do Pensamento Computacional para se discutir com a palavra geradora, privacidade, retirada da etapa abstração do tema gerador internet:

Abstração

-particular

-íntimo

Decomposição

par-ti-cu-lar

ín-ti-mo

Reconhecimento de padrões

particular

par per pir por pur

ta te ti to tu

ca ce ci co cu

lar ler lir lor lur

íntimo

an en in on un

ta te ti to tu

ma me mi mo mu

Algoritmos

parto

cota

porto

lar

ler

Estando ciente dessa abordagem metalinguística apresentada o professor pode replicar a proposta com sua turma, partindo sempre do círculo de cultura que foi realizado, pois o tema gerador e conseqüentemente as palavras e demais ações que se correlacionam, só vão está postas quando o docente compreender quem são e o que pensam seus discentes. Assim também, pode solicitar que eles fotografem esses locais e emitam comentários sobre o que eles entendem e o questionem.

Além disso, é válido salientar que o professor deve se atentar para o momento em que estamos vivenciando, pois a forma como se aplica e seus resultados podem ser alterados, por exemplo: o docente pode enviar para os seus alunos um pequeno vídeo problematizando o lugar em que vive e as tecnologias que o cercam pedindo que eles façam o mesmo com seus espaços. Assim essa atividade pode ser feita via grupo de rede social, caso eles tenham acesso, por meio de gravação de áudio ou vídeo. Em seguida, levantar uma discussão com as principais palavras que foram citadas, questionando-os.

Para se desenvolver as palavras geradoras é necessário que se observe o contexto dos alunos. Tudo isso pode ser levantado por meio do círculo de cultura. Arroyo (2019) levanta uma discussão sobre quem são os sujeitos que atuam na EJA. O autor destaca que os professores também são adultos que estão naquele espaço de sala de aula aprendendo. Cada um possui um ritmo e história de vida que reflete no modo como a alfabetização ou outros passos da formação de jovens e adultos será delineado.

Neste sentido, Brandão e Padilha expõem que de nada adianta pensar na alfabetização de adultos numa perspectiva de quem julga, de quem não busca te empatia e principalmente de quem não quer ouvir (EAD FREIRIANA, 2021a). Ouvir, é senão, o maior dos legados que Paulo Freire deixou em seus escritos, visto que nos faz entender o que pensa o outro e assim poder agregar ao seu conhecimento o que a academia propõe. Outra característica importante destacada na aula é saber falar e expressar suas ideias, posto que a medida que sabemos ouvir, aprendemos a nos comunicar na frequência que nossos alunos estão, e assim, podemos intervir quando necessário.

O próprio Paulo Freire reforçava a necessidade do professor está atento ao ouvir e ao falar dos seus alunos para poder entender que conhecimento esses sujeitos detinham, como eles estavam utilizando e como ele enquanto docente poderia contribuir para essa formação crítica. A práxis, ação e reflexão, pertence a todo esse processo. Todas essas discussões levantadas na aula por Brandão e Padilha argumentam a necessidade de termos etapas mais detalhadas, a fim de

que ao se desenvolver as palavras geradoras por meio das características dos algoritmos e dos demais pilares do PC, bem como por meio das vontades dos estudantes tenha-se a metodologia freiriana exposta.

Outro ponto a se destacar sobre o PC e o método Paulo Freire de Alfabetização diz respeito a formação (Etno)Matemática destacada na aula pois todos as questões que o ensino tradicional tendenciou a tirar do ensinar matemática o PC busca reparar e em certa maneira construir uma nova forma de relacionar conteúdos e torná-lo inter e transdisciplinar. Neste sentido, à medida em que os sujeitos entendem que eles compreendem o letramento digital, que eles criam essas expressões e que as adaptam ao seus cenários eles percebem que do mesmo modo ocorre com o PC e a matemática (EAD FREIRIANA, 2021d).

CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho, percebemos que o Pensamento Computacional tem muito a contribuir com o processo de alfabetização de jovens e adultos. Isso se dá, inclusive, pelas possibilidades de escolha do tema gerador estar de acordo com a realidade do sujeito a ser alfabetizado. Assim também, por ele permitir enxergar e por consequência, destrinchar as etapas de formação de uma palavra. Da mesma forma, refletir sobre cada uma das etapas fazendo o seguinte movimento: primeiro pensar sobre o mundo e depois escrever sobre ele.

Entretanto, para que isso se concretize é necessário que sejam realizadas formações iniciais e continuadas com professores que atuam na EJA. Deste modo, após estes momentos teremos condições de avaliar o impacto mais significativo do PC na EJA, pois por enquanto o que se observa são grupos de pesquisas que realizam ações pontuais em algumas escolas pelo Brasil. Assim também, precisamos de um maior fortalecimento da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a inserção de temáticas que sejam coerentes com o público-alvo o qual ela se destina, bem como a sistematização de ações com o PC.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth. B.; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 294p.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 2 – ‘Universo vocabular, palavra geradora e tema gerador como momentos de Leitura do Mundo’, ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 3 – ‘Leitura do Mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo’, ministrada por Ângela Biz Antunes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 5 – ‘O Método Paulo Freire e os primeiros exercícios de escritas de alfabetizandos jovens, adultos e idosos’, ministrada por Sônia Couto. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 8 – ‘Alfabetização (Etno)Matemática’, ministrada por Sônia Couto. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

ORTIZ, Julia dos Santos Bathke.; PEREIRA, Roberto. Um Mapeamento Sistemático Sobre as Iniciativas para Promover o Pensamento Computacional. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, [S.l.], p. 1093, out. 2018. ISSN 2316-6533. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8069>>. Acesso em: 01 jul. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2018.1093>.

PAPERT, Seymour.; HAREL, Idit. **Constructionism**. USA: Ablex Publishing Corporation, 1991.

WING, Jeannette Marie. **Computational thinking**. Communications of the ACM, v.49, n. 3, p. 3335, 2006.

Soraya Roberta dos Santos Medeiros é Técnica em Informática (IFRN), Bacharel em Sistemas da Informação (UFRN), Mestranda no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE-IMD-UFRN). Soraya pesquisa sobre Pensamento Computacional na formação de professores. Contato: soraya.roberta.js@gmail.com.

O PAPEL DA ECOPEDAGOGIA E DO ENSINO DE PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DA CULTURA OCEÂNICA

ROQUE, Thais S.

RESUMO

Proclamada em 2017, a Década da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável, a ser implementada de 2021 a 2030, visa transformar nossa relação com o oceano. O programa Cultura Oceânica elaborado pela COI (UNESCO) reúne princípios fundamentais para a compreensão da influência do oceano na nossa vida e da nossa influência sobre o seu equilíbrio. Baseado nos ensinamentos de Paulo Freire, ressaltados no Curso **'Como Alfabetizar com Paulo Freire, Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire'**, este trabalho tem como objetivo partir do trabalho feito e levantado no contexto da Cultura Oceânica para Todos para sugerir uma adaptação em vários ambientes de aprendizado e contextos nacional, local e individual por meio de diretrizes metodológicas de Paulo Freire. Através de um mapeamento do Curso e da literatura de Paulo Freire, uma Educação Ambiental como um processo educativo dialógico e a possibilidade de uma criação de um Círculo de Cultura Oceânica são pensados e apresentados. Como resultado do trabalho realizado, uma potencial maneira de promover um Educação Ambiental crítica que considera a complexidade dos problemas vividos e as relações dinâmicas e interativas dentro do contexto da Cultura Oceânica é oferecida, e de assim formar cidadãos críticos e participativos, incentivando cada indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidades específicas, a partir de uma apreensão e compreensão da sua influência no mundo e do impacto do mundo em sua própria existência.

Palavras Chaves: Educação Ambiental crítica. Cultura Oceânica. Paulo Freire.

ABSTRACT

Declared in 2017, the Decade of Ocean Science for Sustainable Development, to be implemented from 2021 to 2030, aims to transform our relationship with the ocean. The Ocean Literacy program elaborated by the IOC (UNESCO) brings together fundamental principles for understanding the ocean's influence on our lives and our influence on its balance. Based on Paulo Freire's teachings, highlighted in the Course **"How to Literate with Paulo Freire, 2021 Edition, of the EaD Freiriana of the Paulo Freire Institute"**, this paper aims to build on the work done and raised in the context of Ocean Literacy for All to suggest an adaptation to various learning environments and national, local, and individual contexts through Paulo Freire's methodological guidelines. Through a mapping of Paulo Freire's Course and literature, an Environmental Education as a dialogical educational process and the possibility of an Oceanic Culture Circle creation are explored and presented. As a result of the work done, a potential way to promote a critical Environmental Education that considers the complexity of the problems experienced and the dynamic and interactive relations within the context of Oceanic Culture is offered, with the hope to help form critical and participative citizens, encouraging each individual to actively participate in the resolution of the problems in their specific reality contexts, from an understanding of their influence in the world and the impact of the world on their own existence.

Keywords: Critical Environmental Education. Ocean Literacy. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Assinada pelos 193 Estados-Membros da Organização das Nações Unidas, a Agenda 2030 é um Plano de Ação para as pessoas, o planeta e o futuro, com foco na erradicação da pobreza extrema e na proteção do planeta. Um total de 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) que equilibram as dimensões econômica, social e ambiental foram declarados para serem alcançados em parceria entre governos, empresas, sociedade civil e indivíduos. O oceano perpassa por muitos desses objetivos. Em particular, o oceano tem um vínculo mais direto com o ODS 13 das mudanças climáticas e, principalmente, o ODS 14 da vida na água¹.

Em 2017, dentro deste contexto de objetivos para o desenvolvimento sustentável, foi proclamada a Década da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável, a ser implementada de 2021 a 2030². A Comissão Oceanográfica

1 Website: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/> (visitada em 20/06/2021)

2 Website: <http://decada.ciencianomar.mctic.gov.br/sobre-a-decada/> (visitada em 20/06/2021)

Intergovernamental (COI) da UNESCO lidera as atividades da Década que buscam transformar nossa relação com o mar através de 7 resultados principais a serem alcançados até 2030 que visam: um oceano limpo, saudável e resiliente; previsível, seguro; produtivo e explorado de forma sustentável; transparente e acessível; e conhecido e valorizado por todos.

O último resultado, “Um oceano conhecido e valorizado por todos”, é sobre obter e promover a importância do oceano no equilíbrio do planeta e o quanto a vida de cada um de nós pode afetar e depender de seu funcionamento. É neste contexto que surgiu como ferramenta base o guia pedagógico Cultura Oceânica para Todos.

Este trabalho tem como objetivo levantar princípios de Paulo Freire para nortear a concepção de novas atividades através do diálogo que poderiam ser aplicadas para ajudar a atingir os objetivos da Cultura Oceânica. Tomando como princípio aulas do **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire** e alguns textos publicados, temas centrais de Paulo Freire são mapeados: o diálogo, a relação ser humano-mundo, e a necessidade de um relacionamento horizontal entre o educador e os educandos.

Na primeira parte, um resumo da Cultura Oceânica, seus princípios essenciais e o Kit pedagógico Cultura Oceânica para Todos são apresentados. Na segunda parte, uma Educação Ambiental, segundo Paulo Freire, é abordada. Na terceira parte, a educação ambiental como um processo educativo dialógico e a possibilidade de uma criação de um Círculo de Cultura Oceânica são apresentados e aprofundados. Em seguida, uma potencial maneira de promover a Leitura do Mundo dentro do contexto da Cultura Oceânica é oferecida. Algumas reflexões finais encerram este trabalho.

O KIT PEDAGÓGICO CULTURA OCEÂNICA PARA TODOS

O programa “Ocean Literacy” elaborado pela COI (UNESCO), em parceria com educadores e pesquisadores do mundo reúne princípios fundamentais para a compreensão da influência do oceano na nossa vida e da nossa influência sobre o seu equilíbrio.

Um dos resultados deste programa é uma publicação intitulada “Kit pedagógico Cultura Oceânica para Todos”³ (3) que tem como objetivo oferecer a educadores e educandos ferramentas, métodos e recursos para ajudar na compreensão dos

3 Cultura Oceânica para Todos, Kit Pedagógico, Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Representação da Agência Regional da UNESCO para a Ciência e a Cultura na Europa em Veneza Palazzo Zorzi, Castello 4930, 30122 Veneza (Itália).

complexos processos e funções do oceano. Na primeira parte desta publicação, a história da cultura oceânica e sua estrutura são apresentadas, conforme sete princípios essenciais:

Princípio 1. A Terra tem um Oceano global com diferentes características.

Princípio 2. O Oceano e a vida marinha moldam as características da Terra.

Princípio 3. O Oceano exerce uma grande influência no clima e nas condições meteorológicas.

Princípio 4. O Oceano proporciona que a Terra seja habitável.

Princípio 5. O Oceano sustenta uma imensa diversidade de vida e de ecossistemas.

Princípio 6. O Oceano e a Humanidade estão fortemente interligados.

Princípio 7. Há muito por descobrir e explorar no Oceano.

Na segunda parte da publicação, são oferecidas 14 atividades para aumentar o conhecimento sobre o oceano sobre as relações dentro do sistema oceânico e entre o sistema oceânico e a sociedade humana.

Mesmo que esta abordagem holística sobre a complexidade da Cultura Oceânica, que visa considerar cada dimensão (meio-ambiente, sociedade, cultura e economia), esteja bem alinhada com os princípios de Paulo Freire, as atividades oferecidas no Kit seguem no geral uma estrutura que não leva em consideração a realidade e os conhecimentos prévios de cada educando. Desta forma, cada atividade estipula objetivos a serem alcançados através de materiais já antecipadamente trabalhados e preparados pelos educadores ou outros autores, muitas vezes com materiais só existentes em outras línguas, como o inglês, e que precisam de um alto nível de entendimento e conhecimento prévios para serem compreendidos e trabalhados.

Por exemplo, em uma atividade intitulada “Vamos pescar”, que tem como objetivo demonstrar a importância de uma atividade pesqueira sustentável, tenta levar em consideração o entendimento prévio de cada educando: “A atividade deve começar com uma discussão com os alunos sobre frutos do mar e seu papel como um recurso oceânico inestimável para a espécie humana, a pesca, sua necessidade, impacto e gestão. Isso permitirá avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto”. No entanto, nada é oferecido na atividade de como este conhecimento deve ser levantado e levado em consideração no decorrer da atividade, onde as perguntas e conclusões já estão apresentadas para o educador.

Mesmo que este preparo e diferentes recursos sejam importantes para ajudar os educadores a adquirirem um bom entendimento sobre os problemas e tópicos

relacionados ao Oceano, como por exemplo a pesca, a meteorologia, a acidificação do oceano, poluição marinha, as atividades pressupõem que somente educandos sejam “seres incompletos” que precisam obter conhecimento de recursos pré-pensados e pré-determinados.

Neste trabalho, focaremos em como os ensinamentos de Paulo Freire, ressaltados no **Curso “Como Alfabetizar com Paulo Freire, Edição 2021, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, poderiam contribuir para partir do trabalho feito no contexto do kit pedagógico, rumo a uma adaptação em vários ambientes de aprendizado e contextos nacional, local e individual por meio de um processo dialógico.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dentro dos objetivos citados na parte anterior, focaremos nos princípios 4, 6 e 7, que demonstram como o oceano e a humanidade são interdependentes, o que ecoa o ensino de Paulo Freire de como somos seres da natureza, e ao mesmo tempo seres investigadores, criadores e também diversos em sua forma de ser e estar no mundo. Como ressaltado por Carlos Brandão em sua primeira aula do Curso, em sociedade criamos cultura e fazemos história, é no mundo que se estabelecem as relações e onde os seres humanos agem e fazem cultura (EAD FREIRIANA, 2021a).

Isso reafirma o princípio da participação do ser humano no mundo de uma forma interdependente. Tal percepção possibilita uma educação voltada para a construção de um sentimento de pertencimento ao mundo e da compreensão de um sistema dinâmico e indissociável. Outra contribuição de Freire na área de Educação Ambiental está relacionada à concepção de ser humano inacabado em busca de uma educação permanente através da qual ele tem condições de tomar consciência do mundo, o qual também é inacabado e, desta forma, trabalhar para transformá-lo num mundo mais justo e mais humano (4).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, na aula 14, a professora Sheila nos propõe uma educação ambiental crítica, com sentido, não doutrinária, que se proponha não a criar hábitos, mas a construir uma compreensão crítica das causas que orientam este saber e pautam a construção de valores e atitudes a partir do conhecimento construído (EAD FREIRIANA, 2021c). Desta forma, a educação ambiental crítica deve atuar para formar cidadãos críticos e participativos, incentivando cada indivíduo a participar ativamente da resolução dos problemas no seu contexto de realidades específicas, a partir de uma

apreensão e compreensão da sua influência no mundo e do impacto do mundo em sua própria existência.

NA BASE, O DIÁLOGO

Tais colocações são fundamentais para uma Educação Ambiental, em vista da construção de uma consciência cidadã individual e coletiva, exigindo que este seja um processo educativo dialógico.

Como vimos no curso, para Paulo Freire, o processo de alfabetização é sempre dialógico, de construção, para que cada indivíduo possa ler criticamente seu mundo e agir para transformá-lo como produtor de sua própria história (EAD FREIRIANA, 2021b).

Na nota da 6ª edição do livro *Partir da Infância*, Sérgio Guimarães revisita a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, para demonstrar a importância do diálogo na educação como prática de liberdade (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p. 12). Com base em partes essenciais da obra, Sérgio Guimarães nos lembra de que para que o diálogo seja possível, ele não pode ser resumido no ato de depositar ideias de uma pessoa para outra, ressaltando a importância do amor e humildade de educadores ao lidar com educandos e é necessário ter fé na capacidade do homem de se reinventar e recriar.

Esta humildade ecoa na pergunta de Paulo Freire “Como posso dialogar se alio a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE e GUIMARAES, 2014, p.16).

Paulo Freire alinha todas essas ideias ao afirmar que “Ao fundar-se no amor, humildade, fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE e GUIMARAES, 2014, p.18).

De acordo com os ensinamentos do curso e com próprio Paulo Freire, é nessa comunicação dialógica que o ser humano vai fazendo sua história e a cultura, transformando o mundo e a si mesmo, de forma ativa e política (EAD FREIRIANA, 2021b).

Desta forma, para que possamos alcançar uma educação crítica dentro da Cultura Oceânica, precisamos encará-la como um processo dialógico de construção, de comunicação, no qual educandos e educadores desenvolvam uma relação de amor, respeito e fé em si e em sua comunidade.

UM CÍRCULO DE CULTURA (OCEÂNICA)

Um dos princípios da educação Freiriana é o Círculo de Cultura, em que dialogicamente se ensina e se aprende. Como especificado por Carlos Brandão em suas aulas, o objetivo é o de (se) conhecer e não somente obter a transferência de conhecimento (EAD FREIRIANA, 2021a). Através da práxis dos círculos de cultura, se visa a formação da consciência crítica e transformadora do educando. Dentro do Círculo de Cultura, se produz conhecimento e se constroem novas hipóteses de leitura do mundo.

O Círculo de Cultura⁴ deve ser um lugar onde haja trabalho em conjunto, pesquisa, exposição de prática, e onde vivências possibilitam a construção coletiva do conhecimento. Ele pode servir como uma ótima ferramenta para levantar e problematizar temas emergentes socio-ambientais da vida cotidiana dos educandos (impactos do consumo e da globalização da economia no oceano, aquecimento global, risco para a vida marinha, pobreza e miséria, poluição dos rios e oceanos etc.), que devem ser pensados numa perspectiva de realidade complexa, onde o mundo se apresenta em constante mudança e transformação. Por isso, uma visão interdisciplinar e multirreferencial se torna indispensável para uma verdadeira compreensão da interconectividade complexa dos problemas ambientais globais e do oceano.

Assim, os Círculos de Cultura podem proporcionar aos educandos e educadores a oportunidade de desenvolverem uma responsabilidade ética, optando por cuidar da vida do Oceano e do mundo como um todo, pensando e desenvolvendo ideias de um novo modo de vida quanto à produção, ao consumo e à responsabilidade ambiental, repensando a vida em sociedade a partir de um novo padrão civilizatório sustentável, como concluído pela Professora Sheila Ceccon em sua aula sobre Educação Ambiental Crítica (EAD FREIRIANA, 2021c).

Por fim, um dos princípios que se relaciona a outros já elaborados é o da necessidade do respeito ao contexto cultural. Um Círculo de Cultura Oceânica, para que realmente possa respeitar ao máximo seus participantes como fazedores de cultura e história, tem que levar em conta a localidade dos educandos como ponto de partida para um conhecimento necessário para criar cidadãos críticos e participativos em ações socioambientais locais e globais.

4 O Círculo de Cultura como Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia: Uma Experiência Formativa (Acervo Paulo Freire visitado 09/07/2021) http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/4161/FPF_PTPF_01_0818.pdf?sequence=1&isAllowed=y

O PAPEL DO EDUCADOR NA CULTURA OCEÂNICA

Para o educador que queira seguir o kit e pensar em outras maneiras de praticar uma Educação Ambiental Crítica além de recursos e objetivos predeterminados, Freire enumerou um número de qualidades intrínsecas em seu trabalho que podem ser uteis:

“ser crítico e criador, instigador e inquieto, curioso e dialógico, político e competente, humilde e amoroso, corajoso, tolerante e persistente, além da integridade ética e da alegria de viver” (DICKMANN, 2012, p. 87).

Essas características, porém, não podem ser somente parte do discurso do educador, mas precisam ser demonstradas enquanto práticas cidadãs sustentáveis em seus espaços de convivência, por exemplo dentro de Círculos de Cultura. Este relacionamento, baseado no respeito, amor e humildade, ajudará ambos os lados a se perceberem como cidadãos críticos e construtores de história, assim como a procurar, levantar e encarar problemáticas socioambientais em suas múltiplas e complexas dimensões. Desta forma, uma verdadeira Cultura Oceânica surgiria da base, localmente, e seria trabalhada com diversos atores, permitindo assim que cada um contribuísse de uma forma, talvez não planejada, mas de fato necessária, dado que nascida de um processo coletivo e único.

Partindo dos pensamentos levantados nas partes anteriores deste trabalho e usando os ensinamentos do curso, a seguinte estrutura para estimular uma aplicação dos princípios da Cultura Oceânica em vários ambientes de aprendizado e adaptação ao contexto nacional, local e individual, de uma forma analógica ao processo de alfabetização poderia ser usada:

Etapas de investigação: como a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o(s) primeiro(s) encontro(s) entre os educandos e o educador poderiam começar com uma investigação na qual educandos e educador buscam no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia ao redor do tema oceano.

Por exemplo, para alunos que não vivem perto ou nunca tiveram contato com o oceano, esta seria uma oportunidade para levantar outros tópicos que sejam ligados ao oceano, como a seca, o problema da água e dos lixos, que poderiam ser usados como temas geradores para eventualmente serem ligados ao tópico do Oceano. Nesta etapa, o educador tem a oportunidade de entender melhor o mundo do educando para levantar os temas geradores e seus conhecimentos prévios.

Esta fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo. Diferentes formas de Leitura do Mundo podem ser utilizadas, como

vimos na videoaula 3 do Curso (EAD FREIRIANA, 2021b). Por exemplo, a Leitura do Mundo poderia ser feita por meio de entrevistas, debates, observações, fotos, depoimentos, peças de teatro, etc.

No final desta fase, educador e educandos estão mais próximos numa relação mais informal e portanto mais carregada de sentimentos, respeito e humildade. É igualmente importante a anotação das palavras da linguagem dos componentes do grupo que podem ser de alguma forma ligadas aos tópicos da Educação Ambiental ao redor do tema do Oceano. As palavras podem ser escolhidas através de seu teor pragmático, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra dada à realidade local, social, cultural e política de cada grupo.

Etapas de tematização: nesta etapa, situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar podem ser criadas. Essas situações são locais que, através do diálogo, abrem perspectivas para a análise de problemas locais, regionais e nacionais. Esses diálogos podem ser realizados para permitir aos participantes expor seus anseios e problemas frente às situações identificadas, permitindo então que os Temas Geradores (ao redor dos tópicos relacionados aos princípios apresentados pela Cultura Oceânica) sejam obtidos (GARRIDO, 2017). Através do codificar e decodificar desses temas, os educandos poderão buscar seu significado social, e tomar consciência do mundo vivido.

Etapas de Problematização: nesta etapa, educador e educandos buscam utilizar as etapas precedentes para obter uma visão crítica do mundo (GARRIDO, 2017). O objetivo é ser capaz de ler criticamente o mundo e agir para transformá-lo, sendo produtor de sua própria história e procurando agir de forma autônoma e crítica para transformar o contexto vivido. É importante elaborar atividades diferenciadas para contemplar os diferentes saberes e problemas identificados pelos educandos na roda de conversa, e a partir daí, criar estratégias para avançar para um nível superior. As atividades oferecidas **no Kit pedagógico Cultura Oceânica para Todos** podem ser utilizadas como “fichas-roteiro” que auxiliem os educadores no seu trabalho, que servirão como apoio, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

Nesta fase, os educandos podem democraticamente decidir quais dos problemas levantados eles gostariam de trabalhar, e pensar e pesquisar formas de resolvê-los. Assim, mais do que simplesmente oferecer um caminho fixo e único, o educador ajuda o grupo a levantar propostas que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades práticas consideradas importantes para a saúde do planeta e do Oceano. Os educandos poderiam apresentar suas ideias e, dependendo da realidade de cada comunidade, tentar implementá-las para resolver os problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões oceânicas estão fortemente ligadas ao comportamento individual e coletivo em relação aos recursos marinhos e do planeta. Um dos desafios da cultura oceânica é incentivar mudanças comportamentais para atingir seus objetivos sustentáveis. Para que isso aconteça, a prática de Educação Ambiental e Oceânica deve estar conectada com a realidade, fomentar a criatividade e estar fundada no significado das palavras do mundo e da vida cotidiana de cada comunidade e educando.

Educadores e educandos têm um papel chave a cumprir ao não aceitarem apenas a técnica e a ciência como resolução dos problemas socioambientais, mas ao entenderem que somente o diálogo interdisciplinar poderá construir respostas consistentes com os problemas identificados em comunhão. Este diálogo deve se passar de forma ética do educador em relação ao educando, com a humildade de se entender como ser inacabado, por meio de uma troca de saberes, partilha de experiências e diálogo entre sujeitos rumo a uma construção de novos conhecimentos.

Neste trabalho demonstramos como alguns dos princípios abordados no **Curso**, e que sustentam as diretrizes metodológicas de Paulo Freire, podem ser aplicados para atingir os objetivos da Cultura Oceânica. Esses conceitos freirianos sustentam uma concepção de educação em uma relação dialógica de construção do conhecimento, em que, como mencionado pelo professor Brandão em sua primeira aula, o sujeito passa do acontecido para o acontecendo pelos seguintes passos que resumem as etapas elaboradas na seção anterior:

1. aprender o seu saber;
2. dialogar com o que aprende;
3. pensar com sua mente;
4. coletivizar solidariamente;
5. dizer sua palavra;
6. escrever seu pensamento;
7. co-criar sua cultura;
8. transformar sua história.

Um processo de Educação Ambiental e Cultura Oceânica realmente críticos devem ter esses componentes dada a complexidade dos problemas vividos e as relações dinâmicas e interativas que se encontram em constantes mutações.

Uma Pedagogia Dialógica que privilegia o diálogo respeitoso entre educador e educandos e a participação e contribuição de cada um na elaboração das soluções de problemas e alternativas ambientalistas, tanto na escala local como global, poderá oferecer ferramentas para educadores que queiram ir além da transferência de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- DICKMANN I. E CARNEIRO S, **Paulo Freire e Educação ambiental**: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia, R. Educ. Publica, v.21, p. 87-112, 2012.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 1 - O que é o Método Paulo Freire. Ministrada por Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 1, Videoaula 3 – Leitura do mundo: a conscientização como prática pedagógica e a politização do ato educativo. Ministrada por Ângela Biz Antunes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.
- EAD FREIRIANA. **Curso Como alfabetizar com Paulo Freire - Edição 2021**. Módulo 2, Videoaula 14 - O trabalho com diferentes gêneros textuais na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Ministrada por Sheila Ceccon. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.
- FREIRE P. e GUIMARAES S. **Partir da Infancia, Dialogos sobre Educacao**, Paz e Terra, 2014, p.12-18
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GARRIDO Alex et al, **Investigacao Tematica e Emersao dos Temas Geradores**: Concepcoes Freireanas Acerca das Suas Etapas, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 96
- O Círculo de Cultura como Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia: Uma Experiência Formativa (Acervo Paulo Freire visitado 09/07/2021) http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/4161/FPF_PTPF_01_0818.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Thais S Roque é doutora em Engenharia Biomédica pela Universidade de Oxford e trabalha como Chefe de Investigação e Assuntos Clínicos em Paris. A partir de 2021, Thais também irá trabalhar como professor STEM no LabSchool Paris. No futuro, Thais espera fazer uma transição completa para o campo da educação, no qual está extremamente interessada. Contato: thasolque@gmail.com.

POSFÁCIO

REINVENTAR PAULO FREIRE SEMPRE!

É imenso o nosso prazer de organizar e escrever o posfácio deste e-book inédito, que lançamos no contexto do ano do Centenário Paulo Freire (1921-2021), dos 30 anos do Instituto Paulo Freire e que é, precisamente, a décima publicação de um E-book pela EaD Freiriana. Por estas e outras razões, este trabalho coletivo traz o frescor da novidade, do ineditismo e do momento tão singular que vivemos hoje, que nos torna, talvez, mais sensíveis e amorosos diante dos desafios que a contemporaneidade nos apresenta.

Quase podemos sentir o cheiro desta publicação, como quem manipula as várias páginas de um livro físico, uma a uma, prazerosa e calmamente, e vai percebendo o esforço de cada pessoa que dela participou e quão especial foi marcar a sua presença num curso e num tema que tem tudo a ver com uma das principais preocupações de Paulo Freire, à qual ele dedicou grande parte de sua vida e obra, que é alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

Muitos nos perguntam: como podemos alfabetizar com o “Método Paulo Freire”, que foi criado nos anos 60 do século 20, e como um método que já tem tantos anos pode servir ainda nos dias atuais? A resposta a esta e a outras perguntas, relacionadas à atualidade da obra de Paulo Freire, aparece em vários textos deste e-book que nasce atual e com os olhos para o futuro, como sempre quis o patrono da educação brasileira.

Iniciando pelo prefácio da professora Sonia Couto e continuando com todos os artigos que lemos, a pergunta acima foi respondida. Ou seja, Paulo Freire não é apenas atual ou prospectivo. Ele é absolutamente necessário nos dias atuais e no futuro, porque a opressão infelizmente continua, os oprimidos ainda lutam e precisarão muito lutar para superar a desumanização que a sociedade atual, desumanizada, em grande parte, continua impondo, por meio da injustiça social, cultural, ambiental, das desigualdades, do preconceito e da discriminação. Assim, continuando a impor a relação opressor-oprimido e que, por meio de uma conscientização crítica e de sua ação transformadora, possamos retroalimentar a nossa capacidade coletiva de reinventar o sonho, de renovar as novas utopias, de provocar mudanças no mundo em que vivemos.

Ao estabelecerem conexões e interconexões críticas e criativas da alfabetização de jovens, adultos e idosos com a educação atual e com tudo o que se passa, hoje, no mundo, dentro e fora da escola, os artigos aqui apresentado

reconheceram e demonstraram que Paulo Freire é criador não apenas de um método de alfabetização, mas de uma Filosofia da Educação que ganhou o mundo graças à sua dialogicidade, amorosidade, cientificidade, sensibilidade, criatividade, amplitude, complexidade e capacidade de conectar e interconectar não só pessoas, mas áreas de conhecimento e diferentes saberes em torno de sua obra e pensamento.

É por isso que este e-book é tão especial: trabalha na perspectiva de diferentes práxis freirianas, no campo da alfabetização de pessoas jovens, idosas e adultas, dialogando com temáticas tão fundamentais nos dias atuais e no futuro, tanto na educação, como na sociedade.

Foi emocionante acompanhar a busca autoral de cada participante desta publicação na direção de reinventar o legado freiriano no seu centenário de nascimento, ao relacionar criticamente a EJA à crise ambiental, aos esforços ainda hoje presentes de manutenção dos movimentos fascistas e de ultra direita, à necessidade de novos olhares e cuidados com o planeta, à relação entre educação de adultos e educação infantil, à valorização da vida e do bem viver, à valorização de todas as artes e do jogo dramático na educação, à utilização da leitura do mundo, do círculo de cultura, da intertransculturalidade, da cultura digital, da construção do conhecimento e de saberes complexos, ao respeito à diversidade, à educação prisional sob novas óticas, nas relações humanas, à educação no campo e na cidade, às tecnologias, à ecopedagogia.

Agradecemos e parabenizamos cada cursista que participou do curso 'Como Alfabetizar com Paulo Freire' - Edição 2021 e, particularmente, a quem produziu seus artigos. Felicitamos também à equipe e ao Conselho Editorial da EaD Freiriana, que tanto contribuíram para a publicação deste e-book. E para terminar, temos mais um bom motivo para festejarmos esta publicação: o aniversário de 80 anos de vida e mais de 60 anos de magistério do nosso querido amigo-irmão, mestre, doutor, livre docente, professor e um dos diretores fundadores do Instituto Paulo Freire, Prof. Moacir Gadotti, que sempre deu total apoio à Universitas Paulo Freire, à EaD Freiriana, e a este e-book, em particular, como foi o caso também de nossa amiga-irmã, diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire, com quem convivemos há quase 30 anos nesta Instituição e que foi determinante na produção do curso e desta publicação.

Todas, todos e todes vocês, aqui presentes, tendo escrito ou lido os textos deste e-book, ou de alguma forma dele participado, somos co-responsáveis pelo fortalecimento, pelo legado e pela reinvenção da obra de Paulo Freire. Por isso,

cabe-nos, agora, compartilhar com o mundo este novo livro, continuar a marcha, resistindo e valorizando o nosso trabalho, que nos enche de orgulho, por vermos mais um sonho realizado e concretizado, graças ao esforço coletivo.

Viva o Centenário de Paulo Freire!

Viva os 30 anos do Instituto Paulo Freire!

Viva os 80 anos de vida de Moacir Gadotti!

Viva o lançamento deste belo e-book e cada pessoa que dele participou!

Primavera de 2021.

Paulo Roberto Padilha e Janaina M. Abreu

Diretores do Instituto Paulo Freire.

Artigos produzidos durante o curso da
EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire

COMO ALFABETIZAR COM PAULO FREIRE

Edição 2021



ORGANIZADORES

Janaina M. Abreu e

Paulo Roberto Padilha



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

**EaD
Freiriana**

UniFreire Universitas
Paulo Freire