

A identidade local como elemento central da alfabetização e do letramento em uma escola dos anos iniciais

Local identity as a central element alphabetization and literacy in a early years school

¹ Rogerio Mendes de Lima  

² Simone Amâncio 

³ Lara dos Santos Villar 

-
- 1 Professor Titular do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Professor do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Doutor em Ciências Humanas/Sociologia pelo PPGSA/UFRJ.
 - 2 Professora dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Magé. Mestranda no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.
 - 3 Professora do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

Resumo

O presente estudo se propôs a investigar e refletir sobre a valorização identitária local de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes a espaços subalternos, no processo de construção coletiva de um registro virtual sobre o bairro onde a escola a qual pertencem está situada. Como subsídio para a construção do material, uma série de aulas específicas e aulas-passeios foram adaptadas e realizadas com essa turma, objetivando o questionamento das heranças coloniais que causam o silenciamento nas produções locais. Por meio dessa intervenção, foram coletados fotografias, depoimentos e percepções dos estudantes. A metodologia utilizada neste trabalho aproximou-se de uma pesquisa-ação, orientada sob perspectiva da interculturalidade crítica. Como resultado, obteve-se a contribuição para a inserção de dados sobre o bairro no *website* da *Wikipédia*, que, nesse contexto, pode ser entendida como um movimento de contra hegemonia nesse espaço social. Os resultados obtidos permitem considerar que a intervenção contribuiu para reflexões dos estudantes, assim como, para o reconhecimento e fortalecimento de suas identidades, a partir da valorização da multiplicidade cultural, histórica e social local.

Palavras-chave:

Cultura. Identidade. Anos iniciais. Interculturalidade.

Abstract

The present study aimed to investigate and reflect on the local identity valorization of students from the Initial Years of Elementary School, belonging to subaltern spaces, in the process of collective construction of a virtual record about the neighborhood where the school to which they belong is located. As a subsidy for the construction of the material, a series of specific classes and tours-classes were adapted and carried out with this group aiming at questioning the colonial heritages that cause the silencing of local productions. Through the intervention, photographs, statements and perceptions of the students were collected. The methodology used in this work approached an action-research oriented from the perspective of critical interculturality. As a result, a contribution was obtained for the insertion of data about the neighborhood on the Wikipedia website, which in this context, can be understood as a movement of counter-hegemony in this social space. The results obtained allow us to consider that the intervention contributed to the students' reflections, as well as to the recognition and strengthening of their identities from the appreciation of the local cultural, historical, and social multiplicity.

Keywords:

Culture. Identity. Early years. Interculturality.

1 INTRODUÇÃO

A identidade cultural dos indivíduos é construída pela diversidade de elementos histórico-culturais que compõem as suas vidas. Apesar disso, a identificação e pertencimento dos cidadãos estão sujeitos a um movimento heterogêneo que causa diferenças, não só pela origem e territorialidade, como pelo progresso e acesso a direitos. Contudo, na modernidade capitalista, essa construção identitária baseia-se num modelo de uniformização, imposto pelo poder hegemônico. (GRAMSCI, 1978) Nesse cenário, é possível verificar uma série de comportamentos e hábitos oriundos, especialmente, da consolidação de modelos eurocêntricos presentes nas várias dimensões e instâncias da realidade, entre elas, a educação, num processo que está longe de dar conta de todas as histórias de que se constitui o mundo. (SANTOS, 2007)

Ao pensar a modernidade, Santos (2007) considera o pensamento moderno ocidental como abissal, pois é baseado num sistema em que as realidades sociais são divididas por uma linha radical que separa o visível daquilo que é invisível.

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 72)

O presente artigo, resultado de uma pesquisa aprovada através do CAAE: 45429321.1.0000.9047, procura discutir como, através de uma intervenção intercultural no espaço escolar, é possível contribuir para a superação desse contexto, permitindo que vozes silenciadas ou secundarizadas possam emergir no processo de formação de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além do debate teórico, este artigo busca destacar como o enfrentamento da invisibilidade mencionada por Santos (2007), através de intervenções pedagógicas que propõem uma abordagem baseada na interculturalidade crítica e na pedagogia decolonial (WALSH, 2009), resultam em produção oral, escrita e visual com estudantes em processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais, de uma escola de Vila Recreio, no município de Magé, no Rio de Janeiro.

Santos (2002) discorre sobre a necessidade de uma sociologia das ausências que tem por objetivo transformar possíveis inexistências de saberes na sociedade em saberes presentes. "Neste domínio, a sociologia das ausências visa substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes" (SANTOS, 2002). Ele compreende que o mundo possui muito mais saberes do que os visíveis, defendendo uma pluralidade invisível. (CANDAU, 2008)

Para justificar essa contextualização, Santos (2002) apresenta uma das possíveis lógicas que assegura a não existência, afirmando que é, por intermédio da monocultura do saber e rigor, que a ausência se legitima. Nessa logicidade, o que não é reconhecido por estar fora dos padrões eurocêntricos é posto como inexistente. Assim como, a partir da monocultura linear, outro fundamento sustentador dessa inexistência se baseia em sustentar que o sentido e a direção da história já são definidos naturalmente, não cabendo mudanças.

A identificação da carência de informações a respeito do bairro Vila Recreio na internet foi o caminho encontrado para desafiar os estudantes a escreverem sobre ele e serem responsáveis por uma publicação na página da *Wikipédia*. Dessa forma, eles passam a ver o lugar onde moram de outra forma e suas histórias, experiências e memórias se tornam elementos centrais no processo de letramento.

1.1 Colonialidade do poder e letramento nos anos iniciais

De acordo com Quijano (2005), “[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p. 93). Segundo esse autor, a raça é um dos elementos que nos permitem analisar as relações que compõem as diferentes formas de dominação presentes na sociedade. Sobre isso:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

A cor da pele, pautada pela ideia de raça, e concebida como característica excludente, que diferenciava os indivíduos da sociedade serviu de eixo central não apenas para a classificação social da população. Quijano (2005) evidencia que a suposta diferenciação biológica que estabelecia condição de inferioridade nos conquistados, colaborou para a fundamentação de um novo padrão de poder que serviu de base para as relações de dominação. É, nesse mesmo sentido, que Walsh (2009, p. 14) identifica que essa característica também servia “[...] como instrumento de classificação e controle social e no desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)”.

Esse argumento foi utilizado como instrumento de validação da modernidade, já que a escravização dos povos negros e indígenas era concebida como legítima. “Com efeito, a partir da descoberta da América toma lugar uma identificação da distribuição do trabalho com a raça. Em outras palavras, as raças inferiores não deveriam ser destinadas ao trabalho assalariado, mas sim ao trabalho escravo” (PENNA, 2014, p. 185). Ou seja, a estrutura biológica determinava o quanto uns poderiam ser inferiores aos outros.

A exclusão de acordo com os fenótipos servia como instrumento de classificação social para o controle, tanto no que diz respeito à produção de conhecimento, quanto às relações de trabalho, ou seja, de acordo com seu fenótipo, o homem poderia ser útil para mão de obra escrava, mas não para produzir conhecimento. Essa classificação pautada pela ideia de “raça” era a que validava as relações escravistas de produção que marcaram o período colonial e que se estenderam no decorrer dos anos em nossa sociedade, sendo encontrado no padrão de poder hegemônico atual.

Maldonado-Torres (2018) aponta que toda a modernidade capitalista foi construída a partir da consolidação dessas relações que marcaram a colonização da América. Nesse aspecto, a chave que organiza o mundo europeu e, por consequência, os demais povos dominados é o estabelecimento de um padrão de civilização e de poder que coloca a Europa como centro do conhecimento, da cultura e da história humana e inferioriza ou desqualifica todas as demais formas de organização social, em especial aquelas produzidas e vividas pelas populações indígenas e as populações negras escravizadas e trazidas à força para o continente americano.

Na visão de Brito (2017), negar o passado científico e tecnológico dos povos africanos foi uma perversidade cometida pelo eurocentrismo que possui, até os dias atuais, uma problemática: colaborar para a constituição de uma mentalidade da sociedade que não reconhece as contribuições desse povo para o conhecimento universal, ou seja, essa classificação produzida no colonialismo teria se mostrado mais duradoura que ele próprio. É, portanto, um elemento de colonialidade ainda presente no padrão de poder mundial hegemônico atualmente – daí a ideia de “colonialidade do poder” (PENNA, 2014, p. 184-185). Como afirmam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), “esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolve também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento”.

Na perspectiva adotada neste artigo, a colonialidade do poder é um princípio que se constituiu como uma forma de dominação política, com sua estrutura alicerçada através de vários moldes, dentre eles, no

processo de alfabetização. Foi possível analisar, em alguns materiais didáticos disponibilizados aos estudantes no município de Magé para os anos iniciais, discursos que reforçam e se assemelham a ideia de colonialidade do poder, na medida em que tratam como atrasado tudo que se diferencia “de sua norma temporal geopolítica, supostamente avançada, dada como medida para o restante do mundo” (SANTOS, 2002 apud OLIVEIRA, 2017, p. 15).

Um aspecto de significativa relevância abordado neste artigo, a herança da colonialidade continua presente em diferentes espaços da sociedade civil, como a escola. Entende-se que algumas práticas pedagógicas favorecem a sustentação de uma hegemonia cultural que privilegia a permanência de dominação cultural que se faz em vários campos, inclusive no campo da cultura.

1.2 Interculturalidade Crítica e letramento: outros caminhos possíveis

Este tópico tem como objetivo apresentar brevemente o debate sobre a perspectiva decolonial e sua constituição como uma temática relevante para os processos político-pedagógicos na América Latina. Nesse sentido, são apresentadas algumas das ações históricas que levam à constituição do grupo e suas premissas teórico-metodológicas, em especial, sua aproximação com as propostas de Paulo Freire, apresentando como ele se tornou referência para alguns autores decoloniais, evidenciando como é possível encontrar conexões entre suas propostas e os debates que seguem a perspectiva pós-colonial latino-americana.

Os pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, aqui, serão representados pela sigla M/C. Eles têm em comum a crítica que fazem em relação à modernidade ocidental, afirmando que modernidade e colonialidade caminham lado a lado, em outras palavras, “a colonialidade é constitutiva da modernidade e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Tais autores defendem a construção de um projeto, que chamam de decolonial.

De acordo com Bernardino-Costa et al. (2018, p. 10), a decolonialidade representa um projeto político-pedagógico que se caracteriza pelo “enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiáspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas”. Dessa forma, o projeto decolonial é uma ação político-pedagógica que pretende denunciar as estruturas de dominação da modernidade e propor novas epistemologias que considerem as produções, resistências e ressignificações das populações que foram dominadas pela colonização. De acordo com Candau e Oliveira (2010, p. 17), o grupo M/C “trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”.

Segundo Brito (2017, p. 82), os estudos “[...] têm produzido reflexões teóricas interdisciplinares que pretendem desconstruir a naturalização da epistemologia ocidental. Propõe formas de reconhecer outros conhecimentos com olhares a partir das subjetividades excluídas no âmbito da modernidade capitalista”. No decorrer dos últimos anos, a expansão para outras áreas tem sido cada vez maior, inclusive para a pedagogia (PENNA, 2014). Sob o mesmo ponto, Penna (2014, p. 183) argumenta que “[...] a proposta da perspectiva decolonial tem, assim com a obra de Freire, um valor pedagógico na medida em que questiona os referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento no campo das ciências sociais é produzido”.

Segundo Walsh (2005), reconhecer a diversidade dos povos negados e promover a inclusão não é suficiente para acabar com o projeto hegemônico. Walsh (2005) vê o conceito de interculturalidade crítica como forma de reconstrução do pensar acerca do conhecimento. Ela apresenta três motivos que nos remetem a esse pensamento crítico:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Essa perspectiva defende o surgimento de novas abordagens na educação e a iniciativa de um projeto decolonial do conhecimento, assim como uma proposta de prática pedagógica que se sustente na perspectiva intercultural. Essas ações buscam subverter as ações de uma educação que prioriza o campo do saber nas referências eurocêntricas, para uma educação voltada à diversidade e promoção da justiça social.


1.3 O lugar como experiência intercultural de Letramento

O presente artigo está relacionado a uma iniciativa pedagógica que teve como objetivo promover a ampliação de informações a respeito do Bairro Vila Recreio, do Município de Magé RJ, onde fica localizada a Escola Municipal Doutor Domingos Bellizzi, nas aulas da turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa escola é a única localizada nesse bairro e atende da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Na experiência que dá origem a este artigo, duas situações evidenciam como essa herança se manifesta no cotidiano escolar. A primeira, quando indagados sobre o lugar onde moram, os estudantes reproduziram a afirmação de que a Vila Recreio “não tem nada”, quase sempre a primeira fala dos estudantes sobre seu lugar. Nesse caso, ela era gerada através do consenso de que o local não havia nada. E não havia nada? De onde surgiu essa afirmação ou até mesmo essa indagação? O que é necessário para legitimar um lugar como “aquele que tem tudo”. O que é o tudo se não uma construção da modernidade que tenta reproduzir nos mais diversos locais a ideia de que um padrão eurocêntrico precisa ser seguido? Ao observar o material didático utilizado pelos estudantes, parte da explicação sobre esse posicionamento se torna visível.

O livro didático entregue aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da escola onde a pesquisa foi realizada no ano de 2019, no primeiro capítulo, trata da rua e do bairro, apresenta como exemplo um texto acerca da calçada da rua usada como espaço para brincadeiras. Na imagem abaixo, um claro exemplo da presença do eurocentrismo no material didático, reforçando a ideia da beleza na calçada por compor o desenho de um dragão com a presença da pedra portuguesa.

Figura 1 - Página do livro de história do 2º ano, utilizado no ano de 2019

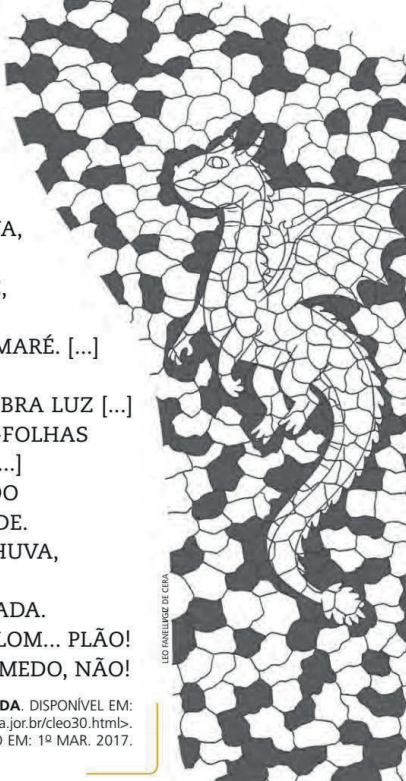
 **VOCÊ LEITOR!**

A CALÇADA

A CALÇADA DA MINHA RUA,
DE PEDRA PORTUGUESA,
PRETA E BRANCA, JÁ SE VÊ,
QUE É BONITA É,
MAS NÃO DÁ PRA JOGAR MARÉ. [...]
TEM DESENHOS LINDOS:
— UMA ESTRELA QUE LEMBRA LUZ [...]
— UM TREVO-DE-QUATRO-FOLHAS
QUE DIZEM DAR SORTE... [...]
— UM DRAGÃO SOSSEGADO
PORQUE NÃO É DE VERDADE.
SE FOSSE, NOS DIAS DE CHUVA,
SALTAVA DA CALÇADA
E IA EMBORA NA ENXURRADA.
PULO SOBRE ELE: PLIM... PLOM... PLÃO!
OI, DRAGÃO! NÃO TENHO MEDO, NÃO!

LEO PAVELIUCZ DE CERA

CLEONICE RAINHO. A CALÇADA. DISPONÍVEL EM:
<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/cleo30.html>>.
ACESSO EM: 1º MAR. 2017.



1. VAMOS COLORIR O DRAGÃO QUE APARECE NO DESENHO.
2. CIRCULE NO TEXTO AS CORES DAS PEDRAS DA CALÇADA.
3. NO TEXTO, A CALÇADA DA RUA:

<input checked="" type="checkbox"/> TEM DESENHOS BONITOS.	<input checked="" type="checkbox"/> TEM UMA ESTRELA QUE LEMBRA LUZ.
<input type="checkbox"/> DÁ PRA JOGAR MARÉ.	<input type="checkbox"/> TEM UM DRAGÃO DE VERDADE.

21

Fonte: Boulos Júnior (2019).

Ao falarmos de produção de conhecimento, temos abordagens em materiais didáticos, como o utilizado anteriormente, que se referenciam num padrão euro-ocidental para propor atividades de alfabetização. Na ordem desenvolvimentista euro-ocidental, todos aqueles que se encontram fora desses padrões são tratados como subdesenvolvidos ou ultrapassados, expressando o quanto o sentido do desenvolvimento está conectado com a ordem euro-ocidental, destruindo identidades culturais, na medida em que impõe prioridades culturais como desculpa para civilizar os povos (OLIVEIRA, 2017). Desse modo, a colonialidade é uma forma de relação social que se mantém mesmo após o fim da colonização enquanto processo político, afetando todas as dimensões da vida social, entre elas, a educação e a alfabetização das novas gerações.

Como forma de superar esse problema, foi desenvolvida a seguinte estratégia didático-pedagógica. A produção coletiva de um material sobre a localidade onde moram. Foi realizada uma busca na internet a partir do nome *Vila Recreio em Magé*, com a intenção de conhecer as especificidades e modo de vida do local onde os estudantes dessa escola vivem. Nessa pesquisa, se encontrou pequena menção à localidade. Na forma de dados relacionados à busca, foram obtidos mapas, imóveis à venda e notícias sobre alguns acontecimentos.

Dentre essas informações, uma esteve em evidência: o *website* da *Wikipédia*. Esse *site* é conhecido como uma enciclopédia virtual livre, onde qualquer usuário pode se cadastrar e preencher sobre seus lugares de vivência. A partir daí, ampliou-se a motivação para incentivar, entre os estudantes, a produção de materiais a respeito do bairro que pudessem ser incluídos no ambiente virtual da *Wikipédia*. No *site*, foram encontradas orientações e sugestões para “alimentar” a página, como, por exemplo, escolher uma cidade favorita e construir páginas com suas atrações, se aproximando sobremaneira de nosso objeto de estudo.

Foram organizadas aulas temáticas e aulas-passeio com a turma na intenção de conseguir registros geográficos, históricos e culturais do bairro que servissem como dados para inserção nessa plataforma virtual. Por se tratar de uma turma com estudantes que possuem a faixa etária entre 7 a 11 anos, buscou-se desenvolver propostas que visassem ao objetivo do trabalho de forma lúdica e direcionada a essa faixa etária. Outro fator relevante foi aproximar a metodologia desse trabalho aos conteúdos e projetos desenvolvidos, segundo a proposta curricular dos estudantes. Desse modo, esse estudo teve relação direta com as ações que aconteciam no espaço escolar.

Havia um projeto de leitura em desenvolvimento na escola. Dentre as outras leituras, o conto Pinóquio foi selecionado para estabelecer relação direta com esse estudo, tendo em vista a faixa etária dos estudantes entre 7 a 11 anos e por estabelecer relação direta com os objetivos das aulas propostas. Em dinâmicas de Roda de Conversa, foram levantados conceitos de bairro, endereço, moradia, e a importância deles na história pessoal de cada indivíduo e de uma comunidade. Nesse contexto, buscou-se despertar, nos estudantes, um sentido de apropriação e valorização de sua própria localidade, estabelecendo relação entre identidade e pertencimento. Durante essa dinâmica, os estudantes foram incentivados a imaginar como seria a vida do personagem Pinóquio, se ele morasse em Vila Recreio. A ideia de pertencimento foi sendo desenvolvida ao pensarem nos lugares do bairro pelos quais passavam na ida e volta da escola. A confecção de um boneco de gravetos encontrados pela escola deu origem a criação de uma nova história: “As Aventuras de Nóquio em Vila Recreio.”

Para pensarem experiências possíveis de serem vividas no bairro, os alunos foram levados a percorrer, mais atentos, o espaço da escola e conversarem com seus familiares e outras pessoas sobre a localidade. A intenção era fazer com que os alunos ouvissem de outras pessoas sobre as experiências que já foram vividas naquele bairro e pensá-las como aventuras de vida. Eles também foram estimulados a refletir sobre o tempo histórico do lugar, a fim de dar subsídio para a reconstrução da história do Pinóquio. De forma a efetivar essas ações, com auxílio das famílias, construíram maquetes do bairro, usando diversos materiais recicláveis. Posteriormente, esses trabalhos foram expostos na escola.

Com a possível apropriação de suas próprias vivências e de seus familiares, no presente e passado, relacionados ao local, os estudantes foram questionados a imaginar que aventuras o personagem Pinóquio viveria nesse bairro. A partir do “Era Uma Vez”, iniciaram a história coletiva, transformando suas narrativas em: “As Aventuras de Nóquio em Vila Recreio”, história que apresentou elementos, antes invisíveis da localidade.

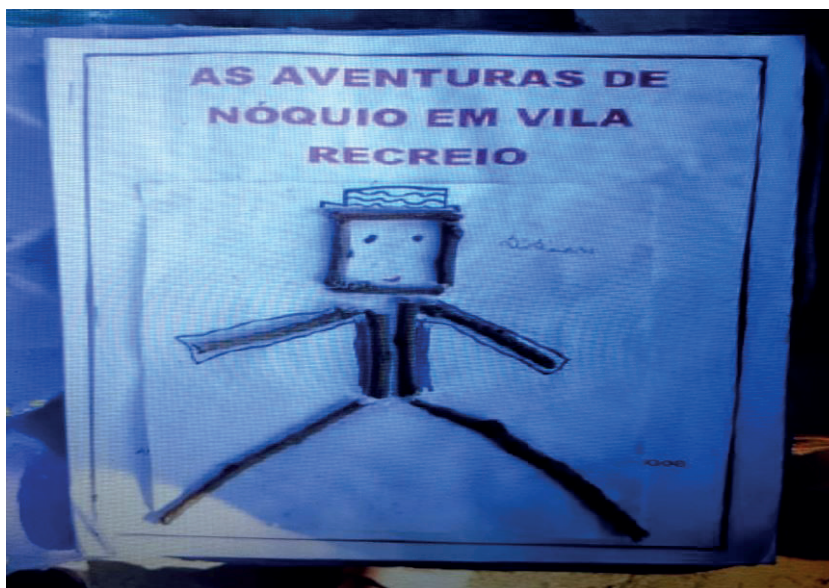
Após algumas aulas, os alunos representaram na história todos os lugares onde Nóquio poderia passar. A última aula foi destinada à revisão coletiva da história. Para isso, foram utilizados o *notebook* da professora e o retroprojetor da escola. Os estudantes se deslumbraram em ver o próprio texto, sendo projetado no quadro. Para muitos, aquela foi a primeira aula em que tiveram contato com esse recurso tecnológico. Muitos sorrisos e encantos surgiram nesse dia. A revisão textual fluiu de maneira surpreendente. Todos participaram, opinaram e difícil foi chegar ao momento final. Todos queriam continuar criando situações para a trajetória de Nóquio.

Cada aluno recebeu a impressão dessas páginas, tendo como meta utilizar a criatividade e ilustrar as páginas do livro. Foi muito precioso perceber alunos que não tinham prazer em ler se esforçando para ler e entender o que havia naquela página. Eles queriam desenhar, conforme o que estava escrito.

Outra etapa foi a confecção da capa do livro. Buscamos juntos, na escola, por materiais recicláveis e encontramos dentro das caixas nas quais chegam as maçãs um fundo removível. Com muita tinta e criatividade, os alunos coloriram e transformaram esse fundo em capa dos seus livros coletivos, gerando conversas significativas sobre a importância da sustentabilidade para preservação de todos os elementos naturais e riquíssimos que existem no bairro.

As Aventuras de Nóquio em Vila Recreio, na imagem abaixo, foi apresentada na culminância de um projeto de leitura, com a presença das famílias, que tiveram a oportunidade de ler a história e contemplar os trabalhos realizados, com a apresentação do tema pela turma.

Figura 2 – Livro: “As Aventuras de Nóquio em Vila Recreio.”



Fonte: autores

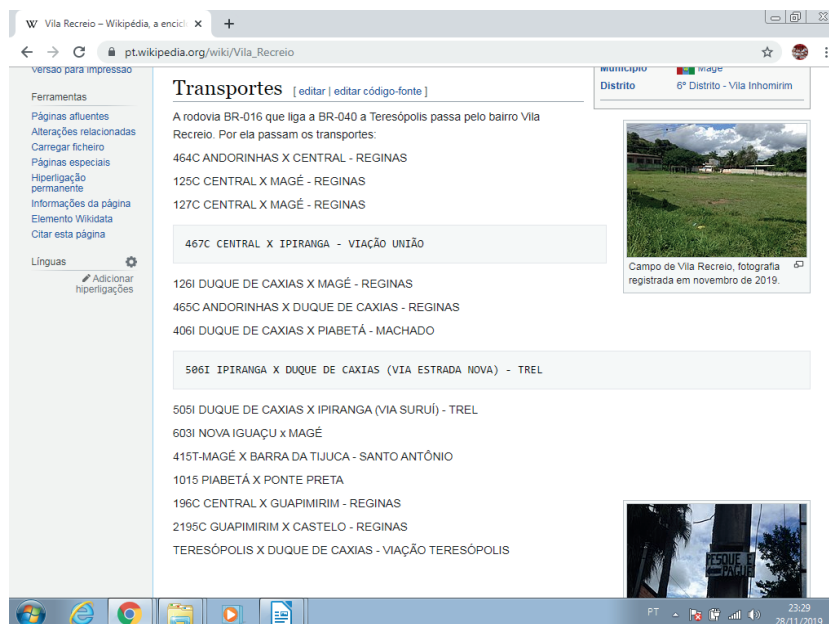
Na etapa final, as imagens registradas foram tratadas junto com os alunos, em construção coletiva, com pequenas descrições de cada lugar escolhido para as fotos. Essas informações subsidiaram a construção de um texto coletivo, com vistas a inserção da página do site *Wikipedia*, referente ao bairro Vila Recreio, de Magé. Sendo assim, um novo conteúdo pode ser visualizado no acesso à página referente ao bairro, pelo site da *Wikipedia*, conforme as imagens a seguir.

Figura 3 – Site do Wikipédia, após intervenção parte 1



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

Figura 4 – Site do Wikipédia, após intervenção parte 2



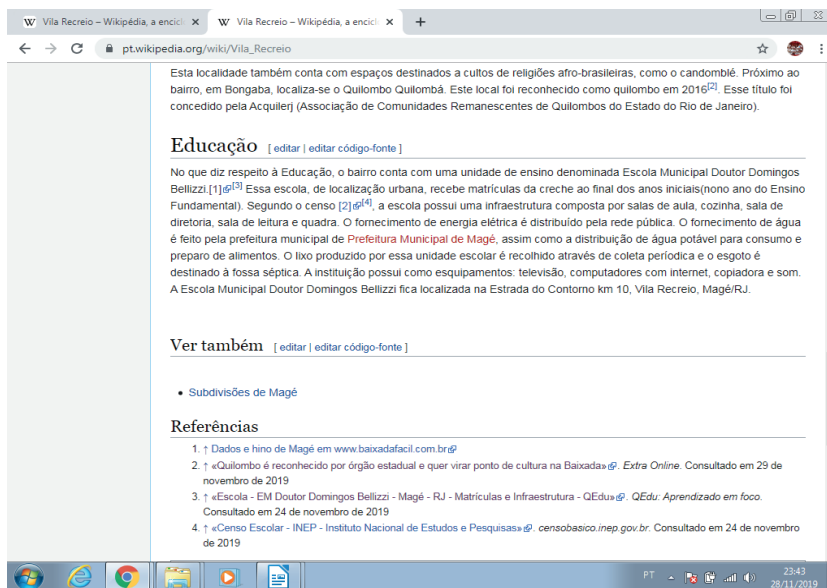
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Recreio

Figura 5 – Site do Wikipédia, após intervenção parte 3



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

Figura 6 – Site do Wikipédia, após intervenção parte 4



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

Figura 7 – Site do Wikipédia, após intervenção parte 5⁴

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

Grosfoguel (2018) nos alerta para uma questão bastante importante, mas que, muitas vezes, é negligenciada. É necessário um rompimento epistemológico com o sistema de dominação da modernidade capitalista como premissa para o desenvolvimento da perspectiva decolonial. Uma dessas premissas é compreender que o "racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas (...)" (GROSFOGUEL, 2018, p. 59).

Desse modo, a análise dos processos pedagógicos que envolvem a formação dos estudantes do primeiro segmento não pode ser vista sem considerar que a colonialidade é parte fundamental da organização da escola, dos currículos e das estruturas escolares. E que a construção de novos caminhos e possibilidades passam pelo reconhecimento que outras histórias e experiências devem ser incluídas com seriedade no dia a dia, dentro e fora da escola.

Materiais didáticos, currículos e práticas pedagógicas que considerem a colonialidade apenas como uma ideologia, ainda que denunciem as hierarquias de nossa sociedade, esbarram na limitação de não perceber como princípio organizador da vida social, o que limita as ações para sua superação. Dessa forma, o foco fica limitado, muitas vezes, a ações pontuais em determinados momentos do ano letivo ou da formação estudantil, sem entender que as demais etapas de ensino-aprendizagem ainda são eurocêntricas e tratam desse tema como secundário e não como questão central na escola e na sociedade.

Nessa intervenção pedagógica, buscamos proporcionar aos estudantes a (re)descoberta do seu lugar como um espaço legítimo de construção da vida e, a partir daí, poder considerá-lo como parte das relações sociais e de poder que constroem a sociedade em que vivem.

4 Fonte das figuras 3, 4, 5, 6 e 7: *site Wikipédia*. Acesso em: 29 de novembro de 2019. Site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Recreio.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas em casa e nas aulas despertou nos estudantes o prazer em fornecer informações sobre o lugar, tendo em vista que, inicialmente, havia falas negativas, ao abordar sobre a localidade. Nas aulas-passeios pelo bairro, foram feitos os registros, pensando-se na postagem no *site*, como no piquenique e brincadeiras nas árvores do campo do bairro, fortalecendo mais uma vez a existencialidade do local e seu reconhecimento como promovedor de sociabilidade e história.

É possível perceber, através das imagens e do acesso ao ambiente virtual, que a intervenção proposta e realizada colaborou para a apropriação e valorização do lugar por parte dos estudantes. Eles compreenderam, durante o decorrer das aulas, que a ideia principal seria demonstrar, através dos registros virtuais, que o bairro onde moram ou estudam, assim como as demais localidades das mais longínquas regiões do mundo, possui história, cultura e saberes. E que a momentânea invisibilidade pode tornar-se inexistente a partir de um movimento de reflexão e ação.

No contexto deste trabalho, foi possível refletir e questionar com os estudantes a ausência de informações sobre o bairro e a construção dos conhecimentos a partir de referências baseadas em heranças coloniais, em detrimento aos das classes tidas como subalternas, como o de Vila Recreio.

Nesse sentido, é possível destacar que uma gama variada de registros subjetivos foi proporcionada ao longo de todo esse processo. Seja no resgate da memória de moradores antigos, nas referências trazidas pelas crianças, nas conversas suscitadas na família propiciando trocas afetivas e significado histórico, no observar de funcionários da escola, alguns moradores do bairro e outros não, um registro psicológico e afetivo se deu junto a cada um e será parte da memória de todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização deste projeto.

REFERÊNCIAS

BRITO, Marlene O. **Narrativas Negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a educação básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

CANDAU, Vera M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Janeiro/abril 2008.

CASTRO, Michele Corrêa de. RIOS, Valdir Lemos. Escola e Educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, 2007

COLLODI, Carlo. **As Aventuras de Pinóquio**. História de um Boneco. Tradução de Margarida Periquito. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-54.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 22, n. 68, jan./mar. 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, 2014.

QUIJANO, Anibal (Org.). **A colonialidade do saber**. eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 20 set. 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências, por uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63. Outubro de 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAL, Vera Maria. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2009.