

**Dossiê Temático: “CURRÍCULO ESCOLAR:
as diferenças culturais e a diversidade que emergem
no cotidiano”**



Organizadoras:
Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa
Me. Pricila Suarez Carvalho

**CULTURAS
& FRONTEIRAS**

Revista
do Grupo de Estudos
Interdisciplinares
das Fronteiras
Amazônicas - GEIFA

ISSN 2675-1011
DOI <https://doi.org/10.29327/211038>

Volume 6, número 1

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Julho/2022

REVISTA

CULTURAS & FRONTEIRAS

Dossiê Temático:
CURRÍCULO ESCOLAR: as diferenças culturais e a
diversidade que emergem no cotidiano

Organizadoras

Prof^a Dra. **Márcia Maria Rodrigues Uchôa**

Prof^a Me. **Pricila Suarez Carvalho**

Revista Culturas & Fronteiras

GEIFA – Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras
Amazônicas

Volume 6 | n. 1 | 2022

ISSN: 2675-1011

Prefixo DOI: 10.29327

Endereço para envio de artigos, resenhas, relatos de
experiências, resenha,
poemas, poesias, sugestões e críticas:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras>



Índice

APRESENTAÇÃO

Apresentação.....	IV
Comissão Editorial.....	VII

Artigo

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA.	1-19
MÁRCIA MARIA RODRIGUES UCHÔA, LEILA MARIA DE OLIVEIRA, SUEIDY PITHON SUYEYASSU	
LÍNGUA DE SINAIS, CULTURA E IDENTIDADE: O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA SURDA.	20-37
MARA LOPES FIGUEIRA DE RUZZA	
CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	38-52
JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA, ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA	
CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO.	53-71
FABIANO SALES DE AGUIAR, JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS, ROSELY FURTADO ROCA	
SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS.	72-88
DOMINGAS LUCIENE FEITOSA SOUSA, LUCILEYDE FEITOSA SOUSA	
LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	89-119
AVANY APARECIDA GARCIA, JACINTO PEDRO PINTO LEÃO.	



Apresentação do Dossiê Temático:

“Currículo escolar: as diferenças culturais e a diversidade que emergem no cotidiano”

O presente número da *Revista Culturas & Fronteiras* abre espaço para a publicação do Dossiê: ***Currículo escolar: as diferenças culturais e a diversidade que emergem no cotidiano***, o qual parte do pressuposto de que o currículo é um artefato sociocultural e um “espaço-tempo de fronteiras culturais”. Sendo um campo de escolhas subjetivas, institucionais e políticas em torno das finalidades da educação, o Currículo não pode se manter inerte ante as peculiaridades da contemporaneidade. Nesse sentido, é tarefa da escola, realizar um Currículo que possa mediar os conflitos e as violências decorrentes do convívio com as diferenças e a diversidade, tornando-se um espaço fronteiro de trocas e intercâmbios culturais, que valorize a alteridade e reconheça o valor positivo das diferenças. Ações direcionadas à diversidade cultural e a interculturalidade precisam ser desenvolvidas com base nas orientações legais que regem o sistema educacional.

O Currículo deve desenvolver nas pessoas, atitudes proativas de empatia e de respeito diante das diferenças e da diversidade, uma vez que não basta o reconhecimento inerte da pluralidade como marca constitutiva da contemporaneidade, torna-se necessário criar estratégias para que se desenvolvam diálogos interculturais, de modo que as identidades e as culturas possam se abrir às provocações e contribuições mútuas.

Este Dossiê Temático tem como objetivo promover um debate crítico acerca do Currículo e seu compromisso com a afirmação de direitos pautados na igualdade e nas diferenças, a partir da criação de oportunidades iguais para todas as pessoas e estratégias diferentes para cada uma delas.



Os 6 (seis) artigos que compõem este Dossiê Temático são:

“CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: estratégias pedagógicas contra a xenofobia racializada”, de Márcia Maria Rodrigues Uchôa, Leila Maria de Oliveira e Sueidy Pithon Suyeyassu, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, parte do seguinte pressuposto: a xenofobia racializada constitui-se, no contexto brasileiro, mais um desafio para as instituições educativas, de modo que à aversão, ao ódio ou à antipatia ao Outro estrangeiro soma-se um componente, o Outro racializado, o que provoca, em uma sociedade desigual como a nossa, um duplo preconceito ao imigrante, tornando-o suscetível a discriminações e a condições subalternas nos diversos espaços sociais, incluindo a escola. Nesse sentido objetiva tecer uma discussão acerca do currículo e da formação de professores/as para a interculturalidade, entendendo-os como importantes ferramentas para a mediação dos conflitos decorrentes do convívio com a alteridade e em vista da superação de práticas educativas discriminatórias e excludentes;

“LÍNGUA DE SINAIS, CULTURA E IDENTIDADE: o reconhecimento da Diferença Surda”, de Mara Lopes Figueira de Ruzza, vinculada à Prefeitura de São Paulo-SP, traz a questão da Educação Bilíngue como espaço de disputa de poder e apresenta a representatividade Surda por meio de narrativas de Líderes Surdos. O artigo tem como objetivo discutir o reconhecimento da Diferença Surda, que valoriza os aspectos linguísticos e culturais do Sujeito Surdo e torna-se determinante na constituição da Identidade Surda. Tendo como referência **uma Educação crítica libertadora que considera o Currículo como elemento fundamental no processo de Protagonismo Surdo, são apresentadas referências que embasam as ponderações e estudos realizados sobre o direito de Ser Surdo considerando a diversidade humana como condição de existência;**

“CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, de Jaqueline Sousa Santos Pita e Rosemary Lapa de Oliveira, da Universidade Estadual da Bahia, apresenta o relato de uma experiência vivenciada em uma Escola do Município de Salvador que contempla estudantes do Ensino Fundamental II, através de momentos de intercâmbio entre a professora do AEE, coordenação escolar e professores da sala de aula regular, em que a formação continuada se fez presente, por meio de reuniões *online*. Essa experiência, ratificou a importância de trocas de conhecimentos e estudos a serem realizados constantemente, em prol da formação continuada de professores para que reflexões



sobre a prática pedagógica sejam realizadas e assim, reconstruídas com uma base inclusiva;

“CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: concepções de professores do município de Nova Mamoré/RO”, de Fabiano Sales de Aguiar, Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Rosely Furtado Roca, da Universidade Federal de Rondônia, apresenta uma discussão sobre os pressupostos curriculares na perspectiva da Educação Inclusiva, como desdobramento da análise das concepções de professores sobre o currículo escolar inclusivo do município de Nova Mamoré-RO e oferece uma contribuição para a área da educação inclusiva, em especial, no que tange ao currículo;

“SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS”, autoria de Domingas Luciene Feitosa Sousa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Lucileyde Feitosa Sousa, da Prefeitura de Porto Velho-RO, reflete sobre a compreensão dos saberes locais, suas funcionalidades materializadas por meio do vivido no espaço ribeirinho e como aporte do currículo em escolas ribeirinhas do município de Porto Velho-RO, bem como apresenta experiências do cotidiano amazônico e como os saberes locais contribuem para a leitura dos espaços de sobrevivência, resistência e de significados simbólicos. A análise possibilitou compreender que os saberes locais são essenciais para o fortalecimento da identidade cultural, da organização da vida e, a partir deles, a escola poderá utilizar em seu currículo todo esse repertório de saberes para lidar com as questões de exclusões, conflitos e invisibilidades sociais;

“LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”, de Avany Aparecida Garcia e Jacinto Pedro Pinto Leão, da Universidade Federal de Rondônia, objetiva identificar possibilidades de intervenção dos professores no tocante a conteúdos, procedimentos e concepções teórico-metodológicas constantes de livros didáticos de língua portuguesa com base em perspectivas da Teoria Histórico-Cultural. Das análises e discussões realizadas, ressalta-se a possibilidade de participação ativa e autoral dos professores na condução de proposições constantes de livros didáticos de língua portuguesa, no que tange à composição curricular, concepções teóricas, procedimentos didático-pedagógicos, dentre outras ações voltadas para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, conforme preceitua a Teoria Histórico-Cultural, e, conseqüentemente, para o avanço do ensino formal.



Os artigos que compõem esta edição da *Revista Culturas & Fronteiras* resultou de um grande empenho de pesquisadores e colaboradores, mostra a diversidade de enfoques temáticos que trazem subjacente as preocupações com o currículo nos espaços de diferenças e diversidade. A Revista agradece, pois, a todas e todos que contribuíram com esta edição!

Prof.^a Dra. Márcia Maria Rodrigues Uchôa

Prof.^a Ma. Pricila Suarez Carvalho

agosto de 2022



COMISSÃO EDITORIAL

Editora Chefe

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Editora Adjunta

Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto

Editora

Prof^o Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

Editores de seção

Prof^a Me. Pricila Suarez Carvalho

Prof^a Geise Natália de Freitas

Prof^a Esp. Thaís Alícea Brito

Comissão científica

Prof^a Dra. Carmem Tereza Velanga

Prof^a Me Ednéia Bento de Souza Fernandes

Dra Luanna Freitas Jonhoson

Prof^a Márcia Maria Rodrigues Uchôa

Prof^a Dra. Rosa Martins Costa Pereira

Prof^a Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos



CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

Márcia Maria Rodrigues Uchôa¹

Leila Maria de Oliveira²

Sueidy Pithon Suyeyassu³

Resumo

A xenofobia racializada (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2021) constitui-se, no contexto brasileiro, mais um desafio para as instituições educativas, de modo que à aversão, ao ódio ou à antipatia ao Outro estrangeiro soma-se um componente, o Outro racializado, o que provoca, em uma sociedade desigual como a nossa, um duplo preconceito ao imigrante, tornando-o suscetível a discriminações e a condições subalternas nos diversos espaços sociais, incluindo a escola. A partir dessas considerações, nosso objetivo, no presente texto, é tecer uma discussão acerca do currículo e da formação de professores/as para a interculturalidade, entendendo-os como importantes ferramentas para a mediação dos conflitos decorrentes do convívio com a alteridade e em vista da superação de práticas educativas discriminatórias e excludentes. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, pautada pelas abordagens de Faustino e Oliveira (2021), Moura (1988), Santos (2006), Walsh (2009; 2019), Tubino (2016), Marcelo García (1999), entre outros.

Palavras-chave: alunos imigrantes; alteridade; xenofobia racializada; currículo; formação de professores.

Abstract

Racialized xenophobia (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2021) constitutes, in the Brazilian context, another challenge for educational institutions, so that the aversion, hatred or antipathy to the foreign Other is added to a component, the racialized Other, which causes, in an unequal society like ours, a double prejudice against immigrants, making them susceptible to discrimination and subaltern conditions in different social spaces, including the school. From these considerations, our objective, in this text, is to weave a discussion about the curriculum and the formation of teachers for interculturality, understanding them as important tools for the mediation of conflicts arising from living with otherness and in view of overcoming discriminatory and excluding educational practices. This is a bibliographic research, guided by the approaches of Faustino and

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora e pesquisadora nas áreas de currículo, interculturalidade e fronteiras. E-mail: profa.uchoa@gmail.com.

² Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora da rede municipal de Santo André. E-mail: leila_bracu@hotmail.com.

³ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora e docente e gestora escolar. E-mail: pithonsueidy13@gmail.com.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

Oliveira (2021), Moura (1988), Santos (2006), Walsh (2009; 2019), Tubino (2016), Marcelo García (1999), among others.

Keywords: *immigrant students; otherness; racialized xenophobia; curriculum; teacher training.*

Introdução

A presença de alunos/as imigrantes nas escolas é perpassada por diversas questões urgentes e demanda ações que proporcionem um acolhimento humanizado e, conseqüentemente, a integração deles a esse ambiente. Reconhecer o Brasil como um país plural é insuficiente, pois algumas diferenças ainda atuam no caminho da exclusão e marginalização de milhares de pessoas em nossa sociedade.

O artigo toma a relação entre xenofobia e racismo como objeto de discussão, a partir do currículo e da formação de professores/as na perspectiva da interculturalidade. A questão que se persegue é: Como abordar essa temática no currículo e na formação de professores/as, de modo a oferecer espaços de reflexão crítica que viabilizem a transformação das práticas educativas discriminatórias e excludentes?

O trabalho está dividido em três seções. Na primeira seção, discutimos as especificidades da formação da sociedade brasileira e seus efeitos na contemporaneidade. Para tal, apresenta a xenofobia racializada como mais um desafio para a inclusão social, integração, respeito e valorização dos diferentes imigrantes na escola.

Na segunda seção, tratamos da interculturalidade crítica no currículo, entendendo-a como uma estratégia contra a xenofobia racializada no espaço escolar, em vista da construção de uma educação que reconhece e valoriza Outros conhecimentos e saberes negados historicamente pela colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005), contribuindo para a desconstrução dos estereótipos que afetam os alunos e as alunas discriminados/as.

Na terceira seção, realiza-se uma discussão acerca da formação de professores para a interculturalidade, reconhecendo a figura do professor como um

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

dos atores importantes na dinâmica de mediação nesse território diverso e conflituoso com responsabilidade e função social.

A xenofobia racializada

Embora exista uma importante literatura que discute identidade e diferença voltados ao racismo no cotidiano escolar, a relação entre o racismo e o conjunto de conflitos vividos no cotidiano escolar vem sendo cada vez mais problematizada com a ampla presença de estudantes imigrantes de várias partes do mundo nas escolas brasileiras, levantando a questão sobre o quanto a diferença pode ser convertida em conflitos na escola, quando permeada pelo olhar estigmatizado e racializado.

A realidade da dinâmica social brasileira sugere a existência de hierarquias entre as representações sociais criadas para esses diferentes povos e culturas que chegam ao País por meio da imigração. Essas representações hierarquizadas também parecem exercer reflexos na dinâmica de sociabilidade nas escolas (OLIVEIRA, 2019). Diante dessa realidade, a noção de xenofobia mostra-se insuficiente, uma vez que a polarização nacional x estrangeiro não capta as sutilezas dos conflitos vividos por variados grupos de imigrantes em função de sua classificação nos sistemas locais de racialização.

Não obstante a realidade observada no referido campo tenha apontado para uma intersecção entre racismo e xenofobia no cotidiano escolar, enquanto o racismo é identificado em alguns estudos como um dos fatores centrais para a compreensão das disparidades de acesso e permanência na educação (CAVALLEIRO, 2005; JACCOUD, 2008; MUNANGA, 2005; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2003; SILVA, 2005), outros, sem fazerem alusão, necessariamente, aos estudos ofertados pelos primeiros, reconhecem que a presença de imigrantes no cotidiano escolar revela novos desafios (UCHÔA, 2010; OLIVEIRA, 2019; SUYEYASSU, 2019; BRÁS, 2015; OLIVEIRA, 2013; RODRIGUES, 2017).

Para que os conceitos não possam ser confundidos, por guardarem importantes relações, assume-se, para este trabalho após a leitura de autores (SILVÉRIO, 1999; MUNANGA, 2003; MOORE, 2007; FANON, 2008), que o racismo é uma ideologia historicamente construída e enraizada em nossa sociedade, que

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

atribui hierarquias e estereótipos a grupos diversos, a partir de suas diferenças consideradas raciais. A xenofobia, ainda que partilhe com o racismo uma base etnocêntrica, não está limitada a uma diferenciação pretensamente racial, podendo ser manifestada a qualquer “Outro” que não possa ser concebido como parte da imaginada “Nação Comum” (ADASZKO; KORNBLIT, 2008). O “Outro”, no caso, o estrangeiro, o imigrante, rechaçado em sua alteridade essencial, passa a ser o cimento de distinção, que viabiliza a produção discursiva do nós (GINER *et al.*, 1998). Stolcke (1993) classifica a xenofobia como “racismo disfarçado”, enquanto para Sivanandan (2001) o racismo contemporâneo, voltado a imigrantes do Sul nos países centrais capitalistas, é xeno-racismo.

Para Fanon (2008), tanto o racismo quanto a xenofobia são pautados por atributos ideológicos e expectativas racializadas àqueles considerados à margem da humanidade.

Faustino e Oliveira (2021) realizam uma discussão profunda ao considerarem a história do Brasil, onde o capitalismo se constituiu por vias coloniais e as classes dominantes foram, por isso mesmo, as estrangeiras (*outsiders*), e não os povos “nativos” que aqui já estavam instalados há milênios, bem como ao questionarem a formação da identidade nacional que, a partir de caminhos diversos, apresentou quase sempre o que vem de “fora” como superior ao nacional (MOURA, 1988). No entanto, essa apologia à superioridade do estrangeiro não foi igualmente distribuída entre os vários povos que aqui aportaram, mas apenas àqueles que traziam traços fenotípicos idênticos ou similares aos traços das classes dominantes. Constata-se, assim, não ser possível tratar a xenofobia no Brasil apenas no âmbito de um mero conflito entre os locais (supostos estabelecidos) contra os estrangeiros (*outsiders*), e sim de uma distribuição desigual do acolhimento ou hostilidade aos/às imigrantes, nomeada como xenofobia racializada (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2021).

A xenofobia racializada apresenta-se, no contexto nacional, como mais um desafio à inclusão social, integração, respeito e valorização dos diferentes imigrantes na escola.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p. 462).

É sabido que o contato multicultural, quando atravessado por diferentes relações de poder, provoca, agudiza ou explicita conflitos positivos e negativos⁴ referentes à incompatibilidade de opiniões, valores e necessidades e, sobretudo, às relações de poder marcadas pelo estranhamento hierarquizado e reificador da sociedade contemporânea (HALL, 1999; 2009). Embora essa incompatibilidade possa levar à assimetria do poder, à prepotência de alguns e à exclusão de outros, acarretando violência, anulando e violando os direitos humanos dos excluídos, as instituições escolares têm um papel fundamental na mediação de tais violências e conflitos, oferecendo aos sujeitos envolvidos a possibilidade de construir relações interpessoais confortáveis em seu cotidiano escolar, reconhecendo as diferenças como riqueza e procedendo com atitudes respeitadas.

Como é o caso do racismo inserido em ambos os sistemas de maneira simultânea e hierárquica, Santos (2006, p. 281) afirma que, “no caso do racismo, o princípio da exclusão assenta na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre, primeiro, através da exploração colonial (escravatura, trabalho forçado), e depois, através da imigração”.

Em tempos de racismo, indiferenças, desigualdades e com o fluxo migratório intenso no século XXI, o mundo se torna mais global, os espaços ganham novas características, comportando diferentes culturas, o que Santos (2006) chama de localismo globalizado. Nesse sentido, para conceber os direitos humanos em sua totalidade, é importante valorizar as diferenças para combater as desigualdades.

Reconhecer que somos diferentes não basta para que se estabeleça a diversidade cultural no Brasil, pois a diferença é uma marca que rotula socialmente o sujeito, excluindo e marginalizando milhares de pessoas em nossa sociedade, sem possibilidade de igualdade de condições.

Para Candau (2005, p. 19),

⁴ Entende-se como conflitos aqueles que possibilitam dar espaço para vivenciar as diferenças; logo, conflito negativo é aquele que pode gerar certas violências, como o não acolhimento. Conflito positivo é aquele que causa certa estranheza e/ou curiosidade, quando existe uma troca de saberes.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice.

Para os/as alunos/as imigrantes, a igualdade das diferenças não é a adoção de uma identidade brasileira, mas a igualdade de condições, denominada equidade e, ao mesmo tempo, o direito de viver de maneira distinta no que tange à cultura, ao estilo de vida etc.

Os/as alunos/as estrangeiros/as, quando recebidos/as com hospitalidade, além de aprenderem o idioma, têm a solidariedade e o espírito colaborativo de toda a comunidade escolar que os/as recebe, atitudes significativas para sua atuação no grupo. Eles/as se comunicam e interagem de forma efetiva, questionando e sugerindo, e exercem seu papel como qualquer aluno/a.

A xenofobia no cotidiano escolar, assim como o racismo, afeta tanto os/as alunos/as discriminados/as quanto os/as que discriminam. Os efeitos psicossociais dela decorrentes podem causar aos discriminados desde a baixa autoestima até a evasão escolar. Por sua vez, aos onipotentes a xenofobia produz a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, reforçando a discriminação na escola e em outros espaços da esfera pública (MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ; MIRANDA, 2010). Considerando que a escola é um espaço de socialização secundária e possui um papel fundamental na construção da identidade e na formação do ser humano, discutem-se os limites e as possibilidades de um currículo no trato adequado dessa temática.

A materialização de práticas pedagógicas interculturais no Currículo

Em consonância com Uchôa, Paraguassú Chaves e Pereira (2021), o currículo, sob a ótica da interculturalidade, apresenta-se como uma possibilidade para a construção de uma educação antirracista, fundamentada no diálogo crítico, sem a hierarquização e subordinação das culturas. Também entendemos que ele pode reverter-se em uma importante estratégia de luta contra a xenofobia, haja vista que reconhece e valoriza os conhecimentos e saberes constitutivos das culturas. Outras, ao tempo em que problematiza os conflitos decorrentes do convívio com a pluralidade

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

e ainda por propiciar o desenvolvimento de atitudes proativas de respeito e empatia ao Outro, desembocando na superação das contradições discriminadores-discriminados e opressores-oprimidos.

O currículo, pela perspectiva da interculturalidade crítica, reveste-se de uma ferramenta estratégica contra a xenofobia racializada no espaço escolar, uma vez que problematiza e questiona a hierarquização social, em vista da desconstrução dos estereótipos que afetam os/as alunos/as discriminados/as. Ao pautar-se pela compreensão de que identidade (eu) e diferença (outro) não são opostas, mas dependentes, porquanto a primeira é uma constituição derivada da segunda, o currículo ressignifica a diferença, que passa a ter uma conotação positiva, de afirmação da alteridade.

Quando se trata de práticas pedagógicas interculturais, é preciso, pois, esclarecer a que abordagem estamos nos referindo, à funcional ou à crítica, uma vez que, de acordo com Walsh (2009), as finalidades de ambas são distintas. A interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, reconhece o caráter multicultural como característica das sociedades contemporâneas, mas não questiona as relações de poder, contribuindo para a manutenção do *status quo* dominador e para o aprofundamento das desigualdades sociais. Ela se pauta pelo diálogo entre as culturas sem questionar as causas que inviabilizaram o “não diálogo” ou ainda sem discutir as causas das assimetrias sociais. “O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais” (WALSH, 2009, p. 21). Essa abordagem é materializada nas práticas pedagógicas por via de datas comemorativas, que de modo raso, superficial e sem a devida crítica contribuem para a folclorização e a criação de estereótipos sociais, em torno de temas e assuntos importantes e pontuais.

A interculturalidade crítica, por seu turno, tem como foco as diferenças e questiona as relações de poder, “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 21), como as pessoas negras, que vivem relações desiguais em virtude do racismo estrutural em nossa sociedade brasileira. A diferença central da interculturalidade crítica é a colonial, vinculada ao passado de subordinação de povos, línguas e conhecimentos que reverbera ainda na atualidade e é sentida nos corpos negros e indígenas deste

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

país, contudo “não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado e que provoca as desigualdades” (WALSH, 2019, p. 15).

De acordo com Tubino (2016), a interculturalidade crítica aplicada a um contexto amplo, de práticas curriculares, pressupõe a desconstrução de estigmas e a disposição empática de escuta e abertura à alteridade. Nessa perspectiva,

[...] o diálogo intercultural implica em reconhecer sem pré-julgar, as diversas concepções de mundo e hierarquias de valores que estão em jogo. Dessa forma, implica em reconhecer as diversas sensibilidades e espiritualidades, que pessoas, de diferentes horizontes culturais, possuem (TUBINO, 2016, p. 30).

O currículo deve adotar o compromisso sistemático de desenvolver nos sujeitos atitudes proativas de empatia e de respeito diante das diferenças e da diversidade, pois não basta o reconhecimento inerte da pluralidade como marca constitutiva da contemporaneidade, torna-se necessário criar mecanismos para que se desenvolvam diálogos interculturais, mediante a visibilidade e o questionamento das causas da estigmatização cultural que contribuam para o rompimento das relações assimétricas de poder (TUBINO, 2016).

Assim, um currículo pautado pela interculturalidade crítica não tem as diferenças e a diversidade apenas como possibilidades de inter-relação, em uma sociedade plural, mas compreende que elas refletem relações assimétricas de poder, em uma sociedade desigual. Por essa razão, precisam ser questionadas e problematizadas, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a exclusão, a negação e a subalternização de grupos e sujeitos discriminados, conseqüentemente desumanizados.

Entendendo que o currículo é um artefato social, por isso mesmo nunca é um empreendimento neutro, uma vez que em seu interior manifestam-se discursos e práticas político-sociais, imbricados nas relações de poder, sua construção em uma perspectiva de interculturalidade crítica perpassa pela formação de docentes críticos, que compreendam que as relações desiguais precisam ser questionadas e comprometam-se com a desconstrução das assimetrias que promovem a coisificação e a subalternização dos sujeitos, de seus corpos e de seus saberes e conhecimentos.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

Formação de professores/as para a interculturalidade

Percebe-se que a presença de alunos/as imigrantes nas escolas perpassa por diversas questões que urgem ser analisadas, a fim de buscar ações que proporcionem um acolhimento humanizado, promovendo a integração deles a esse ambiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) expressam:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento (MEC, 1997, p. 96-97).

Partindo da perspectiva de enriquecimento, em razão das diferentes culturas inseridas no ambiente escolar, verifica-se a importância de viabilizar caminhos de mediação para proporcionar efetivamente ações interculturais.

Um dos atores essenciais nessa dinâmica é o/a professor/a. Ele/a, por meio de sua prática docente, pode ser agente de mediação nesse território diverso e conflituoso, no entanto surge outra problematização: O professorado recebeu ou tem recebido formação para atuar em ambientes multiculturais?

Na pesquisa realizada por Suyeyassu (2019), verificou-se, nas escolas que apresentam uma realidade multicultural, a dificuldade do professorado de lidar com as diferenças em suas salas de aula, ou seja, não estão professando nem elaborando a interpretação e a reinterpretação do mundo com relação ao Outro. De acordo com Feldmann (2009), a interação com esse Outro (aluno/a imigrante) não acontece em virtude de diversos implicativos, a partir da impossibilidade de comunicação, em decorrência do não domínio das línguas diversas que se manifestam nessas escolas, mas, sobretudo, por não ter sido oferecida ao professorado uma formação específica para ser professor/a num ambiente multicultural.

Albó (2005, p. 76) enfatiza “a importância do domínio prático e teórico da língua dos educandos. Trata-se de um elemento-chave e muito específico em uma cultura, por ser o que permite as principais comunicações interpessoais”.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

Refletindo sobre a questão da língua em um ambiente diverso, pensa-se na delicadeza que temos que demonstrar quanto ao ato de não cometermos outra forma de preconceito, ou seja, o linguístico. Nesse entendimento, Bagno (1999, p. 164) diz:

Por mais que isso nos entristeça ou irrite, é preciso reconhecer que o preconceito linguístico está aí, firme e forte. Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismo de controle dominação e marginalização. Apesar disso, acredito também que podemos praticar alguns pequenos atos subversivos, uma pequena guerrilha contra o preconceito, sobretudo porque nós, professores, somos muito importantes como formadores de opinião.

As percepções levaram-nos à constatação de que a falta de preparo do professorado para lidar com a realidade multicultural tem implicado diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as imigrantes, intensificando ainda mais essa problemática na escola (SUYEYASSU, 2019).

Analisando as questões inerentes às problematizações apresentadas nas escolas, onde há a presença de alunos/as imigrantes, verificou-se a possibilidade de caminhar sob a luz de um currículo para a interculturalidade crítica.

Souza e Fleuri (2003, p. 73) afirmam:

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre os grupos.

A formação do professor para a perspectiva de ensino para a interculturalidade crítica traz algumas possibilidades de reflexão com o objetivo de contribuir para a disseminação de um campo que ainda é minimamente percorrido, levando-nos a entender a importância de adentrar nessas veredas para a promoção da formação específica para esse professorado de maneira a ampará-lo em suas práticas pedagógicas.

Ao observarmos nossas universidades, enxergamos uma formação de professores/as ainda voltada para um monoculturalismo social e cultural, ou seja, o/a professor/a, ao ser formado/a, poderá se deparar com uma realidade multicultural e

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

não saberá organizar sua prática pedagógica orientada para essa realidade característica da contemporaneidade, e o mesmo acontece quando dirigimos nosso olhar para dentro da escola e verificamos professores/as que já estão atuando nessa perspectiva de ambiente, com dificuldade de ser professor/a (SUYEYASSU, 2019).

Acerca dessa contradição formação docente/realidade social e cultural, Suyeyassu (2019, p. 70) destaca que uma fala recorrente dos professores é: “Eu não sei o que fazer, me sinto limitado!”. Tal discurso soa como um grito de socorro diante da necessidade de proporcionar ferramentas adequadas de trabalho para que professores/as possam atuar com intencionalidade pedagógica nos ambientes educacionais marcados pela presença de imigrantes com realidades plurais.

Para Marcelo García (1999, p. 19), o conceito de formação pode ser entendido:

Como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação de pessoas que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

A formação é entendida por Marcelo García (1999) como uma função social, que proporciona um efeito duplo de aprendizagem e maturidade.

Pensa-se que a verdadeira formação é a que provoca mudanças internas no sujeito, alterando, assim, sua prática e, conseqüentemente, provocando mudanças no alunado, por ser um processo contínuo, e não estanque.

Nessa concepção, o educador Nóvoa (1991, p. 30) assevera:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, emerge a necessidade de que os cursos de formação de professores/as direcionem atividades de extensão para o interior das escolas, pois a formação continuada que tem efetividade na prática docente é aquela que parte de uma reflexão da prática, apoia-se no estudo de teorias que, por sua vez, convertem-se novamente em práticas pedagógicas, demonstrando o papel e o compromisso social das instituições educativas de ensino superior.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

Ademais, é oportuno que os cursos de formação de professores/as direcionem disciplinas e conteúdos acadêmicos que retratem a realidade social e cultural da contemporaneidade, com seus espaços marcados essencialmente pela heterogeneidade e pluralidade.

Para Feldmann (2009, p. 75):

Na formação de professores e em sua articulação com a escola brasileira, é apontada com maior frequência a desvinculação entre teoria e prática. Obstáculo a uma prática pedagógica que é vista como repetidora de modelos e padrões cristalizados, em vez de uma prática que traga em si possibilidades de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas.

A cristalização da prática pedagógica citada por Feldmann (2009) tem sido um impedimento para que o professorado se abra para essa realidade presente em nossas escolas. Sem a consciência da necessidade de mudanças e de se abrir para o cotidiano, os professores ficam engessados em práticas que poderão gerar violências curriculares.

A autora acrescenta: “O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (FELDMANN, 2009, p. 75).

Sobre a quebra da cristalização das práticas pedagógicas, Marcelo García (1999, p. 92) sustenta:

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais.

Para que o professorado se aproxime do conhecimento a respeito das diferenças individuais e grupais, faz-se necessário o conhecimento da realidade do contexto de vida de cada aluno, estabelecendo um relacionamento afetivo e de acolhimento.

Acerca da discussão, Gatti (2017, p. 1154) discorre:

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

A educação escolar organizada como dever do Estado tem sido o meio pelo qual, há bem mais de um século, as nações têm privilegiado para a socialização de conhecimentos tidos como importantes à vida humana, à vida comunitária, à vida civil. Essa educação incide hoje diretamente nos processos de formação do humano-social, comportando não só a socialização de conhecimentos, como também a socialização associada a perspectivas relativas a valores, atitudes e formas do agir nas relações em comunidades e as relativas ao nosso hábitat natural. Formação de consciências para o agir social. É nessa direção que se colocam a complexidade e a relevância essencial do trabalho docente na educação básica, considerando os contextos multiculturais e de acentuadas diversidades em que ela se processa.

Marcelo García (1999, p. 92), nessa direção, aponta: “Os professores devem possuir amplos **conhecimentos** sobre a realidade em que vivem (tanto a nível da comunidade vizinha como a nível nacional e internacional) em diferentes dimensões: cultural, social, econômica e ambiental (Lynch, 1989)” (grifos do autor).

Para o autor, é necessário integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino. Ele acrescenta a seguinte proposta classificada em três categorias.

A primeira trata das questões inerentes à **teoria**:

- 1- Conhecer um leque variado de definições de cultura;
- 2- Conhecer várias visões de diversidade cultural (por exemplo, carência cultural vs. diferença cultural);
- 3- Conhecer várias abordagens do estudo da cultura;
- 4- Conhecer diferentes métodos e técnicas úteis ao estudo da cultura na escola e na comunidade;
- 5- Conhecer os conceitos de relativismo cultural, etnocentrismo;
- 6- Conhecer os conceitos de enculturação, aculturação e biculturalismo, e conhecer como se relacionam estes conceitos com o grupo hegemônico e a cultura da maioria;
- 8- Conhecer o conceito de etnia;
- 9- Conhecer as ideias básicas relativamente às relações entre cultura e educação;
- 10- Conhecer o papel do professor como transmissor e agente cultural;
- 11- Evitar estereótipos na apresentação de informação cultural, apresentando-a no quadro de uma abordagem comparativa (por exemplo, numa perspectiva global); (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 92).

Na segunda categoria, Marcelo García (1999, p. 92-91), explicita os conteúdos relacionados à **sociedade**:

- 12- Conhecer o desenvolvimento histórico e os grupos culturais na sociedade;

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

- 13- Conhecer alguns efeitos positivos e negativos da diversidade cultural no desenvolvimento histórico e cultural da sociedade;
- 14- Conhecer algumas distinções entre características de classe social e atributos culturais dos grupos culturais dominantes e minoritários;
- 15- Conhecer algumas semelhanças e diferenças culturais maioritária e minoritária, assim como o conflito potencial e as oportunidades que proporcionam aos grupos sociais;
- 16- Conhecer aspectos-chave dos estilos de vida dos grupos maioritários e conhecer a sua compatibilidade com os estilos de vida da comunidade local;
- 17- Conhecer as tradições culturais, tanto comuns como diferentes nos grupos culturais;
- 18- Conhecer o passado e o presente das circunstâncias do domínio cultural;
- 19- Conhecer os padrões da migração, emprego, educação e mobilidade social;
- 20- Conhecer o passado e o actual desenvolvimento social, cultural, literário, e político dos grupos;
- 21- Conhecer as contribuições dos grupos para o desenvolvimento cultural da sociedade;
- 22- Conhecer as ideias básicas em relação à comunidade intercultural;
- 23- Ter uma atitude positiva face à diversidade cultural;
- 24- Apreciar as contribuições dos grupos minoritários para o desenvolvimento da sociedade;

Na terceira e última categoria, o autor pontua os conteúdos relacionados à **classe**:

- 25- Conhecer diferentes métodos e modelos de formação intercultural e a sua aplicabilidade à educação bilingue;
- 26- Conhecer o efeito potencial de conflito das variáveis culturais e socioeconômica nas atitudes, valores e condutas dos alunos;
- 27- Conhecer as fontes potenciais de conflitos na interacção intercultural na escola, assim como conhecer o modo de desenvolver uma interacção positiva;
- 28- Incorporar materiais e outros aspectos do ambiente nas actividades curriculares;
- 29- Animar a interacção cultural através do uso de métodos e técnicas apropriados;
- 30- Demonstrar compreensão de diferentes tipos de comunicação verbal e não verbal;
- 31- Demonstrar sensibilidade face às diferenças culturais entre alunos, pais, pessoal docente, e criar ambiente para desenvolver tal sensibilidade nos outros;
- 32- Ter uma atitude positiva face aos outros grupos culturais representados na escola;
- 33- Ter uma atitude contrária aos estereótipos;
- 34- Apreciar a herança cultural dos grupos (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 93).

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

Pensamos que a mudança das atitudes do professorado deve remeter a ações positivas direcionadas a uma perspectiva para a interculturalidade, esperançosa de que sua mediação, por meio de mudanças de práticas pedagógicas para uma realidade diversa, possa construir um ambiente de aprendizado acolhedor para o alunado imigrante, permitindo, assim, a inserção no processo de ensino e aprendizagem.

Albó (2005, p. 78) acrescenta à discussão que: “[...] o sistema educativo incorpore uma sólida formação ética, social, política e econômica dos educadores, para que o fruto de seu trabalho educativo conduza a ações transformadoras dessa estrutura”.

Em face dessas constatações, considera-se a necessidade de rever as políticas públicas para estabelecer um novo panorama educacional para a formação de professores/as na perspectiva da interculturalidade, de modo a inserir adequadamente os/as alunos/as imigrantes no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Considerações finais

Iniciamos a discussão da temática ora proposta a partir da pergunta: Como abordar a xenofobia racializada no currículo e na formação de professores/as, de modo a oferecer espaços de reflexão crítica que viabilizem a transformação das práticas educativas discriminatórias e excludentes? Assim, buscamos nos aportes mencionados nas seções anteriores, caminhos para a ampliação do debate nas práticas pedagógicas.

Entendemos que a interculturalidade crítica no currículo questiona e problematiza a xenofobia racializada inerente à estrutura de nossa sociedade e visa sua superação a partir de práticas de diálogo e intercâmbio cultural, que não subordinam as diferenças, tampouco os diferentes conhecimentos e saberes dos/as alunos/as imigrantes

Esses processos estão pautados pelo reconhecimento do valor positivo das diferenças, sejam as individuais ou as grupais, bem como da diversidade, o que

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

compreende toda a coletividade, rompendo com a tradição hegemônica e homogeneizadora nas práticas curriculares, herança do pensamento colonialista eurocêntrico, fundamentado na validação e no reconhecimento de uma epistemologia universal.

Nesse sentido, quando o currículo escolar é orientado pela interculturalidade crítica e a formação inicial e continuada dos/as professores/as segue essa mesma perspectiva, consecutivamente reverberam práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras, que libertam os/as alunos imigrantes da opressão e subalternização, potencializando seus conhecimentos e saberes.

Referências

ADASZKO, Dan; KORNBLIT, Ana Lía. Xenofobia en adolescentes argentinos: un estudio sobre la intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados. **Revista Mexicana de Sociología** [on-line], Ciudad de México, v. 70, n. 1, p. 147-196, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000100005. Acesso em: 12 maio 2019.

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 1999.

BRÁS, Luana Ribeiro. **Construindo caminhos rumo a superação da xenofobia por meio das atividades extracurriculares**. 2015. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, Leila Maria de. Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana** [on-line], v. 29, n. 63, p. 193-210, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980->

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

[85852503880006312](https://doi.org/10.1590/198053144349). Acesso em: 20 maio 2022.

FELDMANN, Marina (Org.). **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

GATTI, Bernadete. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.150-1.164, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144349>. Acesso em: 13 abr. 2019.

GINER, Salvador *et al.* **Diccionario de sociología**. Madrid: Alianza, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: Ipea, 2008. p. 135-170.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín; MIRANDA Renata Jardim de. A violência escolar. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madrid, v. 52, n. 3, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1791>. Acesso em: 10 maio 2021.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3.º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 5 nov. 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 6 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a**

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **Imigrantes, xenofobia e racismo:** uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. **Encontros e confrontos na escola:** um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, set 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira (Org.). **Imigração atual:** dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In:* FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Petronilha Beatriz Golçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In:* MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Multiculturalismo e a metamorfose na racialização. *In:* XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT 15 Relações Raciais e Etnicidade/Sessão 3. **Anais...** Caxambú-Minas Gerais, 19 a 23 de outubro de 1999.

SIVANANDAN, Ambalavaner. Poverty is the New Black. **Race & Class**, v. 43, n. 2, p. 1-5, Oct. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F0306396801432001>. Acesso em: 10 maio 2021.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In:* FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A INTERCULTURALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONTRA A XENOFOBIA RACIALIZADA

STOLCKE, Verena. **Cultura europeia**: uma nova retórica de exclusão. Amsterdã, 1993. Disponível em: http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/22/rbcs22_02.pdf. Acesso em: 8 out. 2013.

SUYEYASSU, Sueidy P. **Currículo e interculturalidade**: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 22-36.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Linguagem e educação**: um estudo sobre o processo de escolarização dos alunos bolivianos da zona urbana do município de Nova Mamoré. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2010.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; PARAGUASSÚ CHAVES, Carlos Alberto; PEREIRA, Carlos Eugênio Pereira. Currículo e culturas: a educação antirracista como direito humano. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61610>. Acesso em: 2 jan. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 ago. 2021.



Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

SIGN LANGUAGE, CULTURE AND IDENTITY: RECOGNITION OF THE DEAF DIFFERENCE

Mara Lopes Figueira de RUZZA¹

Resumo

A partir de uma perspectiva socioantropológica-epistemológica da Surdez, o tema abordado contempla o Surdo por seu viés ontológico, traz a questão da Educação Bilíngue como espaço de disputa de Poder e apresenta a representatividade Surda por meio de narrativas de Líderes Surdos. O presente Artigo tem como objetivo discutir como o reconhecimento da Diferença Surda, que valoriza os aspectos linguísticos e culturais do Sujeito Surdo e torna-se determinante na constituição da Identidade Surda. Partindo de uma pesquisa de abordagem qualitativa, foram realizadas pesquisas bibliográficas e entrevistas com Líderes Surdos que evidenciaram que a conscientização sobre as potencialidades de Ser Surdo perpassa pelo empoderamento do Sujeito. Tendo como referência uma Educação crítica libertadora que considera o Currículo como elemento fundamental no processo de Protagonismo Surdo, são apresentadas referências bibliográficas que embasam as ponderações e estudos realizados neste Artigo sobre o direito de Ser Surdo considerando a diversidade humana como condição de existência.

Palavras-chave: Diferença Surda; Comunidade Surda; Ser Surdo; Identidade Surda; Currículo.

Abstract

From a socio-anthropological-epistemological perspective of Deafness, the topic addressed contemplates the Deaf through its ontological bias, brings the issue of Bilingual Education as a space for dispute of Power and presents Deaf representation through narratives of Deaf Leaders. This Article aims to discuss how the recognition of the Deaf Difference, which values the linguistic and cultural aspects of the Deaf Subject, becomes decisive in the constitution of the Deaf Identity. Based on a qualitative approach, bibliographic research and interviews with Deaf Leaders were carried out, which showed that the awareness of the potential of DeafHood permeates the empowerment of the Subject. Having as a reference a liberating critical education that considers the Curriculum as a fundamental element in the Deaf Protagonism process, bibliographic references are presented that support the considerations and studies carried out in this Article on the right of DeafHood considering human diversity as a condition of existence.

¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Supervisora Escolar na Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia da Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: mara.ruzza@hotmail.com – ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-9829-522X>.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

Palavras-chave: Deaf Difference; Deaf Community; DeafHood; Deaf Identity; Curriculum.

Resumo em Libras



INTRODUÇÃO

A constituição do Sujeito está submetida aos aspectos históricos e políticos que estruturam a sociedade, determinando também suas concepções, escolhas e interesses, sempre construídos em um determinado tempo e espaço.

De certa forma, são formados eixos estruturantes de uma engrenagem social, a qual somos submetidos ao longo de nossas vidas. Para maior parte da população, a opção de ser peça do sistema é mais oportunizada do que a possibilidade de romper com suas estruturas. Porém, é o encontro das diversidades cotidianas que permite construções de coletivos que identificam a necessidade de reagir ao sistema.

Os desenhos que vão se delimitando pelas disputas de Poder, determinam padrões sociais, seja na questão racial, de gênero, de classe, de estética, dentre outras. Os processos de discussão para mudanças desses padrões, necessariamente, envolvem a existência conectada a resistência.

Os padrões se traduzem em paradigmas que se tornam normas que pautam a organização da sociedade em diversos âmbitos, assim como as experiências dos Sujeitos. As normas são impostas pelas estruturas de Poder estabelecidas nas hierarquias criadas historicamente e por não serem construídas coletivamente, desconsideram a diversidade humana.

Neste sentido, os padrões acabam definindo quais são as línguas, culturas e conhecimentos validados e considerados passíveis de reconhecimento e respeito. Por consequência, criam-se estratégias de controle dos Sujeitos que fazem com que se estabeleçam grupos oprimidos e negligenciados por não atenderem aos requisitos de normatização.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

Para modificar qualquer tipo de padrão estabelecido, projetam-se movimentos de luta que podem acontecer de diversas maneiras, conforme identificamos em registros históricos. Em muitos dos casos, é pela existência que se potencializa a resistência, considerando que o estar sendo Sujeito define a apropriação dos espaços de direito na sociedade.

Este Artigo visa discutir conceitos que percorrem a constituição do Sujeito Surdo, considerando o Currículo como tempo e espaço de reconhecimento da Diferença. Considerando meu privilégio de pessoa não-Surda (ouvinte), faz-se relevante explicitar posicionamentos político-acadêmicos em nome da intelectualidade orgânica (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2006).

Para isso, a estrutura foi organizada em capítulos que apresentam argumentações sobre o Sujeito Surdo, Cultura, Identidade, Educação Bilíngue, Currículo e Representatividade Surda.

CAPÍTULO 1 - A constituição do Sujeito Surdo

Constituir-se Sujeito pressupõe uma dialética entre o subjetivo e o objetivo, entre o eu e o Outro, entre o individual e o coletivo. Nesse processo, busca-se identificar “quem sou eu” e toda diversidade humana existente.

Desde a primeira infância, o contexto familiar, linguístico, cultural e social vai estruturando a forma de pensamento, as normas de convivência e a maneira de Ser. Em um segundo momento, é na escola que se dão as estruturações por meio das interações e relações.

O Sujeito Surdo, em geral, filho de familiares não-Surdos tem uma barreira inicial de identificação no campo da comunicação, tendo em conta que a Língua utilizada pelas famílias é oral-auditiva, que não faz sentido para o bebê Surdo.

A maneira de lidar com o nascimento de um filho Surdo está diretamente ligada a descoberta da Surdez e a concepção do profissional que fará a notificação do laudo. De acordo com Skliar (1998, p. 10), existem dois modelos de Surdez:

Modelo clínico seja entendido como o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes; [...] Modelo antropológico descreva a surdez em termos contrários às noções de patologia e de deficiência.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

O caminho até que o Sujeito Surdo compreenda qual desses modelos define melhor seus desejos e condições – portanto, sua Identidade – tem os mais variáveis tempos e formas de se desenvolver. Porém, independente da temporalidade de contato com oportunidades de ampliação do seu conhecimento sobre o mundo e sobre o Ser Sujeito, a Identidade será constituída.

É perceptível em diversas narrativas de Surdos integrantes da Comunidade Surda que a descoberta da Língua de Sinais, mesmo que depois de adulto, torna-se uma forma de identificação com um elemento fundante de sua constituição.

Línguas de Sinais são línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As Línguas de Sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As Línguas de Sinais são viso-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas. (QUADROS, 2004, p. 8)

Por sua modalidade, a Língua de Sinais possibilita um conforto para que os Surdos utilizem o canal visual em substituição ao auditivo para comunicação e participação do mundo. O esforço para acompanhar as experiências auditivas, as oralidades e as informações sonoras é transposto pela visualidade, expressões, gestos e corporeidade.

Pela perspectiva socioantropológica-epistemológica da Surdez, podemos considerar a Língua como base do pensamento, da Cultura e do Ser. Segundo Perlin e Miranda (2003, p. 218):

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total da audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Sendo assim, viver é descobrir como Ser Surdo (LADD, 1998). Tanto quanto qualquer outro Sujeito inserido na sociedade, é preciso revisitar a todo momento suas bases constituintes, alinhando suas escolhas e percepções sobre formas de estar no mundo. “O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (SANTOS, 2010, p. 450).

Voltamos a dualidade eu-Outro que nos mobiliza a compreender quem somos, estando inseridos em um contexto cultural que nos permite reafirmar a forma de estar

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

no mundo. De acordo com Carspecken (2011, p. 403), “a cultura é também o meio pelo qual as sociedades armazenam conhecimento e crenças em documentos e transmitem os resultados de processos de aprendizagem historicamente desenvolvidos para a próxima geração”.

Na Comunidade Surda, lugar de convivência e constituição de Identidades Surdas, a Cultura está viva, fazendo sua função de armazenamento e transmissão de conhecimentos específicos vinculados a Língua de Sinais em sua modalidade visual-espacial.

Os Parâmetros da Língua Brasileira de Sinais (PEREIRA, 2011) são aspectos que formam a Língua, sendo eles: Configuração de Mão, Localização, Movimento, Orientação de Mãos e Trações Não-Manuais. A Cultura Surda contém esses Parâmetros no sentido que valida a forma corporal que o Surdo atua no mundo do qual faz parte e, obrigatoriamente, a interculturalidade que se dá pela existência de Surdos e não-Surdos.

Neste sentido, Ser Surdo é ser humano, com várias Identidades, em processo de descoberta e de constituição.

CAPÍTULO 2 - Identidade de Pertença e Identidade de Projeto

Entre o estar sendo e o Ser decorre um percurso interessante na descoberta da Identidade que deve ser investigado considerando o aspecto ontológico da natureza humana.

Nascemos em um determinado grupo e ele torna-se parte de nossa vida, marcando nossa trajetória, seja pela cor da pele, pela língua falada ou por outras características. Desde que passamos a existir, iniciamos um processo de estar sendo, em busca de compreender de onde viemos, em qual tempo e espaço estamos situados, como vivemos, quais são nossos pares e como se organizam os contextos em que estamos inseridos.

Neste processo, tendemos a aprender a Língua, rituais, valores e costumes junto àqueles que vamos interagindo. Pertencemos àquele tempo e espaço, sem ter escolhido ou desejado e, por um determinado período, continuaremos somente sendo parte desse círculo. Enquanto permanecemos nesse grupo social, seguimos nos identificando com a forma de existência a qual fomos submetidos.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

A partir do momento que temos a oportunidade de convivência com outros indivíduos, em geral no segundo grupo que acessamos – a escola, conhecemos outras formas de existência, favorecendo nossa compreensão sobre a diversidade humana. Conhecemos novos costumes, religiões, Línguas, tipos de pele, de cabelo, de rosto, de gente e somos forçados a rebentar com o egocentrismo que nos tomava por Sujeitos.

Partindo do registro de Hall (2014, p. 62), “a etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhadas por um povo” e, por isso, todos somos pertencentes a uma etnia que nunca deixará de ser base fundante do Sujeito, independente das mudanças e descobertas que faça ao longo da vida.

Bauman (2005, p. 12) traz um conceito sobre “comunidades de vida e de destino, cujos membros (segundo a fórmula de Siegfries Kracauer) ‘vivem juntos numa ligação absoluta’, e outras que são ‘fundidas unicamente por idéias ou por uma variedade de princípios” que nos remete a compreensão de que o estar sendo e o Ser podem manifestar-se em comunidades diferentes, sabendo que ambas poderão ser parte comum de um mesmo indivíduo e de sua formação enquanto Sujeito.

No Dicionário *Oxford Languages and Google*¹, o significado de pertencer é: ser propriedade de; fazer parte de; ser parte do domínio de. Já o de projetar é: atirar(-se) à distância; arremessar(-se), lançar(-se); estender-se para fora; formar saliência. Aproximando o conceito do campo identitário, entendemos que todo e qualquer indivíduo pertence a um grupo/povo e que, alguns deles, ao longo da vida poderão projetar-se neste mesmo grupo ou em outros.

Enquanto Sujeito que poderá constituir-se com várias Identidades ao longo da vida, por meio das experiências acessadas e das memórias e vivências que ficarão marcadas, apresentamos o conceito de Identidade de Pertença e Identidade de Projeto. De acordo com Ruzza (2020, p.34-5):

A Identidade de Pertença se refere à identificação de uma pessoa cujo fenótipo, nascimento ou por sua condição de existência, faz com que seja reconhecida como pertencente a um povo, em consequência da similaridade de traços da sua corporeidade com um certo conjunto de traços comuns que dão contorno identitário de reconhecimento sensorial deste mesmo povo. [...] Quanto a Identidade de Projeto se refere à identificação de uma pessoa que não é reconhecida como pertencente a um determinado grupo por causa desses seus aspectos naturais, mas porque ela projeta-se naquele grupo, por

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

ter desejado fazer parte daquele coletivo, por identificar-se com a causa social, cultural ou política daquele coletivo.

Neste sentido, ratificamos a relevância da família, da sociedade e da escola na constituição da Identidade dos Sujeitos articulada a processos de autonomia, empoderamento e conscientização que vão sendo parte da vida de todos nós.

Os Surdos apresentam uma fácil organização de analogia ao conceito de Identidade de Pertença e de Projeto. O Povo Surdo é um “grupo e sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes” (STROBEL, 2008, p. 31) e a Comunidade Surda configura-se como:

Um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma Comunidade Surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da Comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (PADDEN E HUMPHRIES *apud* STROBEL, 2008, p. 30)

Sendo assim, a Identidade de Pertença do Sujeito Surdo está vinculada ao Povo Surdo, do qual faz parte por ter nascido Surdo e a Identidade de Projeto poderá ser desenvolvida por meio da apropriação de Ser Surdo, tendo a Diferença Surda – linguística, cultural e epistemológica – como uma potencialidade humana, compondo assim Comunidade Surda.

Essa identificação entre a Pertença e o Projeto, em relação ao Sujeito Surdo, passa pelos modelos clínicos e antropológicos da Surdez (SKLIAR, 1998) e, como não poderia ser diferente, dos padrões estabelecidos histórico e culturalmente pela sociedade.

As escolhas a que são submetidos, como o uso de aparelhos de amplificação sonora, implante coclear, treinamento orofacial, aprendizado de Língua de Sinais, dentre outras, interferem diretamente no olhar sobre o próprio indivíduo, colocando uma urgência por encontro de seus pares para que consiga compreender o que irá favorecer seu desenvolvimento enquanto Sujeito da Diferença.

É preciso constituir uma Identidade de aproximação do que é ser não-Surdo? É possível assumir o lugar de Ser Surdo rompendo com os estigmas e normatizações impostos? Quais Identidades me farão conscientes de quem realmente sou em detrimento do que a sociedade espera que eu seja? Verificamos essa complexidade

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

da constituição da Identidade do Sujeito Surdo na afirmação de uma autora Surda quando escreve que:

Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado (remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte) para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda. (PERLIN *apud* SKLIAR, 1998, p. 53)

Assim posto, reafirmamos a importância da Diferença ser concebida pela perspectiva da positividade buscando estabelecer uma sociedade – leia-se Currículo – que valorize a Língua de Sinais, a Cultura Surda, a Epistemologia Surda e as Identidades Surdas enquanto reafirmação da dignidade em poder constituir-se Sujeito empoderado de suas potencialidades humanas, sendo composto por diversas Identidades, inclusive a de Pertença e de Projeto.

CAPÍTULO 3 - O Currículo e a valorização da Diferença

A escola como o segundo grupo social de convivência humana tem funções determinantes no desenvolvimento do Sujeito e na constituição de suas Identidades. O eu e o Outro ocupando o mesmo espaço, em interação, permite o contato com a diversidade humana e o enriquecimento de vivências de todos os envolvidos.

As crianças ampliam seu repertório e suas experiências de vida, enquanto os adultos revisitam suas concepções. De acordo com Sacristán (1999, p. 180):

A tolerância e o respeito diante daquilo que é diferente é aceitável para aproximar-se da diversidade. Diante da diversidade evidente da multiculturalidade entre grupos e diante da variabilidade individual interna em cada um deles, a educação como um todo, e não só por meio de escolas, deve fomentar a atitude de tolerância e de abertura para com o outro.

Nesta perspectiva, o Currículo deve contemplar a individualidade e a coletividade posta no contexto educacional. Mais do que tolerar, é preciso criar uma formação que respeite e valorize as Diferenças.

O padrão social que normatiza os conhecimentos válidos que devem – ou não – ser disseminados, são referendados na construção dos Currículos, o que nos faz questionar quem são os profissionais envolvidos na organização desse documento que traduz e determina o funcionamento de uma escola.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

Sabemos que além da existência de legislações deliberativas e de documentos institucionais que balizam o trabalho de uma escola, o Currículo define concepções e perspectivas adotadas pela instituição e, por consequência, por todos aqueles que fazem parte daquele ambiente.

Concebemos o Currículo como toda teoria, decisão e ação encaminhada dentro da escola. As relações, os projetos, os planejamentos, as metodologias, as hierarquias e outros tantos itens que podem ser citados são Currículo.

Todos os aspectos que compõe a elaboração de um Currículo devem ser intencionais, pois tratam de concepção, de posicionamento e de visões de mundo. Assim, não existe nenhum Currículo neutro, considerando que sua construção ocorre em um determinado contexto político-histórico e é feita por Sujeitos.

As escolhas contidas no Currículo podem determinar a manutenção dos padrões e *status quo* da sociedade ou propor rompimentos e mudanças nas estruturas da engrenagem estabelecida.

Um Currículo que visa efetivar uma Educação crítica libertadora considera os indivíduos em todas suas capacidades, Igualdades e Diferenças. Para valorização da Diferença Surda enquanto potencialidade, é preciso considerar a Língua de Sinais e a Cultura Surda como eixos e trazer os próprios Surdos para desenhar o Currículo a partir do seu lugar de Ser Surdo.

Conforme afirma Apple (2011, p. 29), “a educação crítica é um projeto coletivo, um projeto que é absolutamente vital para construção e defesa de uma educação digna de seu nome”. Educação esta vinculada com o Currículo de sua escola, que traduzirá os conceitos em práticas cotidianas.

A Educação Bilíngue de Surdos é entendida legalmente como:

A modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. (BRASIL, 2021)

É neste espaço que os Surdos podem desenvolver a consciência sobre as possibilidades que envolvem sua constituição identitária, ampliando seus olhares e conhecimentos sobre Línguas, Culturas, História, Ciência, Direitos, dentre outras

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

áreas. Dentre os formatos de oferta da Educação Bilíngue, defendemos a Escola Bilíngue de Surdos enquanto propulsora de apropriação da Identidade de Pertença e constituição da Identidade de Projeto.

Tornar-se autor de sua própria história de vida, sabendo como e onde agir enquanto cidadão para tornar o mundo melhor e mais justo, envolve desde muito cedo na vida escolar ter seu direito de participação garantido, podendo tecer considerações no Currículo, no Projeto Político-Pedagógico, no cotidiano escolar.

Comprometer-se com uma educação crítica libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9)

E a Educação crítica libertadora pressupõe respeitar a diversidade humana, respeitando as Diferenças e buscando equidade para que cada um possa se desenvolver em seu ritmo. A constituição de Identidades, no espaço escolar, prevê o reconhecimento da existência de cada aluno, entendendo que as partes formam o todo e o todo torna-se uma grande parte dentro de um complexo maior – o mundo.

O aluno Surdo existe pela sua marcação de corporeidade, visualidade e expressividade que se fundem com a Língua de Sinais. Pela ocupação do espaço, inclusive de forma literal por meio do corpo, torna-se um Sujeito de Resistência, relembrando a todo tempo sobre seu direito de estar presente no mundo, atuando nele. Segundo Ponce (2016, p. 1145):

O que pode qualificar o tempo da escola – seja ele parcial ou integral – é não perder de vista que o seu objetivo é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, preservando o direito a aprendizagem de todos com vistas à igualdade social.

Igualdade social esta que só pode ser garantida quando o lema manifestado continuamente pela Comunidade Surda, “Nada sobre nós Surdos, sem nós Surdos” for viabilizado. É na participação nas diferentes instâncias, durante sua formação enquanto Sujeito, que o Surdo vai se empoderando, conscientizando e efetivando o Protagonismo Surdo (RUZZA, 2020) na escola, na sociedade, na política. Conforme manifesto das duas autoras Surdas Campello e Rezende (2014, p. 78):

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

Como fica claro, em nenhum campo, os Surdos precisam de representantes não-Surdos, sendo fundamental, portanto, que seja garantido que ocupem seus lugares de expressão, podendo exercer seu Poder de decisão sobre suas próprias escolhas de vidas e rumos da Comunidade Surda. O direito de Ser Sujeito Surdo, vivenciando sua Autoria Surda (RUZZA, 2020), pressupõe revelar ao mundo suas Identidades e, à vista disso, suas Diferenças enquanto existência-resistência.

CAPÍTULO 4 - Representatividade Surda pela Liderança

Se a construção da lógica deste Artigo envolve a valorização do Sujeito Surdo e de toda sua capacidade de atuação na luta por uma sociedade mais justa que respeite cada Sujeito em suas especificidades, faz-se coerente apresentar narrativas de Sujeitos Surdos enquanto atores da história da Comunidade Surda.

Partindo de entrevistas realizadas com Líderes Surdos, na Tese de Doutorado denominada “Protagonismo Surdo: Currículo como construção da Autoria” (RUZZA, 2020), entendemos relevante explicitar a importância de narrativas de Sujeitos Surdos que apresentam Identidade de Pertença e de Projeto em defesa de pautas que permitam ao Surdo Ser com toda integralidade que lhe é direito garantido.

A pesquisa realizada teve como escolha a abordagem qualitativa com o objetivo de valorizar a Diferença Surda, buscando reconhecer o enriquecimento que as narrativas Surdas podem trazer ao campo acadêmico e social. Segundo Chizzotti (2014, p. 26), as pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”. Neste caso, eu sendo uma pesquisadora não-Surda, com uma Identidade de Projeto na Comunidade Surda, que propõe a efetivação do Protagonismo Surdo por meio da proposição do tema nos campos acadêmico, político, social e educacional.

O reconhecimento da Comunidade Surda como uma realidade de formação cidadã, movimento de luta e favorecimento da constituição de Identidade de Projeto,

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

incentiva a valorização da Cultura Surda, validando uma forma de existir que cria um processo dialético entre o Sujeito Surdo e a Comunidade Surda. De acordo com Casali (2007, p.77):

Por ser processo social, o *êthos* implica normas, regras, distribuições, ordenamentos, funções, papéis, responsabilidades distintas, distintos direitos e deveres. Em outras palavras, implica formas prescritas de *conduta*. São acordos coletivos que vão sendo construídos mais ou menos consensualmente ou por imposição dos mais poderosos.

Vale a reflexão sobre como se dá o *êthos* na Comunidade Surda, que como uma representação menor da organização social, também é permeada por disputas de Poder. Quais são os mais poderosos? São eles Surdos ou não-Surdos? O que determina quem impõe e quem se submete? Como se identificam as opressões e o empoderamento?

Neste sentido, destaca-se a importância de identificar Líderes Surdos e compreender como estes percebem seu papel na Comunidade Surda.

Dos catorze Líderes Surdos^{II} entrevistados, escolhidos pela pesquisadora a partir do destaque percebido nos encontros e movimentos da Comunidade Surda, nove reconheceram-se como Líderes e cinco compreenderam seu papel de atuação, apesar de não se denominarem como Líderes, conforme é possível verificar nas justificativas do Quadro 38 (RUZZA, 2020, p. 183):

Quadro 1 – Líderes Surdos X Reconhecimento como Líder

Identificação	Trecho da Entrevista
<p>Ana Lucia Dias</p>	<p>Me considero uma líder da comunidade surda, aqui de santos particularmente, onde resido e que tem a associação como o único espaço representativo da comunidade surda: ponto de encontro e de interação. Meu pai fundou a associação aqui de minha cidade, eu sempre frequentei a associação assumindo hoje esse papel de líder.</p>
<p>Carilissa Dall'Alba</p>	<p>Me considero líder da comunidade surda, pois sou muito procurada por eles para que eu os ajude, os aconselhe. Tenho acesso a língua portuguesa, pude estudar e sou bem relacionada com muitas autoridades e dessa forma sinto a necessidade de me colocar nesse papel para ajudar os demais surdos que não tiveram as mesmas oportunidades que eu tive. Gosto muito de poder estar nos movimentos surdos. Me considero mais ativista porque eu sempre estou atuando nos diversos assuntos que se associam ao movimento surdo e pela qualidade de vida do sujeito surdo. São vários os movimentos sociais que participo: surdo, feminista, LGBTTQI+ e entre outros. Há quinze anos estou à frente da campanha nacional que se chama "legenda para quem não ouve, mas se emociona",</p>

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

	<p>campanha essa que culminou na obrigatoriedade de legendas em filmes nacionais e desenhos animados em duas cidades. Ser líder hoje em dia é fácil devido à forte polarização que a última eleição presidencial resultou. Tanto surdos quanto ouvintes me veem como líder e sou referenciada assim. Infelizmente o ativismo e militância do movimento surdo nos dias atuais carece de dianteira. Temos nas pessoas ouvintes aliados, que ao entenderem que as escolas de surdos são nosso berço linguístico, onde adquirimos língua e nos vemos com nossos pares, favorecendo o processo de construção de nossa identidade. Temos associações de surdos que também são espaços para onde trabalhamos o exercício de nossa cidadania, assumindo a lacuna causada pelas suas famílias, que raramente aprendem Libras para se comunicar com seus filhos - diferente da minha família.</p>
Claudia Hayakawa	<p>Já fui líder de jovens surdos. Viajava pelo Brasil levando informações, palestrando, aconselhando, trabalhando questões de auto estima desses jovens. Isso durante dez anos. Atualmente não me considero mais líder. Continuo fazendo esse tipo de serviço de utilidade nas redes sociais, mas apenas isso.</p>
Diana Kyosen	<p>Os líderes são importantes porque são eles quem tomam a frente em esferas como educação, saúde e esportes. Eu sou uma líder desta última, sou presidenta da federação esportiva dos surdos mineiros. É a entidade com mais filiados, dezenove deles, a maior do Brasil, conta com mais de seiscentos atletas surdos. São os líderes que se apresentam como modelos exemplares fortalecendo a comunidade surda, auxiliando as crianças surdas a desenvolverem suas potencialidades.</p>
Igor Rocha	<p>A importância dos líderes surdos é mostrada com a minha própria história: as crianças surdas hoje não precisam e não sofrem como aconteceu comigo. As oportunidades a elas apresentadas, as conquistas que tivemos na esfera educacional, se devem a esses líderes. Ainda há muitas lacunas a serem preenchidas inclusive na área da educação de surdos, mesmo com os avanços. Esses líderes assumem esses déficits sendo grandes mediadores entre a nossa comunidade e as pessoas ouvintes para que possamos nos aliar e termos mais força na luta por direitos. Eu enquanto palhaço, trabalhando com arte, trabalho essas pautas do movimento surdo com humor.</p>
José Luiz Dias	<p>Me senti como líder porque a associação era como extensão de minha casa. Era lá onde incentivava os surdos a resolverem seus problemas, a dialogarem mais, com aconselhamento familiar. Hoje, aposentado, deleguei a liderança da associação pra minha filha Ana Lúcia.</p>
Leandro Miguel	<p>Eu não me considero um líder, tem muita coisa que é de função e atribuição de um líder que eu não desempenho. Ao surgirem questões relativas ao que o movimento pauta existem na comunidade pessoas que se levantam e se posicionam tomando a frente na reivindicação desses direitos que nos parecem prestes a serem perdidos. Protestos são feitos e eu não participo. Me encontro atualmente como presidente da associação de surdos de São Paulo (ASSP), ali eu sou líder de uma equipe, mas não sei se isso é refletido pra toda comunidade. Tenho um grande caminho ainda a trilhar. Eu até posso ser visto por outros como líder, mas não é a forma como eu me sinto.</p>
Neivaldo Zovico	<p>Me considero um líder na comunidade surda sim, por assumir esse papel informativo, orientacional e pela minha trajetória desde cedo como líder</p>

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

	<p>estudantil. Até hoje atuo como diretor regional da feneis-sp, oferecendo serviços, inclusive jurídicos à comunidade. Fazemos um grande trabalho de difusão de nosso idioma, trabalhando fortemente com as questões de acessibilidade para nós surdos. Faço um forte trabalho ao lado do poder público na formulação de políticas que nos assegurem direitos constitucionais. Tais líderes são primordiais na tomada da dianteira de pautas relativas à nossa comunidade. Não sou o único líder, trabalho em consonância com vários outros que também atuam na linha de frente pela luta de direitos.</p>
Paulo Vieira	<p>Sim. Eu me considero um líder surdo. Já fui presidente da associação de surdos de são paulo, durante três mandatos. Também trabalhei na feneis-sp durante um ano e sempre estive empenhado. Em busca de direitos da comunidade surda.</p>
Ricardo Nakasato	<p>Eu me sinto mais como alguém que dá suporte aos líderes, mantendo contato com para esclarecer dúvidas e servir de apoio, do que me vendo como tal.</p>
Sandro Pereira	<p>Os surdos de mais idade é quem sempre assumiram as questões de liderança na comunidade. Eles trabalharam por muito tempo em prol de nossos direitos. Foram eles que instruíram os mais jovens deixando um legado a ser seguido, formando essas novas lideranças para tomarem a frente da comunidade. Eu não me considerava um líder até isso me ser despertado pelo movimento surdo e por presenciar as necessidades que meus iguais apresentam e as barreiras que nos são postas cotidianamente. Eu tive um grande parceiro, joel barbosa, que infelizmente não está mais entre nós, trazendo a minha atenção os direitos que me eram negados e como poderíamos nos organizar para lutarmos pela garantia dos mesmos.</p>
Sylvia Lia	<p>Eu me considero militante em prol das causas surdas. Cansada de tanta opressão eu luto pelos meus direitos e tento fazer com que outros surdos se atentem para o mesmo. Mas não me vejo como líder. Me vejo estando em pé de igualdade com a minha comunidade em um esforço conjunto para seguirmos adiante. Me vejo trabalhando no coletivo.</p>
Valdo Nóbrega	<p>Não saberia dizer se posso ser considerado como um líder da comunidade surda, mas recebo vários comentários e mensagens em que sou considerado uma figura pública para a comunidade.</p>
Vanessa Vidal	<p>Me identifico como uma líder da comunidade surda a representando nos mais diferentes espaços. Sou uma líder educacional em meu trabalho e sou diretora regional da feneis-ce. Participei do concurso de miss brasil, representando o Ceará mas também a comunidade surda de todo país e também em concursos internacionais, trazendo visibilidade a nossa causa. Além do trabalho informativo que tenho em minhas redes sociais, reconhecida como tal não só para os próprios surdos, mas também para as pessoas ouvintes.</p>

Fonte: Autora, 2020

Enquanto representantes dos anseios da Comunidade Surda, são os Líderes que fortalecem as lutas nas mais diversas áreas, assumindo suas Diferenças linguísticas e culturais como marcas positivas do Ser Surdo – Diferença Surda.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

A Representatividade Surda é fundamental para constituição identitária e análise do indivíduo sobre o eu e o Outro. Surdos que se expressam na defesa da Comunidade Surda, servem de inspiração para outros Surdos e incentivam a apropriação do processo de Ser Surdo. Os Líderes Surdos representam a resistência e o direito de existir, de forma digna, sendo Sujeito Surdo.

CONCLUSÃO

O compartilhamento de estudos, pesquisas e reflexões sobre a Diferença Surda visa contribuir com a discussão acadêmica, social e política sobre a garantia de direitos humanos, exigindo do pesquisador um posicionamento que explicita suas concepções, fundamentando-as nos conhecimentos científicos.

A validação do tema por referenciais teóricos consistentes, torna-se mais relevante por conter autoria de pesquisadores Surdos. Coerente com a forma que se apresenta este Artigo, buscamos dar destaque a todo tempo ao Protagonismo Surdo, consciente do lugar de não-Surda que ocupo.

Com o objetivo de discutir como o reconhecimento da Diferença Surda, que valoriza os aspectos linguísticos e culturais do Sujeito Surdo, torna-se determinante na constituição da Identidade Surda, foram estruturadas argumentações pautas nos conceitos de Diferença Surda, Comunidade Surda, Ser Surdo, Identidade Surda e Currículo.

Partindo da concepção socioantropológica-epistemológica da Surdez, foram apresentadas ponderações acerca da constituição do Sujeito Surdo, da Identidade Surda, do Currículo e da Representatividade Surda. Iniciando pela estruturação dos aspectos que perpassam pelo conceito de Ser Surdo, a Língua de Sinais e a Cultura Surda foram abordadas enquanto marcadores de visualidade e corporeidade dos Sujeitos Surdos, sendo, portanto, eixos fundantes da Diferença Surda.

Todo indivíduo tem uma subjetividade que não pode ser compartilhada, sendo o coletivo o contraponto para o contato com a diversidade que emerge da convivência com o Outro. No coletivo, a Igualdade e a Diferença se aproximam e se afastam a todo tempo, pois tratam de conceitos balizadores da sociedade e do próprio Sujeito.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

A Diferença Surda, por sua vez, reforça a ideia do olhar para o Sujeito Surdo por suas potencialidades, validando os aspectos linguísticos, culturais e epistemológicos da Comunidade Surda pelo viés da positividade.

A Comunidade Surda, coletivo de experiência do Ser Surdo, favorece a formação da Identidade Surda, relacionada aqui com a Identidade de Pertença e de Projeto.

A Identidade de Pertença diz respeito aquela constituída pelo fato de o indivíduo ter nascido ou pertencer a um lugar, povo, etnia determinado, sem nenhuma forma de escolha. A Identidade de Projeto, essa sim partindo dos anseios do Sujeito, significa aquela em que a causa ou luta faz sentido para que haja uma identificação e, por consequência, um projeto do Sujeito em ser e estar naquele lugar, grupo ou movimento.

Entendemos que o Currículo, como tempo e espaço democrático, favorece uma formação crítica libertadora, trazendo um processo de conscientização e empoderamento, quando envolve participação ativa do Sujeito Surdo em sua construção. Torna-se elemento fundamental para o Protagonismo Surdo, quando pensamos em Escola Bilíngue de Surdos, no sentido que é no encontro entre os pares que a Diferença se fortalece.

Neste sentido, a visibilidade dada a narrativas de Líderes Surdos, apresentando a importante função que exercem enquanto representantes do Movimento Surdo, efetiva-se como modo de valorização dos Surdos enquanto autores e atores de sua própria história e também da história da humanidade.

A existência do Surdo é, por si só, uma forma de resistência. A necessidade de Representatividade Surda nas diferentes instâncias da sociedade demarca a urgência em garantir ao Sujeito Surdo o direito à cidadania e a plena participação enquanto pessoa humana.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução Vinícius Figueira; Revisão técnica Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos**: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARSPECKEN, Phil Francis. **Pesquisa Qualitativa Crítica**: conceitos básicos. Educação e Realidade, v 36, n 2, p. 395-424. Porto Alegre, maio-ago/2011.

CASALI, Alípio Márcio Dias. **Ética e Educação**: referências críticas. Revista de Educação PUC-Campinas, n 22, p. 75-88. Campinas, junho/2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LADD, Paddy. **In search of Deafhood**: towards an understanding of British Deaf Culture. 1998. PhD Thesis, Bristol University, UK, 1998.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org). **Libras**. 1ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, Gladis e MIRANDA, Wilson. **Surdos**: o narrar e a política. Ponto de Vista. Florianópolis, n. 05, p. 217-226, 2003.

PONCE, Branca Jurema. **O Tempo no Mundo Contemporâneo**: o tempo escolar e a justiça curricular. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 41, p. 1141-1160, out-dez, 2016.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasileira: MEC; SEESP, 2004.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. **Protagonismo Surdo**: Currículo como construção da Autoria. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova Cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum)

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “Orgânicos” em Tempos de Pós-Modernidade**. Caderno Cedes. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set-dez, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de troia da educação**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

NOTAS

- I. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 28 mai. 2022.
- II. A Caracterização dos Líderes Surdos podem ser verificadas no Esquema 4 em Ruzza (2020, p. 173). Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23429/2/Mara%20Lopes%20Figueira%20de%20Ruzza.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2022.



CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CURRICULUM AND NEW PATHS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC IN A SCENARIO OF INCLUSIVE EDUCATION

Jaqueline Sousa Santos Pita¹

Rosemary Lapa de Oliveira²

RESUMO: Diante das especificidades que são próprias da Educação Especial e Inclusiva, o currículo e as adaptações curriculares necessárias para estabelecer uma educação para todos, são imprescindíveis, mesmo em contexto atípico. Em um panorama de incertezas, fruto das necessidades impostas pelo Covid – 19, frente às possibilidades de recursos e estratégias utilizados no contexto da Educação Inclusiva, este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência vivenciada em uma Escola do Município de Salvador que contempla estudantes do Ensino Fundamental II, através de momentos de intercâmbio entre a professora do AEE, coordenação escolar e professores da sala de aula regular, em que a formação continuada se fez presente, por meio de reuniões online. Essa experiência, ratificou a importância de trocas de conhecimentos e estudos a serem realizados constantemente, em prol da formação continuada de professores para que reflexões sobre a prática pedagógica sejam realizadas e assim, reconstruídas com uma base inclusiva.

¹ A autora é Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva e Mestranda em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia. É membro do GPELCH – Grupo de Pesquisa de Estudos em Leitura e Contação de Histórias. E-mail: jaquepedagoga@gmail.com

² Doutora e Pós-Doutora em Educação; Mestre em Letras e Linguística; Especialista em Gramática e Texto e em Psicanálise; Licenciada em Letras Vernáculas com Inglês e respectivas Literaturas. Atualmente professora Titular DE do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, coordenando a pesquisa CONSTITUIÇÃO DE LEITORES. Atuei no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (2016-2018) e no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA (2016-2018). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias GPELCH e vice-líder do grupo de pesquisa Formacceinfncia, Linguagens e EJA FORINLEJA - DEDC I- UNEB. Membro da Rede de Pesquisadores sobre Leitura Literária e Arte Narrativa - Rede de Pesquisadores LLAN, coordenado pela professora Ilsa Vieira do Carmo Goulart (Universidade Federal de Lavras). Membro da Pesquisa Interinstitucional Cacimba de Histórias, coordenado por Luciene Sousa Santos - UEFS. E-mail: rloliveira@uneb.br



Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Educação Especial e Inclusiva

Abstract: Given the specificities of Special and Inclusive Education, the curriculum and the curricular adaptations necessary to establish an education for all are essential, even in an atypical context. In a panorama of uncertainties, as a result of the needs imposed by Covid - 19, in view of the possibilities of resources and strategies used in the context of Inclusive Education, this work aims to present the report of an experience lived in a School in the Municipality of Salvador that includes Elementary School II students, through moments of exchange between the AEE teacher, school coordination and regular classroom teachers, in which continuing education was present, through online meetings. This experience ratified the importance of exchanging knowledge and studies to be carried out constantly, in favor of the continuing education of teachers so that reflections on pedagogical practice are carried out and thus reconstructed with an inclusive basis.

KEY WORDS: Resume; teacher training; special and inclusive education.

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INTRODUÇÃO

Em 2020, enfrentamos novos desafios no contexto mundial. Com a pandemia da COVID- 19 fragilidades e desigualdades socioeconômicas tornaram-se evidentes, muitas questões precisaram ser revistas e reorganizadas principalmente no cenário educacional. As ações de enfrentamento ao vírus se tornaram expressivas, demarcadas pela precariedade na acessibilidade dos estudantes ao ensino. Dessa maneira, questionamentos sobre os melhores caminhos para fomentar a aprendizagem dos estudantes foram constantes.

Nesse sentido, diante das especificidades que são próprias da Educação Especial e Inclusiva, o currículo e as adaptações curriculares necessárias para estabelecer uma educação para todos, são imprescindíveis, mesmo nesse contexto atípico. Frente às possibilidades de recursos e estratégias utilizados no contexto da Educação Inclusiva, este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência vivenciada em uma Escola Municipal de Salvador que contempla estudantes do Ensino Fundamental II, através de momentos de intercâmbio entre a professora do AEE, coordenação escolar e professores da sala de aula regular, em que a formação continuada se fez presente, por meio de reuniões online.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

As discussões no âmbito educacional sobre a Educação Especial e o processo de inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns são crescentes. Tal assunto de extrema relevância fomenta discussões nas instituições de ensino por parte dos profissionais de educação e de toda comunidade escolar.

Ao recorrermos à Constituição Federal de 1988 no artigo 205 (BRASIL, 1988), vemos que ela determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, o direito a que se refere engloba também as pessoas com deficiência, garantindo o acesso desses indivíduos as salas de aulas regulares visando uma aprendizagem que atenda às suas especificidades.

E para que a aprendizagem ocorra é importante que haja uma relação colaborativa entre todos os estudantes bem como com os professores, pois segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) cabe ao Estado assegurar que a educação de pessoas com deficiência, seja parte integrante do sistema educacional:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.5).

O que se observa, entretanto, é que a inclusão destes estudantes em salas regulares é realizada muitas vezes sem estabelecer condições que propiciem a aprendizagem, pois dois fatores podem estar determinando essa situação. O primeiro é que a maioria dos profissionais da educação não possui formação na área de inclusão e trazem o seu próprio conjunto de concepções sobre o aluno com deficiência, e o segundo refere-se às instituições, que, na sua parte física não se encontram preparadas para receber esses alunos, acontecendo na verdade uma configuração camuflada de exclusão.

Em uma pesquisa³ realizada em cidades brasileiras, Silva (2015), nos afirma que apesar das mudanças significativas dos agentes educacionais em relação à

³ 3 A Pesquisa “Preconceito dos Excluídos” na educação inclusiva é de autoria do Prof. José Leon Crochick foi realizada em várias cidades brasileiras. Em Salvador foi coordenada pela Prof. Luciene Maria da Silva no período de 2009 a 2013

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

educação inclusiva como política educacional no Brasil, a realidade que se apresenta nas escolas pesquisadas ainda se constitui como obstáculo que se impõe como forma dissimulada de exclusão: escolas sem adaptações na estrutura arquitetônica ignorando a necessária acessibilidade; inexistência de materiais adaptados e ou recursos didáticos; acompanhamento precário dos centros de apoio especializado ou ausência de salas de recursos multifuncionais; concepções pedagógicas meritocráticas que promove os ‘melhores’, vinculando a crença de que ‘alunos de inclusão’ retardam os processos coletivos de aprendizagem em classe.

Vale ressaltar que, a proposta de inclusão tendo como herança o modelo de integração em que o estudante vai à escola apenas para socializar com os demais sem ter uma preocupação com aprendizagem desses sujeitos, não efetiva as propostas educacionais para a Inclusão. De acordo com Leite; Borellie Martins (2013), observa-se “uma lacuna na consolidação de propostas educacionais curriculares que subsidiem alternativas e procedimentos de ensino capazes de promover a ascensão acadêmica dos alunos com deficiência”. Para que isso ocorra, urge a oferta de ajustes curriculares para a efetivação dos princípios das políticas públicas que normatizam a educação inclusiva.

Assim, consideramos que a escola deve ser o espaço facilitador da aprendizagem, buscando recursos e estratégias capazes de estabelecer um ambiente propício a aquisição das habilidades e competências necessárias.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. (MANTOAN, 2007, p.45).

Para que as Políticas de Inclusão se efetivem é necessário maior esforço no sentido de garantir os direitos sinalizados. De acordo com Miranda (2011), um dos

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

princípios que norteiam a Política de Inclusão é que a escola tem que se tornar acessível para o aluno, desde sua estrutura física, passando pelo currículo que deverá ser adaptado ou flexível (quando houver projeto), professores capacitados, recursos didáticos diferenciados, etc.

Quando pensamos em uma escola inclusiva nos remetemos à uma instituição de ensino que tenha uma abordagem inclusiva, um currículo que atenda às diferenças e que considere as potencialidades e sinalize possibilidades de aprendizagem dos alunos independente de suas condições. Diante disso, é imprescindível que a escola aceite a responsabilidade de reconstrução do seu currículo e nele traduza o compromisso de ofertar uma educação para todos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA QUESTÃO CURRICULAR NO CONTEXTO PÂNDEMICO

As exigências do mundo contemporâneo se apresentam na realidade da escola de maneira bastante significativa, e tem no professor o ator em protagonismo para a execução das propostas para ela pensada e estruturada as quais impõem uma série de situações e demandas com as quais este profissional não possuía contato nem uma formação específica para atuar.

Nesse sentido, o professor na contemporaneidade enfrenta desafios que o coloca frente a questionamentos sobre a sua identidade, formação e atuação. No contexto da Educação Especial, os entraves são expressivos e configuram-se em questões que o lança a constantes reflexões sobre a sua itinerância como profissional da área da educação e qualificação para lidar com os problemas educacionais da sociedade atual.

Diante dessa nova configuração, a maioria dos profissionais trazem consigo o receio e a sensação de despreparo para lidar com a demanda no cotidiano escolar que abarca as diversas especificidades em uma classe comum,

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

heterogênea, além de dúvidas sobre quais melhores estratégias de ensino deveriam ser adotadas para atender a todos, inclusive os alunos com deficiência.

Nesse cenário, o professor é o agente catalisador do currículo inclusivo e seu entendimento sobre o mesmo reflete suas ações pedagógicas e sua intencionalidade. Segundo Monteiro e Manzini (2008) tratando da temática inclusão de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino regular, as atitudes do professor em relação ao ensino desse aluno estariam diretamente ligadas ao seu conceito de inclusão. Assim, diante das questões de saúde que trouxeram necessidades peculiares e que evidenciam a importância do currículo inclusivo e norteiam a prática fomenta reflexões que podem produzir uma ressignificação na prática, no currículo proposto e efetivado na escola e que devem fazer parte dos espaços de formação continuada.

Espaço de pluralidades, a escola passou por transformações subsidiadas por questões políticas, econômicas e sociais. Consoante a isso, a função do professor e seu papel enquanto agente educacional foi impactada com o acréscimo maciço de novas atribuições. Cada vez mais, propostas para a escola ideal na contemporaneidade urgem e pressionam o professor a assumir papéis que não fazia parte de sua realidade.

No bojo de suas novas atribuições convém uma reflexão sobre o que seria o professor ideal na sociedade contemporânea. Com a ideologia neoliberal a valorização ao atendimento a uma lógica mercadológica impõe excessos e cobranças ao professor que passou a ser responsável por dar conta dos resultados dos alunos, é um profissional que deve resolver problemas. De acordo com Bernard (2008) “as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal.

A década de 90, com a fragilidade da formação inicial e profissionalização em serviço, houve o fortalecimento da proposta da formação contínua de professores. De acordo com Nóvoa (1995, p. 9) o desafio é decisivo pois não

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

está a pensar a causa da reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para desempenho de novas funções administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.). Unimos à essas funções a Educação Especial e Inclusiva.

Existem concepções sobre o que é ser professor as quais de certo modo delineiam o modo que se propaga como ser a correta identidade docente. Nesse contexto, surgem situações que evidenciam a urgência do professor enquanto sujeito delimitar seu espaço, um espaço em que ele encontre harmonia em si mesmo. O professor inclusivo, na sociedade atual, é aquele capaz de gerenciar as demandas cotidianas da escola inclusiva. Assim, como se fosse um detentor de todas as soluções para suprir as necessidades de uma escola plural, esse profissional se vê diante de questionamentos, que nem sempre ganham espaço de reflexão, pois dentro de uma demanda mercadológica, o tempo se volta para a resolução dos conflitos.

Nesse cenário de incertezas, podemos considerar uma latente urgência: lidar com os dilemas isoladamente e ao mesmo tempo, alcançar êxito. De acordo com Silva (2014),

Um dos principais objetivos do Estado neoliberal governamentalizado é proporcionar condições para que a população se autogerencie, se autogoverne, estando, ao mesmo tempo, inserida e atuante na lógica de mercado.

Nesse contexto, o professor, visto como o detentor das chaves do sucesso do processo de inclusão educacional, segue a uma lógica de mercado e assim, a questão de sua formação é tratada como o único caminho para alcançar os anseios da inclusão dos sujeitos. Os conhecimentos necessários para lidar com as especificidades de cada aluno e atender a todos são conquistados através de cursos e estudos contínuos.

Nesse cenário, temos a figura do professor em constante formação, o que reforça a ideia de inacabamento. Em tela, apresenta-se um perfil de professor ideal

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

para atuar com a inclusão, aquele que está em constante estudo, mas que, porém, atende a uma lógica neoliberal e empresarial. Seguindo essa perspectiva, quanto mais conhecimentos o sujeito possui maior é a sua capacidade de se autogerenciar. Assim, imbuídos de conhecimentos imprimem sua persuasão e atraem outros sujeitos a compartilhar destas ações.

Frente a essas reflexões, a experiência desse profissional fica relegada, mas, que precisa ser considerada. Mansano (2009, p. 115) nos lembra que

o sujeito não deve ser concebido como uma entidade pronta, mas ele se constitui à medida que é capaz de entrar em contato com essas forças e com as diferenças que elas encarnam, sofrer suas ações e, em alguma medida, atribuir-lhes um sentido singularizado.

O contexto educacional da educação especial ainda é palco de uma relação de tensão entre o controle técnico e a autonomia docente, o que contribui ainda mais com os entraves no processo de formação de professoras/professores. A perspectiva deste profissional como um intelectual, sujeito crítico e reflexivo proporciona ganhos expressivos pois fortalece as relações entre as equipes e valoriza a experiência docente.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE, COORDENAÇÃO ESCOLAR E PROFESSORES DA SALA REGULAR: PARCERIA PARA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Ao tratarmos da educação especial e inclusiva, como locus de lutas e respeito pela individualidade dos sujeitos, torna-se imprescindível a postura reflexiva do professor/professora atento a subjetividades e sua relação com os outros e com o contexto em que está inserido. Dessa maneira, a diversidade deve ser valorizada e reconhecida, pois a escola é espaço de pluralidades e se traduz em um ambiente

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

heterogêneo.

Ressaltamos também a necessidade de recriação do modelo educativo escolar para romper com o paradigma da homogeneidade. Nesse sentido, a escola deixaria de buscar medidas de inclusão com a demarcação da diferença, mas reconhecer a diferença e unicidade dos sujeitos e assim, garantir a diversidade e dar espaço às falas dos alunos. Não se trata de buscar eliminar a diferença para alcançar uma igualdade, antes, porém há que se considerar a multiplicidade de conhecimentos circulantes nesse cenário.

A construção de propostas que norteiem o ensino e aprendizagem faz parte da realidade da escola. A reflexão - ação está presente no dia-a-dia do professor/a. na presente realidade em que medidas de proteção à saúde foram implementadas, as aulas presenciais precisaram receber uma ressignificação. Assim, foi necessário adotar maneiras diversificadas de ensino e contar com os dispositivos tecnológicos para que da melhor maneira os estudantes fossem contemplados com o acesso ao ensino

Como professora da sala de recursos multifuncionais de uma escola Municipal de Salvador, identifiquei que urgia a necessidade de um diálogo mais frequente com os professores da escola no sentido de fomentar discussões e estudos que reverberasse na prática docente de maneira que atendesse a todos os estudantes, de acordo com suas necessidades.

Para tanto, juntamente com a coordenação dessa referida escola, realizamos formações de maneira online para que esta temática fosse contemplada. Trata-se de uma experiência vivenciada no período da pandemia, a partir de 3 encontros formativos com 30 professores de Fundamental II. Os encontros foram realizados em momentos de reunião através da plataforma google Meet, em que a professora de Atendimento Educacional Especializado em acordo com a Coordenação escolar, apresentou elementos importantes que devem ser contemplados e observados nas práticas educativas e recursos utilizados para possibilitar acessibilidade a pessoa com deficiência.

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Além desses encontros, foram realizados momentos de trocas de experiências entre a professora do Atendimento Educacional Especializado e os professores com o intuito de promover as adaptações curriculares e recursos acessíveis.

Uma das maiores preocupações sinalizadas pelos professores(as) diz respeito a não ter recebido formação para trabalhar com estudantes com deficiência. Nesse sentido, buscamos apresentar no primeiro encontro, um levantamento e identificação destes estudantes que fazem parte da unidade escolar. Em seguida, ressaltamos que apenas o diagnóstico não é suficiente para determinar as ações a serem realizadas que os atendam. Assim, recebemos a devolutiva dos professores sobre a importância de conhecer os estudantes.

A expectativa sobre as atividades a realizar foram verbalizadas em diferentes momentos, de modo que o mais importante é a atividade. Ou seja, o currículo inclusivo seria um currículo diferente para os estudantes, com atividades com menos desafios e diferentes das propostas para os demais, sendo o foco as atividades.

Nesse contexto, o direito dos estudantes com deficiência em ter atividades adequadas e condizente com suas especificidades é preciso ser destacado. A maioria dos profissionais da educação alega que não possui formação na área de inclusão, porém precisamos refletir sobre o sentido que atribuímos à formação de professores.

Se por um lado notamos as inúmeras dificuldades enfrentadas para que estas propostas chegassem aos estudantes, maior desafio se tornou em fazer com que todos tivessem o acesso, independente de serem estudantes típicos ou atípicos. Se na realidade antes da pandemia os obstáculos em propor atividades de currículo inclusivo, para todos já era desafiador, mais expressivamente tais dificuldades se fizeram presentes.

No encontro seguinte, tratamos das atividades que poderiam ser realizadas de modo que contemplem a todos. Porém, não resumir as propostas em atividades

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

que estejam distantes das habilidades de cada um estudante.

Apresentamos em slides algumas atividades que foram realizadas por estudantes que fazem parte da escola. Propomos que os professores incluíssem nas atividades que estavam previstas todos os estudantes.

No encontro subsequente, trouxemos a proposta de troca de experiências exitosas. Os relatos evidenciaram por um lado o despertar dos professores na busca de conhecer mais sobre a Educação Especial e Inclusiva, mesmo que fossem relatadas as dificuldades em trabalhar com estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das crescentes demandas que são apresentadas ao professor em um contexto de Educação Especial e Inclusiva, a formação continuada que lhe é apresentada se torna importante, consiste em uma necessidade para que se alcance com intento as bases de uma escola para todos.

A formação de professores contínua é de grande relevância de modo que preciso considerar os aspectos que subjazem a prática docente e também sua experiência. Esse aspecto pode ser revelador de sentidos e fomentar discussões potentes que poderão contribuir para a superação de fatores desafiadores com relação à formação docente.

As mudanças não devem estar focadas exclusivamente no professor, mas deve abarcar toda a comunidade escolar. Com a perspectiva de escola inclusiva, todos os sujeitos devem participar e buscar conhecimentos que serão fundamentais para o estabelecimento de uma escola que atenda a todos. De acordo com Flecha e Torjada (2000, p. 29), os agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda comunidade. Cada vez mais, a educação e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla.

Neste trabalho, tornou-se evidente a necessidade de interlocuções entre professores, coordenação e gestão escolar, na busca por estabelecer um currículo

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

realmente inclusivo, o que demanda a constituição de um espaço escolar formativo. Podemos destacar que o currículo necessita romper em sua constituição com a visão homogeneizadora de escola, nivelando todos os estudantes a um mesmo patamar de habilidades e competências, distanciando-se do contexto diverso que temos no ambiente escolar.

A possibilidade de alterações e ajustes no currículo para a construção de uma escola para todos abarca a complexidade do tema, pois demanda análises, estudos mais aprofundados e escolhas adequadas apontam para a necessidade de revisitar e refletir o currículo em vigor.

As ações realizadas nesse período de formação com os professores foram de grande relevância, pois geraram propostas de reflexão sobre a construção de escola inclusiva e, o processo formativo passou a fazer parte do cronograma de ações da escola para tratar em conjunto sobre ações que contemplem os estudantes de um modo geral, sem excluir ou menosprezar a capacidade de aprendizado individual.

Nesse sentido, destacamos também, que a partir dessa experiência, a importância de trocas de conhecimentos e estudos a serem realizados constantemente, para que reflexões sobre a prática pedagógica sejam realizadas e assim, reconstruídas com uma base inclusiva.

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2019: Notas Estatísticas. Brasília, 2020.
- BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988 BRASIL.
- FLECHA, R. TORJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: Imbernón, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21- 36.
- FIGUEREDO, Rita Vieira de (org). **Escola, diferença e inclusão**. – Fortaleza:Edições UFC, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em <Http://www.lerparaver/bancodeescola>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2), 2009. P. 110 – 117.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Formação docente. In: (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel. LEMOS, Helen Denise Daneres. MENDES, Rodrigo Cezar. O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais: alternativas no cotidiano escolar. PUNTO DE VISTA, Florianópolis, n. 8, p. 31-54, 2006.

CURRÍCULO E OS NOVOS CAMINHOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA EM UM CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- MIRANDA, THERESINHA GUIMARÃES. O atendimento educacional especializado - AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In. MIRANDA, THERESINHA GUIMARÃES. GALVÃO FILHO, TEÓFILO ALVES. Organizadores. **Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011. P.93 - 106.
- MONTEIRO, Paula Húngaro. MANZINI, Eduardo José. **Mudanças nas concepções do Professor do Ensino Fundamental em Relação à Inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52.
- SÁ, Maria Roseli G. de. **Pontos sobre Currículo Escolar**. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, Departamento de Educação I, 2008. Digitado.
- SILVA, Luciene Maria. **O trato ético com a Inclusão Escolar em Sociedade Administradas**. Olh@res, Guarulhos, V.3, n.1, p. 58-75. Maio, 2015.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994.



**CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO**

**INCLUSIVE SCHOOL CURRICULUM: CONCEPTIONS OF TEACHERS IN
NOVA MAMORÉ / RO**

Fabiano Sales de Aguiar¹

Jacqueline Lidiane de Souza Prais²

Rosely Furtado Roca³

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre os pressupostos curriculares na perspectiva da Educação Inclusiva. A investigação parte do seguinte problema de pesquisa: De que modo professores da Educação Básica concebem um currículo escolar inclusivo e sua implementação no cotidiano escolar? Para tanto, estabelece como objetivo geral: analisar as concepções de professores sobre currículo escolar inclusivo de um município do Estado de Rondônia. Somado a isso, o estudo tem como objetivos específicos: (i) identificar conceitos pertinentes ao currículo escolar inclusivo; (ii) apresentar e analisar as concepções de professoras de uma escola municipal de Rondônia sobre currículo inclusivo no cotidiano da sala de aula. Define como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa envolvendo a participação de seis professoras. Para coleta de dados foram utilizados como instrumentos questionários e entrevistas, a qual os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Foram organizadas três categorias, a

¹ Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Campus de Porto Velho, Professor da Rede Pública Municipal de Nova-Mamoré, RO, Pesquisador do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas- GEIFA do Departamento de Ciências da Educação (DACE) do Campus de Guajará Mirim, UNIR, Editor da Revista Culturas e Fronteiras, UNIR. Endereço Eletrônico: fabiano.aguiar@unir.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestra em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica (GPAM). Docente do Departamento de Ciências e Educação (DECED) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Ariquemes. Endereço Eletrônico: jacqueline.prais@unir.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5351398531043105>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3658-7021>.

³ Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Campus de Porto Velho, Especialista em Linguagem e Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Campus de Guajará-Mirim, Especialista em Gestão Escolar pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Campus de Guajará-Mirim, Graduada em Pedagogia (UNIR), Professora da Rede Pública Municipal de Guajará-Mirim, Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas- GEIFA do Departamento de Ciências da Educação (DACE) do Campus de Guajará-Mirim, UNIR, Editora da Revista Culturas e Fronteiras, UNIR. Endereço Eletrônico: roselymestra@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7090866332167215>.

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

saber: a) Perfil dos participantes; b) Concepção de currículo inclusivo; e c) Implementação do currículo na perspectiva inclusiva. Dentre os resultados e discussão, as docentes indicaram os seguintes aspectos utilizados: atividades adaptadas ou adaptações curriculares, nível de aprendizagem, reconhecimento sobre tempos diferentes de aprendizagem, recursos diversificados, modos diversos de ação e expressão da aprendizagem, modos diversos de apresentação do conteúdo são aspectos que se aproximam da abordagem curricular inclusiva. A pesquisa oferece uma contribuição para à área da educação inclusiva, em especial, no que tange ao currículo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Currículo; Educação Básica; Professores.

ABSTRACT: This article presents a discussion about the curricular assumptions from the perspective of Inclusive Education. The investigations started from the following research problem: In what ways do Basic Education teachers conceive an inclusive school curriculum and its implementation in everyday school life? To do so, it establishes as a general goal: to analyze the conceptions of teachers about inclusive school curriculum in a municipality in the state of Rondônia. Added to this, the study has as specific objectives: (i) to identify relevant concepts to the inclusive school curriculum; (ii) to present and analyze the conceptions of female teachers of a municipal school in the state of Rondonia about inclusive curriculum in a daily routine of the classroom. It defines as methodological procedures the qualitative research, involving the participation of six female teachers. For the data collection, questionnaires and interviews were used as instruments. The collected data were analyzed using content analysis. They were classified in three categories: a) profile of the participants, b) inclusive curriculum conception; and c) curriculum implementation from an inclusive perspective. Regarding the implementation, the teachers indicated the following aspects: Adapted activities or Curriculum adaptations, Levels of learning, Recognition of different timing of learning, diversified resources, diverse ways of action and expression of learning. Diverse ways of presenting the content are aspects that are close to the inclusive curriculum approach. The research offers a contribution to the field of inclusive education, especially regarding the curriculum.

Keywords: Inclusive Education; Curriculum; Basic Education; Teachers.

Introdução

Considerando a pandemia da Covid-19 no início do ano de 2020, o fazer pedagógico foi desenvolvido por meio de aulas remotas como estratégia para que a escola seguisse cumprindo seu papel social no desenvolvimento dos estudantes e preparação para a cidadania. Em 2022, após dois anos de aulas remotas, adotou-se

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

o retorno das aulas presenciais ponderando o baixo índice de contaminação do vírus na população brasileira.

Entendemos que o período pandêmico reforçou a importância da educação e do fazer pedagógico como mola propulsora no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto de isolamento social, foi necessária e emergente a discussão sobre a flexibilidade do currículo escolar a fim de promover o acesso ao conhecimento, tendo a distância física como primeira e principal barreira.

Somado a isso, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) desencadeou na reformulação curricular e na reestruturação do Projeto Pedagógicos das escolas alinhados às aprendizagens essenciais que foram fixadas. Após o prazo de dois anos para esse processo de estudo, os estados e municípios iniciaram a implementação a partir 2019, ora em 2020, que logo se deparam com os impactos do fazer pedagógico em meio da pandemia.

De tal modo, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece a priorização das aprendizagens e nesse contexto cabe a todos os envolvidos definir, coletivamente, o que, como, para quê e quem ensinar de forma a não deixar nenhuma criança para trás. Tal pressuposto reforça um direito constitucional de que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, o Governo Federal elaborou um Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2021) que traz orientações e reflexões sobre as práticas educacionais para apoiar os gestores escolares e docentes.

Dessa maneira, anterior a BNCC, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) que define currículo como: “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2010a, p. 6).

Acrescentamos ainda a conceituação de que “O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão” (MOREIRA; CANDAU, 1994, p.27).

Dessa definição, inferimos que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo.

Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos “em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação” (BRASIL, 2010a, p. 24).

Temos conhecimento de que os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações.

As políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por diferentes leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

As fronteiras curriculares são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal deixando de fora aspectos importantes. Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1988; 1996; 2010b).

Assim, e tendo como base o teor do artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entende-se que o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que, delimita o conhecimento para o conjunto de atividades, os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Desse modo, os valores sociais, bem como, os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais.

Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas ao currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, como as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem.

Em poucas palavras, essa definição como experiências escolares que se desdobram em torno de conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 22). É a definição de currículo com prática social.

Arroyo (2006) sugere que em alguns momentos nesse percurso de currículo como prática social, seja repensada a abordagem curricular a partir das percepções de professores e de estudantes. Se os alunos são sujeitos de direitos, nossas imagens docentes adquirem novas dimensões: trabalhamos em um campo social reconhecido como campo de direitos, a educação; trabalhamos com sujeitos e tempos de direitos. Somos profissionais de direitos. Logo, os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todo ser humano tem direito.

Com base nessa discussão, apresentamos neste artigo uma discussão sobre os pressupostos curriculares na perspectiva da Educação Inclusiva a partir do problema de pesquisa: De que modo professores da Educação Básica concebem um currículo escolar inclusivo e sua implementação no cotidiano escolar?

Esta pesquisa estabelece como objetivo geral: analisar as concepções de professores sobre currículo escolar inclusivo de um município do Estado de Rondônia. Elenca como objetivos específicos: (i) identificar conceitos pertinentes ao currículo escolar inclusivo; (ii) apresentar e analisar as concepções de professoras de uma escola municipal de Rondônia sobre currículo inclusivo no cotidiano da sala de aula. Define como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa envolvendo a participação de seis professoras.

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

Justificamos a realização desta pesquisa devido à necessidade de compreensão das concepções assumidas por docente que são peça central na implementação da educação inclusiva e que podem trazer consigo equívocos e potencialidades advindas dos documentos oficiais.

Características de um currículo inclusivo

Ao pensar em uma proposta curricular é expresso o projeto de educação, considerando essa proposta uma prática social, na qual o objeto central é o conhecimento situado historicamente na sociedade. Assim, um currículo expressa interesses e intencionalidade de promover a formação humana por meio da apropriação de conceitos construídos pela humanidade (SANTOS; LOPES; COSTA, 2017).

Ao assegurar o direito de todos à educação, o acesso ao currículo escolar, tornou-se premissa e luta pela universalização do ensino na perspectiva da educação inclusiva (UNESCO, 1994; MANTOAN, 2015).

A palavra currículo tem origem do latim *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*), que significa “pista de corrida” (SACRISTÁN, 2013). De acordo com o autor, o currículo deve ser compreendido como um “território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (idem, p. 17).

Desse modo, para planejar e implementar a educação inclusiva é primordial ter como ponto de partida a diversidade de estudantes de um dado contexto escolar tendo como objetivo central “satisfazer as necessidades de aprendizagens para que os alunos tenham acesso a esse currículo escolar” (PRAIS; ROSA; JESUS, 2018, p. 320).

Com base nesse contexto se admite que o professor, por meio do fazer pedagógico, permite ou não, o acesso ao currículo ao modo em que expressa em suas ações educativas às intenções inclusivas na promoção da aprendizagem dos estudantes considerando suas necessidades educacionais.

Para Leal (2005) o currículo expressa as intenções do que se pretende desenvolver e alcançar, por meio da construção de uma identidade educacional organizada e sistematizada. Por sua vez, se o currículo propicia o reconhecimento da diversidade dos estudantes e fixa a necessidade de promover o acesso de todos

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

à aprendizagem, percebemos os pressupostos da educação inclusiva alinhado ao que se quer e o que pretende desenvolver no fazer pedagógico dos professores.

Assim, o currículo – em uma perspectiva inclusiva – deve ser construído de maneira clara e coesa com os pressupostos que visam assegurar o direito de todos à educação. Dessa maneira, entende-se que quando as intenções inclusivas são sistematizadas pelo currículo, as ações docentes propiciam, por meio da organização do ensino, a mediação qualitativa para promover a aprendizagem dos alunos (PRAIS; ROSA; JESUS, 2018, p. 341).

Todavia, Melero (2013) nos alerta que os professores esperam por um guia para as práticas pedagógicas, o que se reflete em uma barreira para a perspectiva da educação inclusiva.

A dificuldade está em romper com a ideia de um modelo específico, pronto e acabado que suficientemente apregoa a construção de um processo homogêneo (TRAVERSINI, 2013). Em análise a este pressuposto, compreendemos que a relação entre as práticas educativas e um currículo inclusivo emerge da premissa básica que os estudantes aprendem e se desenvolvem de modos diferentes (PRAIS, 2017).

Para Meleiro (2013) não há um currículo inclusivo, mas sim estratégias didáticas para que cada escola construa seu currículo inclusivo, sem exclusões. Apresentamos no Quadro 1 a sistematização destas orientações.

Quadro 1 – Estratégias didáticas para construção de currículo inclusivo

1	Devolver e promover o direito de todos os estudantes de aprender;
2	Conceber que os professores aprendem enquanto ensinam;
3	Entender que a aprendizagem é dialógica e se desenvolve por meio do diálogo e da interação;
4	Compreender que a aprendizagem é um processo cooperativo e solidário de preocupação com o desenvolvimento do outro;
5	Assumir o compromisso entre as intenções e as práticas inclusivas analisando e atendendo as necessidades de aprendizagem apresentados pelos estudantes.

Fonte: Elaborado a partir de Melero (2013).

A partir da ideia de Melero (2013) identificamos que a construção de um currículo inclusivo perpassa pela necessidade de mudanças de concepção e de ações que são desenvolvidas no contexto real da escola. Dentre elas, destaca-se: eliminar as exclusões, romper com o modelo tradicional de ensino, reconhecer a

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

diversidade, promover a interação, traduzir em ações adequadas e coerentes o compromisso com a inclusão educacional.

Portanto, defendemos que garantir a construção e a implementação de um currículo inclusivo é um processo de reflexão constante sobre o fazer pedagógico e mais que um documento elaborado reflete de intenções e conjunto de conhecimentos, expressa um caminho teoricamente que todos deveriam assumir e percorrer (PRAIS; ROSA; JESUS, 2018). Percebemos que:

O planejamento docente, permeado por princípios inclusivos, amplia as possibilidades de aprendizado por meio da planificação de atividades coletivas que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, de modo mais acessível à aprendizagem dos alunos com e sem deficiência (PRAIS, 2020, p. 40).

Cabe destacar que atualmente há uma abordagem curricular inclusiva que se refere a uma resposta científica em relação aos desafios da implementação da educação inclusiva. Esta abordagem é denominada de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (MEYER; ROSE; GORDON, 2002), que se constitui em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (CAST, 2011).

Somado a isso, “essa visão propõe um desenho didático curricular para o planejamento docente em uma perspectiva inclusiva a partir da remoção de barreiras para o acesso ao currículo escolar” (PRAIS, 2020, p. 36).

O DUA assume como princípios norteadores: a) múltiplas formas de apresentação do conteúdo, b) múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem; c) múltiplas formas de engajamento na realização das atividades pedagógicas (MEYER; ROSE; GORDON, 2002).

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

Imagem 1 - Princípios orientadores do DUA



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014).

Estes princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula.

Dessa maneira, ao conhecer os princípios orientadores do DUA, percebemos que a diversidade e a diferença entre os estudantes são vistas como ponto de partida para organização das práticas pedagógicas, da organização dos objetivos, materiais, métodos e da avaliação pelo professor, visando à aprendizagem e ao envolvimento de todos em sala de aula (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 133), a perspectiva do DUA é uma abordagem curricular, pois “[...] procura minimizar as barreiras da aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”.

De tal modo, “para haver essa transição de um currículo a um ato educativo inacessível para o acessível, é exigido o desenvolvimento destes conhecimentos junto aos docentes em seu processo formativo” (PRAIS, 2020, p. 39).

Portanto, ao definirmos um currículo inclusivo consideramos que encontramos no DUA os subsídios teóricos e práticos para o planejamento curricular de modo a

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

reconhecer a diversidade no processo de aprendizagem pelos alunos em uma sala de aula.

O percurso metodológico

Para desenvolvimento da pesquisa, adotamos a pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) que se refere a uma pesquisa de campo precedida da pesquisa bibliográfica.

Desse modo, por ser uma pesquisa educacional, escolhemos o estudo descritivo dentre as finalidades de uma pesquisa qualitativa, “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em uma escola municipal de Nova Mamoré, no Estado de Rondônia, considerando o interesse e disponibilidade para participação na pesquisa envolvendo professores que atuavam em uma escola municipal que ofertava anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta pesquisa, consideramos como critérios de inclusão dos participantes: a) ter experiência na educação de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE); b) no momento da pesquisa está atuando com alunos com deficiência em sala de aula.

Para coleta de dados, utilizamos questionários e entrevistas semiestruturadas que tem por objetivo captar informações com os participantes envolvidos na pesquisa.

A aplicação dos questionários e as entrevistas foram realizadas no período de fevereiro a março de 2022, em horários acordados com os sujeitos da pesquisa, tendo como participantes seis professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal e pública de um município de Rondônia. Cabe ressaltar, que todas as docentes atuavam em turmas que haviam alunos público-alvo da Educação Especial matriculados.

Para análise dos dados utilizamos como técnica de compreensão dos relatos, a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, p. 53), que é “[...] uma técnica que contribui para que seja feita uma descrição sistemática do conteúdo de

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

uma comunicação, descrição que visa buscar resultados que concorram para pensar o problema de estudo”.

A análise de conteúdo foi escolhida por ser uma técnica que proporciona ao pesquisador ir em busca de informações que vão além das palavras, como a possibilidade de decifrar nos relatos das entrevistas a riqueza de conteúdo que muitas vezes não estão explícitos (BARDIN, 2011).

Após a leitura dos dados coletados, foram definidas as seguintes categorias de análise: a) perfil dos participantes; b) Concepção de currículo inclusivo e; c) Implementação do currículo na perspectiva inclusiva.

Resultados e Discussão

a) Perfil dos participantes

Como supracitado participaram da pesquisa seis professoras que atuavam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Todas eram do sexo feminino e por isso nos reportaremos ao gênero se referindo a professora. Todas as participantes possuem acima de 30 anos, eram graduadas em Pedagogia e possuíam Especialização em Gestão Escolar.

No quadro a seguir, apresentamos informações sobre o perfil dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa.

QUADRO 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Professor	Turma	Ano de conclusão da formação inicial	Tempo de experiência como docente	Tempo de experiência com alunos PAEE	Aluno PAEE na sala de aula (atual)
P1	1º ano	2011	21 anos	10 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
P2	1º ano	2013	17 anos	12 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
P3	2º ano	2006	11 anos	07 anos	Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

					(TDAH)
P4	2º ano	2009	08 anos	04 anos	Deficiência Intelectual (DI)
P5	3º ano	2016	11 anos	05 anos	Deficiência Intelectual (DI)
P6	3º ano	2009	08 anos	03 anos	Deficiência Intelectual (DI)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As seis docentes participantes desta pesquisa atuavam em turma de alfabetização, conforme preconizado pelas políticas públicas nacionais e em relação à proposta da BNCC (BRASIL, 2017).

Observamos que o tempo de atuação se demonstrou maior que o término do curso de graduação em Pedagogia. Todavia, ao serem questionadas fomos informados que nestes casos as docentes possuíam formação em nível Médio (Magistério), reconhecido como uma formação mínima para atuar nos anos iniciais (BRASIL, 1996).

No que se refere ao tempo de experiência como docente, percebemos que em médio são 12 anos de atuação profissional, variando entre 8 (P4, P6) e 21 anos (P1). No que diz respeito ao tempo de experiência com aluno PAEE todas informaram já ter experiência em anos anteriores, variando de 3 anos (P6) com menor tempo e 12 anos (P2) com maior tempo.

Ao serem questionadas sobre os alunos PAEE matriculados em suas turmas atuais, identificamos que 2 docentes possuíam alunos com TEA (P1, P2), 1 docente tinha um aluno com TDAH (P3) e 3 docentes tinham em sua turma 3 alunos com DI.

b) Concepção de currículo inclusivo

Em relação à concepção de currículo inclusivo, optamos por analisar as concepções apresentadas com base no referencial adotado e categorizando em ideias que demonstraram: aproximação, distanciamento ou conhecimento da abordagem curricular inclusiva.

Para tanto, organizamos no quadro a seguir as categorias e na sequência apresentamos as falas e discussão dos dados obtidos.

**CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO**

Quadro 2 - Análise das concepções de currículo inclusivo

Categoria	Professoras participantes
I) aproximação	P2, P3, P4, P5, P6.
II) distanciamento	-
III) conhecimento	P1.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Conforme interpretação dos dados, entendemos que 1 docente (P1) demonstrou conhecimento sobre a concepção de currículo inclusivo, 5 docentes apresentaram ideias que se aproximaram desta abordagem e nenhuma docente indicou aspectos que se distanciasse da proposta.

Melero (2013) nos alerta que há uma carência no entendimento de que a inclusão se inicia na elaboração deste guia de orientação para as práticas pedagógicas. Nesse sentido, ilustramos a fala da docente P1:

P1: *“O que eu entendo é que todos têm direito aos conteúdos, nós temos que encontrar um jeito de que os alunos especiais também aprendam”.*

Entendemos que a P1 aponta a necessidade de estabelecer os conteúdos a serem apreendidos e ao mesmo tempo prever e prover estratégias para que todos os alunos aprendam. Tal preocupação demonstra coerência e adequação com o conceito de currículo inclusivo proposto por Melero (2013) e expresso por Prais, Rosa e Jesus (2018).

Em contrapartida, ao retomar o apontamento de Melero (2013) ratificamos sua ideia ao identificar que 5 docentes indicam que para ter acesso ao currículo se sucede a necessidade de pensar as práticas pedagógicas. A seguir, visualizamos as falas que ilustram a concepção apresentadas pelas professoras.

P2: *“Acho que em minha opinião o currículo são as matérias, conteúdo da escola, que temos que achar uma maneira de ensinar para os alunos das classes especiais”.*

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

P3: “O currículo pode ser entendido como os conhecimentos que passamos na escola. Já inclusivo é achar uma forma de passar esses assuntos para os especiais”.

P4: “O currículo inclusivo é uma forma que eu consigo dar andamento nos conteúdos, alçando os alunos especiais. Desse modo ele também pode aprender os conteúdos que passo para os outros alunos, sem ficar para trás no seu aprendizado”.

P5: “Essa inclusão do currículo é quando encontramos uma forma de fazer os alunos com deficiência conseguir aprender os mesmos conteúdos passados para os outros na sala”.

P6: “O currículo inclusivo pode ser entendido como uma forma de criar um método de ensino adequado para os alunos especiais terem direito aos conteúdos escolares”.

Tomamos assim, como ideias que se aproximam do conceito de currículo inclusivo pela necessidade de pensar objetivos, recursos, metodologias e avaliação, mas que ainda há uma carência de que o momento de elaboração do currículo inclusivo inicia com a eliminação de qualquer barreira pedagógica que possa existir.

c) Implementação do currículo na perspectiva inclusiva

No que diz respeito a implementação do currículo, identificamos na fala das professoras entrevistadas aspectos considerados importantes neste processo. Portanto, organizamos estes aspectos como itens de análise e organizamos no Quadro 3 indicando o aspecto e qual/quais docente(s) citou(am).

Quadro 3 - Aspectos indicados pelas professoras para implementação curricular inclusiva

Categoria	Professoras participantes
I) Nível de aprendizagem	P1, P3, P5
II) Reconhecimento sobre tempos diferentes de aprendizagem	P1, P2
III) Recursos diversificados	P2
IV) Modos diversos de ação e expressão da aprendizagem	P2, P3
V) Modos diversos de apresentação do conteúdo	P4
V) Atividades adaptadas ou adaptações	P4, P5, P6

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

curriculares	
--------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Como indicado no Quadro 3, atividades adaptadas ou adaptações curriculares foi um dos aspectos em que houve o maior número de menções entre as docentes (3 vezes). A seguir, apresentamos as falas para ilustrar a análise realizada.

P4: *“Vou fazendo atividades adaptadas que aos poucos possa fazer ele chegar aos níveis de conhecimento esperado naquele ano. Eu vou passando de formas diferentes dos demais o mesmo conteúdo, até ele aprender, mas não é fácil e muitos não chegam nesse nível de aprender os conteúdos que passamos”.*

P5: *“Sempre busco fazer atividades para que os alunos especiais aprendam algo. Como eu vou empurrar um conteúdo para o aluno se ele nem sabe ler? A aprendizagem muitas vezes não precisa ser o mesmo tema dos outros”.*

P6: *“Eu busco ensinar alguma coisa para o aluno e procurar atividades para que ele aprenda. Não me preocupo em impor o conteúdo, mas separo do currículo a parte mais significativa para os alunos especiais aprenderem”.*

Todavia, no caso das atividades adaptadas ou adaptações curriculares se distanciam da proposta curricular para a educação inclusiva. Conforme Meyer, Rose e Gordon (2002) a construção de um currículo inclusivo eliminaria essa barreira de acesso sem a necessidade de adaptações seja em atividades, seja no currículo.

Tal abordagem curricular propõe que o currículo seja inclusivo e que dentre as propostas curriculares existentes ela se aproxima das diferenciações pedagógicas quando o professor prevê, recursos e estratégias diversificadas para favorecer o ensino e a aprendizagem para todos.

Nesse sentido, as menções de nível de aprendizagem (P1, P3, P5), reconhecimento sobre tempos diferentes de aprendizagem (P1, P2), recursos diversificados (P2), modos diversos de ação e expressão da aprendizagem (P2, P3), modos diversos de apresentação do conteúdo (P4) são aspectos que se aproximam da abordagem curricular inclusiva. A seguir, exemplificamos falas que apontam estes aspectos.

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

P1: *“Eu vejo em que nível de aprendizagem ele está e aí eu tento ao longo do ano promover os conteúdos para ele. Mas sempre acompanhando o tempo dele”.*

P2: *“Faço sempre atividades voltadas para ele aprender a matéria que passo aos outros. Mas explicando de maneiras diferentes e com outros recursos para que ele consiga acompanhar no tempo dele os conteúdos do ano”.*

P3: *“Primeiro eu vejo o nível dele e depois tento passar os conteúdos da escola aos poucos, vendo a possibilidade de o aluno especial receber essas informações durante o ano letivo”.*

De acordo com Prais (2020) ao eliminar as barreiras ao modo em que se constrói um currículo que em sua essência e construção é inclusivo, sua implementação na prática pedagógica se faz por meio de estratégias que maximizam as oportunidades de aprendizagem considerando a diversidade de estudantes em sala de aula.

Cabe ressaltar que Melero (2013) enfatiza como estratégias para a elaboração de currículos inclusivos a preocupação com o desenvolvimento do outro que de certo modo foi apresentado por todas as docentes em suas falas sobre a implementação. Articulado a isso, o autor sublinha a importância de assumir o compromisso entre as intenções e as práticas inclusivas analisando e atendendo as necessidades de aprendizagem apresentados pelos estudantes.

Interpretamos assim que mesmo com a intenção de preocupar-se com a aprendizagem dos estudantes, há docentes que não contemplam práticas verdadeiramente inclusivas recorrendo às adaptações curriculares ou atividades adaptadas.

Considerações finais

A fim de tecer as considerações, longe de finais, retomamos nosso problema de pesquisa: De que modo professores da Educação Básica concebem um currículo escolar inclusivo e sua implementação no cotidiano escolar?

Entendemos que a abordagem tem como ponto de partida a diversidade de estudantes e que ela deve ser considerada desta a concepção de elaboração do currículo escolar.

Analisamos que, entre as docentes participantes, há um conhecimento e uma aproximação quanto à concepção de currículo inclusivo, mas que ora em

CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO

aspectos de implementação não se traduz a intenção em propostas de práticas pedagógicas coerentemente inclusivas. Destacamos que a preocupação com a aprendizagem foi um dos pontos ressaltados por todas as docentes entrevistadas.

Por outro lado, defrontamos com docente que trazem em sua prática pedagógicas princípios coerentes com a educação inclusiva como o entendimento do nível de aprendizagem, reconhecimento sobre tempos diferentes de aprendizagem, uso de recursos diversificados, possibilita modos diversos de ação e expressão da aprendizagem, fornece modos diversos de apresentação do conteúdo.

Considerando os objetivos traçados para esta pesquisa, avaliamos que todos foram atingidos ao modo em que ao apresentar e analisar as concepções de professores sobre currículo escolar inclusivo do município de Nova Mamoré, foi possível identificarmos nas entrevistas dos professores uma fragilidade na organização das práticas inclusivas. Situação que deixa evidente à necessidade do processo de desterritorialização do currículo a partir de um estudo crítico sobre a quem o currículo formal obrigatório está direcionado e como garantir que os excluídos possam ganhar voz e vez no currículo oficial.

A contribuição almejada na área da educação inclusiva, em especial, no que tange ao currículo não se reflete em generalizações pelo recorte contexto que foi proposto nesta investigação e recomendamos que se possa criar uma rede de pesquisadores que possam estabelecer esses vínculos com a educação básica e compreender as concepções apresentadas pelos docentes.

Somado a isso, acreditamos que as falas apresentadas em questionários e entrevistas possam ser complementadas com observações em sala de aula a fim de dar maior visibilidade às intenções e práticas desenvolvidas em sala de aula. E a partir disso possam ser projetados programas de formação continuada e de aprimoramento ao trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, G. M. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores - seus direitos e o currículo. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

**CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

BRASIL. **Guia de Implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a.

BRASIL. **Resolução nº 4**, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010b.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 37, n. 3, 2005.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n. 2, p. 126 – 143, 2015.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do desenho universal para a aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de praxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa**. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, H. F.; JESUS, A. R. Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da educação básica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 317-344, jan./abr. 2018.

**CURRÍCULO ESCOLAR INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ/RO**

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. R. J.; LOPES, R. P.; COSTA, R. Os sentidos referentes à classe social e relações de poder presentes no contexto das teorias curriculistas tradicionais e críticas. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 325-344, abr./jun. 2017.

TRAVERSINI, C. S. et al. **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.



SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

LOCAL KNOWLEDGE AS CURRICULUM CONTRIBUTION IN RIPARIAN SCHOOLS

Domingas Luciene Feitosa Sousa ¹

Lucileyde Feitosa Sousa ²

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre a compreensão dos saberes locais, suas funcionalidades materializadas por meio do vivido no espaço ribeirinho e como aporte do currículo em escolas ribeirinhas do município de Porto Velho/Rondônia. Apresenta-se experiências do cotidiano amazônico e como os saberes locais contribuem para a leitura dos espaços de sobrevivência, resistência e de significados simbólicos. O referencial teórico contou com a contribuição de autores que compartilham questões relacionadas aos saberes locais, currículo e representações ligadas ao espaço ribeirinho. A metodologia consistiu em observações, entrevistas, registros de trabalhos de campo das autoras na Amazônia ribeirinha. Quanto aos resultados, a análise possibilitou compreender que os saberes locais são essenciais para o fortalecimento da identidade cultural, da organização da vida e, a partir deles, a escola poderá utilizar em seu currículo todo esse repertório de saberes para lidar com as questões de exclusões, conflitos e invisibilidades sociais. Desse modo, a escola deve se apropriar desses saberes, ampliando o fortalecimento da luta, do pertencimento e do empoderamento das comunidades para o efetivo exercício da cidadania. Portanto, os saberes locais são conhecimentos que evidenciam a organização do espaço ribeirinho e que podem ser um aporte do currículo em escolas ribeirinhas de Porto Velho.

Palavras-chave: Amazônia ribeirinha; Saberes locais; Cultura amazônica. Currículo.

Summary

The objective of this article is to reflect on the understanding of local knowledge, its functionalities materialized through the experience in the riverside space and as a contribution to the curriculum in riverside schools in the municipality of Porto Velho/Rondônia. Experiences of daily life in the Amazon are presented and how local

¹ Doutoranda em Educação pela PUC-SP, membro da linha de pesquisa Currículo, Conhecimento, Cultura, Mestra em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Pedagoga, Teóloga, E-mail: domingas.uab@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9140>. <http://lattes.cnpq.br/8574963350162933>

² Professora, Pós-Doutora em Geografia (Universidade do Minho/Portugal), Doutora em Geografia/UFPR, Colunista da Rádio CBN Amazônia/Porto Velho e Portal Amazônia. E-mail: lucileydefeitosa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2627-0925>. <http://lattes.cnpq.br/2758178065844779>

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

knowledge contributes to the reading of spaces of survival, resistance and symbolic meanings. The theoretical framework had the contribution of authors who share issues related to local knowledge, curriculum and representations linked to the riverside space. The methodology consisted of observations, interviews, records of fieldwork by the authors in the riverside Amazon. As for the results, the analysis made it possible to understand that local knowledge is essential for the strengthening of cultural identity, the organization of life and, based on them, the school will be able to use all this repertoire of knowledge in its curriculum to deal with issues of exclusion, conflicts and social invincibilities. In this way, the school must appropriate this knowledge, expanding the strengthening of the struggle, belonging and empowerment of communities for the effective exercise of citizenship. Therefore, local knowledge is knowledge that evidences the organization of the riverside space and that can be a contribution to the curriculum in riverside schools in Porto Velho.

Keywords: Riverside Amazon; Local knowledge; Amazonian culture. Syllabus.

Introdução

Busca-se trabalhar neste artigo algumas proposições teóricas para melhor definição dos saberes locais que fazem parte do espaço geográfico de comunidades ribeirinhas pertencentes ao município de Porto Velho, no estado de Rondônia. Nessa perspectiva, entende-se o papel dessas comunidades ribeirinhas na produção de um espaço rico em narrativas orais, imaginários, experiências espaciais e conteúdos que evidenciam estratégias de sobrevivência, lutas sociais e relação no convívio com a natureza.

O espaço ribeirinho tem sido palco de muitos desafios, conflitos, transformações e resistências. A oralidade é um dos traços marcantes dessa cultura amazônica, ajudando no entendimento das subjetividades humanas, experiências, sendo fonte de um repertório que precisa ser muito mais conhecido e interpretado. Há uma geografia das narrativas que possibilita o encontro com a cultura ribeirinha, no sentido de conhecer lugares, experiências significativas, anseios e de modo especial como é viver nessa região amazônica.

Os conteúdos das narrativas expressam estranhamentos, descobertas, experimentos, peripécias de animais, ilhas imaginárias, assombrações, emoções de um viver nessa relação com o rio e a mata. Desse modo, a convivência com o imaginário é um traço forte da cultura amazônica. Quanta riqueza cultural há na

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Amazônia, modos de dizer, de contar, ouvir e os ribeirinhos contam com emoções, simplicidade, tons, ritmos e efeitos especiais suas experiências com o espaço geográfico.

O trabalho de contar uma história, seja a respeito da vida, do trabalho, de uma relação amorosa ou de alguma viagem, evidencia dimensões estéticas, simbólicas, visões de mundo e de sobrevivência na Amazônia. Partindo dessa caracterização inicial, o texto divide-se em quatro partes aqui explicitadas. A primeira parte decorre das contribuições de autores para o entendimento dos saberes locais. A segunda parte estrutura-se a partir dos saberes locais e representações na cultura ribeirinha. A terceira parte é composta por esta reflexão da importância desses saberes locais na organização na organização curricular de escolas ribeirinhas. A quarta parte é dedicada aos saberes locais ligados ao rio e a mata, no sentido do empoderamento das comunidades ribeirinhas para lidar com as transformações sociais nesse espaço.

E para concluir, a importância dos saberes locais na inclusão dos currículos praticados nas escolas ribeirinhas, de modo a divulgar esse repertório de saberes que interessa ao mundo e sociedade amazônica.

A análise proposta pauta-se na compreensão desses saberes locais, suas funcionalidades e materializadas por meio das práticas e experiências na relação das pessoas com a natureza e o vivido nas comunidades ribeirinhas.

Para realizar esta análise, trouxemos a contribuição de autores que compartilham questões importantes relacionadas à dimensão humana e organização curricular, especialmente na Antropologia com Geertz (2014), Fraxe (2004) e Loureiro (1995) e na geografia com Claval (2007), Kozel (2018), Tuan (2005), Sousa (2014; 2018), Oliveira e Alves (2001).

A pesquisa é fruto de pesquisas e vivências das autoras na Amazônia, além de terem realizado entrevistas gravadas e observações no espaço ribeirinho de Porto Velho, no estado de Rondônia. Selecionou-se três dimensões que fazem parte do viver ribeirinho: o olhar observador, a oralidade e a escuta, as quais ajudam a entender os sentidos dos saberes locais e como são utilizados na leitura e vivência no espaço ribeirinho.

A metodologia adotada deu-se da seguinte forma: a) leitura e fichamento de obras para fundamentação teórica, propiciando diálogos nas interfaces da

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Antropologia com a Geografia; b) observações do espaço ribeirinho; c) entrevistas gravadas com ribeirinhos e barqueiros do rio Madeira nas comunidades de São Carlos e Calama, localizadas no Baixo Madeira; d) realização de viagens nos barcos recreios para observação do cotidiano da vivência ribeirinha.

A busca pelo entendimento da dimensão humana no espaço ribeirinho requer a compreensão do vínculo entre os sujeitos de uma pesquisa, a confiança, a valorização da cultura ribeirinha e a ação da escuta desprendida de juízos de valor, de modo que o entrevistado se sinta à vontade para expressar-se livremente. Ou seja, significa compreender o outro no seu espaço de vida, de trabalho e de interações afetivas e sociais.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

1. Contribuições de autores para o entendimento dos saberes locais

A Amazônia ribeirinha é feita de lutas, saberes, resistências, memórias individuais e coletivas e os dialógicos nesse espaço geográfico evidenciam experiências, sentidos de pertencimento das pessoas aos lugares e vozes pouco ouvidas de modo geral pela sociedade. A dimensão da escuta por parte do pesquisador desvenda particularidades ligadas aos saberes locais, significados na transmissão cultural. Mas que saberes estão mais presentes no mundo vivido das pessoas? Que experiências comuns costumam vivenciar ao longo do rio Madeira e seus afluentes? Tais questões nos remetem ao mundo vivido das pessoas. De acordo com Sousa (2014, p. 44) “o conceito de mundo vivido não remete ao universo dos fatos, mas o homem, na condição de ser, constrói o seu mundo e dá existência a ele”. E essa significação interessa a nós, no sentido de envolver dimensões da observação, escuta, reflexão e diálogo com outro no que dá significação a essa existência.

Nessa convivência das pessoas com os rios e matas vão sendo construídas percepções sobre os lugares, nessa espécie de cartografia dos lugares, o que favorece essa compreensão espacial, como as formas de organização de uma comunidade ribeirinha. E essas experiências são comunidades ao longo de uma viagem de barco ou mesmo na vivência da comunidade.

Quando se tem a oportunidade de viajar em uma embarcação recreio, construída em sua maioria de madeira e destinada ao transporte de passageiros e cargas, pode-se exercitar o valor do olhar, da observação e da escuta, sendo um momento de interações e partilhas entre os passageiros. Há em comum, com o ribeirinho e o visitante, a riqueza dessa interlocução e a prática de olhar um espaço em mudanças, seja pelo curso do rio, pela atividade garimpeira ou ciclos das cheias e vazantes.

Para Clifford Geertz (2014, p.169) “Assim como a navegação, a jardinagem e a poesia, o direito e a etnografia também são artefatos locais: funcionam à luz do saber local”. Desse modo, a produção do conhecimento se fortalece nos diálogos dos ribeirinhos, havendo uma gama de significados desse fazer científico e das vozes de moradores.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Situando Loureiro (1995) nesse diálogo, a cultura amazônica, de origem rural ribeirinha, expressa manifestações decorrentes de um imaginário, de profundas relações com a natureza, consolidando poeticamente o imaginário dos indivíduos que estão dispersos as margens dos rios amazônicos. O sujeito acaba sendo percebido nessa relação com a natureza, com o imaginário e a poética de acordo com Sousa (2014) opera os atos de liberdade e de devaneios conscientes nessa atitude contemplativa da paisagem, pois o homem ao relacionar-se com o espaço e o lugar se constitui, interage com a natureza e o outro.

A despeito disso, Claval (2007) considera a cultura como indispensável ao indivíduo no seu plano material porque por meio dela permite sua inserção no tecido social, dando-lhe significação a existência humana e a dos seres que o circundam.

Outro trabalho importante é de Tuan (2005) que adota o enfoque humanista ao atribuir o sentido ao lugar, tanto como topofilia quanto topofobia, mostrando as paisagens do medo e o sentido que as pessoas atribuem aos lugares com ênfase à percepção humana.

Para Kozel (2018), a obra de Yi-Fu Tuan abre as possibilidades de restabelecer o contato entre o mundo e as significações, evidencia conceitos de espaço, experiência do homem com os lugares, agregando à geografia novas possibilidades de interpretação espacial.

Nessa interface de autores, toma-se como ponto de partida a dimensão da experiência humana, o entendimento dos saberes locais, o elo que liga as pessoas aos lugares evidenciando suas lutas, resistências e inquietações nessa vivência espacial.

Os saberes locais traduzem a organização de um espaço que se conecta, interage com outras comunidades ribeirinhas, chegando a uma escala regional, a qual propicia inter-relações dotadas de significação, aprendizados e manifestações de um viver ribeirinho. Nota-se, como as experiências acumuladas e partilhadas fazem parte do espaço, sendo ressignificadas ao longo de vivências, descobertas no convívio das pessoas com a natureza, sobretudo na relação social.

2. Saberes locais e representações do espaço na cultura ribeirinha

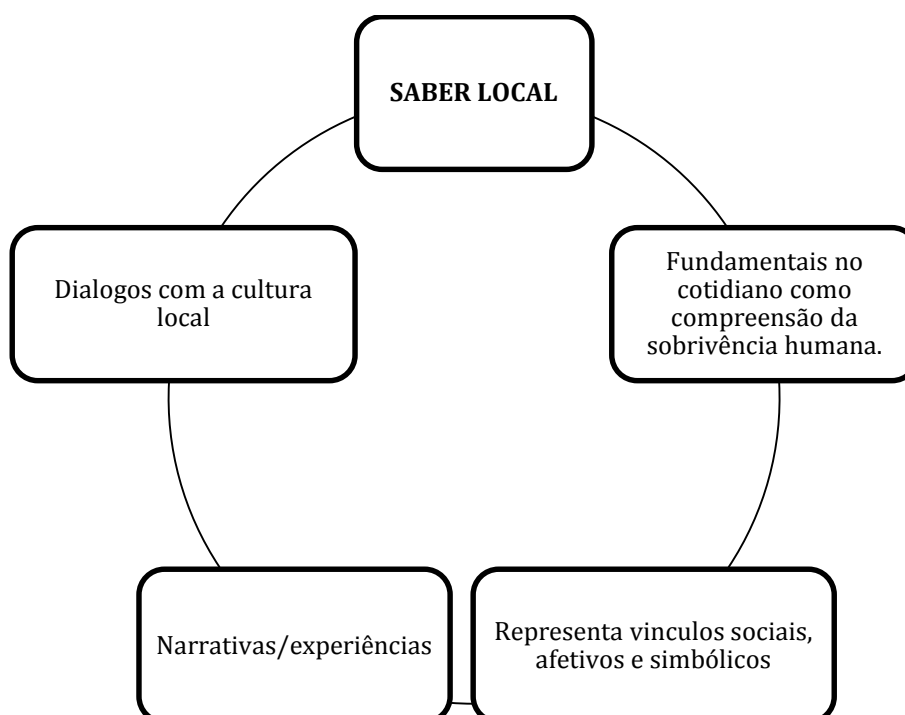
SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

O espaço ribeirinho contempla diversas representações culturais e a experiência é comunicada, interpretada e socializada em cada comunidade. A riqueza da cultura amazônica evidencia particularidades, cosmovisão do mundo e as narrativas produzidas mostram os caminhos pelos quais percorrem moradores, passageiros, entre outros.

Os sujeitos-narradores situam-se no tempo e espaço, testemunham mudanças nos lugares, compartilham as emoções da natureza exuberante, mitos, encantarias, feitiçarias, estranhamentos e estetizações. Estudar a dimensão dos saberes no espaço ribeirinho significa compreender essa lógica das representações, procurando identificar os traços comuns que fazem parte da memória coletiva do grupo.

A compreensão dos saberes locais acaba sendo acompanhada pelo entendimento dos sentidos atribuídos pelas pessoas ao espaço. Para Leff (2001, p.196) “[..] o saber é fonte de certezas e identificações. O sujeito se afirma pelo que acha que sabe”. A partir dessas considerações, estabelece na figura abaixo uma representação do saber local e/ou saberes locais no espaço ribeirinho:

Figura 1: Saber Local



Fonte: organizado pelas autoras, 2022.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Estudar as comunidades ribeirinhas requer tempo, investimento e disponibilidade para perceber a forma de organização, significado das relações sociais, práticas sociais, pois as particularidades de cada uma dessas comunidades expressa muito do repertório dos saberes locais. É importante o vínculo do pesquisador com a comunidade, pois permite perceber melhor o espaço, nesse diálogo concreto, aberto e respeitador, constituindo um encontro valoroso entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. E, nesse contexto, compreendemos a importância dos saberes locais na organização curricular de uma escola ribeirinha porque retratam visões de mundo de determinados grupos sociais.

3- Saberes locais na organização curricular.

Os saberes locais se referem ao espaço amazônico ribeirinho e devem ser utilizados na escola como lugar do encontro de culturas, nesse diálogo do saber científico com o local. A escola ao trabalhar com diferentes saberes valoriza as lutas históricas e sociais de uma comunidade, reflete sobre acontecimentos que marcam ou marcaram gerações, sendo uma prática social constituída de sentidos.

Nessa perspectiva, Oliveira e Alves (2001) trabalham os diferentes conhecimentos presentes na escola e que atuam nas práticas curriculares cotidianas, entendendo-as como àquelas relacionadas a fazeres e saberes. O entendimento dessas práticas curriculares está sempre associado às possibilidades daqueles que as fazem, mesmo havendo essa tensão entre os elementos regulatórios e as possibilidades de ação. As autoras assumem essa perspectiva da criação curricular cotidiana onde parte do princípio de que o educador é sujeito criador porque o currículo praticado pelo professor em sala de aula envolve criação e comprometimento.

Nesse sentido, o cotidiano não se deixa dominar por normas e regulamentos formais porque as ações cotidianas não são e não podem ser repetidas, tendo em vista a imersão no espaço de saberes e de fazeres. Portanto, o currículo gera subjetividades entre professor e aluno e o fazer pedagógico definirá que currículo deve

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

ser praticado em sala de aula, sendo constitutivos das identidades individuais e coletivas.

É importante considerar no cotidiano da sala de aula, os valores, as formas de transmissão de saberes, fazeres e leituras do mundo vivido dos alunos. De forma geral, o currículo proporciona um projeto de cidadania com valorização dos saberes locais, pois traz a noção de pertencimento das pessoas aos lugares.

Entre as recomendações, deve-se considerar os conhecimentos que os alunos trazem de suas relações familiares e sociais, os conteúdos ligados aos saberes locais e as leituras de um espaço ribeirinho. Isso significa, respeito mútuo, pluralidade de saberes, valorização de múltiplos espaços do conhecimento e das criações permitidas a partir de um currículo comprometido com a realidade amazônica.

4. Saberes locais ligados ao rio e a mata

O rio Madeira, principal rio do estado de Rondônia, desperta fascínio pela paisagem, importância da navegação, formas de trabalho que garantem a subsistência dos ribeirinhos, além das paisagens encontradas, com suas ilhas imaginárias, lugares sagrados, locais assombrados e obstáculos diversos.

Nessa relação vida, rio e sobrevivência, a população ribeirinha construiu um modo de vida integrado pela agricultura de subsistência, extrativismo vegetal, pescaria, vivendo em função dos produtos da floresta, dos rios e das várzeas. Se adaptaram a variabilidade sazonal dos rios para viabilização de suas plantações, mas esse modo de vida sofreu alteração. Os moradores vivem de forma esparsa cujas referências são as terras firmes, várzeas (ou planícies de inundação) e igapós (parte que permanece alagada o ano todo).

As moradias estão próximas aos rios e favorecem vantagens: facilidade de comunicação, ancoradouro para canoas, voadeiras, batelões e barcos recreios. As várzeas do rio Madeira apresentam grande fertilidade e ideal para plantações de macaxeira, melancia, feijão, milho. Das várzeas saem os alimentos da vida, da venda e da manutenção da família. Durante as várzeas aparecem belas e atrativas praias fluviais, as quais atraem moradores e visitantes para os chamados “banhos” em família. É uma das diversões apreciadas por quem vive em comunidade amazônica.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Por sua vez, na mata de terra firme não costuma ser alvo de inundações, recobre a maior parte da floresta com majestosas árvores cuja média alcança 60 metros de altura. O inverno é associado às cheias, período de maior incidência de chuvas, quando as águas sobem e cobre o chão das várzeas, sendo a época das cheias.

As aves, como as arirambas encontradas ao longo da beirada dos rios fazem seus ninhos no inverno e anunciam, com seu canto forte, o período da baixada das águas. Essa escuta faz com que os moradores mais experientes se atentem ao tempo das várzeas, a fase da plantação que garante muito da subsistência de uma família ribeirinha.

Do rio Madeira depende a vida, a fertilidade das várzeas, a inundações, a sobrevivência. O rio participa de toda a construção humana das pessoas, evidenciando os significados coletivos do grupo.

Figura 2: Rio Madeira



Fonte: <https://napra.org.br/home/mapa-aereo-rio-madeira>. Acesso em 22/7/2022

O Madeira tem grande importância no viver ribeirinho, possui uma extensão de 1.700 km, nem sempre apresenta profundidades propícias ao tráfego de embarcações. Marcelo Nunes, comandante de barco, explica como é viajar no rio Madeira: “[...] é uma viagem do qual requer muita atenção, assumir responsabilidade tanto pela minha vida própria [...] ser responsável pelas vidas do que estão ali a bordo [...] e se tratar de rio Madeira é um rio muito perigoso do qual requer muita atenção”.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

O principal rio do estado de Rondônia é tido como um dos rios mais perigosos à navegação na Amazônia, em razão das peculiaridades existentes, tais como troncos de árvores, pedrais (afloramentos rochosos), paliteiros, bancos de areia, mudança de canal e intempéries da natureza). Nesse universo, convive a dimensão do perigo e do olhar de perceber a exuberância da natureza e como diz Fraxe (2004, p. 330) “Os rios e as florestas são a matriz dos principais mitos narrados pelos ribeirinhos”.

No universo da navegação, há muito aprendizado, troca de experiências, histórias alegres e tristes, as quais permitem compreender a dimensão das comunidades ribeirinhas, sobretudo suas particularidades. Trata-se de uma prática dialógica que permite a reflexão sobre o espaço, entender a relação de singularidade com a natureza e com os mitos amazônicos.

Por exemplo, os botos possuem grande representatividade no universo da navegação e para as comunidades ribeirinhas. No rio Madeira existem os botos tucuxi e vermelho. O boto tucuxi é cinza, tem fama de brincalhão, gosta de andar em grupo. É tido como o protetor dos barqueiros e sua importância reside no fato de ajudar o prático na identificação do canal do rio porque costuma nadar em lugares profundos. E isso orienta muito um prático na navegação, principalmente na época da vazante que exige muito o conhecimento das condições do rio.

O boto vermelho é tido como agressivo, é maior do que o tucuxi e movimentase com lentidão. Gosta de perseguir pescador e furar a sua malhadeira para comer os peixes, além de perseguir as mulheres quando estão menstruadas.

Apesar da grande importância desses animais na vivência ribeirinha, percebe-se uma diminuição dos mesmos em razão da pesca que os leva a se emaranharem nas malhadeiras, sendo capturados e mortos para a retirada de seus olhos para fins de feitiçarias. Além disso, com a intensificação da atividade garimpeira está ocorrendo tanto a trituração desses animais quanto a sua migração para os igarapés em busca de alimentos.

Quanto à mata, este termo tem um significado coletivo no qual se alinha a afetividade, o estranhamento, o medo e o imaginário. A mata aproxima, fornece o alimento à sobrevivência, mas a mata tem segredos, tem curupiras, matintas pereras, mapinguaris, entidades sobrenaturais participantes da cultura.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Os pássaros não ficam fora dessa comunicação, no dizer ribeirinho avisam quando alguém vai morrer, está grávida ou anunciam por meio de seus cantos má sorte, chuva, infortúnio. Se ouvem os agouros das rasgas mortalhas, dos acauãs e urutaus...

Na mata, animais que causam medo são queixadas (porcos do mato), andam em bando, saem cortando tudo que acham pela frente, cobras venenosas, sendo o mais perigoso pico de jaca/surucucu), jararaca e coral; onças (sussuarana e pintada).

Essa construção estética presente no espaço corresponde a essa expressão viva do homem, torna-se humanizado à medida que vai sendo vivenciado, estudado e desvendado. Há um dinamismo no espaço da mata, cujo imaginário é sempre realimentado pelos signos sociais.

A mata é o espaço da fartura, abundância, da memória e dos saberes que envolvem hábitos alimentares e a forma de perceber o espaço. Há uma paisagem sonora, marcada pela biofonia que precisa ser melhor estudada. Os sons dos animais acabam sendo uma experiência estética, no sentido de apreciar os sons da natureza, de poder sentir o espaço além da imagem. Que memórias guardamos dos sons? Dos lugares? A biofonia é um recurso que pode ser muito utilizado no ambiente escolar, a partir de conteúdos sonoros e trocas de experiências.

A paisagem sonora é fonte de informação geográfica, os ruídos e barulhos podem expressar um processo de desmatamento ou a atuação de um Curupira, tido como o protetor da mata. Isto é, o som é um gatinho de memórias, lembranças de lugares e pessoas, experiências pelas quais vivenciamos, sendo socializante esse modo de escuta.

O som é acontecimento que faz parte do vivido das pessoas, evidenciando tempo, espaço e medos. O som vai criando sensações, dá profundidade aos que nós vemos. Por exemplo, o medo de ficar encantado é evidenciado no ato do narrar porque trazem sérias consequências, desde o ficar perdido na floresta, ter febre, adoecer e falecer. De acordo com Fraxe (2004, p.295),

[...] A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. Nesse sentido, a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

O narrar é um ato de registrar a vida, a presença no espaço geográfico, e a cartografia do medo ajuda a representar o espaço vivido das pessoas na ótica da sua subjetividade. É a vida em movimento, a consciência que explica o modo de estar no mundo. Sem dúvida, escrever sobre a Amazônia ribeirinha é um exercício de reflexão, precisa de tempo para conseguir visitar as comunidades, permitir que os moradores sejam ouvidos, sendo um campo de descobertas e crescimento no campo da pesquisa.

Integra-se ao vivido, o registro da memória de todos os sentidos envolvidos nessa descrição e os relatos orais ajudam no externar das emoções, da vivência e subjetividades humanas, sendo destacado um tempo diferenciado pelo qual o habitante percorre pacientemente em sua canoa as inúmeras curvas de rios e seus afluentes observando, conhecendo lugares e interpretando esse espaço vasto de grande biodiversidade. Cabe aqui a sistematização dos saberes representativos no espaço ribeirinho:

Quadro 1: Saberes do rio/matias e representatividade

Rio/mata	Representatividade
Pescaria/ caçada	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes e fazeres que passam de geração em geração • Práticas tradicionais • Ensinos e valores transmitidos pelos pais e avós, • Rede de preservação de espécies • Conhecimento dos hábitos alimentares e comportamento dos animais • Conhecimento das árvores, saber o tempo certo para colher um fruto ou retirada de óleos (copaíba, andiroba etc) • Tabus alimentares (alimentos reimosos e não reimosos) • Oralidade, observação e escuta nas práticas cotidianas • Compreensão da vida • Vínculos e relações com a natureza • Memórias coletivas e individuais
Instrumentos de pesca	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de trabalho da família ribeirinha: Malhadeira, Arpão, Anzol, caniço, tarrafa, rede etc utilizados na pesca tradicional.
Animais	<ul style="list-style-type: none"> • Observação dos animais • Acompanhamento da migração de espécies, os lugares de fartura, diminuição e/ou escassez.
Ensinos de pai para filhos	<ul style="list-style-type: none"> • Pilotagem de embarcações menores (canoa, rabetinha, voadeira, batelão e recreio) • Pescaria (saber identificar as espécies, os hábitos alimentares, a posição das águas etc) • Agricultura (conhecer os tipos de solos, como plantar os alimentos essenciais para subsistência e venda)

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

	<ul style="list-style-type: none"> • Navegação (conhecimento do rio, identificar os obstáculos, praias, temporais etc) • Extrativismo vegetal (saber como fazer uma extração de um leite ou óleo sem ferir muito a árvore, como afinar leite da seringueira para produção do látex etc)
Mitos amazônicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as entidades sobrenaturais curupira, mapinguari, matinta pereira, pássaros agourentos (rasga mortalha, Acauã e urutau) para melhor estratégia de caminhada e busca por alimentos na mata.
Plantas e frutas	<ul style="list-style-type: none"> • O segredo na escolha das frutas, considerando seu valor nutricional (Tucumã, Pupunha, Patuá, Abacaba, Açaí etc)

Fonte: Organizado pelas autoras, 2022.

Os elementos ligados aos rios e as matas representam tradições, ensinamentos e saberes diversos. Os moradores dessas beiradas de rios têm laços afetivos com os lugares e estreita relação com a natureza. Os ensinamentos de pai para filho, o conhecimento da fauna e flora, oportunizam um conhecimento que deve ser cada vez mais divulgado e valorizado. A mata e os rios têm muitos significados, dentre eles fonte de alimento, de sobrevivência e sustentabilidade da vida no interior da Amazônia. E nesse ambiente ribeirinho surgem os medos, que de certa forma estão presentes no cotidiano e no quadro abaixo exemplificamos alguns dos mais representativos no universo pesquisado:

Quadro 2: Medos no espaço ribeirinho

Medos ligados à natureza	Medos advindos das ações humanas e da falta de atuação permanente de órgãos governamentais
Enchentes e temporais (pancadas d'água) que podem ocasionar acidentes na navegação.	Avanço do desmatamento e de conflitos territoriais ligados a interesses econômicos e políticos diversos
Banheiros fortes, remansos e correntezas	Com o aumento da atividade garimpeira, o rio tem sua dinâmica alterada, o que exige muito mais atenção e cuidados redobrados na navegação
Raios que podem atingir pessoas e árvores	Mudanças climáticas
Fortes ventos, cerrações, neblinas advindas das intempéries da natureza	Queimadas, desbarrancamento das margens do rio advindo da atividade garimpeira.
Calor intenso gera temporais de poeira às margens do rio Madeira	Problemas ambientais que aumentam a cada ano, como a falta de coleta de resíduos sólidos e descartes inadequados, proporcionando a contaminação do solo.
Diminuição das espécies de peixes nobres, o que impacta na alimentação ribeirinha	Represamento da água na época da vazante, o que tem prejudicado a navegação, além do possível rompimento da barragem

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Assoreamento e desbarrancamento das margens do rio Madeira, deixando uma paisagem devastada pela ação humana e fenômeno das “terras caídas”.	Conflitos com órgãos governamentais relacionados às questões ambientais, a exemplo da atividade de pesca e garimpo no rio Madeira.
Época dos cios dos animais tidos como ferozes, a exemplo da onça que passa nessa fase a andar em bando, o que causa medo para quem precisa caçar ou caminhar na mata. Os animais na fase do cio ficam mais ferozes.	Vulnerabilidade em relação a proteção de quelônios na época do surgimento das praias e da ausência de ações voltadas para a educação ambiental junto à população ribeirinha.
Doenças endêmicas e vírus desconhecidos	A dificuldade de acesso à especialistas na área de saúde, como dermatologista, considerando que crianças e adultos apresentam sérios problemas de micoses, coceiras etc.
Perda da casa, geralmente localizada próximo à margem do rio, devido a enchentes, garimpagem de ouro ou passagem de embarcações de grande porte.	Vulnerabilidade da população em relação à moradia em locais de riscos permanentes.

Fonte: Organizado pelas autoras, 2022.

São muitos os medos e desafios nessas áreas ribeirinhas, o medo muitas vezes faz parte da sobrevivência de quem reside próximos a grandes rios na Amazônia. Na atualidade, um dos medos presente é o aumento da atividade garimpeira, que favorece a existência de conflitos, violências diversas, insegurança, dentre outros. Diante do contexto surge o seguinte questionamento: estaria o homem considerando-se superior? Tal questionamento tem como base a reflexão apontada por Tuan (2005, p.16) “A medida que o homem aumenta o seu poder sobre a natureza, diminui o medo que sente dela”. Assim, experimentamos medos diferentes daqueles enfrentados por nossos pais, independentemente de qualquer contexto, trazemos na bagagem cultural histórias e memórias.

8. Conclusão

Para se chegar nesses saberes locais, buscou-se observar e participar desse cotidiano ribeirinho, procurando conhecer as formas de comunicação e o papel das comunidades ribeirinhas na escola local até o regional. Desta forma, os saberes locais

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

possibilitam o entendimento da organização de um espaço ribeirinho, as conexões exercidas entre comunidades, tendo o barco como o articulador dessa vida regional.

É de fundamental importância que essas práticas, advindas das experiências espaciais, possam compor o currículo das escolas ribeirinhas porque oportunizam conhecimento, diálogos, trocas simbólicas e fortalecimento da cultura ribeirinha, de modo que alcance sempre patamares maiores de divulgação e de diálogo com o mundo sobre o repertório de saberes que podem estar ameaçados com tanta transformação nesse espaço geográfico advindo da lógica do Capitalismo com o fim do fortalecimento do agronegócio.

Espera-se que esta pesquisa possa despertar novos estudos e que sirva de alerta para a importância do papel dessas comunidades ribeirinhas que ainda preservam a floresta amazônica e as estratégias de sobrevivência ajudam a perceber o quanto esses saberes devem ser preservados e divulgados para a tomada da consciência junto à sociedade.

Sem dúvida, a valorização da cultura amazônica, com os seus registros orais memoráveis, evidencia o quanto esse conhecimento é valioso e relevante para leitura do espaço ribeirinho na Amazônia.

Para finalizar, entende-se que os saberes locais são conhecimentos que evidenciam a organização do espaço ribeirinho e que podem ser um aporte do currículo em escolas localizadas em áreas ribeirinhas de Porto Velho, sendo pertinente que o poder público busque mais sensibilidade de olhar essa realidade para melhor compreender os sujeitos que residem na Amazônia.

6. Agradecimentos

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo financiamento da pesquisa da doutoranda Domingas Luciene Feitosa Sousa na área ribeirinha de Porto Velho/RO.

7. Referências

CLAVAL. Paul. **A geografia cultural**. Tradução Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007.

SABERES LOCAIS COMO APORTE DO CURRÍCULO EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

CLAVAL, Paul Claval. **Terra dos Homens**: a geografia; tradução Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade . São Paulo: Annablume, 2004.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa; tradução de Vera Joscelyne. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KOZEL, Salete. **Mapas mentais: dialogismo e representações**. Curitiba: Appris, 2018.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. **A Pesquisa no/do cotidiano**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOUSA, Lucileyde Feitosa. **Espaços dialógicos dos barqueiros na Amazônia**: uma relação humanista com o rio. Porto Velho: Temática, 2014.

SOUSA, Lucileyde Feitosa. **Mapas mentais e a interface dialógica dos barqueiros e ribeirinhos do rio Madeira**. In: KOZEL, S. Mapas mentais: dialogismo e representações. Curitiba: Appris, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.



**LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**TEXTBOOK AND THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN
THE SIXTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL: PERSPECTIVES OF
HISTORICAL-CULTURAL THEORY**

Avany Aparecida Garcia¹

Jacinto Pedro Pinto Leão²

Resumo

O presente estudo aborda questões relativas à constituição do livro didático e o ensino de língua portuguesa, aqui considerado, especialmente, no contexto do sexto ano do ensino fundamental. Tem como objetivo identificar possibilidades de intervenção dos professores no tocante a conteúdos, procedimentos e concepções teórico-metodológicas constantes de livros didáticos de língua portuguesa com base em perspectivas da Teoria Histórico-Cultural. Com delineamento bibliográfico, a pesquisa teve como referencial teórico-metodológico os preceitos da Ciência da História, expressos no fundamento da Teoria Histórico-Cultural, além de considerar a parametrização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de língua portuguesa. Das análises e discussões realizadas, ressalta-se a possibilidade de participação ativa e autoral dos professores na condução de proposições constantes de livros didáticos de língua portuguesa, no que tange à composição curricular, concepções teóricas, procedimentos didático-pedagógicos, dentre outras ações voltadas para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, conforme preceitua a Teoria Histórico-Cultural, e, conseqüentemente, para o avanço do ensino formal.

Palavras-chave: Livro didático. BNCC. Ensino de língua portuguesa. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

This study addresses issues related to the constitution of the textbook and the teaching of Portuguese language, especially considered here in the context of the sixth year of elementary school. It aims to identify possibilities of teachers' intervention regarding

¹ Doutora em Educação - Dinter UEM/UNIR; docente do Curso de Letras do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Jorge Vassilakis - Guajará-Mirim, RO, Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEII). E-mail: avany.garcia@unir.br.

² Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas. Docente do Curso de Pedagogia do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Jorge Vassilakis - Guajará-Mirim, RO, Brasil; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Meio Ambiente (GEDUMA). E-mail: jleao@unir.br.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

contents, procedures and theoretical-methodological conceptions contained in Portuguese language textbooks based on perspectives of the Historical-Cultural Theory. With a bibliographical outlining, the research had as theoretical-methodological reference the precepts of The Science of History, expressed in the foundation of the Historical-Cultural Theory, besides considering the parameterization of the National Common Curriculum Base (BNCC) for the Portuguese-speaking area. From the analyses and discussions carried out, we highlight the possibility of active and authorial participation of teachers in the conduction of propositions contained in Portuguese-speaking textbooks, with regard to curriculum composition, theoretical conceptions, didactic-pedagogical procedures, among other actions aimed at the intellectual development of students, as stated by the Historical-Cultural Theory, and, consequently, for the advancement of formal teaching.

Keywords: Textbook. BNCC. Teaching of portuguese language. Historical-Cultural Theory.

Introdução

“[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1979, p. 73, grifo do autor).

Luria (1979), um dos expoentes da Teoria Histórico-Cultural, que se ocupou de conceber a linguagem como capacidade psíquica fundamental para desenvolvimento humano, destaca, na epígrafe acima, a importância do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, cuja assimilação se efetiva mediante codificação e transmissão, no que incide a função precípua dos mecanismos linguísticos.

Tendo como referência a concepção de linguagem como mediadora do desenvolvimento psíquico, conforme preceitua a Teoria Histórico-Cultural, objetivamos, neste artigo, identificar, com base em levantamento realizado sobre o livro didático, possibilidades de o professor de língua portuguesa conduzir proposições do livro didático no sentido de reordenar conteúdos, ressignificar concepções teórico-metodológicas adjacentes aos comandos de atividades, propor procedimentos e recursos adicionais, dentre outras intervenções.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural, na qual amparamos as análises e discussões propostas neste estudo, teve origem com a Revolução Russa de 1917³, envolvendo a Guerra Civil de 1918-1920 e a instituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), marco contextual que propiciou as elaborações de Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), atinentes aos princípios desse referencial teórico-metodológico.

Dentre as contribuições desses intelectuais russos para as ações atinentes ao ensino e aprendizagem escolar, consta a descoberta da possibilidade de desenvolvimento máximo das capacidades humanas, como a atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, apreço à arte, criação, sem que esse desenvolvimento, dependa, necessariamente, das condições biológicas dos estudantes.

Em consonância com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, atestados também por pesquisadores contemporâneos, o conhecimento das ciências, da literatura e das artes, produzido historicamente pela humanidade, podem, intencional e sistematicamente, promover o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades (DUARTE, 2003, 2004; TULESKI, 2011; PRESTES, 2012; PASQUALINI, 2016; SHUARE, 2017; CHAVES, 2020a).

Vale destacar que esse referencial teórico-metodológico tem como fundamento os preceitos da Ciência da História, de Marx e Engels (2007), segundo os quais, a condição de humanos, racionais, que principia na organização para trabalho, é possibilitada, historicamente, pela mediação da linguagem, especialmente pelos meios sistemáticos de educação.

É com base nesse entendimento que propomos a temática do presente estudo⁴, sobre o livro didático e o ensino de língua portuguesa no sexto ano do ensino fundamental, visando identificar, a partir de perspectivas da Teoria Histórico-Cultural, possibilidades de intervenção dos professores no tocante a conteúdos, procedimentos e concepções teórico-metodológicas constantes desse material.

³ Conforme afirma o historiador Hobsbawm (1995, p. 50), “A revolução foi a filha da guerra no século XX: especificamente a Revolução Russa de 1917, que criou a União Soviética, transformada em superpotência pela segunda fase da ‘Guerra dos Trinta e Um Anos’ [...]”.

⁴ A temática deste texto é oriunda de pesquisas realizadas no período de doutoramento, entre 2017-2021, constantes da tese intitulada *Linguagem e desenvolvimento psíquico: proposições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental* (GARCIA, 2021), orientada pela Profa. Dra. Marta Chaves.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Delimitamos o contexto do sexto ano do ensino fundamental, por verificarmos em nossos estudos atinentes à Teoria Histórico-cultural que a atividade de estudo, que predomina por ocasião do ingresso das crianças no ensino fundamental, continua em vigência no período da adolescência inicial, quando ficará em destaque a atividade de comunicação íntima pessoal. Elaboraões clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural têm enfatizado a importância desse período do desenvolvimento, especialmente, no que concerne à preponderância do pensamento conceitual, o qual incidirá na passagem das funções psíquicas elementares para as funções superiores, como a atenção voluntária, o raciocínio lógico, a percepção, o apreço à arte, dentre outras. De acordo com Vigotski (1996, p. 119, grifo do autor),

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou condutora é o desenvolvimento do pensamento, **a função de formação de conceitos**. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos.

É, justamente, nesse período, o da adolescência inicial, que a linguagem, em todas as suas modalidades, exercerá função de destaque, conduzindo a formação de conceitos e a intelectualização das demais funções psíquicas. Considerando a importância desse momento de transição, é que elegemos o sexto ano do ensino fundamental, correspondente a essa fase do desenvolvimento dos estudantes, para direcionar a nossa investigação. Ressaltamos, entretanto, que as análises e discussões constantes deste estudo, relativas ao livro didático e o ensino de língua portuguesa, são pertinentes a todos os níveis da educação escolar.

Procedemos, inicialmente, à descrição de alguns apontamentos referentes à dinâmica subjacente à constituição do livro didático no Brasil, com ênfase para o lugar que esse material ocupa na atualidade na educação escolar e, conseqüentemente, na formação das pessoas que integram a sociedade vigente. Consoante Horikawa e Jardimino (2010, p. 156-157), “[...] o livro didático insere-se no processo de formação da identidade nacional, seja pelos temas e conteúdos priorizados nos manuais didáticos, seja pelas metodologias neles indicadas, seja pela perspectiva ideológica neles subjacentes”.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesse sentido, focalizamos os aspectos principais que caracterizam o livro didático de língua portuguesa nos dias atuais, bem como a importância da preparação de professores, em formações iniciais e contínuas, para se posicionarem criticamente, tanto no processo de escolha desse material quanto na gerência de suas propostas em sala de aula.

Em seguida, apresentamos, à título de exemplificação, a descrição de alguns volumes de livro didático de língua portuguesa do sexto ano do ensino fundamental, em que pontuamos os seguintes elementos: presença da parametrização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Língua Portuguesa; a função que a linguagem desempenha na fundamentação teórico-metodológica dos manuais; a regularidade com que o gênero literário Poema é contemplado nas proposições dos livros e a viabilidade de intervenção do professor na articulação didático-pedagógica dos conteúdos e concepções teóricas subjacentes às formulações dos livros analisados.

Livro didático de língua portuguesa no Brasil: concepções e demandas atuais

Considerando as diversas pesquisas e análises relativas aos livros didáticos no Brasil e em outros países, como as apresentadas por Munakata (2012, 2016)⁵, Lessa Neta (2020)⁶, Sousa (2021)⁷, optamos por não descrever, exaustivamente, o percurso histórico desse complexo objeto de investigação. Destacamos elementos basilares relativos à constituição e ao processo de escolha desse recurso didático antes de ser disponibilizado às instituições escolares.

Estudos na área de educação têm mostrado que o livro didático, de um modo geral, tem sido um dos materiais de leitura mais acessível aos estudantes brasileiros, além exercer influência considerável nas ações docentes (BATISTA, 2003; BRITTO,

⁵ O autor registra que, dos estudos, eventos e projetos de pesquisas sobre o tema se constituíram diversos programas de pós-graduação em diferentes áreas, resultando isso na “[...] surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2011” (MUNAKATA, 2012, p. 181).

⁶ Tese de Doutorado que apresenta um estudo sobre as propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, de 1960 a 2020.

⁷ Dissertação de Mestrado que investiga abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de Português destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental publicados entre 1999 e 2020.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

2002; HORIKAWA; JARDILINO, 2010; OTA, 2009; MUNAKATA, 2012, 2016; LESSA NETA, 2020; SOUSA, 2021). O contexto de democratização da escola pública, o qual implicou a demanda de um número massivo de professores e, conseqüentemente, a fragilidade da preparação teórico-metodológica desses profissionais, intensificou o lugar que os livros didáticos passaram a ocupar no cotidiano das instituições escolares. De acordo com Geraldi (1997, p. 117), “[...] a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso”.

A despeito dessa função de manual orientador que os livros e cartilhas didáticas exerceram e, por vezes, ainda exercem nas ações pedagógicas, temos estudos na atualidade que atestam que o professor não é um mero executor de comandos preestabelecidos. Bunzen (2009), em pesquisa sobre o livro didático de língua portuguesa, para o qual adota a sigla LDP, evidenciou, com base em escritos de Bakhtin (1998), que, no processo de interação com a linguagem do livro didático, não há apenas receptividade, ou seja, professores e alunos podem exercer a função de coautoria nos procedimentos com os conteúdos e com as atividades propostas.

A análise dos episódios de sala de aula aponta para o fato de que as professoras mantêm alguns elementos da unidade didática em uso (elementos da narrativa, características das histórias em quadrinhos), mas, em vários momentos, transformam e subvertem as ações do projeto didático autoral do livro didático adotado, construindo outros objetos de ensino. Em suma: o projeto discursivo do LDP e o das professoras apreciavam as capacidades e os saberes dos alunos de 5ª e 6ª séries com objetivos diferentes, mostrando-nos que ainda é preciso problematizar o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores (BUNZEN, 2009, p. 202).

Em consonância com esse entendimento, Silva e Rocha (2020) afirmam que o trabalho com livro didático de língua portuguesa em uma abordagem multimodal⁸, considerando sua constituição multifacetada, abre perspectiva para que o aluno seja crítico e formule sentidos para os enunciados que constituem esse material.

Além da inegável possibilidade de atuação planejada e intencional no tocante aos recursos didáticos que integram o ensino e a aprendizagem, entendemos que, no

⁸ Os autores se fundamentam na definição de gênero de discurso de Bakhtin (2011) e consideram o caráter multifacetado de constituição do livro didático, a partir de uma diversidade de textos e gêneros, incluindo linguagem verbal, visual, gestual, dentre outras, bem como a formação ideológica oriunda dos agentes envolvidos no processo de estruturação desse material, como autores, editoras, escola (SILVA; ROCHA, 2020).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

próprio processo de constituição e escolha do livro didático, também há possibilidade de interferência do professor, uma vez que a este é facultado optar entre os materiais que são disponibilizados. É nesse ponto que incide a importância e a urgência de empreendimentos na formação inicial e contínua do professor, com o propósito de que esse profissional tenha o devido amparo teórico-metodológico para estabelecer critérios na escolha dos recursos didático-pedagógicos (GARCIA, CHAVES, STEIN, 2018).

Nesse sentido, Tognato e Buttler (2020), em discussão acerca do processo de avaliação e escolha do livro didático pelo professor de línguas, argumentam sobre a viabilidade de conceber as Resenhas⁹ dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático como ferramentas para o trabalho docente. As autoras defendem a importância de trabalhar o conteúdo dessas resenhas em contextos de formação docente inicial e contínua “[...] a fim de antecipar aos professores em formação os aspectos e critérios para os quais devem estar atentos ao ter que avaliar e escolher livros didáticos em suas futuras situações de trabalho” (TOGNATO; BUTTLER, 2020, p. 209).

Ressaltamos, no contexto dessas reflexões, que todos os procedimentos que envolvem o processo de constituição e escolha dos livros didáticos são, necessariamente, atos deliberativos que abrangem a linguagem. Desse modo, corroboramos a postulação de Bunzen (2009) quanto à possibilidade de intervenção autoral e intencional na apreciação do livro didático de língua portuguesa por professores e alunos, assim como o entendimento de Tognato e Buttler (2020, p. 198) de que “[...] a linguagem é um elemento essencial na construção da ação e da significação, na negociação, nas tomadas de decisão, no planejamento, pois há discursos nessas relações, já que o docente sempre está se expressando e produzindo textos”.

⁹ As Resenhas dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2020 constituíram objeto de análise de Tognato e Buttler (2020), as quais estabeleceram como categorias de análise as possíveis relações entre o Guia PNLD 2020, os saberes docentes e as capacidades de linguagem necessários ao ensino de línguas. De acordo com as autoras, as características dos livros aprovados pelo PNLD 2020 estão relacionadas com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esse entendimento dos atos linguísticos como reguladores de ações e sentidos está em harmonia com as elaborações de Vigotski (2009a), Luria (1986) e Leontiev (1978), os quais atestam a essencialidade da linguagem para o desenvolvimento psíquico das capacidades psicológicas superiores, como a atenção voluntária, o raciocínio lógico, o apreço à arte, criação, dentre outras. É nesse sentido que defendemos, no que respeita ao uso do livro didático de língua portuguesa, a necessidade de instrumentalização teórico-metodológica dos professores, principalmente por meio da formação contínua, a fim de que estes tenham condições objetivas de operar, intencional e sistematicamente, com as possibilidades facultadas pela mediação linguística na formação de conceitos e condução de procedimentos, os quais incidirão no desenvolvimento dos estudantes.

Em investigação sobre a produção textual escrita nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, anos finais, envolvendo o período de 1960 a 2020, Lessa Neta (2020, p. 123) demonstra que, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] apesar das alterações ocorridas nas propostas de produção textual escrita nos livros didáticos se mostrarem positivas, uma vez que os autores passaram a tratá-la como um processo, reconhecendo que, no ato de escrever, há a confluência de diferentes etapas e que, sem o cumprimento delas, as chances de um estudante redigir um texto que atenda às suas necessidades comunicativas são significativamente reduzidas, o ensino dessa habilidade continua sendo um problema em nosso país, pois os estudantes continuam apresentando um baixo desempenho no que diz respeito ao domínio dessa habilidade.

Uma das considerações da autora quanto à perspectiva de alteração desse “descompasso entre o que se propõe nos livros didáticos [...] e o que demonstram as avaliações de larga escala lançadas por programas federais” (LESSA NETA, 2020, p. 125) diz respeito à necessidade de formação contínua de professores, o que corrobora o nosso argumento referente à importância de se investir, primordialmente, no desenvolvimento de quem tem a função de conduzir o ensino, em conformidade com o que preceitua a Teoria Histórico-Cultural.

Outro estudo que evidencia a importância da preparação dos professores no processo de escolha das coleções aprovadas pelo MEC, é a pesquisa de Ota (2009), referente à constituição sócio-histórica do livro didático de língua portuguesa no Brasil. Diante da configuração do livro didático como recurso pedagógico e, ao mesmo

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

tempo, como material de consumo¹⁰, a autora enfatiza a importância da apreciação crítica do professor a fim de não seja massificado por interesses alheios à educação de qualidade. Nesse sentido, enuncia que

[...] os cursos de formação de professores não contemplam a análise do material didático e que a formação acadêmica, ao longo desses cursos, não possibilita uma reflexão/conscientização da relação teoria/prática que fundamente o profissional para uma análise crítica do material didático que lhe é oferecido (OTA, 2009, p. 217).

Reafirmamos, pois, o nosso entendimento de que, com a devida preparação teórico-metodológica em formação inicial e contínua (CHAVES, 2014; 2020b), os profissionais que atuam na educação escolar teriam condições mais profícuas de gerir proposições constantes dos livros didáticos, a começar pela escolha das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Dada a concretude da presença e da possibilidade de influência do livro didático na vivência de estudantes e professores, enfatizamos a relevância de pontuarmos os elementos que integram o processo de constituição desse material em seu contexto histórico, social, político e ideológico.

Para Sousa (2021, p. 150), “[...] o livro didático, enquanto instrumento auxiliar no ensino, traz em sua constituição a própria formação da história da educação”. O autor afirma, em consonância com Peixoto (2019), que, no Brasil, há uma consensualidade sobre esse entendimento: “[...] é justificável o alinhamento da história do livro didático com a história da educação brasileira, pois ambos em seu ato de existência constituem-se, misturam-se e, às vezes, até se confundem, construindo uma relação extensa e mútua” (SOUSA, 2021, p. 151). Ou seja, desde a sua constituição, a escola e o ensino estão vinculados, de algum modo, à existência de manuais ou livros didáticos¹¹.

No contexto de políticas públicas, Macedo (2019, p. 45) enfatiza que

[...] os livros didáticos podem ser considerados um canal por meio do qual as políticas de educação são implementadas. Da perspectiva da regulamentação das políticas educacionais brasileiras, elas são formuladas pelo governo federal, e implementadas pelos estados e municípios. A

¹⁰ Para Ota (2009), nem sempre os critérios da escola para a escolha do livro didático são os mesmos propostos pelo PNLD, dada a influência do jogo de *marketing* por parte das editoras.

¹¹ A expressão “livro didático” é conhecida desde obra clássica, *Didáctica Magna*, de Comenius, produzida no século XVII, visando “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1976).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

formulação do material didático, e sua adoção pelas escolas, é uma pequena parte da implementação dessas políticas, no sentido de que é por meio deles que as narrativas sobre diversos saberes serão transmitidas.

Como temos ciência, desde 1985, com o Decreto nº 91.542, foi institucionalizado, no Brasil, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual, em 2017, a partir do Decreto nº 9.099, recebeu nova nomenclatura, mantendo-se a mesma sigla: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹²:

[...] destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017a, p. 7).

Em contínuo empenho para se adaptar e atender às exigências do processo de avaliação das obras didáticas, o atual PNLD se caracteriza por extensas modificações “[...] com o intuito de minimizar os impactos das exigências educacionais contemporâneas” (SOUSA, 2021, p. 157-158). Dentre esses impactos, destacamos a condição de que autores e editoras primem pela qualidade¹³ dos materiais disponibilizados, considerando os critérios de avaliação das coleções, os quais têm se pautado em tendências teórico-metodológicas da atualidade, bem como na conformidade com os documentos oficiais que, ora, regimentam as elaborações curriculares do país. Segundo destaque de Horikawa e Jardimino (2010, p. 148)¹⁴, “[...] há um mercado editorial que, para ampliar seu público consumidor, dedica-se à

¹² A nova caracterização do PNLD oferece aos responsáveis pelas redes de ensino a opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos. “[...] abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos” (BRASIL, 2017a, p. 7).

¹³ Apontamentos de Horikawa e Jardimino (2010, p. 160) indicam que “Apesar do enfoque da política do livro didático visar ao aperfeiçoamento da qualidade, não se pode desprezar o fato de que o programa de avaliação pedagógica pode resultar para o mercado editorial milhões de reais. Em 2007, por exemplo, o PNLD investiu 221 milhões na compra de livros”.

¹⁴ Os autores destacam que o “[...] o livro didático ganhou mercado e disseminou-se amplamente. Sua proliferação é hoje de tamanha monta, que chega a atingir 70% da produção de livros no país – situação idêntica à observada em muitos outros países” (HORIKAWA; JARDILINO, 2010, p. 155).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

criação de manuais que procuram ajustar suas proposições ao tempo, ao espaço e às condições escolares”.

No que tange à área de Língua Portuguesa, os resultados da pesquisa de Lessa Neta (2020) indicam que os documentos oficiais balizadores das últimas décadas, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵, propiciaram mudanças significativas nas propostas de livros didáticos avaliadas pelo PNLD. Nas palavras da autora:

[...] percebe-se um avanço dos textos oficiais no que diz respeito à diversidade de gêneros sugeridos e às possibilidades didáticas de se trabalhar as práticas de produção textual escrita junto aos discentes nos últimos setenta anos; [...] uma consciência mais profunda sobre as fases de desenvolvimento linguístico dos estudantes [...] (LESSA NETA, 2020, p. 49).

A despeito das discussões, atualmente em relevo, referentes aos aspectos pragmáticos da BNCC¹⁶, os quais tenderiam ao esvaziamento dos conteúdos científicos, entendemos, em consonância com Lessa Neta (2020, p. 68), que “[...] o maior problema de nosso ensino não advém necessariamente dos livros didáticos, mas sim do que se faz com esses livros e da forma como ele é utilizado”. Reiteramos, aqui, nossa concepção, fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, da função condutora do ensino que deve ser exercida, consciente e intencionalmente, pelo professor (VIGOTSKI, 2009a). Para além das proposições curriculares de âmbito nacional, estadual e municipal, o professor pode e deve avançar na seleção e no tratamento didático-pedagógico dos conteúdos em função do favorecimento de um projeto emancipador, comprometido com desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (SAVIANI, 2013, 2020; DUARTE, 2004, 2020; MARTINS, 2013; CHAVES, 2020a).

¹⁵ “Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade” (BRASIL, 2017b, p. 5).

¹⁶ Para Michetti (2020, p. 2), as disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes – com acúmulos desiguais de variados capitais e com *ethos*, interesses e estratégias diversos – buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Em relação à área de Língua Portuguesa, ressaltamos que a BNCC¹⁷, atual norteador curricular que condiciona a aprovação dos livros didáticos, contempla em sua formulação referenciais teóricos da Linguística contemporânea¹⁸. Nesse sentido, Silva (2010, p. 954) enuncia que

[...] a linguística possibilitou a construção de novos referenciais teóricos para o trabalho pedagógico com a língua materna, propiciando a criação de teorias que, embora nem sempre tenham se convertido em tecnologias adequadas ao ensino, hoje exercem grande influência na educação nacional.

Embora as proposições dos estudos linguísticos na atualidade situem-se em momento de transição paradigmática¹⁹, entendemos, na perspectiva de atuação autoral do professor, sobre a qual vimos argumentando, que os estudos dessa área podem constituir-se em elementos profícuos na elaboração dos materiais didáticos.

Livro didático do sexto ano do ensino fundamental: estudos e reflexões sobre a linguagem

Apresentaremos, a seguir, a título de exemplificação, a descrição de alguns volumes de livro de didático de língua portuguesa do sexto ano do ensino fundamental, aprovados pelo PNLN de 2017 e 2020, apontando os seguintes elementos: parametrização da BNCC; função da linguagem na fundamentação teórico-

¹⁷ “Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017b, p. 63).

¹⁸ Dentre as principais perspectivas da Linguística contemporânea, conhecidas também como Ciências da Linguagem, destacam-se: a) Análise de Discurso: concepção de língua como a materialidade de uma prática, a qual pressupõe a relação entre falantes, contextos de uso da linguagem e condições sócio-históricas (ORLANDI, 1993); b) Linguística Textual: postula o texto como um processo social, cognitivo e linguístico, constituindo-se a unidade básica de interação e produção de sentidos (KOCH, 1992, 2009); c) Sociolinguística: postula a relação intrínseca entre língua, sociedade e cultura e a correlação entre os fenômenos linguísticos e socioculturais, atestando a variação como um fenômeno natural da linguagem (BAGNO, 2007; CALVET; 2002; SILVA, 2010).

¹⁹ Aparício (2007), em consonância com Mendonça (2006), aponta que as práticas pedagógicas em relação ao ensino de língua materna, ainda se encontram em um momento de transição paradigmática, havendo uma mescla de perspectivas, em que o ensino tradicional de gramática e as novas práticas de ensino convivem juntas, às vezes, até de maneira conflituosa.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

metodológica das obras; presença do gênero literário Poema²⁰; e a viabilidade de intervenção do professor na articulação de propostas didático-pedagógicas.

Realizamos uma busca de livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano do ensino fundamental, envolvendo a comunidade escolar de Guajará-Mirim e Nova Mamoré. Delimitamos que fossem livros utilizados nos anos de 2019 e 2020. Em decorrência de a pesquisa ter sido realizada no período inicial da pandemia da Covid-19, as escolas não estavam em atividades regulares, o que inviabilizou o contato físico, possibilitando o levantamento de cinco exemplares de livros didáticos, dos quais analisamos 2 do período de 2017 a 2019 e 3, de 2020 a 2023. Apresentamos, a seguir, a descrição dos materiais.

Quadro descritivo – livros didáticos – 6º ano do ensino fundamental

Coleção Autores	Destaques	Descrição	Unidades que contemplam o gênero literário Poema
(LD-A) Tecendo Linguagens Língua Portuguesa 6º Ano, Barueri-SP, IBEP, 5ª edição, 2018 – Manual do Professor. Período de uso: 2020-2023. Autores: Tania Amaral Oliveira	PNLD 2020 – Tem a BNCC como referência para a organização da proposta didática e pedagógica. – Contempla os gêneros das esferas jornalístico-midiático, de estudo e pesquisa, da vida pública e das práticas artístico-literárias. – Apresenta tanto textos contemporâneos, que permitem a discussão sobre problemas e questões, quanto textos clássicos .	O livro é composto de quatro unidades, com dois capítulos, cada, totalizando oito capítulos. As unidades constam de uma temática central, relacionada aos estudos dos capítulos e seções. Unidade 1: Ser e Descobrir-se ; Capítulo 1: Quem é você?; Capítulo 2: Aprendendo a ser poeta. Unidade 2: Ser e Conviver ; Capítulo 3: Da escola que temos à escola que queremos; Capítulo 4: Nossos relacionamentos. Unidade 3: Conviver em sociedade ; Capítulos 5:	Capítulo 2, <u>Unidade 1</u> : Aprendendo a ser poeta . Capítulo 4, <u>Unidade 2</u> : Nossos relacionamentos – Texto 2: Classificado Poético ; Texto 3: Poema . Capítulo 7, <u>Unidade 4</u> – Texto 3: Literatura de Cordel .

²⁰ A escolha da categoria “Poema” se deu em função do nível de ensino para o qual direcionamos, em especial, as proposições desta pesquisa: o sexto ano do ensino fundamental, correspondente à adolescência inicial, período do desenvolvimento em que, de acordo com a periodização do desenvolvimento psíquico proposto pela Teoria Histórico-Cultural, as relações entre emoções e intelecto se evidenciam nas atividades de estudo e comunicação íntima pessoal. Nesse sentido, consideramos a pertinência de atividades que envolvem esse gênero literário, que, por sua própria natureza constitutiva de arte e literatura, é capaz de mobilizar sentidos e significados inerentes ao afeto e intelecto, integrantes indissociáveis de nossa composição psíquica (VIGOTSKI, 2009a; 2009b).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lucy Aparecida Melo Araújo.	– Integra a área de Língua Portuguesa a variados componentes curriculares.	Construindo um mundo melhor; Capítulo 6: Construindo um mundo sustentável. Unidade 4: Ser e Conviver ; Capítulo 7: Histórias que o povo conta; Capítulo 8: Diversidade Cultural.	
<p>(LD-B) Português: Conexão e Uso 6º Ano, São Paulo, Saraiva, 1ª edição, 2018.</p> <p>Período de uso: 2020-2023.</p> <p>Autores:</p> <p>Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos</p> <p>Laiz Barbosa de Carvalho.</p>	<p>PNLD 2020</p> <p>– Constitui-se em conformidade com a BNCC.</p> <p>– Contempla os eixos Oralidade, Leitura, Produção de texto (oral e escrito) e Análise linguística e semiótica.</p> <p>– Atende aos seguintes campos de atuação: jornalístico-midiático, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública.</p> <p>– Propõe um trabalho com as diversas etapas inerentes à produção textual oral e escrita: pesquisa, planejamento, escrita, revisão, reescrita e divulgação.</p> <p>“[...] os estudos gramaticais são, de fato, análises linguísticas e semióticas, uma vez que levam o aluno a perceber, comparar, analisar e avaliar os usos gramaticais correntes na língua, compreendendo-se a constituição da norma padrão da língua, em comparação com os demais registros tão comuns no cotidiano brasileiro (BRASIL, 2019, p. 141).</p>	<p>O volume é desenvolvido em oito unidades, compostas de diversas seções: Exploração do texto; Recursos expressivos; Aprender a aprender; Cultura digital; Do texto para o cotidiano; A língua não é sempre a mesma; Fique atento à...; Produção escrita; Reflexão sobre a língua; Cultura digital.</p> <p>Unidade 1: Da vida real à ficção; Leitura 1: Narrativa de ficção; Leitura 2: Crônica.</p> <p>Unidade 2: Com a palavra, o leitor e cidadão; Leitura 1: Carta de reclamação; Leitura 2: Declaração.</p> <p>Unidade 3: De palavras e imagens faz-se a história; Leitura 1: História em quadrinhos; Leitura 2: Conto.</p> <p>Unidade 4: O fato em foco; Leitura 1: Notícia; Leitura 2: Portal de notícias.</p> <p>Unidade 5: O riso e a crítica; Leitura 1: Texto dramático; Leitura 2: Resenha.</p> <p>Unidade 6: Trilhando caminhos; Leitura 1: Relato pessoal; Leitura 2: Relato de viagem.</p> <p>Unidade 7: Peraltices com palavras; Leitura 1: Poema; Leitura 2: Poema visual.</p> <p>Unidade 8: Definindo o mundo que nos cerca; Leitura 1: Verbete de enciclopédia; Leitura 2: <i>Home page</i>.</p>	<p>Unidade 7, Peraltices com palavras; Poema e Poema visual.</p>

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

<p>(LD-C) Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem 6º Ano, São Paulo, Moderna, 2018, 1ª edição.</p> <p>Período de uso: 2020-2023</p> <p>Autores: Wilton Ormundo Cristiane Siniscalchi.</p>	<p>PNLD 2020</p> <p>– Apresenta consonância com a BNCC.</p> <p>– Propõe o desenvolvimento das habilidades e das competências para o ensino de Leitura, Escrita, Análise Linguística/Semiótica e Oralidade, a partir de gêneros textuais.</p> <p>– Tendência em apresentar manifestações artísticas e literárias.</p> <p>“A Análise Linguística/Semiótica trata sobre o uso da língua e a construção de sentido e seus efeitos possíveis a partir da análise contextualizada dos fenômenos linguísticos” (BRASIL, 2019, p. 146).</p> <p>– Mostra-se atualizado ao contexto das culturas digitais, destacando a importância de comportamento responsável e ético nas redes sociais.</p> <p>– Dialoga com conhecimentos de outras áreas do saber, propondo atividades interdisciplinares e dialógicas, com ações próprias da pesquisa e da apresentação de resultados.</p>	<p>Com oito capítulos e diversas seções, o LD-A apresenta-se de modo integrado com os conteúdos propostos.</p> <p>Capítulo 1: Diário: Registro do eu no mundo; Leitura 1: Reprodução de página do diário de Marina Torres Sella; Leitura 2: Fragmento de O diário de Zlata, de Zlata Filipović; A escrita íntima no <i>blog</i>; Conversa com arte: Retrato.</p> <p>Capítulo 2: Verbetes: Palavra que explica palavra; Leitura 1: Verbetes “cara”, do Dicionário Houaiss; Leitura 2: Verbetes “sapato”, da Wikipédia; O gênero verbete e o poema “A estrela”, de Ferreira Gullar; Transformando o verbete em <i>podcast</i>.</p> <p>Capítulo 3: História em quadrinhos: Imagens e palavras em ação; Leitura 1: Tira “Níquel Náusea”, de Fernando Gonsales; Leitura 2: HQ de Samanta Flôor em homenagem a Mauricio de Sousa; Mais da língua: Escrever não é o mesmo que falar; O planejamento da fala e da escrita.</p> <p>Capítulo 4: Verbetes: Palavra que explica palavra; Leitura 1: Transcrição de relato de Rogério Quintanilha para o portal de notícias G1; Leitura 2: Transcrição de relato de Pedro Antônio Alves para o Museu da Pessoa.</p> <p>Capítulo 5: Poema: A expressão do eu; Leitura 1: Poema de Arnaldo Antunes; Como funciona um poema? Leitura 2: Poema “O avião”, de Ivan Junqueira; A linguagem poética; Meu poema na prática; <i>Site</i> de Sérgio Capparelli; Dez melhores poemas de Drummond.</p>	<p>Capítulo 5, Poema: A expressão do eu; A linguagem poética; Meu poema na prática.</p>
---	---	--	--

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

		<p>Capítulo 6: Anúncio e outros gêneros publicitários: A venda de produtos e de ideias; Leitura 1: Anúncio da OndAzul; Leitura 2: Anúncio, fôlder, <i>spot</i> e filme do Ministério da Saúde.</p> <p>Capítulo 7: Comentário de leitor: O direito de opinar; Leitura 1: Comentários sobre notícias na Folha de S. Paulo a respeito do afogamento de um garoto sírio; Leitura 2: Comentários de jornal <i>on-line</i> sobre os Jogos Olímpicos do Rio 2016.</p> <p>Capítulo 8: Conto: que delícia que é contar; Leitura 1: “Pega ladrão, Papai Noel!”, de Marcos Rey; Leitura 2: “Trem Fantasma”, de Moacyr Scliar; As vozes do conto.</p>	
<p>(LD-D) Português – Linguagens 6º Ano, São Paulo, Saraiva, 9ª edição, 2015.</p> <p>Período de uso: 2017-2019.</p> <p>Autores: Thereza Cochar William Cereja.</p>	<p>PNLD 2017</p> <p>– Apresenta uma boa coletânea com gêneros variados e temas atuais e adequados ao público a que se destina.</p> <p>– As atividades exploram variadas estratégias de leitura, com foco na identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem.</p> <p>– Ao lado da abordagem morfosintática, o eixo conhecimentos linguísticos também oferece textos e exercícios direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua.</p> <p>– As atividades de produção de textos escritos situam a prática da escrita em seu universo de uso social.</p>	<p>Compõe-se de quatro unidades temáticas, cada uma com três capítulos, somando, ao todo, doze capítulos. O tema das unidades se relaciona ao conteúdo dos capítulos.</p> <p>Unidade 1: No mundo da fantasia; Capítulo 1: Era uma vez; Capítulo 2: Pato aqui, pato acolá; Capítulo 3: Ó princesa! Jogue-me suas...</p> <p>Unidade 2: Crianças; Capítulo 1: O fazendeiro da cidade; Capítulo 2: Entre irmãos; Capítulo 3: Ensaio de vida.</p> <p>Unidade 3: Descobrimo quem sou eu; Capítulo 1: No frescor da inocência; Capítulo 2: O preço de pensar diferente; Capítulo 3: O eu que existe em mim.</p> <p>Unidade 4: Verde, adoro verde; Capítulo 1: Asas da liberdade? Capítulo 2: A natureza pede socorro; Capítulo 3: Natureza no museu.</p>	<p>O gênero Poema não é contemplado nas unidades do volume do Sexto Ano desta coleção.</p>

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

<p>(LD-E) Projeto Teláris – Português 6º Ano, Editora Ática, 2ª edição, 2015.</p> <p>Período de uso: 2017-2019.</p> <p>Autores: Ana Trinconi Borgatto Terezinha Bertin Vera Marchezi.</p>	<p>PNLD 2017</p> <p>– Apresenta textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos, incluindo textos multimodais e da tradição oral.</p> <p>– Diversas capacidades de leitura são exploradas, como as da compreensão global e da produção de inferências.</p> <p>– As condições de produção dos textos, que envolvem “sobre o que escrever”, “por que escrever”, “com que intenção”, “para quem”, “em que circunstâncias”, fundamentam as propostas de produção.</p> <p>– Predomina a perspectiva textual-discursiva, o que estimula a reflexão sobre o uso e a função dos recursos linguísticos em jogo nos textos lidos, as escolhas de linguagem feitas pelos autores e os efeitos que isso pode suscitar no leitor.</p>	<p>Compõe-se de quatro unidades, com dois capítulos cada. As unidades são iniciadas por um “Ponto de Partida”, com uma breve ativação de conhecimentos prévios sobre o tema.</p> <p>Unidade 1: Contos da tradição oral; Capítulo 1: Causa/Conto; Capítulo 2: Conto popular em verso e conto popular em prosa.</p> <p>Unidade 2: Conto: imaginação e realidade; Capítulo 3: Conto em prosa poética; Capítulo 4: Conto e realidade.</p> <p>Unidade 3: Relato pessoal e jornalístico; Capítulo 5: Relato pessoal; Capítulo 6: Reportagem.</p> <p>Unidade 4: Defender ideias; Capítulo 7: Artigo de opinião; Capítulo 8: Propaganda.</p>	<p>As unidades 1 e 2 contemplam a modalidade Conto popular em verso (Capítulo 2) e Conto em prosa poética (Capítulo 3).</p>
--	---	--	---

Fonte: Elaboração da autora.

Para aludir aos exemplares descritos no quadro acima, faremos a seguinte nomenclatura: Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa: **Livro Didático A (LD-A)**; Português: Conexão e Uso: **Livro Didático B (LD-B)**; Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem: **Livro Didático C (LD-C)**; Português – Linguagens: Livro Didático D (**LD-D**); Projeto Teláris – Português: **Livro Didático E (LD-E)**.

Além das obras físicas levantadas, consultamos, também, os Guias Digitais de livros didáticos que constam das resenhas relativas às coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2017 e 2020 para os **triênios 2017-2019** e **2020-2022**,

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

respectivamente. Observamos que, nos exemplares de língua portuguesa do sexto ano, disponibilizados em nossa busca, consta o período de 2020 a 2023.

Por um critério de atualização, centraremos nossas referências às informações do Guia PNLD 2020. Das obras descritas, elegemos o LD-A como parâmetro para nossas discussões relativas às categorias apresentadas, ao passo que fazemos referências aos demais exemplares.

Quanto às coleções de Língua Portuguesa, destinadas aos estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental, aprovadas para o triênio 2020-2022, o Guia Digital 2020 registra a seguinte apreciação geral:

[...] as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2019, p. 19).

Como se nota, a aprovação das coleções pelo PNLD 2020 não pressupõe total conformidade com os critérios de avaliação definidos pelo Ministério da Educação:

Fazem parte desses critérios um conjunto de princípios éticos e marcos legais que esses materiais precisam seguir, como os seguintes: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação PNE – 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017) (BRASIL, 2019, p. 3).

Vale destacar que, dentre dezesseis obras avaliadas pelo Programa para o atual triênio, apenas seis foram aprovadas com ressalvas relacionadas, principalmente, aos eixos Práticas de Análise Linguística/Semiótica²¹ e de Oralidade (BRASIL, 2019).

²¹ As Práticas de Análise Linguística e Semiótica correspondem ao que as Ciências da Linguagem têm proposto na contemporaneidade como reorganização do ensino da gramática formal, privilegiando contextos reais de uso da linguagem para orientar o estudo sobre a língua, incluindo o conhecimento estrutural de gêneros textuais diversos (GERALDI, 1997; SILVA, 2010; TRAVAGLIA, 2013, 2015; BRASIL, 2017b).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Das seis coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2020, os Livros Didáticos A, B e C constituem os exemplares do sexto ano do ensino fundamental descritos no quadro, dos quais pontuaremos, em relação ao LD-A, os aspectos relacionados à parametrização da BNCC; à função da linguagem na fundamentação teórico-metodológica das obras; à presença do gênero literário Poema e à viabilidade de intervenção do professor na articulação de propostas didático-pedagógicas.

De um modo geral, os exemplares demonstram, ao menos em termos de referenciação, consonância com os documentos oficiais. No caso do LD-D e LD-E, aprovados pelo PNLD 2017, são os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental os documentos norteadores das propostas, uma vez que a BNCC começou a vigorar a partir de 2017.

Quanto ao exemplar do sexto ano da Coleção Tecendo Linguagens (LD-A), o qual se trata de um Manual do Professor, identificamos, em relação à categoria **parametrização da BNCC**, que a proposta do livro foi cuidadosamente organizada, tanto no sentido de apresentar as indicações do documento quanto na adequação dos conteúdos e atividades. A resenha do PNLD 2020 respectiva a esse material confirma essa verificação:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do Estudante e das orientações para o professor no Manual Geral e no Manual em U, além do Material Audiovisual. Os volumes dessa coleção do 6º ao 9º ano trabalham com a multiplicidade de textos multimodais em consonância com o documento de referência acima citado, o que possibilita a organização em torno dos quatro eixos que perpassam todo o Ensino Fundamental: Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, tomando como base as práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, o que coloca em evidência os objetos de conhecimento e as habilidades que fundamentam a promoção do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 162).

Dentre as diretrizes presentes na BNCC para área de Linguagens, anos finais do ensino fundamental, destacamos uma orientação referente ao Campo Artístico-Literário, a qual também consta como referência no LD-A (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). De acordo com o documento, deve ser possibilitado aos estudantes “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com **a arte literária em especial**, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruirlas de maneira significativa e, gradativamente, crítica (BRASIL, 2017b, p. 154, grifo nosso).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme mencionamos, estão em relevo, na atualidade, pertinentes críticas²² relativas à tendência que se verifica na BNCC no que respeita ao esvaziamento de conteúdos elaborados e científicos e à predominância de objetivos voltados para aquisição de competências e habilidades em si, e não, prioritariamente, para o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (SAVIANI, 2020; ANJOS, 2020). Vislumbrando possibilidades de superação desses limites, sem incorrer em generalizações, empreendemos esforços no sentido de verificar pontos positivos nessa atual política pública voltada para a educação em nosso país no tocante à área de Linguagens, objeto de nossa investigação. Nesse sentido, observamos que, para os anos finais do ensino fundamental, o documento estabelece a centralidade de conteúdos eruditos voltados para “a arte literária em especial”, consoante destacamos na citação acima, e para o “privilégio do letramento” no que tange à formação do leitor-fruidor:

[...] a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; **o cânone, a literatura universal**, a literatura juvenil, **a tradição oral**, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, **ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra** (BRASIL, 2017b, p. 155, grifo nosso).

Como se nota, a despeito da predominância de diretrizes voltadas para o acolhimento da diversidade no espaço escolar, a BNCC destaca para a área de Língua Portuguesa o privilégio dos conteúdos relativos ao **letramento**²³ que, em conformidade com os estudos linguísticos da atualidade, é concebido como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura

²² Observamos que as tendências neoliberais de secundarização da escola, do professor e do ensino intensificam o debate contemporâneo que se institui em defesa da função primordial da educação escolar: promover o desenvolvimento integral do ser humano, o que pode ser possibilitado, em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por meio da transmissão sistemática e intencional dos conhecimentos científicos, artísticos e literários, legados historicamente pela humanidade.

²³ De acordo com Travaglia (2013, p. 11), “[...] o processo de letramento nunca termina, já que envolve desenvolver a competência de uso dos mais diferentes recursos da língua e sua contribuição para a significação dos textos, bem como desenvolver a competência de uso dos mais diferentes gêneros de texto em situações específicas de interação comunicativa, o que representa as práticas sociais de uso da linguagem”.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). Consoante Britto (2007, p. 24), “[...] muito mais que o domínio de uma norma ou de uma tecnologia, saber ler e escrever implica dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade”.

Entendemos, em consonância com Saviani (2013, 2020), que o processo de desenvolvimento de uma sociedade socialista passa pelo caminho de superação de teorias neoliberais, pela incorporação dos possíveis avanços e disponibilização de novas sínteses e possibilidades. Nesse sentido, corroboramos a defesa quanto à possibilidade de atuação ativa dos professores, desde que instrumentalizados em formações iniciais e contínuas, no sentido de conduzir as ações didático-pedagógicas para além de limitações político-ideológicas dos materiais e recursos didáticos, bem como dos documentos oficiais norteadores do currículo escolar.

Quanto à **função da linguagem** atinente aos **pressupostos teórico-metodológicos** constantes do LD-A, convém ressaltar, primeiramente, que “A linguagem é o *veículo fundamental de transmissão de informação*, que se formou na história social da humanidade” (LURIA, 1979, p. 81, grifo do autor). As elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural têm evidenciado o caráter histórico e dialético do desenvolvimento do psiquismo humano, o qual se processa, essencialmente, pela mediação verbal.

As ações voluntárias e arbitrárias que dirigem a atenção, memória, imaginação, criação; que reorganizam os processos de percepção do mundo, da vivência emocional; que possibilitam a generalização e abstração de categorias, bem como a formulação discursiva de regras e condutas, se constituem, primordialmente, pela linguagem. Essa acepção implica o entendimento do caráter dirigível dos processos de atividade consciente do homem, conforme afirma Luria (1979, p. 84):

O advento de qualquer ação, executável com base em instrução discursiva, dispensa qualquer reforço “incondicional” (ou biológico). Sua formação dispensa elaboração longa e se estabelece de imediato; essa ação, que se estabelece de acordo com uma regra formulada no discurso, mostra-se imediatamente sólida, dispensa repetição permanente da instrução e não se extingue se essa instrução não se repete.

No contexto de nossa análise, reiteramos que esse aspecto da regulação linguística se faz presente e necessário nos processos de organização didático-

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

pedagógica do ensino e da aprendizagem, constituindo-se uma das principais características do livro didático. No LD-A, em especial, por se tratar de um Manual do Professor, essa função reguladora da linguagem²⁴ se direciona para a fundamentação e instrução das ações docentes.

Julgamos pertinente destacar que, no LD-A, constam referenciais teórico-metodológicos não mencionados na BNCC, embora o Guia Digital 2020 e o próprio Manual do Professor afirmem alinhamento da obra a esse documento. Nas palavras das autoras: “Para a prática pedagógica, buscamos suporte teórico nos estudos de Lev Vigotski (1896-1934), pensador russo que se dedicou, entre outros temas, a estudos sobre a origem cultural das funções psíquicas superiores do ser humano” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXVIII).

O conceito de língua e de linguagem apresentado no Manual do Professor reafirma referências às postulações de Vigotski (2009a) e Volóchinov do Círculo de Bakhtin (2018):

[...] Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas apreender seus significados, que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Como afirmou Bakhtin, **a língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação**. Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança. E é a prática da linguagem como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIX, grifo nosso).

Temos conhecimento de que, comumente, a menção a esses referenciais teórico-metodológicos não pressupõe, necessariamente, a apreensão de seus postulados em profundidade e adequação, especialmente no que respeita à transposição didática das proposições (PRESTES, 2012; GRILLO, 2018; FARACO, 2009). Apesar de possíveis incongruências teórico-práticas, direcionamos nossa reflexão para o fato de que, na organização do próprio livro didático, é possível articular, mediar linguisticamente, o atendimento às diretrizes oficiais e,

²⁴ De acordo com Coudry e Moratto (1988, p. 131, 132), em referência à Vigotski (1962), “As implicações da função reguladora sobre os processos cognitivos são observáveis tanto em estados patológicos do cérebro como também na ontogênese, no desenvolvimento da criança [...]. É esta natureza particular da linguagem que elege a interlocução como o fenômeno linguístico que não apenas explica como marca linguisticamente a atividade psíquica e a intersubjetividade”.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

concomitantemente, a inclusão de concepções teórico-metodológicas que, em nosso entendimento, superam tendências neoliberais verificadas atualmente na BNCC, conforme apontamos.

Assim como os autores de livros didáticos possuem autonomia para conduzir as proposições constantes das obras, em conformidade com suas concepções teórico-metodológicas, entendemos que professores e alunos, como demonstraram Bunzen (2009) e Britto (2002), certamente podem ir além da receptividade passiva dos materiais, exercendo função de coautoria na organização de suas ações didático-pedagógicas.

Em relação à regularidade com que o **gênero literário Poema** é contemplado nas obras descritas no LD, LD-A em questão, como observamos no quadro, das quatro unidades que integram o total de oito capítulos, em três unidades constam o **gênero literário Poema**: Unidade 1, Ser e Descobrir-se, Capítulo 2, **Aprendendo a ser poeta**; Unidade 2, Capítulo 4, Nossos relacionamentos – Texto 2: **Classificado Poético**; Texto 3: **Poema**. Unidade 4, Capítulo 7, Histórias que o povo conta – Texto 3: **Literatura de Cordel**.

Ressaltamos que, dos cinco livros didáticos descritos, apenas esse exemplar da Coleção Tecendo Linguagens, Sexto Ano, contemplou o estudo do Poema na maioria das unidades, o que consideramos bem profícuo, relativamente ao LD-D, por exemplo, no qual não verificamos proposições pontuais relativas a esse gênero em nenhuma das unidades. No LD-B, LD-C e LD-E, o trabalho com poemas é contemplado apenas em uma das unidades.

Em face dessas verificações e já adentrando no aspecto **viabilidade de intervenção do professor na articulação de propostas didático-pedagógicas**, destacamos, em harmonia com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, nosso posicionamento referente à importância de se incluir a arte e a literatura nos trabalhos que envolvem a linguagem independentemente do nível de ensino.

De acordo com Chaves (2020a, p. 155), “As intervenções pedagógicas com arte e literatura infantil podem favorecer e potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual dos discentes independentemente de sua faixa etária ou nível de ensino”.

A arte e a literatura, por sua própria natureza constitutiva, estão intrinsecamente relacionadas à linguagem, em sua multiplicidade e possibilidades de expressões. É

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

nesse sentido que corroboramos a defesa quanto à integração sistemática e organizada desses conteúdos no currículo escolar.

[...] a inventividade literária da criança pode ser estimulada e dirigida do exterior e **deve ser julgada do ponto de vista do seu valor para o desenvolvimento e para a educação da criança**. Tal como ajudamos as crianças a organizarem os seus jogos, seleccionamos e dirigimos as suas diversões, também podemos estimular e conduzir as suas reacções artísticas (VYGOTSKY, 2009c, p. 80, grifo nosso).

O desenvolvimento dos estudantes, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, deve culminar na formação dos conceitos científicos, que, como elucidamos, prepondera na adolescência inicial, período em que a condução do trabalho com a linguagem adquire ainda maior relevância e centralidade, sendo que a própria linguagem se estrutura como função psíquica superior, integradora de todas as demais funções: raciocínio lógico, memória, atenção voluntária, apreço à arte, criação, dentre outras.

Reiteramos, pois, nossa argumentação quanto à possibilidade de o professor conduzir discursivamente seus procedimentos no espaço escolar, no sentido de priorizar o desenvolvimento máximo das capacidades intelectuais e emocionais dos estudantes. Nesse sentido, ressaltamos que as ações docentes devem ser precedidas de intencionalidade, planejamento e organização, para o que esses profissionais devem estar devidamente instruídos e instrumentalizados (CHAVES, 2014, 2020a; MARTINS, 2013).

Considerações finais

Na discussão da temática relativa ao livro didático e o ensino de língua portuguesa, com ênfase para contexto do sexto ano do ensino fundamental, buscamos identificar, a partir de perspectivas da Teoria Histórico-Cultural, possibilidades de intervenção dos professores no que tange às proposições teórico-metodológicas dos livros didáticos de língua portuguesa. Priorizamos um delineamento bibliográfico da pesquisa, com base nos preceitos da Ciência da História, nos quais se fundamenta a Teoria Histórico-Cultural. Para a descrição e análise de exemplares de livro didático do sexto ano do ensino fundamental consideramos aspectos atinentes à parametrização da BNCC para a área de língua

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

portuguesa. Abordamos o percurso histórico de constituição do livro didático no Brasil, destacando elementos relativos ao processo de escolha desse material antes de ser disponibilizado às instituições educativas, além de aspectos relativos às coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD.

Das discussões empreendidas, enfatizamos a necessidade e a possibilidade de intervenções didático-pedagógicas na condução de proposições curriculares do livro didático de língua portuguesa, no tocante aos conteúdos, às concepções teóricas e procedimentos teórico-metodológicos. Consideramos, especialmente, a pertinência e viabilidade de se priorizar o trabalho com arte e literatura no sentido de favorecer o desenvolvimento intelectual dos estudantes do sexto ano do ensino fundamental, tendo em vista a pré-disposição desse período para as atividades que interligam emoções e intelecto, conforme postula a Teoria Histórico-Cultural.

Reafirmamos, pois, o entendimento da linguagem como instrumento decisivo do conhecimento humano, ou seja, a apropriação do conhecimento das ciências, das artes, da literatura, que se processa mediante sistematicidade e intencionalidade, propicia, pela mediação da linguagem, das intervenções didático-pedagógicas, além do desenvolvimento máximo das capacidades intelectuais humanas, também a possibilidade de superação da subserviência ideológica, comumente presente nas proposições curriculares contempladas nos livros didáticos, onde incide a função precípua da educação escolar.

Referências

ANJOS, R. E. dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – SP: Autores Associados. 2020, p. 179-206.

APARÍCIO, A. S. M. Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: um olhar sobre a inovação no ensino de gramática. **Sínteses**, v. 12, p. 43-54, 2007. Disponível em: <<https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/202>> Acesso em: 21 maio 2021.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: M. M. Bakhtin. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1998.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 91.542 de 91.542, 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF, 19 ago. 1985.

BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 18 jul. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. **PNLD 2020**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRITTO, L. P. L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2º sem. 2002. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6165748.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**. v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>> Acesso em: 30 jun. 2020.

CALVET, L. A luta por uma concepção social da língua. In: **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002. p. 11-34.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 119-139.

CHAVES, M. Vigotski e as práticas pedagógicas nas instituições escolares. In: TOZETTO, S. S.; LAROCCA, P. (Orgs.). **Formação de professores: fundamentos teóricos e metodológicos**. Curitiba: Intersaberes, 2020a. p. 141-173.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020b. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036/24642>> Acesso em: 28 jul. 2020.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Lisboa: Calouste Gulbekian, 1976.

COUDRY, M. I. H.; MORATTO, M. E. A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Unicamp: Campinas, SP, 1988. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/download/8636766/4487>> Acesso em: 18 jun. 2021.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Educação contemporânea.

FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCIA, A. A. **Linguagem e Desenvolvimento Psíquico: Proposições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. 2021. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

GARCIA; A. A.; CHAVES, M.; STEIN, V. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 142-160, out-dez/2018. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1298>> Acesso em: 14 abr. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRILLO, S. V. Ensaio Introdutório. In: VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p.7-79.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. L. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n.15, p. 147-162, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2021.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas. 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LESSA NETA, B. S. **Estudo das propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais de 1960 a 2020**. 2020. 177f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979, p. 71-84.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

MACEDO, J. da C. A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, p. 26-47, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/185/158>> Acesso em: 11 maio 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, Clécio. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, e 3510221, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 19 maio 2021.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161043010.pdf> > Acesso em: 29 jan. 2021.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ., Santa Maria**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000300119&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**: Língua Portuguesa – 6º Ano. 5. ed. Barueri-SP: IBEP, 2018. (Manual do Professor - Período de uso: 2020-2023)

ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 53-83. (Coleção Passando a Limpo)

OTA, I. A. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, v. 25, n. 35, p. 211-221, 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13607/11125>> Acesso em: 26 jan. 2021.

PASQUALINI, J. C. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

PEIXOTO, K. **Capacidades de linguagem e modelos de leitura mobilizados em livros didáticos de português entre os anos de 1970 a 2016**. 2019. Projeto de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – SP: Autores Associados. 2020, p. 7-30.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SILVA, N. I. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, 2010, p. 949-973. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, S. L.; ROCHA, J. S. L. H. da. Livro didático de língua portuguesa: um gênero de discurso multimodal. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 3, p. 200-210, jan. 2020. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1402>>. Acesso em: 11 maio 2021.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUSA, F. R. M. **Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999-2020**. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará - apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2021.

TOGNATO, M. I. R.; BUTTLER, D. B. Resenhas dos livros didáticos aprovados pelo Guia PNLD 2020 de língua portuguesa: uma ferramenta para o trabalho docente. **Linha D'Água**, v. 33, n. 2, p. 189-214, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/167039>>. Acesso em: 12 maio 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento)

TRAVAGLIA, L. C. Letramento e conhecimento linguístico. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 158-172, 29 jun. 2015.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: problemas de la psicologia infantil. Trad. de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996.

**LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b. (Coleção Ensaios comentados).

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009c. (Coleção obras escolhidas)

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.