

A INTERDISCIPLINARIDADE E OS DIFERENTES CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

Ana Lúcia Gomes da Silva
Denise Silva
Franchys Marizhete N. S. Ferreira
Janete Rosa da Fonseca
Vera Lúcia Gomes
(Organizadoras)



Denise A. Nachif. As filhas de Jô
(Jemina, Quezia e Quéren), 1997.

A INTERDISCIPLINARIDADE
E OS DIFERENTES CENÁRIOS
DA EDUCAÇÃO

Ana Lúcia Gomes da Silva
Denise Silva
Franchys Marizhete N. S. Ferreira
Janete Rosa da Fonseca
Vera Lúcia Gomes
(Organizadoras)

A INTERDISCIPLINARIDADE E OS DIFERENTES CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

Araraquara
Letraria
2019

A INTERDISCIPLINARIDADE E OS DIFERENTES CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO

PROJETO EDITORIAL
Letraria

PROJETO GRÁFICO E
DIAGRAMAÇÃO
Letraria

CAPA
Letraria

Obra: **As filhas de Jó (Jemina, Quezia e Quéren), 1997.**
Artista: **Denise A. Nachif**

REVISÃO
Letraria

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Denise; FERREIRA, Franchys Marizhete N. S.; FONSECA, Janete Rosa da; GOMES, Vera Lúcia. (org.). **A interdisciplinaridade e os diferentes cenários da educação.** Araraquara: Letraria, 2019.

ISBN: 978-85-69395-43-0

1. Interdisciplinaridade;
2. Educação; 3. PIBID.

Sumário

APRESENTAÇÃO Denise Silva	8
A ARTE E A LUDICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM OLHAR PARA AS RELEITURAS DO ARTISTA PLÁSTICO IVAN CRUZ Vanda Aparecida Andrade da Silva de Oliveira e Ana Lúcia Gomes da Silva	11
A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ANASTÁCIO Maiara de Souza Barbosa Morais e Fátima Cristina D. F. Cunha	33
A INCLUSÃO DA MULHER INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE AQUIDAUANA Aparecida de Sousa dos Santos e Flavia de Sousa Polini	52
A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE APOIO NA EDUCAÇÃO Alcione Bueno Morinigo e Janete Rosa da Fonseca	70
A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO Telma Lacerda de Souza Aramburu e Olga Maria dos Reis Ferro	84
A UTILIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO Émerson Bandeira Bastos	101

ABORDAGENS DAS NOÇÕES DE ESPAÇO, PAISAGEM E BACIA HIDROGRÁFICA NO ESPAÇO GEOGRÁFICO E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS Marcilene Deknes Alves, Vicente Rocha Silva e Jonas de Sousa Correa	131
CONTRIBUIÇÕES DAS CANÇÕES NA CULTURA INDÍGENA Thailyne Vitorino Verdum e Ana Lúcia Gomes da Silva	145
CULTURA, INTERCULTURALIDADE E MEIO AMBIENTE DA ETNIA TERENA DE AQUIDAUANA/MS Elisangela Castedo Maria Nascimento, Angela Maria Zanon e Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha	155
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E AS LEIS QUE AMPARAM SUA MATERIALIZAÇÃO Paola Gianotto Braga e Vera Lúcia Gomes	174
ENSINO COMUM E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: MONÓLOGOS CARACTERIZADOS DE DIÁLOGOS Márcia Capellini	198
FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR E CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS Juliana Benitez Golfetti	220
LITERATURA, HISTÓRIA E SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DAS INTERDIÇÕES E SUAS RUPTURAS NA OBRA “EM NOME DO DESEJO”, DE JOÃO SILVÉRIO TREVISAN (1980) Taynara Martins de Moraes e Miguel Rodrigues de Sousa Neto	240

LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES: OS DESAFIOS NA ERA DIGITAL Aline da Silva Alves e Ana Lúcia Gomes da Silva	261
LITERATURA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FAZER PEDAGÓGICO PARA OS SURDOS Ana Paula Luiz e Bruno Roberto Nantes Araújo	283
MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA TERENA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO KALIVÔNO Tabita Silva Leandro, Ana Lúcia Gomes da Silva e Denise Silva	299
O DESAFIO DO ENSINO DA ARTE E CULTURA TERENA Luzinete de Oliveira Souza, Ana Lúcia Gomes da Silva e Denise Silva	316
O PENSAMENTO PRÁTICO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL DA EJA Ericka Peterson Barbosa Arguello e Ana Lúcia Gomes da Silva	336
O USO DE RECURSOS LÚDICOS NO ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE MATEMÁTICA Laura Marin Lugo Magdalena e Juliana Alves de Souza	350
OS DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE NAS PRÁTICAS DOCENTES DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA – ANASTÁCIO/MS Ana Cláudia Francisco Ferreira Bondarczuk, Ana Lúcia Gomes da Silva e Denise Silva	364

OS SONS DAS PALAVRAS NA BELEZA DOS TEXTOS POÉTICOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA LEITURA À ESCRITA	378
Angelita do Socorro Gregorio Cardena e Ana Lúcia Gomes da Silva	
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	394
Valdênia Rodrigues Fernandes Eleoterio, Adriana da Silva Ramos de Oliveira e Sulamita Barreto do Nascimento	
PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO BARCO DE LETRAS	413
Carmem Lúcia Além Corrêa, Ana Lúcia Gomes da Silva e Denise Silva	
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA CEGA: ALGUNS APONTAMENTOS	427
Ana Lúcia Gomes e Vera Lúcia Gomes	
PROFESSOR: UMA PROFISSÃO, VÁRIAS REALIDADES	447
Andréia dos Santos Ferreira e Ana Lúcia Gomes da Silva	
TEMPO E ESPAÇOS PARA APRENDER: CONTRIBUTOS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO	466
Lays Sanches de Souza e Ana Lúcia Gomes da Silva	
VÁRIOS MODOS DE ENSINAR, UM MESMO OBJETIVO: O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA E PRIVADA DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS	483
Felipe de Lima Silva, Thalita Pereira da Silva e Silvana Alves da Silva Bispo	

Apresentação

Não somos ilhas. É o pensamento que me vem quando observo nossa atividade como acadêmicos, pesquisadores, professores, alunos. Como em tudo na vida contemporânea, as interconexões, os pontos de ligação são fundamentais para otimizar nossos resultados, obter efetividade em nossas ações. É preciso dar as mãos. Apoiar e ser apoiado. É preciso, mais do que nunca, sermos parceiros.

É assim que, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores, o GEPFIP/UFMS/CPAQ, buscamos enfrentar os desafios da prática educacional: compreendendo a necessidade premente de atuarmos com empatia, ultrapassando o modismo que cerca o termo, chegando à sua essência, para de fato conhecermos e reconhecermos os novos e – tão necessários para o enfrentamento – problemas que se colocam para a formação de educadores qualificados, preparados para a prática profissional.

A empatia que buscamos construir se traduz em instâncias como os encontros e reencontros do GEPFIP/UFMS/CPAQ, no Encontro de Educação e do Fórum de Educação Especial, como um processo inclusivo da universidade. Concentramos esforços, como gestoras das nossas próprias histórias, para dialogarmos entre os discursos e as práticas. Um exercício interdisciplinar permeado pelas experiências nos artigos científicos compartilhados no III Encontro de Educação da UFMS V Fórum de Educação Especial e Inclusiva, V Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação

Interdisciplinar de Professores GEPFIP/UFMS/CPAQ. Nesses espaços, os conhecimentos e os modos de pensar e fazer o ensino, a extensão e a pesquisa resultaram no material que por ora apresentamos. Na ilustração da capa temos a belíssima obra: *As filhas de Jó* (Jemina, Quezia e Quéren), 1997 – materiais abrasivos da artista plástica Denise A. Nachif – foto tratada por Alexandre Maciel. A artista nos oportuniza reflexões sobre ensinar (apontar signos): “é possibilitar que o outro construa sentidos, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores”.

Não somos ilhas. Mas podemos nos tornar. Se não construirmos pontes, estaremos fadados a estarmos sozinhos no mar de desafios que nos envolve e no qual fomos colocados à medida em que a sociedade se desenvolve e cria novas problemáticas, num movimento orgânico que é característica de um organismo vivo, pulsante. E, assim, somos levados a, por vezes, nos perdermos nesta pulsação, nos isolando em nossos problemas, em nossas questões.

Não nos tornarmos ilhas é o que buscamos. E, para tanto, temos construído pontes. Buscando outras ilhas para a formação de uma rede de cooperação. Neste quadro se insere, por exemplo, a parceria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com o Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI). Assim, buscamos potencializar nossos resultados, sendo mais efetivos na vida das pessoas, na aplicação da pesquisa como uma ferramenta de desenvolvimento humano, de iluminação da sociedade em que estamos inseridos.

A potencialização busca, dessa forma, tornar mais comuns casos como desta professora que, oriunda de escola pública, ingressou nos bancos acadêmicos, alcançando o título de doutorado numa carreira que, para além da força de vontade, foi possível graças à compreensão da importância do aprofundamento da formação acadêmica de nossos graduandos, tanto para suas carreiras quanto para a iluminação, o desenvolvimento humano do país. Precisamos multiplicar histórias similares e só conseguiremos isso se estivermos juntos, fora de nossas caixas, em campo e de mãos dadas. Porque não, não somos ilhas. Somos pessoas. E pessoas possuem mãos para se dar.

Prof. Dra. Denise Silva

Egressa do Curso de Pedagogia CPAQ/2004

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Formação Interdisciplinar/GEPFIP

Presidente do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural/IPEDI

A arte e a ludicidade no ambiente escolar: um olhar para as releituras do artista plástico Ivan Cruz

Vanda Aparecida Andrade da Silva de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

A sociedade contemporânea vive em constante evolução, principalmente, no contexto tecnológico, educacional e artístico. Para que as pessoas acompanhem essa evolução, faz-se necessário desenvolver as competências e habilidades específicas, entre estas, as linguagens.

A arte nem sempre foi de fato reconhecida em sua amplitude no contexto educacional, assim como matemática, geografia, entre outras áreas do conhecimento. Essa situação não deixou claro a sua função de área nas ciências humanas. Somente em 1971, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, a arte foi incluída no currículo escolar como Educação Artística, considerada, de certa forma, optativa como disciplina (PCNs, 1997).

Após a LDB 9.394/96, o ensino de arte se tornou obrigatório na educação básica, como componente curricular. Barbosa (2002, p.33) disserta a respeito: “A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação”. É fundamental então que possamos debater sobre o ensino de arte adentrando suas particularidades.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o ensino de arte, tendo como público-alvo principal os alunos da educação básica do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Estadual Roberto Scaff, localizada no município de Anastácio/MS. Buscamos oportunizar o contato com a arte ligado à ludicidade, por meio das obras do artista plástico Ivan Cruz, propondo o resgate de brincadeiras de infância.

O interesse pelo tema surgiu a partir de experiências realizadas na disciplina Fundamentos e Práticas do Ensino das Artes Visuais, com as obras do renomado artista plástico Ivan Cruz. Esses momentos despertaram a vontade de conhecer mais sobre sua vida

e obras e isso nos motivou a ampliar os estudos para o contexto escolar. Essa foi uma maneira de oportunizar aos alunos o contato com a Arte mediante tais obras. Os alunos realizaram diversas atividades, entre elas, as releituras de imagens e confecções de brinquedos como peteca, pião, pipa, entre outras, que fazem parte da proposta do artista. Isso foi uma forma de colocá-los em contato com as brincadeiras que hoje pouco se observa.

O referencial teórico deste trabalho se pautou em literaturas valiosas sobre a temática, tais como, Barbosa (2002), Lavelberg (2003), Silva (2005) e outros que auxiliaram no percurso do estudo. Valemos da pesquisa bibliográfica, com característica investigativa, por meio de observações, entrevistas, vídeos e outros instrumentos de registros.

2. Referencial teórico

O ensino de arte propicia o desenvolvimento do imaginário perceptivo do aluno, por meio da realidade na qual ele está inserido. Também garante representar e apreciar as diversas linguagens artísticas, bem como um repertório mais apurado e uma maior compreensão sobre os conceitos e a forma da arte. Segundo Lavelberg (2003, p. 10), o professor tem um importante papel na mediação e no ensino de arte:

O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da mediação que os professores realizam entre aprendizes e arte. [...] requer-se do professor sensibilidade e aguda observação sobre a qualidade do vínculo de cada um dos alunos nos atos de aprendizagem em arte.

Muitos autores discutem a utilização do lúdico no contexto educacional, quanto aos limites e cuidados exigidos. O brincar é assunto sério, seja em contexto escolar ou não. O professor, ao elaborar atividades pedagógicas com caráter lúdico, proporciona aos alunos a vivência de situações de aprendizagem. No ato de brincar, o aluno desenvolve a sociabilidade, a linguagem e a criatividade, favorecendo a aprendizagem. Nessa perspectiva, de acordo com Friedmann (2005, p. 9):

A ludicidade é considerada, por inúmeros pesquisadores, uma estratégia relevante na práxis pedagógica, visto que contribui na construção do desenvolvimento humano nos aspectos cognitivo, afetivo e social [...] o desenvolvimento do cérebro se dá através das experiências que a criança faz no brincar. É aí que ela desenvolve as sinapses necessárias para, na escola, aprender a ler, escrever, calcular.

Por isso, é imprescindível que o professor deixe de lado os preconceitos referentes à própria produção e continue a exercer essa atividade tão prazerosa na sua formação. A partir do momento em que o professor conhece suas próprias limitações e avanços, ele poderá entender e instigar mais o potencial criador dos seus alunos. Nesta direção, Lowenfeld (1977, p. 397) afirma:

[...] o que é necessário ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de determinado quadro ou objeto, nem, necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte. A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização pela criança do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao próprio meio.

Salienta-se que o professor tenha clareza e discernimento sobre que caminho pretende seguir no seu trabalho durante a docência. Ao planejar aulas de maneira cuidadosa estará atento ao que acontece por meio das expressões artísticas, mantendo-se informado e apropriando-se da cultura da sua própria região. Esse procedimento garantirá o alcance dos propósitos, facilitando a aprendizagem dos alunos e apresentando um resultado satisfatório, com participação consciente do aluno e com mais autonomia. Nesse sentido, Lavelberg (2003, p. 11) corrobora:

Aprender em arte implica desafios, pois a cultura e a subjetividade de cada aprendiz alimentam as produções, e a marca individual é aspecto constitutivo dos trabalhos. O aluno precisa sentir que as expectativas e as representações dos professores a seu respeito são positivas, ou seja, seu desenvolvimento em arte requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto de aprendizagem.

Além disso, é por meio das manifestações artísticas, nas diversas linguagens e, principalmente, com atitudes carinhosas por parte do professor que o aluno sente-se seguro para usar a imaginação sobre as coisas e o meio que o cerca, organizando seus sentimentos de uma forma simbólica para se comunicar com o outro e com ele mesmo.

Compreender o ensino da arte nessa proporção fará com que a escola se torne um espaço rico em conhecimento, tanto novo quanto revelador. O artista Ivan Cruz, em suas obras, promove isto com maestria; envolve o seu público e faz acreditar que é possível trabalhar brincadeiras (pula-corda, pião, amarelinha, pipa, entre outras) como instrumento pedagógico. Com tais recursos, o professor pode propor o contato dos alunos com as brincadeiras, visto que hoje pouco se encontra desta prática no cotidiano escolar. Deve-se tomar cuidado de não generalizar, porque mesmo essa não sendo uma prática muito

comum, é possível observar fora dos ambientes escolares crianças utilizando esses tipos de brincadeiras nos pequenos bairros da nossa cidade.

Assim como as brincadeiras, os jogos têm um importante papel no processo de aprendizagem dos alunos. Kishimoto (1998) ressalta que o jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade do aluno tanto na criação como também na execução. Conforme a autora (1993, p. 15), o jogo é uma forma de os alunos interagirem com os demais, estabelecendo regras e desenvolvendo um convívio social de maneira espontânea:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças, estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando, assim, um convívio mais social e democrático, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

De uma forma geral, as brincadeiras vão sendo passadas de geração em geração e novas brincadeiras surgem, enquanto outras perpetuam até os dias de hoje. A permanência das brincadeiras evidencia o quanto elas são importantes para o ser humano e o quanto são essenciais para o processo de construção do conhecimento. Para que os jogos e as brincadeiras não se percam, é preciso exercitá-los e resgatá-los.

A autora Iavelberg (2003) disserta sobre esse assunto, ressaltando a necessidade de o professor dar suporte ao aluno e estar sempre no lugar de aprendiz, partindo das orientações necessárias que possibilitem a participação, estimulem o aluno em cada atividade e, principalmente, valorizem aquelas que já fazem parte da sua cultura.

É necessário que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois só assim terá que ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (IAVELBERG, 2003, p. 12).

É por meio das brincadeiras que os alunos entram num universo de fantasia e imaginação. Aos poucos, vão dando significado ao mundo a sua volta. Tanto escola como professor têm um papel fundamental nessas novas descobertas. A partir do contato com as diferentes formas de brincar, aumenta a percepção dos alunos sobre o outro e sobre si mesmo. Kishimoto (1994, p. 52) traz um pensamento oportuno:

Enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração social além de exercitar seu equilíbrio emocional e atividade intelectual. É na brincadeira também que se selam as parcerias, porém o aprendizado não deve estar presente só na escola, mas também como parte do dia-a-dia da criança; na medida em que a criança progride em seu desenvolvimento e amadurecimento, é necessário que ela manifeste o que é próprio de cada etapa de sua vida.

Na visão de Kishimoto, o ato de brincar é o momento que o aluno se relaciona com as pessoas, seja no espaço escolar ou fora dele, e adquire conhecimento próprio para cada fase em que se encontra de forma espontânea.

Atualmente, ainda percebe-se o uso exagerado de desenhos estereotipados em sala de aula, cópias de livros e desenhos. Pillar (2006, p.18) afirma que “cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação”. De acordo com

a autora, não é favorável que o professor leve apenas para a sala de aula as cópias, apresentando aos alunos imagens e brincadeiras, sem ter um conhecimento prévio do assunto, fazer por fazer. Primeiramente, é necessário que o professor tenha conhecimento, para que os alunos percebam o quanto é prazeroso criar e recriar, ou seja, dando sentido a cada brincadeira e a cada imagem, criando uma proposta que precisa ir além de passatempo.

Na concepção da autora, a cópia é a criação original de determinada obra, sem nenhum tipo de modificação. Ao contrário da releitura, o aluno apresenta a sua percepção sobre o tema, por meio das cores, formas e outros elementos da visualidade compositiva. Nesse sentido, podemos perceber que a releitura é ler novamente, reconstruindo e transformando uma obra já existente (PILLAR, 2006, p. 18).

Conforme Pillar (1993, p.77), “ler uma imagem é compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para apreendê-la como objeto a conhecer”. Para haver uma compreensão significativa, o professor deve estar em constante busca pelo conhecimento. Partindo dessa busca, poderá despertar nos alunos o interesse em conhecer o novo. Duarte Jr. (2001, p.206) ressalta que

[...]na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, [...] como fonte primeira dos saberes e conhecimentos [...] acerca do mundo.

O autor ressalta que os professores somente conseguirão alcançar um resultado de maneira significativa, a partir do momento em que tiverem conhecimento da realidade de cada criança, ou seja, trabalhando de forma que vise transformá-las em pessoas críticas e seguras de si.

[...] percebe-se o valor da Arte no processo educacional, uma vez que o pensamento e os sentidos se disponibilizam para atender a demanda da idéia. Sem dúvida, a arte contribui para despertar e aguçar as percepções do indivíduo; se a ele é dada a oportunidade da experiência, todo pensamento se volta para a elaboração de uma idéia que será exteriorizada em uma forma ou outra. Isso fará com que ele experimente a autonomia e a liberdade que o ato criador gera no indivíduo. O ideal de liberdade, inerente ao indivíduo, será acalentado pelo desenvolvimento dessa capacidade inventiva. (SILVA, 2005, p. 5-6).

Nesta perspectiva, reafirmamos junto à autora a relevância da arte na vida das pessoas, principalmente para o aluno em formação, que, por meio das experiências e do incentivo por parte do professor, poderá contribuir para uma melhor percepção e até mesmo aguçar novas descobertas.

Silva (2013, p. 49) pontua, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, a relevância da prática dos professores indígenas com um currículo que condiz à sua realidade:

Ao explicitar os pontos comuns que distinguem escolas não indígenas, o RCNE/Indígena procura integrar os etnoconhecimentos das comunidades indígenas aos conhecimentos universais selecionados e apropriados à educação indígena. Essa integração permitirá a construção de um currículo específico e próximo das realidades vividas pelas comunidades indígenas, gerando com isso uma flexibilização curricular livre das formalidades rígidas dos planos e programas, dirigidos aos indígenas, que antecederam a edição do Referencial.

Silva (2013) percorreu caminhos, levando-nos a uma reflexão sobre o quanto é essencial a troca de experiências de vida, costumes

e tudo que faz parte da cultura, tanto do professor indígena quanto do não indígena, para o desenvolvimento e fortalecimento de novas práticas pedagógicas e que farão o diferencial no contexto escolar.

[...] importante observar como o Projeto Político Pedagógico de Formação de Professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das etnias que formam os “Povos do Pantanal” – MS propõe superar a fragmentação e os modelos de organização curricular tradicional por meio da Arte como componente curricular do eixo Linguagem e Cultura. Entendo que, quando temos acesso aos bens culturais que a humanidade construiu ao longo dos anos, entre eles está o conhecimento artístico [...] (SILVA, 2013, p. 53).

Conforme a autora, é preciso que o professor esteja sempre em busca de formação, de novos conhecimentos, que seja um pesquisador usado, para que outras gerações tenham oportunidade de conhecer um pouco mais da história do povo indígena. O conhecimento nato em arte, principalmente, retrata suas conquistas ao longo dos anos (SILVA, 2013).

Uma das funções sociais da arte é a de ser um instrumento da educação. Procura-se, por meio dela, formar homens criativos, inventivos e descobridores de novas verdades. Aliás, não é somente através da arte que o potencial criativo do homem se desenvolve. Em todo conhecimento, há possibilidades de ocorrências criativas. Mas, na arte, há a emoção e o prazer de se criar um produto que é o resultado da expressão subjetiva do seu criador, atendendo às suas próprias necessidades, anseios, percepções e motivações. O indivíduo externa algo de si mesmo ou de sua coletividade, criando, dessa maneira, um mundo à sua semelhança, com características inconfundíveis e dimensões imprevisíveis (SILVA, 2005, p. 8).

Ainda segundo Silva (2005), por meio da arte o ser humano se permite experimentar novas descobertas. Com a arte, ele supera expectativas enquanto pessoa, que cria e recria suas próprias produções, com criatividade e ousadia, deixando clara sua percepção sobre os novos caminhos a seguir. Nesse sentido, Fazenda (*apud* SILVA, 2005, p. 67) afirma:

Nossa busca revelou professores muitas vezes perdidos na função de professor, impedidos de revelarem seus talentos ocultos; anulados no desejo da pergunta, embotados na criação; prisioneiros de um tempo tarefeiro, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo.

Para a autora, muitos professores estão confusos em sua profissão e com isso são impedidos de expor os seus verdadeiros valores na arte de professor, mas esse quadro vem sendo mudado.

3 Experiências artísticas na iniciação à docência

As experiências com os exercícios na docência, durante a nossa formação, nos proporcionaram significativos momentos. Entre estes, ressaltamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID desenvolvido por meio das políticas educacionais brasileiras do Ministério da Educação e Cultura nas instituições de ensino superior. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, os projetos foram bem acolhidos pelas escolas estaduais e municipais. Aqui tratamos do subprojeto do curso de Pedagogia/CPAQ na Escola Estadual Antônio Salústio Areias, com a nossa participação no período de 2015 a 2018.

Discorreremos sobre cada etapa destas experiências com mais detalhes para que o leitor nos acompanhe.

3.1 PIBID - Escola Professor Antônio Salústio Areias

Conforme anunciado entre as inúmeras possibilidades ofertadas em nossa formação no curso de Pedagogia, está a participação no (PIBID), na Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias. Nesse período, foi possível perceber, na disciplina de Arte do primeiro ano do ensino fundamental, o conhecimento amplo da professora e o domínio sobre o conteúdo, em um planejamento bem elaborado. Durante as aulas, observamos o quanto é relevante para os alunos o contato com a arte, principalmente, quando ligado à ludicidade. Também vimos o quão prazeroso se torna, ficando nítido o interesse e a alegria estampados no rosto de cada um dos alunos em querer aprender. Com a participação no PIBID, houve uma troca de conhecimentos, na qual todos saem ganhando. Ao mesmo tempo em que deixamos um pouco de nós no outro, fica um pouco do outro em nós.

No período em que os pibidianos (do curso de Pedagogia, ano 2015/2018) estiveram na Escola Estadual Antônio Salústio Areias, foi possível mostrar um pouco do que o curso de Pedagogia constrói por meio do desenvolvimento do subprojeto “Cultura pantaneira no chão da escola”, juntamente com os supervisores, professores e a coordenadora do PIBID, professora Ana Lúcia Gomes da Silva. Aos alunos dos primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental foram propostas ações como a música e a dança, caracterizadas na riqueza existente em nossa região, ressaltando sua diversidade de fauna e flora de forma lúdica e interdisciplinar.

Partimos do interesse dos alunos em querer aprender mais sobre a cultura local. As ações destacaram-se entre os alunos; foi prazeroso perceber como o professor aguça a curiosidade deles a partir da percepção do contato com a arte e como isso pode contribuir

para o desenvolvimento da aprendizagem no resgate da cultura pantaneira, ainda mais visível pelas brincadeiras que fazem parte de uma geração, expressas nas obras de Ivan Cruz.

3.2 Conhecendo vida e obras de Ivan Cruz

Ivan Cruz nasceu em 1947, no Rio de Janeiro. É um artista conhecido por suas diversas obras relacionadas às brincadeiras. Ele se formou em Direito em 1970, mas sua paixão pela arte sempre o acompanhou. Em 1986, abandonou a Advocacia e se dedicou integralmente à Arte. Ingressou na Escola Brasileira de Belas Artes (RJ), em 1990, preparando sua exposição em Portugal. Pintou vários quadros com temas de sua infância, principalmente as brincadeiras. Quão grande o seu sucesso que ele desistiu de ir para Portugal e fez sua exposição na Região dos Lagos, no Rio de Janeiro. A série “Brincadeiras de Criança” tem mais de 100 obras e se transformou em um Projeto, envolvendo confecção de brinquedos, oficinas, contações de histórias, músicas, cantigas de rodas. O artista Ivan Cruz baseia o seu trabalho na frase que criou: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que, enquanto criança, não brincou falta-lhe um pedaço no coração”. Ivan Cruz, por ter tido uma infância feliz, se mostra um eterno apaixonado pelas brincadeiras. Percebemos, em sua biografia, o anseio de manifestar a criança que vive dentro dele.

Diante disso, Ivan Cruz nos mostra o quanto o lúdico aliado à arte pode ser um poderoso instrumento para proporcionar mais prazer aos alunos em aprender e mais vontade dos professores em ensinar. O artista também deixa claro em cada uma de suas obras que ele as criou em torno das brincadeiras das crianças. Ressalta ainda a nossa escolha para voltarmos o olhar para a criança nas alegrias, surpresas e percepções.

3.3 Brinquedos e brincadeiras: um resgate da infância por meio da releitura das obras do artista plástico Ivan Cruz

Partindo dessa ideia central, realizamos uma experiência prática com alunos dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV com releituras das obras do artista Ivan Cruz.

É necessário reportarmos que a disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino das Artes Visuais subsidiou a aplicação das atividades, na compreensão das manifestações expressivas e na forma de ver o mundo. Pensando nisso, foi elaborado o projeto “Brinquedos e brincadeiras: um resgate da infância por meio da releitura das obras do artista plástico Ivan Cruz”, com objetivo de resgatar brincadeiras da infância, valorizando o prazer em brincar com brinquedos e brincadeiras do passado, tomando gosto pela arte, mergulhando nas releituras das obras de Ivan Cruz e utilizando a técnica da monotipia¹ e construção de brinquedos, tais como, pipa, pião e peteca.

Tais recursos nos apontaram que as mudanças em educação são possíveis quando o professor instiga os alunos a querer criar, buscar e experimentar materiais para que compreendam o seu significado de forma a contribuir com sua aprendizagem, possibilitando a re-significação das brincadeiras.

¹ Monotipia - Processo de impressão artística por meio do qual se transfere, por pressão, uma pintura em cobre, vidro ou matéria plástica para o papel.

3.4 Curso de Pedagogia: espelho da sala de aula

Das imagens refletidas na nossa trajetória como acadêmicas, reafirmamos que os registros foram da disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino das Artes Visuais, sob a orientação da professora Ana Lúcia Gomes da Silva, com as obras do renomado artista plástico Ivan Cruz. Foram marcantes momentos que despertaram a vontade de conhecer mais sobre a sua vida e obras.

Durante as aulas, tivemos a oportunidade de conhecer a vida e as obras do artista Ivan Cruz. O artista nos convida a enxergar as diversas possibilidades, a não deixarmos adormecer a criança que existe em cada um de nós. Sentimos que o contato com a arte é possível independentemente de idade ou nível de formação.

No decorrer da disciplina, uma mistura de sentimentos tomou conta dos envolvidos. Houve alegria, porque pode-se sentir que é possível trabalhar a arte de forma prazerosa, enaltecendo o potencial criador dos alunos, trabalhando com atividades que fizeram e/ou fazem parte do seu repertório, explorando o seu lado artístico. Ficou notória a nostalgia na expressão das acadêmicas diante das obras do artista Ivan Cruz, nos levando a recordar a infância, nas mesmas brincadeiras retratadas nas obras, tais como: amarelinha, pula corda, bola, entre outras, brincadeiras que hoje dificilmente observamos entre as crianças.

3.5 Ação de extensão: projeto “Sabores e saberes da arte, tecnologia e literatura”

Em visita à Aldeia Babaçu, no município de Miranda/MS, no início do segundo semestre do corrente ano, com o Projeto Sabores e Saberes na oficina de Arte e Cultura, participamos das ações que oportunizaram aos professores daquela região e aldeias vizinhas conhecer um pouco da arte e suas diversas formas. Foram utilizados materiais da própria natureza, que são pouco explorados para esses fins.

No primeiro momento, após a organização do espaço para o desenvolvimento das atividades, houve a apresentação de uma dança típica do local, de maneira a agradecer aos professores e acadêmicos pela parceria. Todos ficaram encantados e felizes em perceber que os costumes e a cultura permanecem fortes naquele local.

Durante a visita, foi apresentado “A Poesia *Borboletas* de Vinicius de Moraes”. Em seguida, foram oferecidos materiais para a produção de painéis com recursos como: galhos de árvores, sementes, folhas em diversos formatos, cascas de árvores, pincéis, tinta guache. A primeira atividade proposta foi com a pintura de folhas que se assemelham ao formato de borboleta e o término culminou com a criação de imãs de geladeira. Na entrega dos materiais, algo curioso chamou a nossa atenção: uma folha com formato de borboleta e típica da nossa região que poucos conheciam.

As atividades foram finalizadas com releituras de uma pintura de mandala com a participação dos alunos e professores da Aldeia. Os mesmos escolhiam a obra com a qual mais se identificavam para a releitura na tela.

3.6 Ensino e pesquisa: produções artísticas na Escola Estadual Roberto Scaff

A atividade de ensino e pesquisa que aconteceu na sala do primeiro ano dos anos iniciais, período integral, da Escola Estadual Roberto Scaff, localizada no município de Anastácio/MS, foi outro momento que merece registro no nosso trabalho.

Foram realizados três momentos de observação das atividades desenvolvidas pela professora de arte. No primeiro momento, nossa participação foi auxiliar a professora na construção de chapéu com os sinais de trânsito; no segundo, a professora ofereceu cópias e, no terceiro momento, em comemoração ao dia das crianças, a professora realizou atividades de jogos e brincadeiras. Segundo ela, “é de suma importância o educador estar conectado ao universo da criança, o brincar faz parte desse universo. A criança terá mais prazer em aprender, então é sim muito importante inserir o brincar na prática pedagógica” (Professora A).

De acordo com a professora, ao se valer das atividades lúdicas, pode-se observar uma aula menos mecânica e mais dinâmica. Assim, acontece uma aproximação maior entre aluno e professor. “Até porque saímos da rotina e proporcionamos um momento de aprendizagem mais leve”.

A professora diz que, segundo Huizynga, as crianças estão sempre brincando, aprendem sozinhas ao brincar, quando o professor mescla o ensino e o brincar, o professor estimula o aluno a aprender de forma prazerosa, com a ludicidade ele vai chamar a atenção desse aluno, vai conseguir com que ele aprenda, se desenvolva cognitivamente e se relacione e se expresse melhor com os demais colegas. (PROFESSORA A)

4. Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada na pesquisa é do tipo bibliográfica e tem característica investigativa. Para tal, nos valem de referências valiosas sobre a temática, como Barbosa (2002), Iavelberg (2003), Silva (2005) e outros que nos auxiliam no percurso da pesquisa.

Como instrumentos para coleta de dados, foram realizadas várias atividades conforme o objetivo proposto. Fizemos observações e aproveitamos as conversas informais com os professores e alunos da escola. O processo transcorreu tendo foco as releituras das obras do artista Ivan Cruz e o resgate de brincadeiras, importante ferramenta na prática pedagógica nos diversos ambientes.

5. Resultados e discussões

Verificou-se que, no ambiente de pesquisa, foram identificadas inúmeras possibilidades que a arte nos oferece em diversos espaços.

A primeira atividade do PIBID foi desenvolvida na Escola Estadual Antônio Salústio Areias, que proporcionou às acadêmicas do curso de Pedagogia a oportunidade de vivenciar metodologias envolvendo o lúdico, no contato com os alunos do primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, prezando pela cultura pantaneira e suas riquezas.

Constatou-se que poucos alunos tinham conhecimento em relação à Cultura Pantaneira e, após o término do projeto, esse olhar sobre o pantanal mudou. Agora é possível notarmos que os alunos conseguem identificar os Ipês como árvores nativas da região e símbolo da flora pantaneira. Entre estas descobertas estão alguns animais como: onça; capivara; tucano; tuiuiú, dentre muitos outros

que, assim como as Danças Siriri e Catira, representam a rica cultura local.

As atividades desenvolvidas nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV por meio da releitura das obras do artista Ivan Cruz, foram desafiantes, mas prazerosas. Elas nos levaram a oferecer aos alunos um jeito diferente de brincar, resgatando, conhecendo e valorizando brincadeiras do passado, vivenciadas durante a infância de seus pais e que, devido aos avanços tecnológicos da sociedade atual, deixaram de ser passadas aos filhos.

Os resultados apontaram que a experiência de conhecer a obra de Ivan Cruz nos proporcionou, como futuros professores, lembranças de uma infância diferente de hoje, bem mais feliz. Com os alunos, as atividades despertaram maior interesse em participar, promovendo interação entre eles e os professores e, por fim, um conhecimento construído tanto novo quanto revelador.

A visita na Aldeia Babaçu foi um momento de aprendizagem tanto para os professores, alunos e acadêmicos, momentos de alegria, encantamento, novas descobertas, de comprometimento por parte de cada envolvido e, principalmente, satisfação por ter tido a oportunidade de fazer parte desse momento único enquanto acadêmica em formação. Algo emocionante aconteceu durante a visita, pelo nosso encantamento quanto à participação das crianças em cada atividade desenvolvida. Houve um momento especial em que uma mãe segurou a mão de uma criança e, com carinho, a ajudou a fazer os traços, característicos da cultura Terena.

Na Escola Estadual Roberto Scaff, pode-se perceber que as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras dentro da sala de aula, acontecem pontualmente, por meio de projetos e datas comemorativas.

Nota-se que as atividades lúdicas e o resgate de jogos e brincadeiras proporcionam momentos de descontração e entretenimento para crianças, adolescentes e, principalmente, promoveram mudanças no nosso olhar sobre a arte na escola.

6. Considerações finais

Diante do exposto, reafirmamos o valor das releituras de imagens e o resgate das brincadeiras antigas em ambientes escolares e em serviços de assistência, como nas escolas estaduais (Aquidauana, Anastácio e Miranda) e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos/SCFV (Aquidauana).

Há que se reconhecer como as brincadeiras e os jogos são fundamentais para o desenvolvimento do aluno e importante aliado principalmente para valorização da cultura. Por mais diferente que tenham sido os lugares da pesquisa, ficou presente que as possibilidades são infinitas e que o ensino de Arte pode proporcionar encantamento e vários saberes. O professor garante aos alunos envolvimento de maneira dinâmica e afetiva.

Encerramos por ora com a convicção de que o contato com o mundo da arte e suas linguagens faz emergir e apurar o olhar para particularidades antes despercebidas. Os jogos e brincadeiras promovem uma aprendizagem mais agradável, leve e mudam a ideia da escola enfadonha e cansativa para os alunos que passam a maior parte do seu tempo.

Enfim, aprendemos que o professor pode ativar particularidades referentes às emoções e à afetividade, elementos consideráveis no processo de construção do conhecimento.

Referências

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FRIEDMANN, A. **Aliança pela infância: brincar**. São Paulo: Vozes, 2005.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PILLAR, A. D. A leitura de imagem. *In: Pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Associação Nacional dos pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 1993.

PILLAR, A. D. Leitura e releitura. *In: PILLAR, A. D. (org.). A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 9-21.

SILVA, A. L. G. **O Ensino de Arte: contribuições para o processo ensino-aprendizagem no município de Aquidauana**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2005.

SILVA, A. L. G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena**: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

Sites consultados:

Bibliografia do artista plástico Ivan Cruz. Disponível em: <https://michelechristine.wordpress.com/pinturas/ivan-cruz/>. Acesso em: 08 out. 2017.

<https://www.dicio.com.br/monotipia/>. Acesso em: 17 out. 2018.

A educação especial inclusiva no município de Anastácio

Maiara de Souza Barbosa Morais

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fátima Cristina D. F. Cunha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

A história da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil é um tema bastante debatido, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos no ensino regular. Esse foi o motivo para iniciarmos essa pesquisa, a fim de verificar os avanços ocorridos e as conquistas obtidas. Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de conhecer e discutir a educação inclusiva no município de Anastácio. Procuramos fazer um estudo para enriquecer a visão de mundo e satisfazer o anseio no que se refere à modalidade de ensino.

Procuramos ainda conhecer e analisar os conceitos de educação inclusiva, no que se refere ao processo de escolarização de pessoas com deficiência em escolas de ensino comum. Verificamos como funciona o processo de educação especial em Anastácio/MS e observamos esse atendimento às crianças que necessitam de um ensino diferenciado e especializado.

Embasamos nossa pesquisa com suporte teórico em Mazzotta (2011) e contamos também com o auxílio de artigos e revistas na área da educação especial.

Para realizar esta pesquisa, primeiramente fizemos um breve levantamento bibliográfico sobre a educação inclusiva no Brasil e no município de Anastácio/MS. Logo após, fizemos também uma pesquisa documental para analisar diversos documentos da educação inclusiva do referido município, com levantamento de dados, durante visita à Secretaria Municipal de Educação e ao Núcleo de Educação Especial de Anastácio (NUESP).

Abordamos nessa pesquisa a trajetória histórica da educação especial inclusiva e podemos observar que, desde o início da humanidade, as pessoas com alguma deficiência sofriam discriminação e poderiam ser mortas por suas condições físicas.

Pesquisamos a educação especial no município de Anastácio, destacando seu percurso histórico. Realizamos um levantamento das escolas e das necessidades educacionais especiais atendidas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Núcleo de Educação Especial (NUESP). Realizamos, ainda, um breve histórico do município de Anastácio.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões relevantes obtidas durante a pesquisa.

2. Breve histórico da educação especial inclusiva no Brasil

A fim de conhecer o processo da educação especial inclusiva, iniciamos um breve histórico da trajetória no Brasil. De acordo com Mazzotta (2011), o atendimento escolar especial brasileiro teve início no século XIX, surgindo atendimentos inicialmente para cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Os atendimentos às pessoas com deficiência no Brasil iniciaram-se no Rio de Janeiro, em 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant – IBC e, em 1857, do Instituto dos Surdos Mudos, agora Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Com o passar do tempo, outras instituições apareceram, como o Instituto Pestalozzi, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, as duas especializadas no atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1949, existiam cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência mental no país. Dez anos depois, o número de instituições era de 190, mas o sistema público não dava conta da demanda e, a partir de 1960, surge o crescimento das instituições de

natureza filantrópica, sem fins lucrativos: as APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que proporcionariam atendimento aos casos mais graves de deficiência mental.

O momento marcante para a Educação Especial foi a reunião realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, tendo como finalidade direcionar políticas e práticas para a área educacional de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino. Com essa declaração, as crianças e jovens com necessidades educacionais deveriam ter acesso à escola regular.

Essa escola deve seguir os princípios da inclusão, pois necessita apresentar uma função para promover a convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 17-18).

Podemos perceber que a Declaração de Salamanca apresenta uma igualdade de direitos para todas as crianças no que se refere à educação de qualidade. A escola inclusiva deve ser um espaço onde os alunos obtenham as mesmas oportunidades de acesso ao ensino educacional e todas as características individuais sejam marcadas pela igualdade entre as pessoas. A declaração inicia reafirmando os direitos das crianças e a educação para todos.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear. Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 5-6).

Portanto, uma escola que se considera inclusiva necessita envolver a comunidade e apresentar a prestação de serviço, fazendo com que os docentes tenham uma cooperação e colaboração com a instituição.

Pensando nisto, fizemos uma pesquisa no município de Anastácio/MS, a fim de verificar se as instituições de ensino do referido município possuem esse atendimento educacional inclusivo. A educação especial no município de Anastácio iniciou na década de 90 e, a seguir, veremos um breve histórico do município, da Secretaria de Educação, que é responsável por esse atendimento. Depois, retrataremos a situação atual através de resultados elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Núcleo de Educação Especial (NUESP), que representa as escolas estaduais do referido município.

3. Breve histórico do município de Anastácio

Anastácio é um município do estado de Mato Grosso do Sul, com uma população que, de acordo com o IBGE, em 2010, era de 23.835 habitantes e, em 2018, foi estimada em 25.128 habitantes.

Sua história surge com a chegada de Vicente Anastácio (1872) que se estabeleceu na região comprando uma fazenda denominada Santa Maria, na margem esquerda do rio Aquidauana. Em 1892, o povoado denominado Aquidauana foi fundado. Ali nasceram os primeiros estabelecimentos comerciais, entre eles, a Casa Candia.

Com a chegada da estrada de Ferro Noroeste do Brasil na margem direita, o povoado começou a transferir suas casas e estabelecimentos para próximo dos trilhos, expandindo o crescimento do povoado. Com isso, o pequeno povoado que permaneceu do lado esquerdo do rio passa agora a ser um distrito de Aquidauana em 20 de novembro de 1958, pela lei nº 1.164. Alguns anos depois, a margem esquerda se eleva à categoria de município pela lei nº 2.143, de 18 de março de 1964, da Assembleia de MT. Em 8 de maio de 1965, ocorre a emancipação do município de Anastácio e, em 1977, Anastácio passa a fazer parte do atual estado de Mato Grosso do Sul.

3.1 Secretaria de Educação

À Secretaria Municipal de Educação, órgão diretamente subordinado ao Prefeito Municipal, compete:

I – a formulação, o planejamento, a organização, o controle e a implementação da política educacional do Município, fundamentada nos objetivos de desenvolvimento político e social das comunidades e a concretização do processo educacional de forma democrática e participativa, destacando a função social da escola na formação e transformação do cidadão em harmonia com o Conselho Municipal de Educação;

II – a elaboração e implementação de programas, projetos e atividades educacionais, com atuação, prioritária na educação infantil;

III – a reestruturação do Plano Municipal de Educação, em articulação com os órgãos integrantes do sistema de ensino e com segmentos representativos da sociedade e da comunidade escolar;

IV – a integração das ações do Município visando à erradicação do analfabetismo, à melhoria da qualidade do ensino e à valorização dos profissionais de educação;

V – a administração e a execução das atividades de educação especial, infantil e fundamental por intermédio das suas unidades orgânicas e da Rede Municipal de Ensino;

VI – o acompanhamento e o controle da aplicação dos recursos financeiros de custeio e investimento no sistema e no processo educacional do Município, para fins de avaliação e verificação do cumprimento das obrigações constitucionais;

VII – administração da rede física do transporte escolar e da merenda escolar do Município;

VIII – o diagnóstico permanente, quantitativo e qualitativo, das características e qualificações do magistério, da população estudantil e da atuação das unidades escolares e sua compatibilidade com as demandas identificadas;

IX – a coordenação, a supervisão e o controle das ações do Município relativas ao cumprimento das determinações constitucionais referentes à educação, visando à preservação dos valores regionais e locais; e

X – a promoção e o incentivo à qualificação e capacitação dos profissionais que atuam nos ambientes educativos do Município. (anastacio.ms.gov.br/secretaria/5/educacao/pagina/2/plano-municipal-de-educacao, 2018)

3.2 Breve histórico da educação especial no município de Anastácio

Partindo da realidade histórica, faremos um rápido retrocesso da constituição dos atendimentos à pessoa com deficiência no município de Anastácio, que estão intimamente ligados à constituição do estado.

Os serviços educacionais para a educação especial no município de Anastácio iniciaram-se com a implantação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – UIAPs, na década de 90, criadas pelo Decreto Estadual nº 6.064 de 19 de agosto de 1991, tendo como objetivo prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino.

Em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial em substituição às UIAPs de Campo Grande, por meio do Decreto nº 8782, de 12 de março de 1997, com o objetivo de identificar, acompanhar e encaminhar os alunos a setores especializados do próprio centro ou a outras instituições que atendiam pessoas portadoras de deficiências, altas habilidades e condutas típicas.

Os Centros Integrados da Educação Especial – CIEE foram divididos em nove coordenadorias: Coordenadoria de Triagem; Coordenadoria de Atendimento ao Deficiente auditivo; Coordenadoria de atendimento ao Deficiente Mental; Coordenadoria de vivência em artes; Coordenadoria de Integração do Deficiente no Mercado de trabalho; Coordenadoria de Capacitação e prevenção; e Coordenadoria de Informática, dando suporte ao município de Anastácio.

No ano de 1999, foram criadas as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais nos 77 municípios, com o intuito de descentralizar os serviços dos CIEEsp. Neste período, em Anastácio, foi capacitada uma técnica da Unidade de Inclusão, para a avaliação (diagnóstico) da pessoa com deficiência, encaminhando, quando necessário, os alunos para as salas de recursos e classe especial.

Em 2004, foi implantada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anastácio (APAE) com a finalidade de atender a pessoa com deficiência nos aspectos educacionais, assistenciais, culturais e de saúde. A entidade oferta o Atendimento Educacional Especializado no contra turno da escolarização.

As Unidades de Inclusão passaram, no ano de 2006, a receber a denominação de NUESP (Núcleos de Educação Especial). Essas unidades estão administrativamente vinculadas às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Educação do Estado.

Os serviços de apoio à inclusão foram implantados com a finalidade de cumprir o que estabelece a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Rede Municipal de educação de Anastácio não conta, ainda, com um setor exclusivo destinado a atender a Educação Especial, porém, realiza os serviços através de convênios: com a Sociedade Pestalozzi no município de Aquidauana, com os atendimentos nas áreas da educação e da saúde; com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Anastácio, com Atendimento Educacional Especializado e serviços da saúde (fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional e psicologia). Para tanto, vale ressaltar que o município estabelece parcerias com a Secretaria de Estado de Educação na formação continuada dos professores.

4. Educação especial inclusiva nas escolas municipais de Anastácio – recolha de dados

A pesquisa realizada por Goes (2013) aponta que, no ano de 2013, não existia o número exato de alunos com necessidades especiais atendidos nas escolas municipais de Anastácio. Com base nessas informações, refizemos a pesquisa no ano atual (2018) a fim de verificar se houve algum avanço na educação inclusiva no referido município. Nas escolas municipais de Anastácio, ao todo, são atendidos 32 alunos com necessidades especiais; alguns ainda sem laudo. Abaixo o quadro com as respectivas escolas que oferecem esse atendimento, número de alunos atendidos e a deficiência.

Quadro 1 – Escolas com detalhamento das deficiências

Nome da instituição	Alunos
Aracy Moreira dos Santos 3 alunos	1 Artrogripose múltipla congênita ² 1 sem laudo 1 Tendinite Bicepal ³
Escola Municipal Josefa Maria da Conceição – Dona Zefa 3 alunos	1 Epilepsia e Distúrbio da atividade e da atenção (TDAH) ⁴ 1 Autismo ⁵ 1 sem laudo
Escola Municipal Teodoro Rondon 7 alunos	1 Deficiência Intelectual ⁶ 3 Sem laudo 1 HIV – Vírus 1 Transtornos específicos do desenvolvimento das Habilidades escolares 1 Epilepsia, Transtorno do desenvolvimento psicológico e transtorno do pânico ⁷

2 Artrogripose múltipla congênita refere-se a uma variedade de condições que envolvem limitação congênita dos movimentos das articulações. A inteligência é relativamente normal, exceto quando a artrogripose é causada por disfunção ou síndrome que também afeta a inteligência.

3 Esse problema caracteriza-se pela inflamação ou ruptura do tendão do bíceps.

4 TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade) é um distúrbio neurobiológico crônico que se caracteriza por desatenção, desassossego e impulsividade. Epilepsia – É uma alteração temporária e reversível do funcionamento do cérebro.

5 É um transtorno de desenvolvimento que geralmente aparece nos três primeiros anos de vida e compromete as habilidades de comunicação e interação social.

6 É caracterizada por limitações discretas relacionada à aprendizagem e à capacidade de comunicação.

7 A síndrome do pânico é um tipo de transtorno de ansiedade no qual ocorrem crises inesperadas de desespero e medo intenso de que algo ruim aconteça, mesmo que não haja motivo algum para isso ou sinais de perigo iminente.

Escola São Manoel 1 aluno	1 Sem laudo
Escola Jardim Independência 6 alunos	1 Transtorno Primário dos músculos ⁸ 1 Retardo mental moderado 2 Retardo mental moderado e transtorno de conduta 1 Transtorno cognitivo leve e Hiperatividade 1 Síndrome de Down ⁹
Escola Novo Progresso 8 alunos	1 Paralisia Cerebral ¹⁰ 1 Sem Laudo 1 Nível intelectual médio infantil 1 Atraso Global de desenvolvimento/ Psicomotor ¹¹ 1 Sem laudo 1 Epilepsia e Transtorno neuropsicomotor 1 Atraso Global de Des. neuropsicomotor 1 Transtorno específico do des. Habilidades Escolares
Nizete Figueiredo 1 aluno	1 Sem laudo

8 São doenças de origem genética que provocam enfraquecimento progressivo do tecido muscular por afetar a musculatura esquelética.

9 É uma condição cromossômica causada por um cromossomo extra no par 21. Crianças e jovens portadores da síndrome têm características físicas semelhantes e estão sujeitos a algumas doenças. Embora apresentem deficiências intelectuais e de aprendizado, são pessoas com personalidade única, que estabelecem boa comunicação e também são sensíveis e interessantes.

10 A paralisia cerebral é um conjunto de desordens permanentes que afetam o movimento e a postura. Os sintomas ocorrem devido a um distúrbio que acontece durante o desenvolvimento do cérebro, na maioria das vezes antes do nascimento.

11 Crianças que não adquirem as competências psicomotoras consideradas normais para o grupo etário.

Centro de Educação Infantil Profª Ednai Paim Aguilera 2 alunos	1 Deficiência auditiva, sensório-neural de grau moderado à direita ¹² 1 Sequelas de Paralisia Cerebral e atraso na fala
Honorivaldo Alves de Albres 1 aluno	1 Transtorno do Desenvolvimento das Hab. Escolares e Distúrbio da atividade e da atenção

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Anastácio (2018)

Realizamos também o levantamento dos alunos com necessidades especiais matriculados no ensino da rede estadual, sob a coordenação do Núcleo de Educação Especial (NUESP), por meio da Resolução/SED n. 2.506, de 28 de dezembro de 2011. O NUESP tem como objetivo promover, articular e desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito de sua jurisdição.

Segundo Goes (2013), o Núcleo foi instalado na Escola Estadual Roberto Scaff e seu objetivo é dar suporte e promover a articulação e o desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Estado de Educação. O NUESP também identifica o aluno com deficiência e encaminha para um atendimento educacional especializado com práticas pedagógicas diferenciadas, como a sala de Recursos Multifuncionais e a Brinquedoteca.

O Núcleo oferece os serviços de intérpretes em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) aos alunos surdos, professores itinerantes em classe comum e mobiliário adaptado para atender alunos com paralisia cerebral. Além disso, dispõe de um professor domiciliar para atender aqueles alunos que não podem frequentar uma sala de aula por mais de 30 dias.

¹² É a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo.

E ainda, o Núcleo de Educação Especial proporciona assistência de serviços de educação especial e da classe comum e formação continuada aos professores, por meio de palestras, oficinas, minicursos, entre outros eventos do gênero.

O NUESP é mantido pelo Governo Estadual e seu atendimento é na escola Roberto Scaff. O horário de atendimento é das 07 às 11 horas no período matutino e das 13 às 17 horas, no período vespertino.

Ao realizarmos essa pesquisa, foi possível observar a evolução e crescimento do número de alunos matriculados e atendidos pelo NUESP nas escolas estaduais. Em 2013, segundo Goes (2013), o número de alunos com necessidades especiais no ensino regular era de 26, hoje, esse número chega a 51 alunos.

Quadro 2 – Dados coletados no NUESP

NOME DA INSTITUIÇÃO	ALUNOS
Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade 8 alunos	6 Deficiente Intelectual 1 Paralisia Cerebral – Cadeirante 1 Surdo ¹³
Escola Estadual Romalino Alves de Albres 3 alunos	1 Paralisia Cerebral 1 Autista 1 Deficiente Intelectual

¹³ É uma pessoa que possui surdez profunda.

Escola Estadual Roberto Scaff 15 alunos	6 Paralisia Cerebral 3 Autista 1 Surdo 4 Deficiente Intelectual 1 Deficiente Visual ¹⁴
Escola Estadual Maria Corrêa Dias 12 alunos	3 Deficiente Visual 4 Deficiente Intelectual 1 Paralisia Cerebral 2 Autista 1 Surdo/Cego ¹⁵ 1 Surdo
Escola Estadual Guilhermina da Silva 9 alunos	5 Deficiente Intelectual 1 Baixa Visão ¹⁶ 2 Surdo 1 Autista
Escola Estadual Carlos Souza Medeiros 4 alunos	3 Paralisia Cerebral 1 Deficiente Intelectual

Fonte: NUESP, 2018

14 Deficiência visual caracteriza-se pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão.

15 É aquela que tem uma perda substancial da visão e da audição.

16 É o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção com uso de óculos ou lentes de contato.

Como podemos observar, houve um crescimento significativo de alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular nas escolas estaduais de Anastácio.

Para atendimento desses alunos, o NUESP conta com sala de Apoio, localizada na escola Roberto Scaff, onde são atendidos alunos com dificuldades. Aqueles que repetem de ano recebem atendimento 2 vezes por semana.

Em conversa com a coordenadora do núcleo, ela cita que a Secretaria de Educação do Estado dá todo o suporte pedagógico, mas falta o acompanhamento clínico. Ela ressalta que seria muito bom se as crianças tivessem a parte clínica.

Das escolas citadas acima, somente as escolas Carlos Souza Medeiros e Romalino Alves de Albres não possuem sala de Recurso.

5. Considerações finais

O grande objetivo da Educação na perspectiva inclusiva é que todos tenham uma educação de qualidade. Ao concluir este artigo, constatei o grande crescimento de alunos incluídos no ensino regular das escolas do município de Anastácio, um crescimento progressivo que revela uma quantidade de indivíduos sendo absorvidos pela rede estadual e municipal nas escolas. Verificamos também que existe um caminho muito longo a ser percorrido, pois muitas transformações precisam e devem acontecer.

A escola tem o papel fundamental para o processo de inclusão. A educação inclusiva significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. Essa opção de educação não significa que estamos negando que haverá dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade,

a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças. É relevante em nossa formação aprendermos a conviver, respeitar e aceitar as diferenças físicas ou comportamentais, dentro do processo de inclusão.

Através da elaboração da tabela com os resultados das pesquisas realizadas sobre o quantitativo de indivíduos atendidos nas escolas municipais e estaduais, observamos a variedade de casos existentes, revelando que, aos poucos, eles vão aparecendo e fazendo parte da sociedade. Concluimos que o melhor lugar para acontecer a inclusão é na escola, pois é ali que acontecerá a transformação e a aceitação.

Referências

ALONSO, D. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Editora Abril, fevereiro de 2013.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

GOES, H. P. F. **A Educação Especial no Município de Anastácio e o processo de Inclusão**. 2013.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Sites consultados

<http://www.anastacio.ms.gov.br/prefeitura/3/nossa-historia>. Acesso em: 01 nov. 2018.

<http://www.anastacio.ms.gov.br/secretaria/5/educacao/pagina/2/plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 01 nov. 2018.

<http://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/anormalidades-craniofaciais-e-musculoesqueléticas-congênicas/artrogripose-múltipla-congênita>. Acesso em: 01 nov. 2018.

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fisioterapia/tendinite-do-biceps/1871>. Acesso em: 01 nov. 2018.

<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/tdah-transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<http://epilepsia.org.br/o-que-e-epilepsia/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://www.minhavidacom.br/saude/temas/autismo>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://www.tuasaude.com/retardo-mental-leve/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-do-panico>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-de-down>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/distrofias-musculares-2/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/paralisia-cerebral>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<http://www.pedipedia.org/artigo/atraso-global-de-desenvolvimento-psicomotor>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://novaescola.org.br/conteudo/273/o-que-e-deficiencia-auditiva>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://www.diferenca.com/surdo-e-deficiente-auditivo/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=686>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<https://novaescola.org.br/conteudo/1923/o-que-e-surdo-cegueira>. Acesso em: 20 nov. 2018.

<http://emag.governoeletronico.gov.br/cursoconteudista/introducao/deficiencia-visual-baixa-visao.html> Acesso em: 20 nov. 2018.

A inclusão da mulher indígena no ensino superior da Universidade Federal de Aquidauana

Aparecida de Sousa dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Flavia de Sousa Polini

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Sabemos que, ao longo do tempo, a educação para os povos indígenas vem ganhando grande destaque no cenário educacional do Brasil e do mundo. Mesmo assim, podemos perceber que várias pessoas, entre essas, as indígenas, ainda não possuem o acesso à educação como direito. Esse direito é garantido pela Lei n. 10.558, de 13 de novembro de 2002 que profere no Art. 1º: “Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. Isto é, mulheres indígenas têm o direito de serem atendidas pelo sistema regular de ensino adaptado e com um ambiente favorável, no qual possam desenvolver suas potencialidades.

Por esse motivo, com relação à educação das mulheres indígenas na Universidade Federal de Aquidauana, é fundamental que elas tenham acesso às duas línguas: a língua (terena), língua materna dos povos indígenas e a língua majoritária do seu país, segunda língua, para que haja um melhor desenvolvimento e aproveitamento. Deste modo, a inclusão estará acontecendo de maneira certa. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da inclusão da mulher indígena no ensino superior da Universidade Federal de Aquidauana, compreendendo a influência dessa concepção no processo educacional.

As mulheres no mundo em geral têm passado a enfrentar esta situação, não ficando em uma situação de vantagem, ou seja, constituir um nível positivo ou ativo na divisão feminino/masculino, pois tem se imposto uma visão do feminino como algo passivo, sem

autonomia, dependente do lado masculino, o qual possui características que a “complementam”. Esta situação tem influído para que, considerando as mulheres indígenas como parte de um sistema maior, isto é, a humanidade, elas passaram a sofrer também as condições sociais hegemônicas ocidentais, as quais, como se indicou, têm particularidades muito próprias, como coisificação da mulher, pornografia, prostituição, etc. (DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 2010, p. 1).

Não podemos esquecer que as mulheres indígenas de Aquidauana/MS também têm problemas baseados em algumas tradições ou costumes, como o patriarcado, o machismo ou alguns ritos religiosos que denigrem a mulher. Apesar do grande desenvolvimento, no sentido da promoção da inserção da mulher na sociedade, e, por conseguinte, da incorporação desta no mercado de trabalho, advinda das lutas dos movimentos feministas, a desigualdade salarial, a discriminação e a não proteção do labor da mulher ainda se fazem presentes.

2. O processo histórico dos Direitos Humanos

Antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, os direitos básicos dos povos indígenas eram violados de todas as formas, não só os direitos dos povos indígenas, mas também de todos os indivíduos que viviam à margem. A conquista de alguns direitos aconteceu logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando a declaração foi elaborada após tanto sofrimento. Houve influência de várias correntes de pensadores, pensamentos, cristianismo social, socialismo e liberalismo. Embora elaborada no século XVII, foi somente no século XVIII que a Declaração ganhou força em outros países:

A luta pelo direito e pelos direitos humanos no mundo contemporâneo passa necessariamente por sua redefinição teórica. As três décadas de implantação do neoliberalismo em nossos países enfraqueceram qualquer posição ingênua acerca da efetividade imediata dos textos e das práticas dos organismos internacionais que se dedicam à “gestão” dos direitos humanos no mundo inteiro. (FLORES, 2009, p. 20).

A declaração se espalhou rapidamente por todos os lugares e admiradores quiseram colocá-la em prática. Como qualquer outro documento, teve quem se colocou contrário a esta emancipação do ser humano. Estas conquistas se deram por conta de algumas pessoas preocupadas com as catástrofes causadas no período da Segunda Guerra Mundial.

No ano de 1776, foi estimulado o processo de independência dos Estados Unidos, contexto em que foi publicada uma declaração que acentuava os direitos individuais, tais como, direito à vida, à liberdade e à busca pela felicidade e o direito de revolução. Essas ideias não só foram amplamente apoiadas pelos cidadãos nascidos nos Estados Unidos, como influenciaram outros fenômenos semelhantes no mundo todo, inclusive a Revolução Francesa, no ano de 1789. Os acontecimentos marcantes da Revolução Francesa resultaram na elaboração de um documento que ficou na história conhecido como Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este documento garantia, sobretudo, que todos os indivíduos franceses deveriam ter direito à liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão. Esses documentos são considerados um marco em meio a muitos dos documentos de Direitos Humanos atuais, entre eles, a Declaração Universal de 1948. A Segunda Guerra Mundial decorreu em um número alarmante de pessoas com muitas violações dos direitos individuais, tudo isso em decorrência de governos fascistas durante um grande período:

O direito nunca afirma o que é. Sua lógica é de natureza deôntica, quer dizer, de “dever ser”. De fato, quando nos diz que “somos” iguais perante a lei, o que em realidade está dizendo é que “devemos” ser iguais perante a lei. A igualdade não é um fato já dado de antemão. É algo que se tem de construir, utilizando para isso todo tipo de intervenções sociais e públicas. Portanto, quando utilizamos a linguagem dos direitos, não partimos do que “temos”, mas sim do que **devemos ter**. (FLORES, 2009, p. 38).

Dentre os diversos direitos garantidos pela Declaração Universal, nos chamam atenção o direito a não ser escravizado, a ser tratado com igualdade perante as leis, à livre expressão política e religiosa e à liberdade de pensamento e de participação política. O lazer, a educação, a cultura e o trabalho livre e remunerado também são garantidos como direitos humanos fundamentais. A Declaração Universal foi assinada pelos 192 países que compõem as Nações Unidas e, ainda que não tenha força de lei, serve de base para constituições e tratados internacionais. Levantamentos iniciais sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados pelos povos originários, aparecem os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas de norte a sul do país. Destaca-se também o interesse por cursos da área da saúde, do direito, das ciências da terra, áreas que dialogam diretamente com as políticas indigenistas. Porém, algumas universidades recebem estudantes em todas as graduações, nas quais oferecem vaga, ampliando o leque de escolhas e de formação superior.

Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e o direito à diferença. Não podem em nenhum caso servir de

pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem um direito, nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do *apartheid* que constitui a mais extrema forma do racismo. (BRASIL, 1978, p. 2).

De acordo com Urquiza (2013), Mato Grosso do Sul concentra atualmente a segunda maior população indígena do país, estimada em 73.295 mil pessoas. Os povos indígenas que vivem hoje no Mato Grosso do Sul são: Atikun, Kamba, Kaiowá, Nandeva (Guarani), Ofaié, Kinikinau, Kadiwéu, Guató. Devastados em sua cultura e expropriados de suas terras durante o processo colonizador e civilizatório, esses povos viram suas populações diminuídas, sendo que alguns povos foram dizimados até o desaparecimento total. Aguilera Urquiza (2013) e Mussi (2016) afirmam que, para justificar a colonização, a escravização e o espólio das suas riquezas, os povos indígenas tiveram sua humanidade e saberes negados, sofrendo injustiças e dores nas mãos daqueles que sequestraram seus territórios, essenciais para sua sobrevivência.

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência com base na raça, cor, origem étnica ou nacional ou intolerância religiosa motivada por considerações racistas, que destrua ou comprometa a igualdade soberana dos Estados e o direito dos povos à autodeterminação, ou limite de forma arbitrária ou discriminatória o direito de cada ser e grupo humano ao pleno desenvolvimento, é incompatível com as exigências de uma ordem internacional justa e que garanta o respeito pelos direitos humanos. (BRASIL, 1978, p. 3).

De acordo com Calderoni (2016), Mato Grosso do Sul foi o primeiro estado a ofertar vagas especificamente para indígenas, pela

implantação da política de cotas através da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Em 2002, através da Lei Estadual nº 2589, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul estabeleceu a reserva de 10% das vagas em todos os cursos para indígenas. Foi somente em 2003 que a UEMS realizou o primeiro vestibular que inclui o sistema de cotas para negros e índios no estado, tendo a reserva de vagas sido aprovada através de legislações estaduais.

Esse processo de inclusão aparenta também ser uma estratégia política às demandas e lutas pela posse de suas terras originárias, as quais os povos indígenas vêm buscando recuperar de maneira legítima. Para os povos indígenas, a questão da territorialidade está intrinsicamente ligada a sua sobrevivência enquanto um grupo social e cultural. Diante desses desafios, os povos indígenas passaram a entender que a universidade lhes possibilitaria melhores ferramentas para esse enfrentamento. Somam-se a esse desafio as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por grande parcela dos indígenas no Mato Grosso do Sul que, com a perda dos seus territórios originais, estão vivendo em confinamento (BRAND, 1977), em reservas, acampamentos e ocupações, com comprometimento dos recursos naturais.

As populações indígenas em nosso país constituem povos com saberes e processos culturais, sociais e históricos profundamente diferenciados, portanto, constituidores de conhecimentos construídos a partir de outras visões de mundo, que, por conta das teorias racionalistas ocidentais, acabam sendo “incluídos” em nossas lógicas de produção e reprodução de saber, sem terem **status** de conhecimento. São povos “eticamente diferentes”, com saberes, fazeres, visão e experiências históricas próprias, conseqüentemente, sistematizam seus conhecimentos de forma diferente. Colocados como seres desprovidos de “saber e cultura”, seus saberes tradicionais acabam sendo marginalizados em nossa educação regular formal. (URQUIZA, 2013, p. 17)

Com o aumento dos rebanhos e a necessidade de novos pastos e com a descoberta do ouro e das pedras preciosas no Centro-Oeste, houve uma corrida para colonizar essas regiões e retirar delas suas riquezas. Essa corrida pelo ouro levou a um êxodo em direção a onde hoje é a região de Cuiabá, atravessando o Mato Grosso do Sul. Este período, que começou com os bandeirantes e adentrou o século XX, foi legitimado no governo de Getúlio Vargas, que distribuiu suas terras entre seus correligionários e os confinou em reservas.

Com isso, os direitos dos povos que aqui habitavam antes da colonização não foram respeitados, tendo sido massacrados, escravizados e submetidos a trabalhos forçados, de acordo com Mussi (2016). Povos esses que, em diversas ocasiões, contribuíram com o governo brasileiro na defesa do território, como na ocasião da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, ou na divisa do Mato Grosso com a Bolívia. Sua força de trabalho foi responsável pela instalação dos fios do telégrafo em todo o estado do Mato Grosso e pela implantação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, tendo sido explorada ainda pela Companhia Matte Larangeiras, importante empreendimento comercial do então estado do Mato Grosso, no território onde hoje é o Mato Grosso do Sul. Sua força de trabalho também foi utilizada na pecuária e na agricultura, sendo que essa relação de trabalho ocorreu de maneira semiescrava e abusiva (AGUILERA URQUIZA, 2012).

Apesar de toda essa contribuição, acabaram por ser confinados (BRAND, 2010) em reservas e suas terras foram distribuídas entre correligionários dos governantes. Em relação às culturas dos diversos povos aqui encontrados na chegada dos colonizadores, Calderoni (2016) observa que, no processo de dominação, os europeus e sua visão foram os principais favorecidos, o que teria acarretado uma imposição “cultural, política, epistêmica, jurídica e administrativa” (CALDERONI, 2016, p. 5), sobrepujando a cultura dos povos que

habitavam o continente, com sua visão eurocêntrica e etnocentrista. Segundo Aguilera Urquiza (2016), somado a esse esforço com o objetivo de colonização e domínio econômico, o etnocentrismo europeu não permitia reconhecer beleza naquilo que era diferente do que concebiam como tal.

3. Direitos Humanos, gêneros e inclusão

Os dizeres dos acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul são contundentes ao observar grandes desafios que enfrentam em sua permanência na Educação Superior. As falas foram unânimes em citar a sustentabilidade econômica como principal desafio, já que a grande maioria vem de aldeias, acampamentos e ocupações no meio rural, em luta pela posse de suas terras e em situação de extrema vulnerabilidade social. Da mesma forma, a parcela de acadêmicos que vive nas cidades enfrenta desafios de origem econômica e social.

Bolsas de auxílio à permanência, tanto as oriundas de programas governamentais, quanto às das Instituições Privadas não têm se mostrado suficientes para cobrir todas as despesas com moradia, alimentação, material didático e outras necessidades básicas, sendo necessário complementar com auxílio da família e, quando possível, exercendo atividades remuneradas. Sobre essa realidade, Faria e Bittar (2008) afirmam que o papel da universidade vai muito além de proporcionar acesso à Educação Superior; ela deveria estar comprometida integralmente com o sucesso desses acadêmicos durante sua permanência na Universidade: “[...] é relevante estabelecer o grau de comprometimento da universidade com o destino desses estudantes aos quais a instituição proporcionou o acesso.” (FARIA; BITTAR, 2008, p. 6).

Foi somente a partir da era Imperial que as mulheres lutaram para ampliar seus papéis na sociedade e no Brasil. A família europeia, por volta de 1900, tinha sido submetida a pelo menos três grandes mudanças institucionais e econômicas: a proletarização, a urbanização e a industrialização (THERBORN, 2006, p. 41). Ambas desafiaram o patriarcado de formas diferentes, iniciando o enfraquecimento desse modelo de organização social. A autora ainda afirma que as mudanças mais drásticas quanto à história de gênero e às relações geracionais, na esfera global, se deram notadamente no final do século XX, com o declínio do patriarcalismo. Ressalta-se que, embora ainda exista a diferença de gênero na sociedade moderna, os últimos séculos foram marcados por grandes avanços e conquistas originadas da luta de mulheres que resolveram enfrentar a realidade da sua época, abandonando os estereótipos baseados na cultura patriarcal e para ocupar o seu espaço na esfera pública (AQUINO; PORTO, 2013). Somam-se a esse desafio as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por grande parcela dos indígenas no Mato Grosso do Sul, que, com a perda dos seus territórios originais, estão vivendo em confinamento (BRAND, 1977) em reservas, acampamentos e ocupações, com comprometimento dos recursos naturais.

4. Os povos indígenas e os Direitos Humanos no ensino superior

Ver estudantes indígenas frequentando os bancos da Universidade Federal de Aquidauana era, até pouco tempo, um fato raro. Hoje, porém, tem se tornado uma realidade, devido à crescente busca dos povos indígenas por escolarização, o que tem possibilitado a implantação de escolas nas áreas indígenas que atendem a educação básica (ensino fundamental e médio).

O estudioso é líder da etnia indígena. A educação é compreendida como um direito em si mesmo e como meio indispensável para o acesso a outros direitos, ganhando, conseqüentemente, maior importância se direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, ao valorizar o respeito aos grupos socialmente excluídos. A educação em direitos humanos tem buscado contribuir para a sustentação da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e de reparação das violações.

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa difundir a cultura de direitos humanos no país, prevendo a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, para que o fortalecimento da sociedade civil seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo estado brasileiro como políticas públicas universais. Luciano (2006) afirma que a crescente busca por escolarização reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna.

Sob a ótica dos povos indígenas, as experiências em andamento confirmam que a educação superior pode contribuir significativamente para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil. Exige, porém, das Universidades repensarem suas metodologias de ensino e questionamento do saber historicamente sedimentado, a partir da visão de mundo ocidental. (BRAND; NASCIMENTO, 2008, p. 127)

Esse processo de inclusão aparenta também ser uma estratégia política às demandas e lutas pela posse de suas terras originárias, as quais os povos indígenas vêm buscando recuperar de maneira legítima. Para os povos indígenas, a questão da territorialidade

está intrinsicamente ligada à sua sobrevivência enquanto grupo social e cultural. Diante desses desafios, os povos indígenas passaram a entender que a Universidade lhes possibilitaria melhores ferramentas para esse enfrentamento. Segundo Aguilera, Urquiza, Brand e Nascimento (2011), essa exigência deve ser atendida com a contribuição de especialistas, para a participação dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros(as) docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena em sala de aula, na escola em que atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis (universidades, secretarias estaduais e municipais). Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas, (re)conhecendo em definitivo os índios como povos indígenas, em seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós.

Se a partir de suas mobilizações, os povos indígenas conquistaram, nas últimas décadas, considerável visibilidade enquanto atores sociopolíticos em nosso país, exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões, por outro lado, é facilmente contestável o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e as desinformações generalizadas sobre os índios, inclusive entre os educadores. Os preconceitos sobre os índios são expressos cotidianamente pelas pessoas, contribuindo para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, para se pensar em um novo desenho do Brasil em sua socio diversidade.

Passados mais de quatro anos da sua publicação, persistem vários desafios para efetivação do que determinou a Lei 11.645/2008. É de fundamental importância, por exemplo, capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais. Mas, um grande ou o maior dos desafios é a capacitação de professores,

tanto dos que estão atuando, com a chamada formação continuada, quanto daqueles ainda em formação nas licenciaturas em universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de magistério. Isso significa dizer que, no âmbito dos currículos dos cursos de licenciaturas e formação de professores, deve ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias ministradas por especialistas que tratem especificamente da temática indígena, principalmente nos cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 estabelece os fundamentos básicos dos direitos indígenas e orienta a implementação desses direitos, instituindo diretrizes para implantação. Dentre os direitos reconhecidos aos povos indígenas pela Constituição Federal está o citado no Art. 210, que trata da proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, integrando o patrimônio cultural brasileiro, com:

Direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Direitos originários e imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam, consideradas inalienáveis e indisponíveis. Obrigação da União de demarcar as Terras Indígenas, proteger e fazer respeitar todos os bens nelas existentes. Direito à posse permanente sobre essas terras. Proibição de remoção dos povos indígenas de suas terras, salvo em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população ou no interesse da soberania do país, após deliberação do Congresso Nacional, garantido o direito de retorno tão logo cesse o risco. Usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Uso de suas línguas

maternas e dos processos próprios de aprendizagem; e proteção e valorização das manifestações culturais indígenas, que passam a integrar o patrimônio cultural brasileiro. (BRASIL, 1988).

Embora os direitos dos povos indígenas estejam assegurados na Constituição de 1988, isso não foi o suficiente para garantir o seu ingresso nas universidades. Em 2000, o surgimento de diversas associações indígenas faz uma abertura do diálogo entre os povos indígenas e o governo federal. Foram várias tentativas de acordos, para elaboração de um documento que, de forma justa, respeitasse estes povos que tanto contribuíram para a nação. Entre eles, o direito indígena não está codificado, não se pode falar em um só direito, haja vista o conjunto e a diversidade de grupos étnicos (COLAÇO, 2015). O direito indígena é direito consuetudinário, ou seja, um conjunto de costumes e o respeito é imprescindível para a democracia da diversidade cultural e dos múltiplos direitos indígenas coexistentes no Brasil. O diálogo do direito com a antropologia contribui para a desconstrução de certezas e dogmas estabelecidos pelo direito diante de suas características de universalismo e abstração (BELTRÃO, 2008; MARÉS, 2010).

Para Almeida (2013), o direito de consulta foi apropriado como um discurso de dominação pelo governo federal e pelas agências multilaterais internacionais. As expressões *participação comunitária*, *comunidade solidária*, *parceria*, *ação solidária*, bem como os termos *pobreza* e *inclusão* fazem parte do léxico governamental e das instituições internacionais multilaterais que visam o desenvolvimento local ou autossustentável.

O desafio de entender a diversidade como direito à diferença em relação aos povos indígenas não é campo apenas dos antropólogos; os juristas também precisam compreender essa necessidade dos povos, sob pena de cair nas reduções epistemológicas da

Modernidade, que reduz o direito às normas estatais, à codificação e à burocracia; separa o público e o privado; diminui o conhecimento ao conhecimento científico e a cultura a um paradigma monolítico iluminista do homem branco.

5. Conclusões

As mulheres indígenas são um componente da sociedade ocidental que, ao serem parte de outras entidades, como são os povos indígenas, tiveram de fazer frente à imposição de um sistema moral e político que se foi filtrando nos seus costumes e tradições, modificando, na maioria das vezes, radicalmente suas vivências de gênero e de etnia. Descobrimos, com essa pesquisa bibliográfica, o contexto histórico dos movimentos dos povos indígenas no decorrer do tempo e o quanto essas manifestações ajudaram para que hoje possam ter direito à inclusão das mulheres indígenas nas universidades no ambiente e se apossam do aprendizado do qual se tem direito. Entendemos que a existência de universidades para os povos indígenas no país reforça a possibilidade de inclusão e aprendizagem dos mesmos. Por esta razão, essa é a modalidade muito aceita pelos povos indígenas. Além disso, percebemos que a graduação tem apresentado grandes avanços na vida educacional dos povos indígenas que podem participar dessa educação, sendo fundamental para o seu desenvolvimento.

Por isso, as universidades, ao receberem os alunos indígenas, devem assumir de fato as necessidades destes estudantes, buscando saná-las. A realidade brasileira nos mostra que ainda existem universidades que atendem os alunos indígenas, mas não se preocupam com sua inclusão, pois permanece o preconceito de que ela não é necessária.

Também observamos o quanto a comunidade indígena tem estado firme na luta por seus direitos, se tornando ainda mais forte para ultrapassar todos os obstáculos encontrados pelo caminho. Mesmo com tantas barreiras sociais, políticas e culturais, isso não os impede em nada de ultrapassar essas barreiras. Cabe, por parte dos profissionais, entender melhor as necessidades culturais e educacionais destes. O papel do professor das universidades é conduzir, instruir e facilitar ao máximo, de forma contextualizada, o aprendizado das mulheres indígenas. Daí a importância de uma formação na área, a fim de garantir seus direitos como previstos em lei.

Por fim, os professores, como profissionais e educadores, devem promover a inclusão a partir de metodologias e estratégias que facilitem a aprendizagem deles, visando à amplitude da formação e da preparação do seu alunado para uma vida plena em sociedade.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. Distinguir e Mobilizar: duplo desafio face às políticas governamentais. *In*: ALMEIDA, A. W. B. de; DOURADO, S. B.; CONCEIÇÃO, D. da; LOPES, S.; SILVA, E. F. (org.). **Consulta e Participação**. Manaus: UEA – Edições, PPGSA/PPGAS-UFAM, 2013.

AQUINO, Q. B.; PORTO, R. T. C. Cidadania, políticas públicas e transformações de gênero: a emancipação da mulher. *In*: CUSTÓDIO, A. V.; POFFO, G. D.; SOUZA, I. F. (org.). **Direitos Fundamentais e Políticas Públicas**. v. 1. Balneário Camboriú: Avantis, 2013. p. 405-416.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**. v. II. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRAND, A.; NASCIMENTO, A. C. Indígenas no ensino superior ou ensino superior indígena: experiências e perspectivas. *In: Anais do 15º COLE*, Campinas, 2005.

BRAND, A.; NASCIMENTO, A. C. Os povos indígenas nas instituições de educação superior e os desafios da sustentabilidade e da autonomia. *In: GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. (org.). Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. v. 2. Brasília: Liber Livro Editora/ANPED, 2008.*

BRAND, A. J.; CALDERONI, V. A. M. O. Ambivalência na Identidade de Estudantes Indígenas em Campo Grande, MS. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 61-72, jan./jun. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2018.

COLAÇO, T. L. Pluralismo jurídico e o direito indígena na América Latina: uma proposta de emenda constitucional no Brasil. *In: Constitucionalismo, descolonización y pluralismo jurídico en América Latina/ Wolkmer, Antonio Carlos; Lixa, Ivone Fernandes M. / Aguascalientes: CENEJUS / Florianópolis: UFSC-NEPE, 2015*

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978.

DESOUZA, E.; BALDWIN, J. R.; ROSA, F. H. da. A construção social dos papéis sexuais femininos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 485-496, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a16.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD/MEC; LACED/Museu Nacional, 2006.

THERBORN, G. **Sexo e poder**: a família no mundo 1900-2000. Tradução Elisabete Dória Bilac. São Paulo: Contexto, 2006.

URQUIZA, A.; NASCIMENTO, B. **Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: Módulo VI – educação escolar indígena (marco conceitual e gestão). Campo Grande: UFMS, 2016.

URQUIZA, A. H. A. **Cultura e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Mato Grosso do Sul: Editora UFMS, 2013.

A tecnologia como ferramenta de apoio na educação

Alcione Bueno Morinigo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Janete Rosa da Fonseca

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Acreditamos que a tecnologia pode se tornar uma aliada das práticas educacionais se utilizada de modo planejado, enriquecendo e complementando as atividades desenvolvidas em sala de aula.

A atual geração de jovens frequentadores da rede escolar possui contato direto com equipamentos tecnológicos em sua rotina. A escola nem sempre atende às expectativas vivenciadas por eles, fazendo com que não se interessem pelas mesmas aulas monótonas e repetitivas.

Este texto fará uma reflexão quanto ao uso das tecnologias na educação, como vem sendo conduzida a questão tecnológica como apoio à aprendizagem, fazendo com que gestores, coordenadores e professores atentem-se para práticas mais eficientes que contemplem esta nova geração. É aceitável que, em pleno século XXI, existam escolas que ainda não se posicionaram frente à nova era tecnológica?

A pesquisa aqui apresentada objetiva reconhecer o impacto dos recursos tecnológicos como ferramenta de apoio na educação, bem como elencar quais são os desafios que os professores têm com a utilização dos meios tecnológicos em sala de aula, trazendo uma profunda análise para as novas práticas educativas.

Analisar os impactos que o uso destas tecnologias pode alcançar na educação, perceber como se sente o discente excluído destas possibilidades de conhecimento e verificar a aprendizagem entre uma escola tecnológica e outra não tecnológica produzem uma aprendizagem eficiente e se constituem como objetivos da pesquisa aqui apresentada.

Inúmeras disciplinas que ocorreram no curso de Pedagogia nos mostraram a necessidade de reforma da escola, seja pelo currículo já esgotado, seja pelas necessidades educacionais da era contemporânea, anos luz à frente de Comenius. A sociedade mudou e continuamos no modelo de escola vigente no período do nascimento das escolas públicas, que já não atende aos anseios da instituição escolar atual.

Alves (2008) aponta que as necessidades da sociedade hoje são completamente diferentes das ocorridas na era Comeniana, exigindo uma verdadeira reformulação das instituições escolares, avançando tecnologicamente a exemplo dos setores industriais e econômicos, haja vista as instituições não terem conseguido evoluir na mesma proporção. Para ele, a escola contemporânea não deve ser conduzida da mesma forma de quando foi elaborada; é preciso que atenda às necessidades atuais.

O direcionamento de olhar mais abrangente para a educação, assim como o investimento necessário, é um dos empecilhos enfrentados pela burocracia do poder público, normalmente definida como falta de verba para execução.

A pesquisa aqui apresentada se desenvolverá visando dar suporte para o entendimento de conceitos, problemáticas e contribuições das novas tecnologias inseridas na educação, partindo de leituras de diversos autores que discorrem sobre a utilização das tecnologias na educação.

2. Referencial teórico

Atentando-se para os diversos desafios que a escola possui na era contemporânea, observa-se que os recursos tecnológicos poderiam auxiliar as atividades diárias, favorecendo as aprendizagens significativamente. Porém, notamos que ainda existem professores

que não aderiram às novas práticas tecnológicas pelo fato de não possuírem uma relação amigável com o mundo tecnológico ou até mesmo por comodismo.

Toda a discussão que propomos será construída e embasada por grandes teóricos e pesquisadores da área de educação e tecnologia, como: Maria Tereza de Assunção Freitas, José Manoel Moran, Pierre Levy, José Carlos Libâneo, Simone Albuquerque da Rocha, Marc Prensky, Caroline Bohrer do Amaral, Patrícia Alejandra e Leni Vieira Dornelles.

Na atualidade, diversos autores realizam pesquisa sobre o uso e a importância das tecnologias no ambiente escolar como aliado enriquecedor das práticas pedagógicas. A seguir, fundamentaremos um pouco mais esse assunto.

Neste contexto, as discussões de formação de professores devem estar voltadas ao uso das ferramentas tecnológicas, principalmente da internet, como meio de aumentar a qualidade das práticas docentes e o incentivo à pesquisa. Segundo Rocha (2001, p. 29),

[...] a internet não deve ser vista como um meio que pode extinguir o trabalho docente em sala, levando as pessoas cada vez mais a se interessarem pelas universidades virtuais. Não se deve fazer uma apologia ao uso do computador no ensino-aprendizagem, pois ainda que ela otimize os conteúdos e os apresente aos interlocutores de forma mais sedutora, não garante a aprendizagem.

Dessa forma, segundo a autora, o processo de ensino e aprendizagem não se configura pelo uso sistemático das máquinas, mas sim pelas aprendizagens produtivas e criativas do sujeito que as propicia, no caso, o professor. Sobre o assunto, Levy (2008,

p. 28) considera a informática na educação mais do que uma simples ferramenta de cedência de informações:

A informática para o ensino pode ser considerada como sendo mais do que uma simples ferramenta de transmissão e gestão da informação. Para uma corrente pedagógica do ensino superior e do segundo grau, a prática da programação estruturada é uma excelente iniciação ao pensamento algorítmico e modelizante. Para outros, favorece-se o desenvolvimento intelectual das crianças, mergulhando-as num ambiente onde poderão manipular procedimentos sistemáticos.

Nesse sentido, a informática deve ser entendida como aliada ao trabalho do professor, fazendo com que ele possa ter autonomia e liberdade em suas práticas, incentivando as produções de seus alunos nas pesquisas e na construção do conhecimento, norteando-os ao saber dinâmico e reflexivo. Nas palavras de Libâneo (1998, p. 30), o professor necessita de formação e compreensão da tecnologia de maneira que:

[...] ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos próprios alunos, visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”.

Ao introduzir a utilização da internet como ferramenta de apoio, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser o mediador dessa relação, favorecendo a busca e construção do conhecimento, incentivando a pesquisa e redescoberta por novas possibilidades, despertando a inquietação e desafios no raciocínio de seu aluno.

3. Um movimento chamado Cibercultura

Observa-se que a cultura do uso de redes de computadores e outros suportes tecnológicos, denominada Cibercultura, é um movimento que se propagou e está cada vez mais invadindo espaço nas nossas vidas, gerando uma evolução sem retrocessos. Freitas (2009) aborda este tema tão pertinente à sociedade atual, destacando as discussões do I Colóquio Formação de professores e Cibercultura. Nesse evento, foram apresentadas pesquisas de diversos professores-pesquisadores sobre o processo de aprendizagem nessa nova era de inovações tecnológicas, realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento (LIC), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre 1999 a 2003. Em uma dessas pesquisas realizadas pelo grupo LIC, dados constataram que, embora a maioria das escolas possua salas de tecnologias em suas repartições, ainda não se atingiu a potencialidade e o aproveitamento desses equipamentos e de aprendizagens esperados, tendo como principal motivo a falta de domínio e confiança por parte dos professores na utilização destes equipamentos.

Freitas (2009) evidencia a necessidade de políticas públicas educacionais efetivas para os professores, que lhes garantam condições adequadas de trabalho, que apontem saídas eficazes e que contribuam para a integração da aprendizagem, auxiliando o

desenvolvimento cognitivo dos alunos e relacionando-se ao uso dos instrumentos tecnológicos, como o computador e a internet.

A escola e o professor precisam modernizar-se e acompanhar as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade, como uma forma de integração à atualidade, favorecendo e enriquecendo seu papel de protagonista no processo de construção da identidade cultural, cognitiva e social de seus expectadores.

3.1 Nativos digitais x imigrantes digitais

Segundo Prensky (2001), as inovações tecnológicas modificaram o modo de pensar e viver da sociedade, transformando o ambiente escolar. A realidade cultural das crianças e jovens desta geração é de muita disposição para o mundo digital. Essas mudanças na instituição escolar são vistas com um diferencial: convivem neste espaço duas gerações, a dos nativos digitais, alunos novos, e a dos imigrantes digitais, aqueles professores que estão adaptando-se ao uso das tecnologias.

Efetivamente, a tecnologia está presente na rotina dos estudantes, em casa ou na rua. Essa nova geração de nativos digitais acaba gerando um desafio, por parte de alguns professores, de integrar a tecnologia à educação, exigindo domínio para que seja aliada da aprendizagem.

[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Existem muitas barreiras em torno dos imigrantes digitais, que muitas vezes não se sentem confortáveis diante do uso e não têm familiaridade com estas ferramentas, dificultando assim o trabalho com as tecnologias e causando um distanciamento entre o seu mundo e o dos nativos digitais, que conhecem e dominam a linguagem da informática.

Moran (2009) acredita que as tecnologias podem contribuir para as atividades de aprendizagens, diferenciando-se das práticas aplicadas no passado. É inconcebível que as escolas permaneçam com as mesmas normas e regras estabelecidas desde sua criação, alheias às transformações ocorridas nesta nova era. É necessário que governo, gestores, professores, alunos e comunidade escolar se unam e refaçam o currículo escolar, tornando-o flexível e inovador. Os professores devem tornar-se dinâmicos e abertos, incrementando suas práticas com a utilização de tecnologias digitais que valorizem a aprendizagem com conteúdos significativos, já que as tecnologias são um recurso no desenvolvimento empreendedor e inovador dos alunos.

Muitos expressam seu receio de que o virtual e as atividades a distância sejam um pretexto para baixar o nível de ensino, para aligeirar a aprendizagem. Tudo depende de como for feito. A qualidade não acontece só por estarmos juntos num mesmo lugar, mas por realizarmos ações que facilitem a aprendizagem. (MORAN, 2009, p. 348).

As tecnologias permitem realizarmos atividades diferenciadas, completamente diferentes das que eram realizadas no passado, sem a necessidade de estarmos todos num mesmo ambiente, sem comprometer a aprendizagem.

Amaral, Behar e Dornelles (2011) afirmam que as crianças que adentram hoje as escolas possuem, ou já tiveram contato com, celular, *notebook*, computador, internet e outros dispositivos. Elas já vão para a instituição escolar com uma bagagem de conhecimentos que precisa ser considerada. As autoras desenvolveram uma pesquisa com professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre a utilização das tecnologias no ensino e chegaram à conclusão de que é necessário realizar uma análise sobre os artefatos tecnológicos digitais (ATD) utilizados, pois necessitam de reflexão, intenção, expectativa e avaliações nas aplicações, para que possam atingir um potencial satisfatório.

4. Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada para a pesquisa aqui apresentada foi do tipo bibliográfica, caracterizada por levantamentos de dados de autores conhecidos por investigar o tema da tecnologia na educação. Esse foi o primeiro passo metodológico no sentido de buscar um referencial que permitisse a compreensão do objeto em estudo.

Por meio de uma entrevista realizada na escola municipal Erso Gomes, em uma atividade da disciplina de tecnologias educacionais, surgiu o despertar para esta pesquisa. A entrevista constatou que foram recebidos pela escola um laboratório de informática, por meio de recursos municipais, cerca de 20 computadores totalmente inutilizados há mais de 7 anos. Devido a problemas com instalações elétricas, esse laboratório não está em atividade.

Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve a partir do registro disponível, oriundo de pesquisas anteriores, seja em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outros. Utilizando-se de escritos estudados por outros pesquisadores, oferece suporte a uma nova investigação.

Na sequência do levantamento bibliográfico, foram feitas visitas às salas de tecnologias e diálogos com profissionais da educação e gestores, aproveitando situações práticas de várias disciplinas no decorrer do curso, em estudos, estágios e práticas vivenciadas em diferentes escolas da região do município de Aquidauana. A coleta de dados se deu por meio de registros de observações e anotações, o que se constitui na elaboração de um diário de campo.

5. Resultados e discussões

Nas instituições escolares do município de Aquidauana/MS, tanto as escolas municipais quanto as estaduais oferecem ensino básico de ensino fundamental, nos anos iniciais e finais de escolarização, porém há uma diferença bem grande no quesito tecnologia entre as instituições. As de nível estadual estão muito mais equipadas tecnologicamente, contando com salas de tecnologia e profissional “PROJETEC” para atender grupos ou salas. Os professores recebem formação constante da SED-MS (Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do Sul) e NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), participando de formações continuadas e buscando aperfeiçoamento de suas práticas. No entanto, enfrentam dificuldades quanto ao desenvolvimento das TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), pois as formações dos professores não são suficientes para aprender a lidar com todo equipamento e programas tecnológicos modernos. O número de computadores disponíveis na sala não consegue atender a todos os alunos com um computador, sendo necessário dividir a utilização dos equipamentos em duplas ou mais, uma vez por semana, previamente agendados. A qualidade do sinal de internet ainda não tem a velocidade desejada.

Nas escolas urbanas do município, há instituições que nem sequer possuem uma sala de tecnologia e, quando há, falta manutenção ou sobram problemas com a rede de energia, que muitas

vezes não suporta a demanda de equipamentos elétricos, como ar condicionado, ventiladores, *freezer* e os próprios computadores. Muitos equipamentos foram recebidos há muito tempo e já estão ultrapassados, não sendo possível fazer atualizações no sistema.

Existia um convênio entre município e estado para que as formações de professores fossem realizadas em parceria. Os professores da rede municipal se juntavam aos professores da rede estadual para formações, no entanto, não houve interesse do município em renovar este convênio, ficando estagnado no tocante às formações.

O município conta apenas com dois funcionários para fazer o suporte técnico de todo equipamento tecnológico existente nas repartições que atua, seja na saúde, na educação, na secretaria de obras e demais setores públicos. Sendo assim, não consegue atender prontamente todos os setores, muitas vezes, a manutenção é feita pelo responsável da sala de tecnologia que busca orientação assistindo vídeos no YouTube para que não pare o funcionamento da sala.

Outros problemas enfrentados pelas escolas municipais são a falta de manutenção na infraestrutura das salas: o desgaste ocorrido pela ação do tempo deixa marcas e danos materiais incalculáveis. Em uma das salas de tecnologia do município, houve infiltração de água da chuva que causou a destruição de uma bancada inteira, onde cabia cerca de 8 computadores que também tiveram problemas por causa da água. A instabilidade de energia é outro fator preocupante, causando queima de diversos equipamentos que não suportam essa oscilação. Mesmo fazendo uso de estabilizador de energia, às vezes, a queda de energia é tanta que acaba causando a queima dos próprios estabilizadores. O destino da sucata produzida pelos equipamentos que não estão mais sendo utilizados (seja por estarem queimados, pelo tempo de uso, pelo equipamento não mais suportar atualizações

de *software* e programas atuais) é outro agravante nas instituições municipais. Não há coleta desse tipo de material, ocupando lugar dentro das salas de tecnologias, que poderiam estar sendo utilizadas com novos equipamentos, porém estão lá causando transtornos.

Acreditamos que esta dificuldade que as escolas têm de colocar em funcionamento as salas de tecnologias, principalmente as escolas municipais de Aquidauana, ocorra por uma questão pública administrativa, muitas vezes definida como falta de verba para a execução.

Nas diversas experiências acadêmicas que foram desenvolvidas nas escolas de Aquidauana, pudemos perceber como o uso das tecnologias nas práticas escolares faz diferença na rotina escolar. Um vídeo, uma música, uma poesia ganha muito mais vida, há mais interesse por parte dos alunos em participar e, conseqüentemente, há mais aprendizado. Isso não quer dizer que os professores devem abandonar os livros, o quadro e o giz, mas sim mesclar suas práticas, utilizando-se dos recursos tecnológicos com ferramenta de apoio em suas aulas. Existem muitas possibilidades do uso tecnológico, por exemplo, ao invés de somente ver uma imagem do encontro de dois rios no livro didático, por que não mostrar este encontro em um vídeo? Isso tornará a aula muito mais dinâmica e interessante.

6. Considerações finais

Entendemos que a tecnologia se faz presente em todos os setores da sociedade, agilizando nossas atividades corriqueiras e permitindo mais tempo livre para nos dedicarmos à família, ao lazer. Entretanto, essas mesmas tecnologias não estão sendo utilizadas em seu potencial máximo nas instituições de ensino, não permitindo o desenvolvimento de pesquisas que venham a contribuir com a solução dos problemas enfrentados pela sociedade atual. Isso nos

fez refletir sobre o ensino-aprendizagem e o uso pedagógico do laboratório como ambiente para a construção do conhecimento e formação docente.

Percebemos que há muito o que investir na qualidade da educação do município de Aquidauana com gestores competentes que valorizem o ensino, reconhecendo o impacto que as tecnologias têm na contemporaneidade, atendendo os anseios desta nova geração. Os governantes precisam estar conscientes de que aplicar fundos na educação não é gasto, e sim investimento, pois somente com uma boa educação construiremos verdadeiros cidadãos.

A formação de professores deve ser algo constante: há sempre algo novo a se aprender, como disse Barack Obama (2016), ex-presidente dos Estados Unidos: “todos os dispositivos sofisticados e *wi-fi* do mundo não vão fazer diferença se não tivermos grandes professores em sala de aula”.

Sobretudo, deve haver a valorização dos profissionais da educação para que se sintam motivados em sua caminhada, desenvolvendo suas funções com mais entusiasmo e dedicação. Os professores precisam ser reconhecidos pela relevância de seu papel perante a sociedade, pois são eles os responsáveis pela formação de todas as profissões existentes no mundo.

Referências

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea** 4. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

AMARAL, C. B. do; BEHAR, P. A.; DORNELLES, L. V. Ciberinfância: um desafio para os planejamentos pedagógicos. **Renote**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2011.

FREITAS, M. T. de A. (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DIAS, W. R. **A informática na educação na formação de professores: algumas reflexões**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

LÉVY, P. **A máquina universo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, G. B. **Doze conselhos milenares para profissionais no século XXI**. Disponível em: <http://gutemberg.com.br/gutemberg/doze-conselhos-milenares-para-profissionais-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 347-356, 2009.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza, v. 9, n. 5, 2011. Disponível em: <http://crisgorete.pbworks.com/w/file/58325978/Nativos.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

ROCHA, S. A. da. **Os professores leigos e o proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental: um processo em construção

Telma Lacerda de Souza Aramburu

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores – GPFIP

Olga Maria dos Reis Ferro

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores – GPFIP

1. Introdução

O meu interesse em discutir a relevância da educação infantil na transição para o Ensino Fundamental partiu de atividades pedagógicas desenvolvidas em salas de aula de alfabetização do ensino público no município de Aquidauana, no interregno de 2016-2017-2018, por meio do Estágio supervisionado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e na Residência Pedagógica. Nesse processo, deparamo-nos com crianças no primeiro ano do ensino fundamental, que não vivenciaram no último ano da educação infantil *noções de alfabetização*¹⁷ e, portanto, tinham muita dificuldade em aprender a ler e a escrever.

Outra observação merecedora de análise é o fato de um número considerável de crianças que, por estarem em um nível de alfabetização inferior aos demais, necessitar de maior atenção do professor e de melhor estrutura da escola, propícia ao ambiente alfabetizador.

Observamos que não são pequenos os desafios que os professores alfabetizadores enfrentam nas escolas para alfabetizar as crianças, por exemplo, superlotação das salas de aula, presença de alunos com necessidades educacionais sem professor de apoio, problemas de origem econômica e desestrutura familiar, falta de material didático com qualidade, entre outros. Esses fatores

17 Refere-se aqui às primeiras noções sobre leitura e escrita, que devem ser trabalhadas com as crianças de 4 e 5 anos de idade, de forma lúdica e prazerosa, a partir de textos de grande significado para a criança. Por exemplo, o nome da criança é um texto, então é importante trabalhar a leitura e a escrita do nome da criança. Ler textos com as crianças, trabalhar, de forma espontânea, a leitura e a escrita de títulos dos textos que as crianças mais gostam, trabalhar com leitura e noções de escrita de nomes de alimentos da merenda, entre outros, sem, contudo, entrar no processo de sistematização da leitura e da escrita, que envolvem a codificação e a decodificação do código escrito e a identificação da estrutura silábica da palavra, pois estes últimos são conteúdos mais específicos da alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental.

contribuem para que o professor tenha que revisar conteúdos já explanados e essa prática leva, na maioria dos casos, algumas crianças que já tinham noções de alfabetização a se desinteressarem pelo processo de ensino/aprendizagem. A angústia é presente nos dois lados: nos alunos que querem avançar e nos que ainda não adquiriram a compreensão da escrita e da leitura.

Entendemos que devemos considerar a relevância da transição das crianças no percurso da educação infantil para o ensino fundamental, pois o diagnóstico das suas aprendizagens será o resultado do desenvolvimento que a criança adquiriu neste período.

Sendo assim, se faz necessário retomarmos a função da educação infantil que deverá oferecer condições que explorem as capacidades cognitivas e motoras das crianças, com o objetivo de desmistificar a ideia de que a alfabetização é assunto somente dos primeiros anos do ensino fundamental. Acreditamos que as noções sobre alfabetização já podem ser trabalhadas, de forma prazerosa, desde o último ano da educação infantil.

O tripé da educação infantil que se fundamenta no Cuidar, Educar e Brincar enfrenta os desafios das gestões pedagógicas de trabalhar com um número reduzido de profissionais, espaços físicos inadequados, falta de materiais didáticos e carência de uma unidade curricular, dentre outros fatores observados. De alguma forma, tais fatores podem explicar as práticas docentes que priorizam o Cuidar e o Brincar, ficando velado o Educar, não sendo assim possível preparar a criança para percorrer o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Diante desse contexto, me surgiu uma interrogação que me guiou para a construção do presente artigo: se as crianças no último ano da educação infantil já fossem estimuladas a trabalhar com a leitura e a escrita, de forma lúdica e prazerosa, não teriam mais

sucesso na fase da alfabetização, no ensino fundamental? A partir dessa diretriz, elaborei o objetivo geral para essa pesquisa, que é discutir a relevância da transição da educação infantil para o ensino fundamental e como objetivos específicos elenquei: (1) mapear uma literatura que discute especificamente o desenvolvimento da linguagem na criança e na alfabetização, (2) realizar observações em salas de aula do último ano de educação infantil e dos dois primeiros anos do ensino fundamental, (3) refletir sobre o processo de alfabetização a partir dos registros de observações em sala de aula.

Acredito que as reflexões que tecerei sobre essa questão poderão contribuir significativamente para a comunidade escolar e acadêmica no que tange ao processo de ensino/aprendizado das crianças nesse período de transição. É um processo em construção.

2. Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi realizada na perspectiva do método histórico dialético “que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 106).

Sob a luz desse método, procurei analisar a realidade das salas de aula de educação infantil e dos anos iniciais no ensino fundamental, no que tange à alfabetização das crianças e às contradições existentes acerca do estudo da leitura e da escrita na transição de um nível de ensino para outro.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, optei pela abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (1997, p. 117),

[...] possui a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Conforme exposto, num primeiro momento, realizei levantamento e estudo de fontes que discutem o tema em pauta como: Vygotsky (1987 e 1998), Smolka (2012), Petronilio (2018) e também fontes documentais oriundas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre outros. Num segundo momento, utilizei textos de narrativas sistematizadas acerca das observações da realidade concreta em salas de aula do último ano de educação infantil e em salas de aula dos três primeiros anos do ensino fundamental, do ensino público no município de Aquidauana, no período de 2016-2017-2018. Para Minayo (1994, p. 59),

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Assim, sob a diretriz do que foi exposto acima, essa pesquisa foi realizada.

3. A transição das aprendizagens da criança da educação infantil para o ensino fundamental: desafios e possibilidades

No início desta seção de texto, é importante reafirmar que o meu interesse em realizar esta pesquisa surgiu a partir das minhas observações em instituições escolares onde desenvolvi atividades pedagógicas supervisionadas pelas professoras do curso de graduação em Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Essas atividades me permitiram registrar observações realizadas tanto nas salas de aula do último ano de educação infantil quanto em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Elaborei esses registros para me ajudar a compreender o processo pela qual a criança se apropria da alfabetização e também para trazer à discussão a relevância da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança e o reflexo de suas aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental.

Penso que iniciar as noções sobre os conteúdos de alfabetização no último ano da educação infantil tem relevância, portanto, é preciso considerar o quanto isso pode implicar na continuidade das relações educativas entre educação infantil e ensino fundamental, que envolvem crianças, professores, aprendizagens e ambiente escolar.

Em meus estágios, observei que as crianças que ainda não adquiriram as noções de leitura e escrita na educação infantil e são encaminhadas a cursar o ensino fundamental encontraram muita dificuldade no processo de alfabetização.

Reafirmo que as noções de alfabetização na educação infantil têm relevância, portanto, é preciso considerar o quanto isso pode potencializar o sucesso da criança no processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017, p. 40) orienta que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Com efeito, devemos considerar que a realidade do trabalho didático nas salas de aula da educação infantil é muito diferente da realidade das salas de aula nos primeiros anos do ensino fundamental. Na educação infantil, prevalece a ludicidade enquanto na alfabetização, no ensino fundamental, prevalece a formalidade pedagógica.

Na educação infantil, a linguagem escrita é antecedida pelo simbolismo de primeira ordem: fala (oralidade), gesto, mímica, brincadeira, jogo, desenho e outros. Já na alfabetização, onde o trabalho pedagógico adquire maior sistematização, a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem no processo discursivo, nas formas de comunicação e interação. Conforme Vygotsky (1998, p. 146),

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado.

No simbolismo de segunda ordem, a escrita é o desenho da fala. Segundo Smolka (2012, p. 77), “[...] Só aos poucos o elo intermediário (que é a linguagem falada) vai desaparecendo, até que se torna possível a apreensão simbólica direta e imediata através dos signos escritos”. Esse processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental parece ser difícil para a criança, mas é necessário ser trabalhado pedagogicamente.

Logo, compreendo que é muito difícil para uma criança estar em um ambiente alfabetizador de sala de aula no qual o professor, mesmo com suas atividades embasadas em um currículo oficial adequado para aquele ano de ensino, não considera que a criança que ainda não está alfabetizada merece uma atenção especial. A preocupação desse professor é avançar normalmente seu plano de ensino para cumprir o cronograma da escola.

Essa situação recorrente faz com que as crianças fiquem alheias ao processo de ensino/aprendizagem na alfabetização: elas querem participar, porém, sentem-se inseguras, angustiadas e excluídas, visto que o que está sendo explanado não condiz com a realidade, nem com os conhecimentos já adquiridos na educação infantil. Segundo Maruny (2000 *apud* PETRONILO, 2007, p. 27),

Aprender é ampliar as fronteiras do pensamento. Ensinar não é apenas transmitir informações a um ouvinte. É ajudá-lo a transformar suas ideias, para isso é preciso conhecê-lo, escutá-lo atentamente. Compreender seu ponto de vista e escolher a ajuda certa de que necessita para avançar: nem mais, nem menos.

Nas salas de aula de alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental, as atividades pedagógicas que deveriam incentivar novas descobertas tornam-se angustiantes para as crianças, que permanecem horas sentadas em carteiras em filas indianas, quietas, sem compreender as atividades que estão sendo propostas pelo(a) professor(a); isso é, no mínimo, desrespeitoso com a criança. Entendemos que é importante haver continuidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Para que isso aconteça, é necessário que os currículos, os projetos e os níveis de ensino dialoguem entre si, com isso, a criança avança e a educação torna-se emancipatória.

Não se trata de questionar a competência do professor alfabetizador, mas apenas considerar que hoje muitos professores já não sabem distinguir o que dá certo ou não em sala de aula e acabam por transferir a culpa dos objetivos não alcançados para o professor que ministra aula em um nível de ensino anterior ao seu, desconsiderando que a criança, na fase da alfabetização, está no auge de suas potencialidades cognitivas de aprendizagens. É tamanha a responsabilidade do professor alfabetizador de se utilizar deste momento de forma lúdica, prazerosa, contudo, sistematizada e com qualidade, em que o simbolismo de primeira ordem e o simbolismo de segunda ordem dialoguem entre si pedagogicamente.

Outra questão também importante é entender que vivemos em outra sociedade num mundo globalizado: os alunos que estão nos bancos institucionais hoje são nativos de linguagens digitais. Prensky (2010) afirma que as crianças cada vez mais têm acesso às tecnologias. Reconhecer essas mudanças pode levar os professores a buscar novas práticas pedagógicas que contemplem os alunos com relação à alfabetização.

As Resoluções de nº 11/2010 e nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) recomendam que não haja retenção de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ocorre que, para cumprir tais medidas, algumas instituições não estão conseguindo alfabetizar as crianças nos primeiros três anos do ensino fundamental, transferindo esta função para o ano seguinte. Essa questão tem levado educadores e gestão a pensar em propostas pedagógicas para sanar as deficiências educacionais que o aluno carrega consigo na transição de um nível de escolaridade para o outro.

Contudo, penso estar havendo um equívoco, pois não reter a criança tem o objetivo de incentivar para que não haja uma frustração inicial na vida escolar. Os professores não devem utilizar uma recomendação oficial para privar a criança do desenvolvimento pleno de suas capacidades no tocante à alfabetização e ao letramento.

Nessas discussões que envolvem esse contexto, pude observar outra grave situação. A criança chega ao 2º ano apenas com noções de alfabetização, e aí vejo a gravidade da questão. Neste ano, a organização curricular estadual apresenta para esta criança o calendário anual pré-desenvolvido com um programa de disciplinas distribuídas em horários de aula a serem cumpridos por diferentes professores, no decorrer da semana e sucessivamente ao ano escolar. Isso exige desta criança não só ter noções de alfabetização, mas também de estar alfabetizada e, conseqüentemente, letrada.

Essa orientação impacta no trabalho didático de sala de aula, pois presenciamos uma sala de aula totalmente desequilibrada. Crianças que copiam do quadro, mas não leem o que copiaram; outros que até leem, mas não compreendem o que leem; outras fazem cópia fragmentada daquilo que conseguiram copiar no tempo proposto para a aula. Nesse cenário, a indisciplina é uma consequência, dificultando ainda mais o desenvolvimento da aula planejada pelo professor. Há crianças que apresentam determinadas dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, mas que têm o direito de estar cursando aquele ano.

Portanto, são carências na alfabetização e no letramento que os alunos estão levando até os anos finais do ensino fundamental. Essas questões evidenciam que ainda há muito que aprender sobre a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental; há muitos desafios e possibilidades a serem experienciados.

Neste cenário, creio que seja necessário fazer discussões em torno da eficiência das práticas didáticas e pedagógicas que envolvem a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental, juntamente como os atores que compõem o sistema. Podemos focar, por exemplo, na criança e seus direitos e nas práticas do professor, tanto no último ano da educação infantil quanto nos primeiros anos do ensino fundamental, quando o foco do ensino é a alfabetização.

3.1. A criança, a educação e seus direitos

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), volume I, a criança é um sujeito social e histórico que pertence a uma organização familiar e que está inserida em uma sociedade que tem sua cultura (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 22). A criança tem na sua família (biológica ou não) a premissa das suas

referências culturais, as quais se ampliam nas demais interações sociais. A criança, portanto, é um ser humano que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, apresenta um esforço para compreender o mundo que a cerca e para estabelecer suas relações com o meio e com as pessoas.

O RCNEI (1998) recomenda levar em consideração as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças, para o exercício da sua cidadania. Para que se possa desenvolver as potencialidades das crianças de forma prazerosa, as instituições devem orientar suas práticas didáticas e pedagógicas, respeitando os princípios de direitos das crianças. O respeito à dignidade deve considerar as suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

As instituições de educação infantil são orientadas a trabalhar cada vez mais para integrar as funções de cuidar e brincar para educar. Sobre os direitos da criança aprovados e garantidos na Constituição Cidadã de 1988, podemos conferir o Art. 205, o qual reza que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Reafirmando a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, em seu Art. 29, reza que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O Art. nº 30 da LDB (1996) reza que

A educação infantil será oferecida em:

1. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade,
2. Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Na perspectiva de uma melhoria na qualidade de ensino, houve a ampliação do ensino fundamental para 09 anos, com a obrigatoriedade de iniciar aos 06 anos de idade conforme a Lei nº 11.274/2006 e o compromisso “Todos pela Educação”. Segundo o Decreto nº 6.094/2007, inciso II do art. 2º, deve-se “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Além da recomendação de alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, nas escolas onde realizei as atividades do PIBID, pude observar que o currículo para alfabetização inclui o aprendizado da língua portuguesa, da literatura, da música, artes, da educação física, matemática, ciências, história e geografia, sendo esses conteúdos organizados em áreas do conhecimento.

Trata-se de um currículo extenso e ministrado por vários professores; um cenário pedagógico totalmente diferente do cenário da educação infantil, o que configura grande impacto na vida escolar da criança.

Este cenário é apropriado e pertinente para as aprendizagens sistematizadas nos primeiros anos do ensino fundamental. Ocorre que, em nossas observações, surgiu a preocupação com as crianças que estão inseridas nessas salas de aula e que, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, não adquiriram noções de alfabetização, tendo grandes dificuldades de desenvolver as atividades propostas pelos professores.

4. Resultados e discussões

Reafirmo que as minhas observações registradas em todo processo de formação na graduação acadêmica, em que estive realizando atividades orientadas no chão da escola, me permitiram concluir que as dificuldades da criança em se apropriar dos conhecimentos da leitura e da escrita decorrem, também, da falta de diálogo entre o processo pedagógico do último ano da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Vejo aqui a relevância da última etapa da educação infantil na transição para o ensino fundamental.

A educação infantil deveria extrair todo potencial de aprendizagens cognitivas das crianças, respeitando a individualidade, porém deveria trabalhar pedagogicamente o brincar, o cuidar e o educar, como estratégias sobre noções de alfabetização e letramento, de forma mais sistematizada no último ano da educação infantil.

Então, o que fazer? A questão permanece, vejo que temos muitos desafios e possibilidades de enfrentamento dos problemas relatados neste artigo.

5. Considerações finais

Esta pesquisa, a partir das leituras em fontes específicas e das observações que realizei nas salas de aula de alfabetização me permitiram reafirmar a importância de repensar pedagogicamente a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse repensar, foi necessário considerar os direitos das crianças, preservando o currículo da educação infantil, no qual a prioridade não é alfabetizar, mas pensar em uma forma de educar de forma mais sistematizada no último ano da educação infantil, na perspectiva de inserir, nesse currículo, noções de leitura e de escrita.

Compreendi também que é importante repensar a metodologia de tratamento do currículo específico para os primeiros anos do ensino fundamental, quando o foco é a alfabetização, considerando a dualidade de crianças que não cursaram a educação infantil, com as crianças que vêm da educação infantil sem noções de alfabetização.

A partir desta pesquisa e de minhas observações, entendi também que os planejamentos devem ser pensados e desenvolvidos em conjunto entre os professores do último ano da educação infantil e os professores do primeiro ano do ensino fundamental, considerando que algumas crianças saem da educação infantil sem noções de alfabetização e precisam de um olhar diferenciado por parte do professor, pois seu processo de ensino/aprendizagem ainda está em construção.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Versão final (2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.094/2.007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

LAKATO, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARUNY, C. L. **Escrever e ler**. como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1382039595-Monografia_Ana_Paula_da_Silva_Petrolino.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

MEC. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/03/19/interna_cidadesdf,243455/mec-escolas-nao-devem-reprovar-nos-3-primeiros-anos-do-ensino-fundamental.shtml. Acesso em: 20 out. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PETRONILO, A. P. da S. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita.** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Esporte Escolar do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília em parceria com o Programa de Capacitação Continuada em Esporte Escolar do Ministério do Esporte. Brasília/DF 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1382039595-Monografia_Ana_Paula_da_Silva_Petrolino.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PRENSKY, M. **“Não me atrapalhe, mãe – estou aprendendo!”:** como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: PHORTE, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A utilização de fontes históricas nos anos iniciais do ensino fundamental: o processo de construção do conhecimento do aluno

Émerson Bandeira Bastos

Secretaria de Educação/Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Desenvolver trabalhos utilizando as fontes no ensino de História nos cerca de fazeres e práticas que possibilitam realizar algumas inferências apresentadas nas mais diversas fontes, levando o aluno a questionar-se sobre o passado. “[...] os alunos experimentem procedimentos metodológicos que permitam selecionar e interpretar fontes, tirar conclusões e avaliá-los por comparação. [...]” (BARCA, 2005, p. 15-16).

Desse modo, trabalhar com fontes históricas a partir do processo de interpretação destas nos faz refletir que o conhecimento histórico compreende o saber “ler” fontes históricas diversas, ou seja, que aluno tenha possibilidade de saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade, levantando novas questões, hipóteses a serem investigadas. Sendo assim, a partir destes elementos nos é permitido aprofundar nos aspectos metodológicos do Ensino de História. O uso de fontes nos possibilita trabalhar com fontes históricas e a relação presente/passado.

Ao realizar trabalho com as fontes históricas, é necessário que o professor leve em consideração que a seleção delas deve estar relacionada a assuntos de interesse dos alunos e, quando houver possibilidade, solicitar que estes pesquisem e levem para o processo de ensino as fontes que os cercam. Sendo assim, é importante que essas fontes levem os alunos a estarem interligados com o tempo e espaço histórico de estudo.

Urban e Luporine (2015) sugerem que a presença das fontes nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental seja planejada a partir de argumentos que facilitam o entendimento da criança: “Como tudo isso foi feito? Por quê? Por quem? De que forma foram usadas? Como influenciava diretamente na vida das pessoas envolvidas?”.

As fontes não são exatamente as provas do passado, mas nos permitem observar os vestígios que nele existiam, portanto, a partir das pesquisas com as fontes podemos identificar evidências, fazer inferências e levantar hipóteses, quando questionados tanto pelo professor quanto pelos alunos.

2. Referencial teórico

Júnior (2013) permite-nos refletir sobre a história do “ensino de História” e nos faz pensar sobre as diversas dimensões dessa ação que, na grande maioria das vezes, extrapolam os limites de uma análise centrada nas propostas curriculares ou políticas públicas que vigoram em nosso país desde o momento em que a História se estabeleceu como disciplina curricular na educação.

É necessário pensar sobre os métodos de ensino, sobre a relação entre as propostas curriculares e suas formas de aplicação nas escolas, sobre a avaliação e emprego de materiais didáticos em sala de aula, sobre a organização e seleção dos conteúdos ensinados, sobre os sistemas de avaliação, entre outros aspectos.

Seguindo essa perspectiva do ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, traçamos uma análise de Nadai (2001), sobre o ensino de história nos anos finais, que nos permite analisar a trajetória e perspectiva do ensino de história.

Por meio do contato com este artigo, foi possível elaborar algumas análises, para serem abordadas em nossa pesquisa, uma vez que será realizado um levantamento de dados e observação de sala de aula, nos fazendo pensar algumas questões: de que forma esse aluno está sendo encaminhado para o ensino secundário no que se refere à disciplina de história? Como está sendo desenvolvida a disciplina nos anos iniciais? Quais métodos avaliativos estão sendo abordados nos referidos anos? O ensino de história vai além da sala

de aula e da escola? Quais perspectivas de ensino-aprendizagem este professor possui para as aulas de história? Que formação esse professor possui para ministrar as aulas de história nos anos iniciais?

Portanto, através deste contexto, refletimos que vivemos em uma conjuntura de “crise da história historicistas”, mas as diversas propostas de ensino e as práticas de ensino têm permitido viabilizar várias concepções de história. Esta tem, por sua vez, ressurgido com novos desafios e possibilidades de ensino, com propósitos da construção de uma história participativa, que reconhece o aluno como autor deste contexto histórico.

Fonseca (1998) apresenta uma trajetória que deu início ao ensino de história no Brasil, nos remetendo a compreender o processo histórico da “História da Educação”, desde a chegada dos Portugueses, com a análise de estudo da Educação durante o período colonial, até a trajetória da educação básica, da escola no Brasil. Isso nos faz pensar sobre a fundamentação das disciplinas de história e seu ensino como estudo de pesquisa. O autor ressalta a importância da criação do Ministério da Educação (MEC) em 1930, que assegura e garante a disciplina como parte Civil e Cívica, passando por diversas transformações até a criação dos Estudos Sociais. Em 1971, com a reformulação da LDB, a história passa a ter uma nova perspectiva, como disciplina do ensino básico, e seus conteúdos sofrem diversas mudanças, sendo essas marcantes durante o período da ditadura militar até a década de 80, quando se inicia uma nova era para o ensino de história no Brasil.

Para Petrucio (2013), estudar os caminhos do ensino de história no Brasil nos permite um novo amadurecimento, levando em consideração as discussões acerca dos currículos e objetivos da disciplina de história. O professor é detentor de analisar que o ensino acadêmico influencia no ensino escolar e vice-versa e que, se houver uma maior consciência disso e uma ampliação desse diálogo, os

dois campos do conhecimento seriam beneficiados com professores mais bem qualificados e um ensino de melhor qualidade nas escolas.

Podemos considerar que alguns passos foram dados, pois tanto a disciplina de história na sala de aula, quanto seu conhecimento acadêmico amadureceram de forma considerável no país. Porém, há um longo caminho a percorrer, pois acredita-se que será muito importante o ensino e a aprendizagem da história como uma forma de compreender e contribuir para melhorar algumas questões sociais do país (PETRUCIO, 2013).

O século XIX foi um período essencial no ensino de história no Brasil, portanto, nos faz refletir sobre o marco para os historiadores, com a “efetivação da disciplina de história, no currículo escolar”. Isso se dá graças à temática da construção da unidade nacional, que se expressa no ensino mediante a articulação entre momentos históricos obtidos como decisivos (independência, abolição, república), que acabam construindo uma referência de identidade para a história ensinada, numa perspectiva que leve ao questionamento da suposta identidade da nação e seus acontecimentos. A história se caracteriza também por uso das imagens da unidade, que podem ser formuladas dos séculos passados pela historiografia e escritores que, de certa forma, também contribuem para o processo de ensino e aprendizagem (CORDEIRO, 1998).

Destacamos que tais marcos mencionados como decisivos para fundamentação da disciplina de história se baseiam na construção de uma história positivista. Ocorreram séries de transformações que permitem compreender a história como contexto social, em que diversas classes ajudaram na sua construção, nos remetendo a levar nossas crianças como sujeitos históricos.

História é um componente curricular obrigatório no ensino fundamental, porém, nem sempre desenvolvido de modo adequado, considerando sua importância para a formação dos indivíduos e de modo que possibilitem a construção de conhecimentos significativos. Em sua trajetória histórica, esta disciplina foi negligenciada em alguns momentos como no período militar, quando as disciplinas História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais, esvaziando seus conteúdos e objetivos, e ainda hoje são desconsideradas ou desenvolvidas de maneira inadequada por muitos professores, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. (PETRÚCIO, 2013, p. 146).

A história tem papel fundamental: essa área do conhecimento tem muito a contribuir para a formação das nossas crianças, pois ela permite compreender as transformações socioeconômicas, políticas e culturais que estamos vivenciando, desenvolve valores e constrói identidades e nos faz nos encontrar dentro deste contexto histórico social em que vivemos. Ensinar e aprender história nos permite possuir uma outra visão do sujeito dentro da história e adquirir a consciência da própria criança e do mundo. Os princípios do contexto social da criança são norteadores para a construção de uma história participativa, na qual a criança se torna o sujeito histórico. É preciso que esses princípios orientem a educação em todos os níveis de ensino, ou seja, da educação infantil ao ensino superior e, em especial, nos cursos de formação de professores. Os conhecimentos históricos e geográficos fundamentam sua identidade pessoal e profissional, possibilitam a compreensão da realidade e contribuem para o desenvolvimento de valores e atitudes como o respeito às diferenças, que é um requisito indispensável ao fazer docente.

O trabalho pedagógico demanda um processo formativo consistente, que assegure a construção de referências conceituais

básicas e o desenvolvimento de competências teórico-práticas para trabalhar com a história, o que envolve inúmeros desafios, afinal, as perspectivas e as “reais” condições da formação do profissional que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental ainda estão distantes do ideal.

Compreender a história deve ser estimulante para os alunos da Educação Básica, mas é necessário um professor preparado e um método adequado. As crianças podem ser levadas a tomar conhecimentos da realidade que as cerca, a observar semelhanças e diferenças do seu contexto social, analisar as permanências e as transformações no decorrer dos fatos. A partir deste contexto, elas passam a descobrir que todos possuem uma história consigo.

Uma das maiores dificuldades do ensino de história para crianças dos anos iniciais é fazer com que ela se encontre dentro dessa perspectiva de analisar em que contexto se localiza e fazer com que se encontre dentro do processo de relação humana em seu meio social, que é trazido ao longo de sua trajetória de vida.

Fermiano (2014) apresenta, em uma de suas obras, as possibilidades de desenvolver nas aulas de história atividades que articulam as diretrizes dos PCN, materiais e suportes diversos e o respeito pela realidade do aluno, demonstrando a importância da valorização da teoria e prática, apresentando a importância deste profissional habilitado para ministrar a disciplina de história.

3. Desenvolvimento

3.1 Os documentos históricos: utilização no espaço escolar

Os documentos históricos nos ajudam a identificar e relembrar momentos importantes do cotidiano, observando tempo, espaço, personagens e muitos outros aspectos de características sociais. Podemos considerar como documentos históricos todos os escritos, iconográficos, materiais, visuais, sonoros e orais.

São documentos registrados no passado que ajudam a contar e a identificar a história de uma pessoa, de uma cidade, de um país. Por meio de consultas e pesquisas, podemos encontrar os mais variados objetos e tipos de documentos.

O uso de documentos e fontes históricas nas aulas de história como recursos didáticos possibilita ao aluno dialogar com a realidade do passado, construindo assim hipóteses para o saber histórico adquirido. É extremamente relevante que o professor busque alternativas que essas possam possibilitar aos alunos a reconstrução de novos conceitos a partir destas fontes, embasando-se no que já possuem de conhecimento consigo. Quando permitimos que o aluno apresente indagações, levante hipóteses, analise o conteúdo da fonte e faça construção de argumentos, torna-se o entendimento de determinados conteúdos e da realidade estudada mais proveitoso, mesmo em anos iniciais com as suas particularidades. É necessário que o professor permita que o aluno tenha contato e manuseio com este documento, possibilitando-lhe a observação, descrição, identificação, argumentação e avaliação. Portanto, essas práticas permitem que o professor incorpore no cotidiano das suas aulas de história tais procedimentos metodológicos, saindo da sua zona de conforto.

A. Documentos escritos

Nas aulas de história, geralmente, os documentos dos quais as crianças mais se recordam são as cartas, pois elas permitem observar o período, contexto, destinatário, fatos, linguagem e analisar o tema abordado. Para as crianças, este mecanismo possibilita que o professor, de imediato, busque algumas alternativas para facilitar o processo de ensino, tais como: leitura do documento para os alunos, análise do documento com a identificação de informações relevantes e estabelecimento de um diálogo com os alunos, buscando localizar o aluno da relação existente entre o conteúdo avaliado e os conhecimentos históricos.

A presença de fontes históricas pode contribuir para que as crianças desenvolvam a capacidade de selecionar, ler e interpretar fontes escritas. Portanto, gradativamente, podem ser inseridos outros tipos de fontes escritas que facilitem o papel de compreensão da História. Podem ser utilizados: poemas, leis, artigos, jornais, cadernos de crianças, diários, etc.

Proposta de Atividades: descrição de fontes documentais

Documento (descrição da fonte); Localização (indicação do acervo do qual faz parte); Tipo de documento; Conteúdo; Contexto sócio-histórico em que se insere; Possibilidades de sua utilização.

Para as crianças dos dias atuais, determinadas fontes, como cartas e jornais, podem causar estranheza, já que vivemos em um mundo de tecnologias que nos permite ter acesso através de *e-mails*, redes sociais. Assim sendo, é relevante que o aluno contribua para este processo e faz-se necessária a participação da criança e da família, colaborando com determinadas fontes que facilitarão o processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

B. Fotografias, pinturas, desenhos e filmes nas aulas de História

As fotografias, assim como documentos escritos, também são uma fonte bastante interessante para o ensino de História, pois elas permitem que a criança, por meio de uma imagem, identifique todo o seu contexto.

Não há como negar que a fotografia é resultado de algo que foi registrado e pode parecer, aos desavisados, uma mensagem imediata e verdadeira que não exige conhecimento de uma linguagem própria. Entretanto, como qualquer prova documental, não comporta imparcialmente a verdade, ela se estabelece como recurso de investigação. A câmera constrói representações que se prestam ao uso ideológico; deve-se encontrar a fotografia como construção da realidade e não como reprodução da realidade. (LUPORINI, 2015, p. 61).

As fotografias permitem que os professores trabalhem temas comuns da história local e da própria família, que abordem questões referentes à localidade onde o aluno reside, profissão dos pais, os meios de transportes, entre muitos outros.

Para ensinar com ajuda de imagens, o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a idéia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens. (GEJÃO; MOLINA, 2008, p. 1).

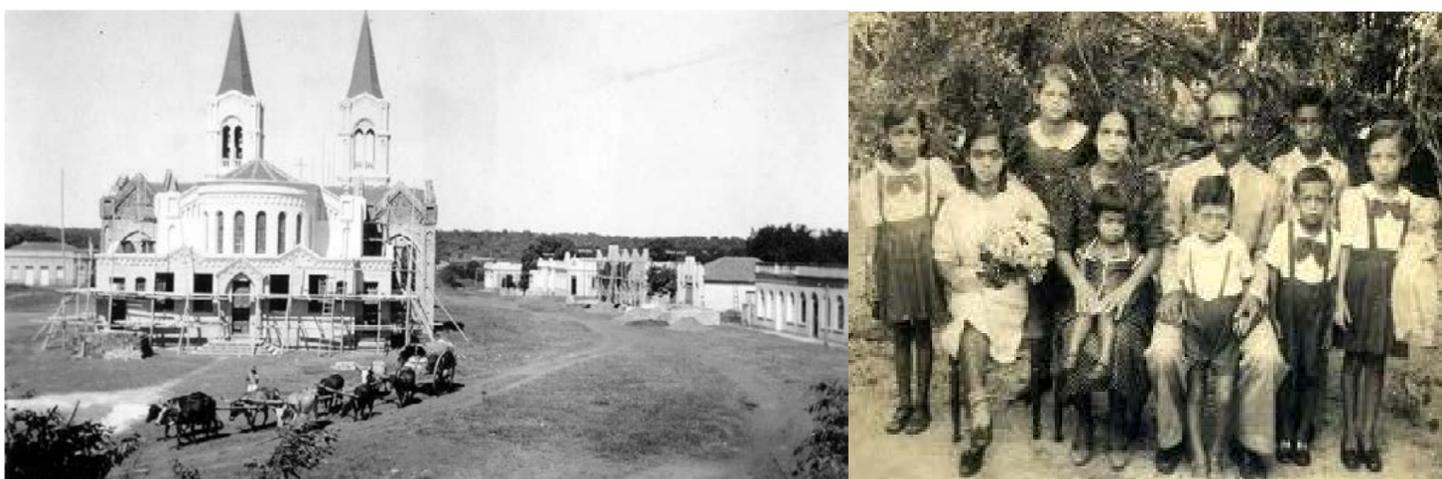
Trabalhar com a fotografia possibilita que a criança tenha conhecimento de mundo que traz consigo e não é necessário que tenhamos uma linguagem própria, pois ela oportuniza a utilização

com múltiplas linguagens. A história é passível de investigação e múltiplos olhares de como a criança a enxerga, funcionando como mediador cultural.

Há algo escrito no verso das fotos? Em caso afirmativo, a informação é relevante? Há alguma data escrita? Há comentários, é possível identificar o período por meio de itens retratados, como vestuário das pessoas, objetos ou edifícios que aparecem nas fotografias? Em que local foi tirada a fotografia? (LOPORINI; URBAN, 2015, p. 26)

Dessa maneira, como o documento escrito, o uso desta fonte histórica deve ser observado e pensado cuidadosamente, pois as imagens podem levar a criança a pensar a história do contexto fotográfico como verdade histórica. E não é essa a função da História. Observando as fotografias seguintes, é possível explorar diversos aspectos, tanto mencionados anteriormente, quanto outros. Por exemplo:

Figura 1 – Igreja Matriz de Aquidauana/MS e fotografia de Uma Família Castro (1891)



Fonte: <http://www.aquidauana.ms.gov.br/?p=cidade/2016>.

A imagem acima retrata a construção da Igreja Matriz Nossa Senhora Imaculada Conceição, fotografada em 1930, destacando o

processo de construção deste marco Patrimonial do município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul. Esta fotografia, encontrada no acervo do Museu do Pantanal, nos permite analisar quais são as obras existentes ao redor desta construção, trajes, mão de obra, espaço e tempo, podendo destacar muitas outras ações.

Nestas fotografias, quanto à da igreja Matriz e da Família Castro, fotografada em 08 de dezembro de 1891 em São Paulo, podemos fazer as seguintes indagações às nossas crianças: Quem são as pessoas na imagem? Que tipo de trabalho está realizando? Quais são os lugares, além do prédio em construção? Que outros vocês conhecem? Há ruas asfaltadas? O que mais chamou atenção na imagem? Como são hoje essas ruas em volta da Igreja Matriz Nossa Senhora Imaculada Conceição? As roupas das crianças são do mesmo modelo das que usamos hoje?

Nas fotografias, muitos de nós guardamos registros de nossas vidas, assim como a imagem acima. A criança pode contribuir muito para esta aula com determinado uso da fotografia, trazendo fotografias antigas para serem analisadas, pois a foto permite-nos observar os fatos ocorridos em nossa família.

[...] a própria fotografia é um recorte espacial que contém outros espaços que a determinam e estruturam, como, por exemplo, o espaço geográfico, o espaço dos objetos (interiores, exteriores e pessoais), o espaço da figuração e o espaço das vivências, comportamentos e representações sociais. (MAUAD, 1996, p. 10).

As fotografias, desde seu surgimento até os dias atuais, vêm registrando diversas histórias. Do ponto de vista temporal, a imagem fotográfica permite a presença do passado. Notamos que a fotografia não representa uma realidade pura e simples, pois emite várias significações e interpretações, sempre vinculadas às intencionalidades e ao contexto de sua produção.

Além de fotografias, muitos outros documentos familiares podem ser utilizados em aulas de História. É relevante ressaltar que os documentos guardados em casa se constituem em fontes significativas para trabalhos em sala de aula. Trabalhar com pinturas e imagens nas aulas de História envolve conhecimentos da época com as técnicas produzidas, abrindo possibilidades para diversas interpretações.

Por meio destas pinturas, fotografias e desenhos, é possível conhecer a vida cotidiana de povos que viveram no passado. As pinturas contribuem para uma melhor compreensão de determinados fatos históricos, identificando os períodos destes contextos, tais como: sociedade, hábitos, costumes, vestuários, alimentação, habitação, mobiliário, etc. “Será necessário as crianças verem e analisarem pinturas de várias épocas, assim como verem pinturas de uma pessoa em vários momentos de sua vida e procurarem saber em que momentos teriam sido feitos e para mostrar o quê” (SOLÉ, 2009, p. 631).

Vamos observar duas imagens e analisar como os artistas representaram as crianças de uma determinada época, analisando os diferentes períodos da pintura e técnica da obra.

Figura 2 – BRUEGEL, Jogos Infantis. 1560

Figura 3 – CRUZ, Ivan. “Várias brincadeiras II”/2006



Fonte: www.brincadeirasdecrianca.com.br/2018

Apintura e os desenhos históricos quanto à primeira e à segunda figuras representam uma forma de arte que registra acontecimentos em certa localidade, região ou país, assim como as fotografias. Nestas duas figuras, pode-se destacar um universo infantil, para trabalhar a História dos Brinquedos e Brincadeiras que perpassaram muitos anos até chegarem aos dias atuais. Muitas vezes, as obras não são fiéis à realidade, mas representam o fato do ponto de vista do autor ou proprietário da imagem, podendo destacar e apresentar fatos reais e imaginários, que vão além da simples tela pintada pelo autor. Portanto, os quadros de desenhos épicos revelam grandes mistérios sobre as histórias que, muitas das vezes através das fontes escritas, não permitem analisarmos. Assim, as fontes que possibilitam nosso contato visual permitem a possibilidade de analisar diversas formas. Para exemplificar melhor este conceito, observe a imagem abaixo:

Figura 4 – J.B DEBRET. Empregado do governo saindo a passeio. 1820



Fonte: MEA 0226/2018

A pintura retrata o Brasil do início do século XIX, destacando o passeio de uma família acompanhada de funcionários e escravos. Podemos observar nesta imagem diversos fatores (vestimentas, trabalho, moradia, classe social, contexto histórico e contexto social) que contribuem para a construção histórica. Por meio de desenhos e pinturas, os professores podem oportunizar aos alunos

a interpretação, construindo com eles a descrição oral e escrita do documento. Partindo destas possibilidades, também podemos observar que são passíveis de diálogo os sentimentos percebidos nos semblantes de cada personagem (nesta obra específica, observa-se a forma como as mulheres estão representadas).

Assim como as fotografias, desenhos e pinturas são fontes históricas que compõem o processo de ensino-aprendizagem diferenciado para as aulas de história. O trabalho com filmes também compõe este cenário temático que possibilita tornar as aulas de História mais atraentes, podendo destacar algumas propostas:

Atividades com fotografias:

- Trazer para sala de aula uma coleção de fotografias tiradas ao longo do tempo;
- Dividir a sala em grupo e solicitar que o aluno sequencie as fotografias uns dos outros. Como a sequência é selecionada? Isto está correto? Caso contrário, por que não? Isto é mais fácil com mais/menos fotos, intervalos mais longos? Há evidência de mudanças ao longo do tempo (em roupas, pessoas e atividades)? Elas são rápidas ou lentas?
- Contar a história de outra pessoa a partir de evidências é válido? (Analisar o roteiro e o processo histórico da fotografia), realizar inferências e indagações aos alunos.
- Exemplo de roteiro fotográfico:
 - A. Aspecto da produção técnica;
 - B. Elementos de referência e localização do contexto;
 - C. Natureza da mensagem veiculada;
 - D. Objetivo de produção e repercussão na mídia;

Podemos destacar que as produções de temáticas relacionadas ao ensino de História, na grande maioria, se caracterizam pela ideia em torno do “herói” e do “bandido”, sendo remetida por séries de fatos, seguido de uma sincronia entre atores, cenários, trilha sonora, etc., mas podemos reforçar que todos esses elementos ressaltam uma concepção de História.

C. O uso das fontes no ensino de história: jornais e revistas como práticas pedagógicas

Trabalhar com jornais como as demais fontes acima apresentadas é mais um dos recursos que o professor tem para utilizar em sala de aula. O professor alfabetizador pode utilizá-los em suas aulas, permitindo que o aluno busque e adquira conhecimento de informações que poderão promover aprendizagem e possibilitar que a criança tenha um desenvolvimento crítico e cognitivo do aprendizado.

As fontes são, no entanto, a estrada real empírica para se chegar ao cerne do pensamento histórico, do qual o historiador retorna mais sábio do que as fontes podem torná-lo. Esse ganho de deficiência do pensamento histórico, para além da mera crítica das fontes como meio de extrair informações dos fatos do passado, dá-se na interpretação (RUSSEN, 2007, p. 124).

Os jornais impressos e digitais são reconhecidos como um instrumento de fácil acesso, tornando-se atraentes devido ao jogo de figuras e imagens que os constitui. O professor tem nos jornais um meio para fortalecer os conteúdos escolares pertinentes, pois a leitura é o meio mais adequado para os conhecimentos e ampliação de novos horizontes.

O jornal acompanha uma série de fatos, acontecimentos do dia a dia, retratando um tempo e espaço em cada componente,

possibilitando a atualização de conhecimentos, novos posicionamentos, análise e crítica. Da mesma maneira que, ao lembrar que os fatos aparecem em versões do próprio jornal, impondo a criticidade, a descoberta e a recriação pela análise dos textos, destacamos que sempre será abordada a linha de segmento à qual o jornal pertence. Isso significa que o jornal estimula a curiosidade e a vontade de aprofundar os fatos pela leitura das versões. Portanto, não é algo pronto e acabado; é necessário que o leitor sempre faça questionamentos e vá além do que os fatos apresentam. Conviver e ter acesso a jornais é sempre um modo de participar de nosso tempo, permitindo ao leitor realizar intervenções na mudança do rumo dos conhecimentos.

Por não ter a instantaneidade da TV e do rádio, o jornal possibilita a revisão da matéria em outros horários onde o educando estiver mais livre e predisposto. Serve também como ponto de apoio ao trabalho independente do aluno, pois é dinâmico, variável, e mais atualizado dos materiais gráficos à disposição dos alunos. (TOSCHI, 1993, p. 104).

Mediante as pesquisas realizadas na obra de Toschi (1993), o uso dos jornais em sala de aula e a importância deles para o processo de Ensino-Aprendizagem da disciplina de História, destacamos que jornais impressos e digitais, como referência de trabalho pedagógico, ainda são pouco explorados pelos professores, pois acontecem algumas controvérsias sobre sua utilização nas práticas docentes que envolvem leitura e escrita ou ainda que façam dele um uso inadequado.

O que ocorre é uma falha nos currículos escolares, onde o professor pode propor ao aluno a linguagem, os fatos, os marcos históricos trazidos pelos jornais, para que as crianças se apropriem deles em seu processo de desenvolvimento e reconhecimento do seu contexto. Assim, trabalhar com jornais possibilita que formemos

professores críticos, auxiliando na sua prática educativa, pois um professor crítico pode formar leitores críticos. O professor dos anos iniciais tem papel fundamental na construção da identidade da criança. O acesso à leitura é um bem cultural e deve ser oportunizado a todos os cidadãos a possibilidade de lermos uma palavra escrita, a palavra oral e a palavra não-dita, implícita no contexto ou em imagens. Acreditamos que o uso de jornais de maneira significativa poderá desenvolver nos alfabetizados um maior entusiasmo e estratégias de leitura para se tornarem leitores críticos das mais diversos formatos de mídias. Quando o professor realiza o uso de jornais em sala de aula, podemos destacar que este processo pode enriquecer os conteúdos escolares, de tal modo que os alunos despertaram importantes capacidades para o desenvolvimento crítico da criança, permitindo que elas relacionem, compararem, selecionem e levantem hipóteses.

Assim, as práticas docentes que envolvem leituras jornalísticas têm grande influência na formação de futuros leitores e no gosto pela leitura. Dentro ou fora da escola, a habilidade de ler continua sendo componente primordial para o processo de aprendizagem. O uso de jornais na sala de aula pode contribuir muito para ampliação das mais diversas habilidades.

Trabalhar com a utilização de textos jornalísticos é permitir que as crianças estejam interligadas ao mundo das informações mais diretas, possibilitando construirmos futuros adultos críticos. A proposta do uso do jornal vai além de uma breve análise do que o texto jornalístico está apresentando; ela nos permite refletir e observar as demais partes que compõem este meio de comunicação tão eficaz.

Trabalhar com o jornal em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental é ter a possibilidade de analisar as mais diferentes formas de interpretação do texto jornalístico. Tal possibilidade nos permite a inserção num contexto social dos mais

diversos períodos da História, o que nos leva a refletir sobre cada temática apresentada. Assim, o jornal possibilita trabalharmos nas mais diversas áreas de ensino, dando condições para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Apresentamos abaixo um anúncio de revistas dos anos 50 que nos permite analisar algumas situações que estimulam os alunos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História:

Figura 5 – Fogão “Luna” – Anúncio de 1945 / Revista “Belo Horizonte”



Fonte: Disponível digitalmente no *site* do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte/2018

Na imagem acima, observamos um anúncio do século XIX e podemos analisar alguns aspectos que caracterizam seu tempo e espaço, nos remetendo a alguns questionamentos: O que mais chamou a atenção? Que tipo de notícia apresenta? Quais os tipos de anúncio veiculados pelo jornal? O jornal apresenta fotografias, ilustrações, charges, mapas? O jornal é colorido ou preto e branco? Você já viu um jornal? Que tipo de produto a propaganda está vendendo? O figurino das pessoas da imagem do jornal é atual? Crie um anúncio vendendo algo.

D. Fontes e educação patrimonial

A educação patrimonial, com o uso de fontes, vem sendo abordada nos últimos anos em diversos estudos, com discussões acerca de uma temática voltada à “preservação do patrimônio”, com a finalidade da preservação da História.

Discutir questões voltadas à educação patrimonial significa criar uma consciência e uma sensibilidade para olhar o próprio espaço em que se vive e convive, tomando como objetos de estudo, como referências para o processo educativo, os suportes do patrimônio cultural do local/região (LUPORINI; URBAN, 2015, p. 35).

Os patrimônios culturais são constituídos por bens culturais da comunidade, que podem ser de ordens ecológicas, científicas, naturais, históricas, artísticas, religiosas, arquitetônicas, arquivísticas e iconográficas, entre outras, bem como os demais alunos que convivem com eles diariamente em sua comunidade local.

Considerar os bens culturais de cada localidade é mostrar aos alunos a relevância de valorizar os diferentes registros e possibilidades de produzir análises documentais sobre eles, constituindo-se em uma rica fonte de ensino. A utilização de fontes históricas na escola faz com que aluno tenha a possibilidade de dialogar com a realidade do passado, construindo o sentido da análise e contribuindo para a significação do saber histórico. Para Luporini (2015), trabalhar com preservação de memória local e coletiva possibilita à criança a análise de diferentes realidades patrimoniais, estabelecendo enriquecedores diálogos com o passado.

Uma das fontes que pode ser trabalhada com os alunos é dentro de uma perspectiva em que as crianças busquem no “Arquivo Escolar” os registros que fazem parte da sua vida escolar, isto é, os registros realizados pela própria escola (como visitas, atas, registros, documentos, etc.). São fontes valiosas sobre a história da escola e da localidade onde estão inseridas, que podem ser exploradas nas aulas de história. Observe os exemplos abaixo:

Prédio Escola Normal Caetano de Campos – 1894 e Prédio Escola Normal Caetano de Campos – 1894 – SP



Educação. Alunos diante da Escola Normal – atual Caetano de Campos –, na Praça da República. A foto, do início do século 20, está no livro *Escolas Para a República*, de Silvia Wolff, que a Edusp lança dia 25

Com base nas informações acima apresentadas da Escola Normal Caetano de Campos, é necessário considerar que o arquivo escolar possui importantes fontes sobre a história da escola, dos alunos, da prática pedagógica, da festividade promovida e, sem dúvida, pode ser desenvolvida nas aulas de história. O arquivo escolar continua sendo um depositário da vida escolar e, de certa maneira, a escola continua sendo elemento fundamental para o ensino de história. Principalmente nos anos iniciais, podemos encontrar, dentro deste espaço, arquivos do cotidiano de tantos alunos e professores que, diariamente, fazem da escola um espaço de experiências.

O trabalho com as fontes pode proporcionar aos alunos outra relação com a História, favorecendo uma relação diversificada com o conhecimento histórico, tendo em vista que tal fonte permite que os professores deixem a perspectiva do método tradicional, do “acúmulo de informações”. É importante ressaltar que o trabalho com fontes deve contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de ler e de interpretar tais informações, organizando argumentos em relação à História. Abaixo apresentamos algumas sugestões de visitas a locais, tais como, museu, acervo escolar, aulas externas, etc.

Roteiro de visita a museus

Definir os objetivos da visita; Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado e/ou exposição apresentadas, casas antigas, entre outros; Realizar a visita antecipadamente para reconhecimento de espaço e elaboração do planejamento/roteiro; Verificar se existem atividades educativas oferecidas pelo local a ser visitado, e se a mesma se adequou aos objetivos propostos (se possível, adaptá-la); Preparar os alunos para a visita por meio de exercícios de observação, estudo de conteúdo e conceitos; Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada pelos educadores do museu; Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula; Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade;

Levantamentos de Bens Culturais

Definição do bem cultural e análise; Formular hipóteses/ definição da linha de investigação; Articulação de elementos explicativos; Evolução: estilo e tipo de construção/ monumento/ manifestação cultural; Relação de documentos; Caracterização do monumento/manifestação; Levantamento de dados; Debate em sala de aula; Coleta de dados: informações/trabalho de campo; Análise; Construção de relatório com alunos; Divulgação.

Roteiro para observação de praças públicas e bairros da cidade, inspirado em Luporini (1998)

Nome do local; Nome da cidade; Aspectos (vegetação, sanitários, caminhos, bancos, bancas, pessoas, etc.); Aspectos (ontem e hoje); Monumentos (origem da praça, placas comemorativas); O que se vê ao redor da praça, comércio, lojas. Serviços: ofícios, bancos, gastronomia. (Lazer: cinema, teatros, jogos); Quem são os frequentadores (famílias, crianças, idosos, artistas, desocupados).

Observando as propostas de atividades acima apresentadas, podemos identificar que é fundamental um levantamento prévio do patrimônio cultural a ser estudado/visitado, considerando que há necessidade de um planejamento específico para trabalhar com determinadas temáticas. Trabalhar com aulas externas, passeios e visitas requer um embasamento teórico específico, pois haverá indagações durante o trajeto.

4. Procedimentos metodológicos

Acreditamos que a história é passível de múltiplas abordagens que não encontramos em sala de aula. Hoje a disciplina deve ser vista com destaque, pois a história tornou-se a essência do trabalho com diversas fontes e o relacionamento do passado com o presente, trazendo para o imaginário da criança a essência do fazer histórico. Dessa forma, esse trabalho de relacionar a história em dois tempos distintos depende primeiramente do olhar que o professor lança sobre ela. A partir desta perspectiva e do contexto histórico que traça o surgimento da disciplina de história nas Escolas Públicas no Brasil, podemos compreender como foi abordada sua inserção nas Escolas públicas e privadas. Isso nos possibilita analisar de que forma os Educadores estão preparando os conteúdos da disciplina de história para alunos do ensino fundamental nos anos iniciais. Para Bittencourt e Abud (2009), enquanto disciplina escolar, a história deve ter um olhar diferenciado, pois é permeada de conflitos e controvérsias na elaboração dos seus conteúdos. Isso nos faz pensar de que forma devemos desenvolver os conteúdos para crianças dessa faixa etária.

Este trabalho é relevante, pois permite-nos observar e compreender o contexto social em que a criança está inserida, analisando de que forma estão sendo desenvolvidas suas

potencialidades nos anos iniciais. Isso nos permite analisar alguns aspectos fundamentais dos conteúdos e métodos ministrados no ensino de história por professores regentes dos respectivos anos. Logo, será necessária uma análise detalhada para compreensão do processo de ensino aprendizagem das últimas décadas para podermos compreender quais métodos são utilizados na aplicação de determinados conteúdos na disciplina. O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental vai nos permitir verificar de que forma a inserção de conteúdos está atendendo às perspectivas do aluno. O leque de abordagens específicas estudadas nos faz refletir sobre a forma como os professores estão sendo preparados e se há um diálogo entre a escola e a universidade. Isso permite analisar a relação da disciplina escolar com a pedagogia e a produção deste conteúdo. Com isso, voltamos nosso olhar aos desafios e possibilidades da disciplina de história ou inovação de práticas de ensino de história.

O ensino de história, como apresentado, deve ser feito de forma mais significativa, com ênfase na trajetória histórica, considerando o imaginário do aluno, valorizando o conhecimento prévio apresentado pela criança, abordando e agregando-o ao contexto histórico do período em que se encontra. Para a criança, o processo de ensino e aprendizagem, para ser significativo, deve possuir uma vivência significativa.

5. Resultados e discussões

A perspectiva teórica utilizada neste trabalho foi de uma pesquisa com abordagem qualitativa, em que, a partir da realização de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, se fez necessário pesquisar referências para embasar algumas propostas pedagógicas de professores, a partir do uso das fontes nas aulas de História. Partindo desse pressuposto, podemos considerar que nossa metodologia foi fundamentada numa perspectiva positivista

de conhecimento, que busca estudar os fenômenos humanos e sociais e analisar a disciplina de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com pesquisas e dados encontrados nos questionários aplicados. A pesquisa com abordagem qualitativa tem por finalidade analisar tais estudos que não envolvam números, pois se pode cair no extremo de ser chamado de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números. Assim, admite-se que a qualidade e a quantidade estejam intimamente relacionadas com os processos de pesquisas que envolvam questões epistemológicas e metodológicas a respeito das pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais (GIL, 2001).

Este trabalho foi fundamentado por meio de observação em sala de aula dos anos iniciais das redes pública e privada de ensino do município de Aquidauana, com a finalidade de analisar os mecanismos utilizados nas aulas de história pelos professores e observar as metodologias de ensino ministradas. Foi elaborado um questionário empírico, que foi aplicado aos professores ministrantes das aulas de história, com o objetivo de aprofundar e analisar os métodos de ensino utilizados pelas crianças dos anos iniciais, uma vez que cada criança traz consigo sua história de vida e suas trajetórias, que precisam ser valorizadas e focalizadas no contexto histórico. Trabalhar com análise de dados e pesquisa empírica exige uma total observação nas análises de discursos das questões a serem respondidas pelos professores, uma vez que tais questões serão de tamanha importância para a análise e conclusão do nosso trabalho. Essas questões serão de cunho objetivo e subjetivo, com finalidades de analisar e diagnosticar o perfil das aulas de história nos anos iniciais e dos profissionais que as ministram.

A partir desta perspectiva e do contexto histórico que traça o surgimento da disciplina de História nas escolas públicas no Brasil, podemos compreender como foi abordada sua inserção nas escolas

públicas e privadas. Isso nos possibilita analisar de que forma os educadores estão preparando os conteúdos da disciplina de História para alunos do Ensino Fundamental. Com os resultados das pesquisas, percebemos que se faz necessário buscar e apresentar mecanismos para facilitar o trabalho dos professores de História dos respectivos anos.

6. Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi discutida a relevância do ensino de História na formação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Investigaram-se quais recursos são utilizados em suas aulas e com quais objetivos a disciplina está presente no cotidiano escolar. Foi possível conhecer a origem da História como disciplina escolar e alguns dos principais autores que abarcam esta temática, possibilitando realizar um estudo mais detalhado sobre a efetivação da História como disciplina escolar no Brasil, destacando a expansão e o desenvolvimento do fazer História no decorrer dos últimos anos até os dias atuais. O estudo bibliográfico realizado nos possibilitou refletir sobre as mais diferentes formas de se fazer História, partindo da construção de novas propostas pedagógicas que permitem ao professor a utilização dos mais diferentes recursos pedagógicos em suas aulas de História.

Refletir sobre o ensino de História é possibilitar que vivamos os mais diversos desafios, sendo um dos principais o de buscar novos formatos de construir o “fazer histórico”, a partir de uma reflexão que permeia a disciplina como processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A História possui e cumpre uma função social, enquanto conhecimento científico por meio da consciência histórica e, para que esta se constitua, é necessária uma formação histórica que se realiza entre outras áreas através da aprendizagem escolar.

Este trabalho de pesquisa nos permitiu vivenciar algumas ações pedagógicas que contribuíram para sua realização, ao observarmos o dia a dia das turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de duas escolas. Podemos, de fato, observar de que forma os professores regentes estão preparando suas aulas de História e constatar que há algumas dificuldades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da prática docente diariamente.

Partindo da aplicação do questionário aplicado aos professores, analisamos a realidade de cada escola e as características pessoais destas turmas. Isso nos fez refletir que ainda há algumas divergências em saber realmente a função do ensino de História na vida dos alunos a serem alfabetizados, possibilitando diagnosticar que o uso de fontes como facilitador do processo não tramita no dia a dia da práxis pedagógica destes professores.

Portanto, este trabalho nos possibilitou buscar alternativas e propostas de ações reflexivas do fazer História, propondo sugestões de atividades que vão ao encontro da nossa realidade escolar. Toda a proposta foi baseada nas observações e na pesquisa realizada, quando notamos a ausência de mecanismos que tornaram as aulas de História mais prazerosa.

Durante o período de pesquisa e o processo de desenvolvimento, podemos observar o papel fundamental da escola e da comunidade escolar para o processo de ensino-aprendizagem, pois História não é uma disciplina que caminha sozinha, ela permeia as mais diversas áreas de ensino, permitindo ao professor trabalhar com interdisciplinaridade sempre que necessário.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília; MEC: SEF, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. **O ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERMIANO, M. B. **Ensino de História para fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, T. N. de L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

NADAI, E. **O ensino de história no Brasil: perspectivas e desafios**. Publicação 2001/ Artigo. p. 143-162.

PETRÚCIO, J. F. J. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá**, v. 35, n. 1, p. 127-134, jan./jun. 2013.

URBAN, A. C. **Aprender e Ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP – SANTOS. Anais Eletrônicos. 2014. Fundamentos e Métodos do Ensino de História: algumas reflexões sobre a prática, p. 183-193, 2003.

Referências complementares

BARCA, I. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2007.

BITTENCOURT, C. (org.). **Saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

BITTENCOURT, C. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BLOCH, M. L. B. **A apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Preservação do patrimônio cultural**. Curitiba: Iphan/10ª SR Paraná, 2007

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FUND, Estação Gráfica, 2006.

Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília, 2001.

COOPER, H. O pensamento histórico das crianças. In: BARCA, I. (org.). Para uma Educação Histórica de Qualidade. **Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica**. Portugal: Universidade do Minho, 2006. p. 55-73.

RUSSEN, J. **Razão Histórica**: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Asta-Rose Alcaide e Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

Sites consultados

<http://ciespi.org.br/noticias/560-direitos-das-criancas-indigenas-debatido-no-coloquio-sobre-seguranca-publica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<http://www.aquidauana.ms.gov.br/?p=cidade>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<http://eroavaranda.blogspot.com.br/2011/12/porta-retratos-de-uma-familia.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<https://www.google.com.br/search?q=primeira+missa+no+brasil>. Acesso em: 10 nov. 2018.

http://profeandersonhistoria.blogspot.com.br/2013_11_01_archive.html. Acesso em: 10 nov. 2018.

<https://goo.gl/ikPQkj>. Acesso em: 10 nov. 2018.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Henry_Chamberlain_-_Quitandeiras_da_Lapa.jpg. Acesso em: 10 nov. 2018.

https://martaiansen.blogspot.com.br/2012/03/ela-palmatoria-instrumento-para_18.html. Acesso em: 10 nov. 2018.

<https://www.escolanazarecg.com>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2016/04/familia-facchin-trocas-de-cartas-entre-1900-e-1960-5782609.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

www.brincadeirasdecrianca.com.br. Acesso em: 10 nov. 2018.

<http://www.cantareira.org/sem-categoria/jornal-cantareira-89>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Abordagens das noções de espaço, paisagem e bacia hidrográfica no espaço geográfico e sua relevância para o ensino de Geografia no ensino fundamental no município de Aquidauana/MS

Marcilene Deknes Alves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Vicente Rocha Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Jonas de Sousa Correa

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Considerando que a Ciência Geografia é um dos conhecimentos mais antigos que existem (desde os povos primitivos já se fazia geografia), ela se estabeleceu, inicialmente, como um conhecimento prático para resolver problemas imediatos. O Espaço Geográfico hoje é definido como uma ciência técnica, que trabalha no contexto da relação sociedade-natureza (ISNARD, 1978).

Nesse contexto, a geografia estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico. Este espaço é historicamente produzido pelo homem, que se organiza social, política e economicamente. Assim, o indivíduo deve compreender a relação espaço-temporal referente aos aspectos socioculturais para além das perspectivas econômica e política (BRASIL, 1997).

O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Geografia apresenta, em linhas gerais, o histórico da Geografia Escolar no Brasil, que é fundamental para que o professor obtenha esse conhecimento, a fim de adequar-se à realidade escolar, almejando objetivos propostos para a formação discente.

A elaboração do PCN explicita bem os objetivos gerais para o Ensino Fundamental e Médio, trazendo orientações didáticas para o ensino e aprendizagem da Geografia. O PCN trouxe uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem nas bases curriculares da disciplina de Geografia, em que o profissional irá orientar a formação do aluno, com as propostas de cidadania, interação e ação transformativa e participativa na sociedade. Neste sentido:

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA, 2007, p. 38).

Tendo em vista que a disciplina de Geografia trabalha com a relação homem natureza, ela tem sido considerada uma ciência ponte, uma ciência de síntese, daí a necessidade de a Geografia ampliar suas áreas, recorrendo à interdisciplinaridade.

Assim, a interdisciplinaridade é um fato comum a todas as ciências, sejam elas naturais ou sociais. Também não se imagina que a Geografia é uma ciência que estuda o homem e a natureza separadamente, pois ela é essencialmente enriquecida pela aproximação com as outras ciências. Tal aproximação resulta não só no seu desenvolvimento, como no das demais ciências (ANDRADE, 1989).

O estudo da disciplina de Geografia no contexto escolar requer que o aluno aprenda a observar, descrever, registrar, explicar, comparar e representar as características do lugar onde vive e de outras paisagens e de diferentes espaços geográficos (BRASIL, 1997). Para a concretização da aprendizagem, é fundamental que as explicações geográficas perpassem o professor mediador de forma clara e objetiva, ampliando os conceitos de tempo e espaço, para enfim garantir uma significativa aprendizagem.

Foi por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), tendo como base as categorias de análise hidrográfica aplicadas à bacia hidrográfica do Rio Aquidauana (tema: contribuição ao ordenamento físico-territorial, planejamento e

gestão do espaço), que foi instigada a pesquisa sobre teoria e prática elaborada no projeto aqui descrito, realizando-se ações com alunos da Escola Municipal Erso Gomes no município de Aquidauana/MS.

Assim, objetivou-se analisar as teorias e práticas docentes que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Geografia, estabelecendo uma relação de proximidade com as realidades vividas nas mais diferentes formas de ocupação e organização do espaço na planície de inundação do Rio Aquidauana/MS. A partir das categorias de análise geográfica de espaço e paisagem com alunos do 6º ano do ensino fundamental, criou-se e produziu-se recursos paradidáticos que contemplem os conceitos básicos de explicações geográficas, defesa civil e educação ambiental.

A fim de estabelecer uma relação entre o concebido e o vivido e inserir proposta enriquecida com a dinamização do meio físico/humano, apoiada na perspectiva de atuação prática dos setores sociais, abrem-se perspectivas de ações futuras no intuito de instrumentalizar sua atuação no exercício profissional, fazendo uma Geografia viva, ouvinte, ativa e capaz de posicionar alunos e pesquisadores para que busquem como método de trabalho o diálogo e a formação de trabalho coletivo.

2. Referencial teórico

Este trabalho buscou expor os resultados sobre os estudos realizados nas categorias de análise da bacia hidrográfica do Rio Aquidauana. Trazemos uma contribuição para o ordenamento físico-territorial, planejamento e gestão do espaço, considerando a vulnerabilidade sócio-espacial e ambiental da região, no contexto escolar, focando tempo, espaço e paisagem. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas a livros de autores como Andrade (1989), Santos (1979) e os PCN's (BRASIL, 1997). Por se tratar de uma

pesquisa empírica, ela ocorre quando efetuada no campo, permitindo ao pesquisador, professor e aluno ter contato com o concreto, bem como coletar dados.

3. Desenvolvimento

A pesquisa escolheu o 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Erso Gomes, sendo que esse estudo foi realizado entre o período de agosto de 2016 a julho de 2017, com uma carga horária de 20 horas semanais. Desenvolvemos o plano de trabalho “As Categorias de Análise Geográfica Espaço e paisagem aplicado na educação em defesa Civil”, sob orientação da Profª Drª Vicentina Socorro da Anunciação do *campus* de Aquidauana, então lotada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Apartir da análise dos dados coletados na escola, que continham as informações sobre o professor da disciplina, a turma, o conteúdo ministrado, o material didático utilizado, as metodologias e as práticas, foi elaborado o planejamento que auxiliaria no decorrer do projeto juntamente com a programação.

A primeira atividade desenvolvida com os alunos foi a apresentação teórica do projeto, os monitores envolvidos, a explicação teórica sobre os temas: espaço, paisagem, bacia hidrográfica, crescimento populacional da cidade de Aquidauana, ouvir relatos e experiências dos alunos sobre a disciplina e o tema apresentado para eles.

O projeto foi realizado uma vez por semana juntamente com os alunos, nas aulas que ocorreram às terças-feiras, com duração média de 30 minutos. Essa parte teórica contou com diversos recursos didáticos que ampliaram o conhecimento dos alunos referente à disciplina de Geografia, que até então tinham acesso apenas ao livro didático.

As temáticas espaço, paisagem, bacia hidrográfica, Planalto de Maracajú-Campo Grande, Depressão Pantaneira e a Planície do Pantanal Sul-mato-grossense e nascentes dos córregos da região enfatizaram sempre a importância que a Geografia exerce ao abordar as relações de análise, construção e organização do espaço. Santos (1979, p. 42) enfatiza que:

[...] seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico; a sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente somente a partir da unidade do tempo e do espaço, das formas e do seu conteúdo é que se podem interpretar as diversas modalidades de organização espacial.

Nas escolas de rede municipal, o número de alunos é menor em relação à escola da rede estadual, indicando que o professor pode trabalhar com maior dinamicidade, estando mais atento às dificuldades dos alunos durante aplicação do conteúdo, mais especificamente, nas aulas da disciplina de Geografia.

Com o propósito de obter resultados a partir das aulas teóricas, os alunos participaram da pesquisa de campo na planície de inundação do Rio Aquidauna com intuito de capturar imagens, inventariar os elementos que compõem a produção do espaço geográfico e conceituar os elementos centrais de análise da pesquisa.

Aulas centradas no professor, com alunos submetidos à recepção passiva de suas palavras, são comuns em nosso sistema de ensino. 'o professor cai numa voz sonora maçante para si mesmo e para os alunos e, de certa

forma, incentiva a dispersão deles. Até mesmo os auxilia no papel de ouvintes desinteressados.' [...], bloqueando as habilidades reflexiva e investigativa, são formas institucionalizadas de aniquilamento de criatividade, motivação e autonomia dos alunos. (FREIRE; MELO, 2007, p. 96).

Com empenho e dedicação da turma, que se propôs a executar as aulas práticas no contraturno, os alunos foram conhecer a nascente dos córregos Guanandy, João Dias e Lagoa Comprida, ambos com foz no Rio Aquidauana. Anotamentos e registros fotográficos sobre as áreas percorridas foram de suma importância para a produção do material paradidático. As maquetes representariam cada uma das nascentes e os percursos realizados pelos córregos até desaguar no rio Aquidauana.

Paratanto, o envolvimento das universidades federais, estaduais, particulares na discussão e na intervenção por possíveis melhorias no ensino da Geografia Escolar no Ensino Fundamental é imprescindível. Callai (1999, p. 35) coloca que “o papel das universidades nessa dinâmica é pensar junto com os professores de primeiro e segundo grau, no sentido de que tenham os elementos necessários para teorizar a sua prática, de se atualizar tanto em conteúdos específicos como nos aspectos pedagógicos”.

4. Procedimentos metodológicos

Considerando o estudo que foi realizado nas sub bacias do rio Aquidauana, partindo de revisão bibliográfica sobre Ensino da Geografia, as categorias de análise geográfica conceituaram os elementos centrais de análise na pesquisa e estabeleceram as relações no processo de pesquisa, ensino e aprendizagem entre

professor, aluno e orientador, além de coletar informações e imagens sobre o lugar em estudo.

O município de Aquidauana situa-se no estado de Mato Grosso do Sul, localizado exatamente entre os paralelos $18^{\circ}48'15''$ e $20^{\circ}28'57''$ de latitude sul e os meridianos de $54^{\circ}55'45''$ e de $56^{\circ}59'15''$ de longitude oeste. Segundo Robba (1992, p. 9), insere-se no divisor das bacias do rio Paraguai e Paraná e destaca-se no contexto nacional e no estado, apresentando três importantes unidades fisiográficas: o Planalto Maracaju-Campo Grande, a Depressão Pantaneira e a Planície do Pantanal Sul-Mato-Grossense, abrangendo os biomas Cerrado e Pantanal. Essa noção de tempo e espaço requer que o aluno aprenda a observar, descrever, registrar, explicar, comparar e representar as características do lugar onde vive, através da construção de recursos paradidáticos que garantem uma aprendizagem significativa.

A construção de maquetes representaria os córregos Guanandy, João Dias e Lagoa Comprida, que são áreas de risco. A construção dessas maquetes proporcionou aos alunos maior domínio sobre as bacias e sua importante contribuição para transformação da paisagem e do espaço geográfico. Todas as maquetes foram confeccionadas pelos alunos que, mais uma vez, se mostraram empenhados na realização do projeto, pois essa construção foi realizada no contraturno. A sala de aula ficou dividida em 4 grupos e cada grupo ficou responsável por sua maquete, o que possibilitou que toda a sala se envolvesse. Os materiais utilizados na construção foram doados pelo CPAQ da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Após a construção das maquetes, os alunos participaram de uma exposição livre realizada no pátio da escola, ressaltando as experiências experimentadas por cada um durante a realização de cada etapa do projeto, no qual o aluno foi pesquisador, empregando

resultados das aulas teóricas e práticas que resultaram na materialização do trabalho desempenhado.

No processo evolutivo da construção da noção de espaço e paisagem, cabe ao professor exercer um trabalho no sentido de estruturação do espaço, realizando pesquisas sobre as constantes transformações que ocorrem na paisagem. Isso porque a criança tem uma visão sincrética do mundo; para elas, os objetos e espaço são dados em função do todo no qual elas se inserem.

O espaço vivido é o momento em que a criança começa a ter uma leitura do mundo, sua casa, seu bairro, sua cidade, ou seja, há uma leitura de mundo. Nesse contexto, Freire (1991) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, em que a linguagem e a realidade ocorrem dinamicamente. A compreensão do mundo perpassa as relações vivenciadas. Isso decorre da infância entre irmãos e pais, em toda relação social que o indivíduo vivencia.

Através dessas experiências, a pedagogia precisa ter uma visão ampla e que não fique focada em conceitos prontos, haja vista que os livros didáticos ainda são escritos por memorialistas e relatam fatos que visam agradar a política dominante e vigente do momento. O professor não deve jamais se prender a uma sala de aula e aos livros didáticos; é necessário que seja um pesquisador e que envolva os alunos na reflexão do cotidiano vivenciado pelos estudantes.

Com o objetivo de conciliar teoria e prática e expor a relevância da disciplina de Geografia para os alunos do Ensino Fundamental, o projeto proporcionou aos estudantes o embasamento teórico entre espaço, paisagem e bacia, vivenciando na prática o espaço geográfico. Os conteúdos procedimentais são sistematizados contribuindo para mudança de atitude, por exemplo, na questão de jogar lixo no meio ambiente, problema que ocorre frequentemente na cidade de Aquidauana, principalmente às margens do rio. Os alunos puderam vivenciar na prática o que o livro didático expõe ao ler e completar, não existindo a contextualização com o cotidiano e a vida do aluno.

5. Resultados e discussões

A discussão sobre ensino de Geografia neste trabalho foi pautada no Ensino Fundamental do 6º ano, da Escola Municipal de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados foram obtidos através de um estudo bibliográfico.

O primeiro procedimento foi solicitar autorização da direção escolar para que se pudesse desenvolver o projeto junto com a turma. Após os procedimentos burocráticos, foi realizado o primeiro contato com a turma, no qual fizemos as apresentações formais do projeto. Um fator de grande relevância que devemos destacar na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental é a organização dos conteúdos que seriam apresentados no decorrer do projeto, sempre com a finalidade de que os alunos compreendam a importância da Geografia no cotidiano da vida escolar.

As propostas e atividades relacionadas ao espaço e à paisagem envolveram as seguintes fases: 1) aula de campo; 2) aula teórica dialogada, na qual o aluno fez a exposição das sensações experimentadas (ressaltando os aspectos mais importantes individualmente); 3) construção do conhecimento através da análise do material coletado na pesquisa de campo, do pensar e do expressar coletivamente (revelando o conjunto dos registros e a produção através das oficinas); 4) produção dos recursos paradidáticos na promoção da educação e conscientização do meio ambiente e 5) divulgação dos resultados no espaço estudado e adjacente à comunidade escolar (através do evento denominado “Feira do Conhecimento”, promovido pela escola parceira na pesquisa, extrapolando as fronteiras da sala de aula).

Essas propostas e atividades realizadas fora da sala de aula mostram que a Geografia Escolar no Ensino Fundamental tem a proposta de trabalhar os mais variados conteúdos geográficos,

ênfatizando sua colaboração na formação do aluno, estimulando a compreensão sobre a cidadania, meio ambiente, defesa civil e voltando-se para o desenvolvimento da capacidade dos alunos sentirem e perceberem o espaço geográfico e suas perspectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas, éticas. Dessa forma, a pesquisa de campo tem como objetivo:

Descrever, registrar, analisar, interpretar e correlacionar fatos ou fenômenos. Não manipula variáveis, isto é, toma os dados; eles se apresentam na natureza, procurando descobrir, com precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros fenômenos, sua natureza e características. A pesquisa de campo trabalha sobre dados e fatos colhidos da própria realidade. (MANFRAI, 2004, p. 10).

Para tanto, identificou-se os materiais didáticos utilizados em sala de aula, o conteúdo abordado pelo professor sobre espaço, paisagem e bacia hidrográfica, a fim de que pudesse propor alternativas lúdicas que se enquadrassem na pesquisa, abstraindo informações do professor e dando liberdade ao aluno. Isso deixa a apuração dos dados coletados com qualidade e confiança no trabalho proposto.

6. Considerações finais

De acordo com as experiências e observações do ensino de Geografia no Ensino Fundamental, foi possível perceber que o mesmo requer práxis como embasamento teórico, metodologia, planejamento e plano de aula diferenciada que possibilite ao aluno ter uma ampla visão e reflexão sobre o tema que está sendo colocado diante da disciplina. Foi preciso utilizar vários métodos atrativos que possibilitem ao aluno compreender que a Geografia tem uma missão

a realizar: não somente tentar compreender o mundo, como também buscar soluções para os diversos problemas, sejam eles sociais ou ambientais.

No que se refere ao espaço e à paisagem, o professor deve ajudar o aluno a construir conceitos, demonstrando que eles estão inseridos numa sociedade que é dinâmica, possibilitando assim, aos seus alunos, experiências de pesquisadores, expondo situações e lugares que condizem com a realidade do aluno.

Nessa perspectiva, não é preciso abolir o bom e velho livro didático, mas saber expor o conteúdo de acordo com a região ou município e realizar pesquisas que possam auxiliar o aluno a compreender que as diferentes regiões se enquadram dentro de uma base de estudos direcionada a buscar soluções e informações. Identifica-se, assim, através das experiências no PIBIC, que o professor sente dificuldades em abordar temas que possibilitem ao aluno a teoria e a prática, sendo conveniente o livro didático e a sala de aula.

De acordo com os PCN's (BRASIL, 1997), o professor não precisa pautar seus planejamentos e plano de aula somente nos livros didáticos, podendo trabalhar de forma dinâmica os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares e territórios que disporem relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e coletivas, e promovam domínio de procedimentos que permitam ao aluno “ler” a paisagem local e outras paisagens presentes em outros tempos e espaços.

No tocante às dificuldades e/ou possibilidades de ensino de Geografia sobre tempo, espaço e paisagem no Ensino Fundamental, é essencial que o professor utilize um método que prenda a atenção e o interesse do aluno no conteúdo aplicado em sala de aula. Nessa faixa etária, a curiosidade e o anseio por parte deles favorece muito

as aulas práticas, através das observações, descrição e explicação. O que facilitou a aplicação e realização desse projeto foi o interesse demonstrado por parte dos alunos em querer aprender.

Conclui-se que é possível as Escolas Municipais e Estaduais, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, garantir pesquisas e projetos de extensão que venham a beneficiar a comunidade escolar e a sociedade em geral, possibilitando a construção de conceitos que ajudem o aluno a compreender a sociedade e que despertem a criticidade nos aspectos sociais, políticos, econômicos, seja no tempo, espaço, paisagem geográfica que os cerca, contextualizando passado, presente, futuro.

Referências

ANDRADE, M. C. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. São Paulo: Papirus, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia e história**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional de geografia**. Unijaí: Rio Grande do Sul, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ISNARD, H. O Espaço do Geógrafo. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 258-259, p. 5-16, jul./dez. 1978

MANFRAI, J. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Campo Grande: Atlas, 2004.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; NURIA, H. C. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROBBA, C. **Aquidauana Ontem e Hoje**. Campo Grande, 1992.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

Contribuições das canções na cultura indígena

Thailyne Vitorino Verdum

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

A presença da música na vida das pessoas é incontestável. Em muitas culturas, a música vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em seus diversos grupos sociais e também nas diferentes manifestações culturais que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música em forma de canções acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais nas comunidades indígenas e não indígenas.

Estas relações comunitárias, educacionais, afetivas e cognitivas com os textos poéticos das canções têm sido um valioso meio para ensinar ludicamente as crianças, principalmente aquelas que estão na fase inicial da escolarização. Quando se trata da cultura indígena, cria-se ainda mais laços com as canções que valorizam as histórias dos nossos povos, aqui, em especial, tratamos da criança Terena que se encontra na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva em Anastácio/MS.

Existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes mesmo da sua inserção na escola. A relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância. Nas brincadeiras infantis, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem. Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação da criança, seja ela escolar ou na família.

Partindo destes pressupostos, este texto tem como objetivo contribuir com discussões sobre as canções como ferramenta pedagógica na educação de crianças indígenas e não indígenas. Buscamos ampliar o debate para entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças, perceber as formas de interação poética com os demais eixos de trabalho, ou seja, como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas na educação desde a infância indígena na convivência com o não índio. Neste contexto, verificamos como é usada pelos professores que estão no cotidiano da escola.

O interesse pelo tema surgiu a partir da realização do Projeto em 2017 na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva: Canções Infantis na Língua Materna Terena. As experiências musicais ficaram marcadas de forma positiva nas representações que refletiram no processo de ensino e aprendizagem como um estímulo ao uso dos sentidos pelo aluno e na promoção do desenvolvimento das habilidades de observação, localização, compreensão, descrição e representação do contexto sócio, cultural e educativo.

Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música, em suas diversas formas venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio que pode tornar o ensino para além de apenas cantar. As nossas inquietações estão justamente em desenvolver a sensibilidade musical da criança para revitalização da cultura indígena Terena.

2. Referencial teórico

A Música na educação, como sabemos, é um produto da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos

de conhecimento quanto de autoconhecimento. Está em vigor no Brasil a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394), tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio – públicos e privados no Brasil.

Nesse sentido, entre as funções da educação musical, buscamos favorecer a cultura indígena em contato com o não índio para atender a diversidade, em seus aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, que se localiza na Aldeinha, na cidade de Anastácio/MS e recebe alunos indígenas e não indígenas no Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade regular e na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, na escola, são 386 alunos matriculados nos períodos da manhã, tarde e noite e a escola recebeu este nome em homenagem a uma das primeiras famílias a se instalar na Aldeinha, oriundas da Aldeia Buriti.

A escola atende alunos indígenas, aldeados e desaldeados como os alunos não indígenas. Pelo fato de se localizar na área urbana do município e ser um espaço aberto para a comunidade, espera-se que nesta instituição se ofereçam opções de lazer e projetos que atendam a comunidade no que for necessário. Corsaro (2002), em seus estudos e pesquisas sobre as culturas da infância, constata que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas um processo cultural e, portanto, coletivo, que acontece continuamente através das relações de brincadeira e de faz-de-conta desenvolvidas por elas. Para o autor,

[...] é nestes microprocessos, envolvendo a interação com as crianças dos que cuidam delas e com os seus pares, que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo se torna visível [...] Tal

apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114).

Tal propósito é de fortalecer os laços da organização social e cultural indígena e não indígena, por meio da educação, no modo de ser indígena numa complexidade da Interculturalidade e da Interdisciplinaridade. As culturas se tornam parceiras em termos relativos aos sentidos através dos quais as pessoas percebem o mundo à sua volta. E a Interdisciplinaridade, como tudo que é inovador, indica nova postura e transformações nas práticas docentes. Segundo Fazenda (1997), a parceria é premissa maior da interdisciplinaridade. “O educador que pretende ser interdisciplinar não é solitário, é parceiro: parceiro de teóricos, parceiro de pares, parceiro de aluno, de professores, sempre parceiro” (FAZENDA, 1997, p. 109). Nos pensamentos da autora emerge um comprometimento em esclarecer a interdisciplinaridade como uma atitude tomada pelo profissional diante do conhecimento, na tentativa de buscar alternativas para conhecer mais e além de sua área.

Revisitando seus escritos, Silva (2013, p. 27) diz:

Trata-se de povos que afirmam e reafirmam suas identidades num processo de luta permanente. Apesar de inúmeros reveses enfrentados ao longo desses mais de quinhentos anos, a população indígena vem crescendo substancialmente, porém, ainda continua sendo vista como o “outro”.

Nesse contexto, a interculturalidade se reveste de uma relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultura ocidental no diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas.

3. Procedimentos metodológicos

Entender mais sobre a importância da música e suas formas em prol dos benefícios na educação da criança pequena indígena e não indígena é o objeto central deste estudo. Trata-se de uma investigação que surge das diversas experiências que tivemos, por exemplo, em projetos de educação formal e não formal.

Em nossa trajetória, como educadoras, temos refletido se há um reconhecimento destes valores atribuídos às canções para a criança, ainda, se o uso da música reproduz as mais variadas práticas culturais e por que ainda há uma prática enraizada nos estereótipos. Temos presenciado muitos professores deixando de enriquecer o repertório do grupo a que se destinam, perdendo-se o verdadeiro sentido.

No processo de musicalização pelas canções, valemo-nos primeiramente da pesquisa bibliográfica, em seguida, buscamos desenvolver uma metodologia necessária para que a música, como uma linguagem, possa ser apreendida e socialmente acessível, conforme orienta Penna (2012). Para ser acessível, se faz necessária uma abordagem dinâmica, voltada às canções infantis. Desta forma, é preciso assegurar que os alunos indígenas e não indígenas compreendam o que está sendo ensinado. Por esse mesmo viés, promovemos os encontros com as crianças para revitalizar a língua materna, tão esquecida na nossa comunidade. As atividades lúdicas, artísticas e culturais foram suporte para tornar a linguagem musical e visual mais atrativa e prazerosa.

Não formamos apenas musicalmente, mas culturalmente, favorecendo um “conhecimento relacional, de si próprio, bem como experimentamos poeticamente o que chamamos de respeito, aceitação de diferenças, senso crítico, sentido de pertencimento”

(KATER, 2003, p. 8). Ao considerar a diversidade cultural de forma mais aprofundada na formação do aluno, oportunizamos que este não apenas se aproprie do que já é seu, de sua cultura, mas que saiba localizar e respeitar o que é de outras manifestações culturais, enriquecendo a sua formação humana e social.

Recursos serão necessários para atender o desenvolvimento tecnológico aplicado na educação, visto que vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta das mais variadas produções sonoras por meio de rádio, televisão, aparelhos de computador, cinema, dança, teatro e publicidade. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. Segundo Silva (2013, p. 91), “Ao entender que há tradição e histórias nas suas aldeias, elas podem se orgulhar da cultura de sua etnia e integrar com facilidade a diversidade de culturas que caracteriza o Brasil”.

A intenção, por meio da música é destituir atitudes e impressões pré-concebidas e valorizar as diferenças e semelhanças culturais entre os povos indígenas e não indígenas, ampliando não somente o repertório musical das crianças, como também sua visão de mundo, sua compreensão e respeito pelo outro. Nessa direção, trabalhamos em prol do desenvolvimento da sensibilidade e criatividade da criança no contato com a linguagem artístico-musical, proporcionando-lhe conhecimentos sobre a história da música e os diversos ritmos musicais, de forma especial àqueles que agregam valores no dia a dia

e no desenvolvimento cultural de cada integrante. Entre os recursos utilizados, contamos com acompanhamento de instrumentos musicais como violão, teclado e flauta para a tradução das canções infantis na língua materna.

4. Resultados e discussões

Diante dos estudos, reiteramos que a música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada. A prática da educação musical na infância está relacionada com a cultura e com os saberes dos professores, uma cultura de canções que orienta as nossas aproximações, numa abordagem integrada das modalidades centrais do fazer musical.

A música traz elementos da cultura que as crianças incorporam de forma bastante forte. Elas aprendem a cantar as músicas tradicionais, aquelas transmitidas pelos adultos, por seus pais e avós e, na escola, por seus professores. As crianças aprendem durante suas atividades, elas seguem cantando as músicas em cada momento do cotidiano escolar. Encontramos um número significativo dessas canções na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva e seria impossível descrevermos cada uma delas. Algumas foram escolhidas pelas próprias crianças e outras promovidas pelos professores, favorecendo a ludicidade, a memória e a criatividade e os aspectos voltados à alfabetização.

As aprendizagens são refletidas nas falas dos professores quando entrevistados, porém, nem sempre estão presentes na rotina da sala de aula. Daí nossa indagação sobre por que a prática musical não é utilizada por todos os professores da escola. Ou por que mesmo eles atestando e defendendo um processo dinâmico no ensino, ainda se valem de metodologias enfadonhas? Há que se

observar que a maioria destes profissionais inclui as canções em seus planejamentos.

5. Considerações finais

Em face a todas as nossas considerações, avaliamos que a inserção da música no dia a dia da escola e no cotidiano de nossa comunidade desperta cada vez mais o interesse dos alunos pela língua materna. Voltamos o olhar para a escola não só como o ambiente educativo, mas também para muitas possibilidades que a música pode promover na escola e fora dela.

Os contributos da música enquanto ferramenta pedagógica permearam nosso estudo e aqui apontamos o quanto as canções são acompanhadas pelas crianças de forma criativa. Entre outras manifestações da cultura, as canções são exemplos da manutenção das características dos Terena. Conhecer e refletir sobre as diferentes manifestações culturais da vida cotidiana é importante para revitalização do povo Terena. Essa é uma história que tem sido marcada por permanências e mudanças.

Pela forma de se expressar e de ver o mundo, as populações indígenas mantêm vivas suas histórias. A música, em especial, tem se transformado em espaço de articulação das práticas pedagógicas para as reflexões destes povos sobre seu passado e futuro, servindo de orientação do seu lugar no mundo globalizado.

Referências

CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-conta” das Crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17. Porto: Afrontamento, 2002.

KATER, C. Sobre outras terras, outros sons. *In*: ALMEIDA, M. B. de; PUCCI, M. D. **Outras terras, outros sons**. São Paulo: Callis, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, A. L. G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena**: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.

Cultura, interculturalidade e meio ambiente da etnia terena de Aquidauana/MS

Elisangela Castedo Maria Nascimento
Universidade Católica Dom Bosco

Angela Maria Zanon
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

A etnia Terena no estado do Mato Grosso do Sul, segundo Brasil (2004), descende dos antigos Guaná-Txané, que se subdividiam em 4 subgrupos: Terena/Etelenoé, Echoaladi, Quiniquinau e Laiana, mas atualmente se reconhecem apenas como Terena. A língua Terena origina-se do tronco linguístico Aruaque. Segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), dados de 2001, existiam, nas Reservas Terena, 14 mil indígenas, já em 2010, a população indígena Terena possuía 23 mil pessoas, distribuídas em dez terras indígenas. As aldeias estão cercadas por fazendas e espalhadas por seis municípios do estado: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo.

As comunidades indígenas estão localizadas no Pantanal, região que recebeu o título de *Sítio do Patrimônio Mundial Natural*, concedido pela Unesco. Esse título “revela um reconhecimento internacional que o Brasil faz pelo desenvolvimento da humanidade e pela conservação da natureza [...] essa é a premissa estabelecida pela convenção do Patrimônio Mundial adotada em 1972, na ‘Conferência Geral da Unesco’” (VARGAS, 2009, p. 47). O Pantanal constitui a maior planície alagável do mundo e, por isso, contribui com equilíbrio das águas da América do Sul, além de ser ponto de passagem de aves migratórias. É por essas razões que o Ministério do Meio Ambiente acredita que o Pantanal tenha sido escolhido. Mesmo com toda essa importância, não houve mudanças substanciais para sua conservação após o título (VARGAS, 2009).

Dessa forma, torna-se relevante a discussão dos problemas ambientais enfrentados pelas comunidades indígenas localizadas no município de Aquidauana/MS, cidade conhecida como “Portal do Pantanal”.

2. Sociedade indígena: pós-contato

A história relata que os indígenas, antes do contato, eram povos coletores, retirando da natureza apenas o necessário para sua subsistência. Já após o contato, os povos indígenas tiveram que se adequar às novas condições de vida, formas alternativas de sobrevivência, passando a produzir seu alimento por meio de plantações (MUSSI *et al.*, 2010).

Mussi *et al.* (2010, p. 44) descrevem os hábitos Terena em relação às plantações:

[...] a produção da lavoura, as pequenas safras são colhidas durante todo o ano, pois não precisam de um período específico de entressafra; há culturas permanentes de: mandioca, feijão miúdo, feijão comum, batata-doce, abóbora, moranga e limão. Já os demais produtos, como quiabo, milho, maxixe e arroz, precisam de um período para plantio, por isso, são produzidos em alguns períodos do ano. Há outros produtos, porém, que são apontados por eles como muito pouco cultivados, e que estão presentes em sua dieta e oferecidos ao comércio, como a banana, o abacaxi, a laranja e a cana-de-açúcar. A manga é nativa, logo não precisa ser plantada e produz o ano todo. No entanto, eles só podem contar com o seu fruto, para comercialização, uma vez ao ano. Como é possível perceber, o dia a dia desses povos está sustentado por sistemas econômicos bem diferentes de seus antepassados; entretanto, sem negar sua cultura e suas origens, tiveram de encontrar formas alternativas de sobrevivência, particularmente, a partir dos últimos 60 anos. Assim, o povo Terena [...], por exemplo, além

do plantio da mandioca (*hihi*), milho (*soboró*), cana-de-açúcar (*cana*), batata doce (*coé*), dedicavam-se também à fabricação da farinha, o que constituía na época, em 1940, uma de suas principais atividades. O arroz, o feijão miúdo, eram encontrados em quase todas as roças; já o fumo e o algodão eram plantados em escalas bem menores. Ao lado dessa plantação mais comercial, os Terena cultivavam hortaliças e, em escala mais familiar, a pimenta, o pimentão, a cebola, e outras.

Em função do aumento das famílias, a terra que era destinada à roça estava sendo utilizada para moradias, diminuindo a prática do cultivo de roças artesanais no Distrito de Taunay. Contam os moradores que, no início, ao chegarem a essa região do entorno do município de Aquidauana, cada família ganhou “dois pedaços de terra”¹⁸: um para morar e outro, localizado na parte mais alta da aldeia, destinado ao plantio de roças, sendo essa divisão igualitária. Como as famílias foram crescendo e multiplicando-se, os filhos construíram suas casas na propriedade dos pais e hoje o espaço que seria destinado às roças já está sendo ocupado por moradias. O espaço tornou-se tão pequeno que alguns precisam vender ou comprar terrenos de vizinhos que possuem famílias pequenas, para construírem suas casas. Dessa forma, as áreas retomadas têm sido importantes para colocar em prática novamente a sua cultura de plantio. Nessas novas áreas, os moradores, além de plantar, estão trabalhando com piscicultura para subsistência e economia das aldeias.

Os indígenas da aldeia Limão Verde, no distrito de Cipolândia, ainda preservam o costume de plantar roças. Plantam mandioca, feijão, laranja, maxixe, guavira, caju, quiabo, milho, e parte dessa produção é vendida na cidade para gerar renda. Parte dessa renda

¹⁸ Expressão usada pelo morador durante a entrevista.

é utilizada para comprar produtos industrializados no mercado da cidade, portanto, apesar de ainda produzirem, não vivem apenas dessa produção.

Esse fato leva a um grande problema ambiental presente em todas as aldeias do município de Aquidauana: o lixo. Tudo que se compra na cidade é embalado em sacolas plásticas; as embalagens da maioria dos produtos são plásticas e um dos problemas é o fato de que nas aldeias não existe coleta de lixo, portanto esse lixo é queimado, enterrado ou fica espalhado pelo ambiente.

Na avaliação de Retondar (2008, p. 1):

A sociedade de consumo caracteriza-se, antes de tudo, pelo desejo socialmente expandido a aquisição “do supérfluo”, do excedente, do luxo. Do mesmo modo, se estrutura pela marca da insaciabilidade, da constante insatisfação, onde uma necessidade preliminarmente satisfeita gera quase automaticamente outra necessidade, num ciclo que não se esgota, num *continuum* onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo.

A proximidade das aldeias com a cidade facilita o consumo de matéria inorgânica. Outro problema a ser destacado é o assoreamento dos córregos decorrente do pisoteio do gado que desce para beber água e da ausência de mata ciliar. Não faz parte da cultura indígena a criação de gado, mas a proximidade com a cultura da sociedade não indígena mais a necessidade de sustento fez que se desenvolvesse essa atividade nas comunidades.

Assim, a água está se transformando na grande preocupação dos moradores. Em algumas aldeias, já há falta desta. A cada dia, a população da aldeia aumenta e o espaço existente para moradia e plantação torna-se insuficiente. As aldeias já sofrem com vários tipos de problemas socioambientais.

3. O papel da escola na formação do sujeito ecológico

A escola consegue, por meio da educação, contribuir para a formação da personalidade da criança; é ali que se aprende, por meio do diálogo, a refletir, questionar, adotar posturas, eleger valores. “A educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 38).

Um dos papéis da escola, segundo Libâneo (1994, p. 45), “é assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas sobre a base dos conhecimentos científicos, que formam o pensamento crítico [...]”, permitindo o domínio de métodos, técnicas e aplicação prática desses conhecimentos na vida escolar e prática social. Tendo a escola esse papel, há necessidade de se estar atento a que tipo de educação ambiental se quer ou se deve praticar. Segundo Brasil (2007, p. 18), é preciso levar em conta os seguintes fatores:

- A crescente crítica contra a ingenuidade do modelo convencional de Educação Ambiental;
- A ausência de resultados palpáveis atribuídos à ação da Educação Ambiental;
- A mudança do contexto do ambientalismo, que deixou em segundo plano as atividades preservacionistas e conservacionistas para atuar em primeiro plano na construção de espaços públicos participativos de negociação da gestão ambiental;
- A necessidade de se buscar um enfrentamento político dos conflitos socioambientais.

A EA tem uma importante e difícil tarefa: estabelecer o diálogo interdisciplinar na tentativa de primeiro alertar e depois modificar os valores e atitudes, permitindo o desenvolvimento da capacidade de participação na vida social de forma crítica, pois temos “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28).

Para transformar a realidade, é necessária a compreensão a respeito da maneira como cada sujeito percebe, vê, lê e interpreta o meio em que vive. É fundamental, para o educador, entender esse processo, pois é dele a responsabilidade de mediar o conhecimento do sujeito ecológico em formação, revendo e reinterpretando as mudanças e transformações ocorridas no meio. Carvalho (2008, p. 67) define o sujeito ecológico como:

[...] um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto. Não se trata, portanto, de imaginá-lo como uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas em todas as esferas de suas vidas ou ainda como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos os que nele se inspiram. Em sua condição de modelo ideal, é, pois, importante compreender quais são os valores e crenças centrais que constituem o sujeito ecológico e como ele opera como uma orientação de vida, expressando-se em diferentes maneiras por meio das características pessoais e coletivas de indivíduos e grupos em suas condições sócio-históricas de existência.

A utopia faz parte dos ideais do sujeito ecológico e renova a esperança de um mundo transformado e compatível com esse ideal

de felicidade, justiça e bem-estar. Para Carvalho (2008), os educadores devem contribuir para essa atitude ecológica em sua prática educativa por meio da EA, formando sujeitos com a capacidade de compreender e agir, ler e interpretar, mudar a forma de ser e ver esse mundo em transformação.

4. Procedimentos, resultados e discussões

Foi realizada uma análise crítica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa prevê um contato direto do pesquisador com o meio e a situação investigada, além de que o material coletado é rico em descrições, incluindo transcrições de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos e outros tipos de documentos, na tentativa de conhecer a percepção dos participantes.

Trata-se, portanto de um estudo de caso porque visa à descoberta, a interpretação em contexto, buscando retratar a realidade completa e profunda (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Por essa razão, a fundamentação teórica baseia-se na Educação Problematizadora, na concepção de Paulo Freire, que enfatiza o respeito que o educador deve ter pelo conhecimento que o educando traz para a escola, pois ele é um sujeito social e histórico, ou seja, pertence a uma sociedade, tem sua própria história no contexto da história geral da sociedade em que está inserido, devendo o professor respeitar a sua autonomia em “ser” (epistemológico).

Em relação à Educação Ambiental, o texto foi fundamentado nas concepções de Isabel Cristina de Moura Carvalho, Edgar Morin, Enrique Leff, Marcos Reigota, entre outros, priorizando a problematização dos conhecimentos a partir da realidade imediata, questionando-os (professores indígenas) em sua relação com a natureza.

Para desenvolver a análise de conteúdo das entrevistas, foram escolhidas como referencial teórico as concepções de Bardin (2006, p. 33), que enfatiza a análise de conteúdo como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores indígenas e o objeto de estudo a relação com o meio ambiente. Os professores foram entrevistados como o objetivo de levantar os problemas socioambientais gerados a partir da interculturalidade e a relação dos indígenas com o meio ambiente. Segundo Marconi e Lakatos (1985, p. 173),

[...] a entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Dessa forma, o objetivo da entrevista foi investigar os problemas socioambientais da aldeia apontados pelos professores e a relação cultural com o meio ambiente. A entrevista foi conduzida baseada nas seguintes perguntas:

1. Quais são os problemas ambientais existentes na aldeia?
2. Como é culturalmente a sua relação com o ambiente?
3. O que você trabalha (quais temas) em relação à Educação Ambiental?

A ação da espécie humana sobre o meio é também uma relação cultural. Não é possível pensar a natureza humana independente da cultura. Constantemente, ouve-se falar da biodiversidade pantaneira, rica em diversidade étnica e cultural.

Toda essa diversidade não nega

[...] a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano (BRASIL, 1997, v. 10, p. 19).

O fato é que o Pantanal Sul-mato-grossense é rico em diversidade. Essa diversidade pode ser classificada em diversidade social, diversidade cultural e diversidade biológica, formando uma sociobiodiversidade, que, segundo Carvalho (2008, p. 82), “são interações complexas entre a sociedade e a natureza, associando as ideias de biodiversidade (diversidade biológica da vida natural) e sociodiversidade (diversidade social formada pelos diferentes grupos sociais e culturais que habitam o planeta)”. Nesse sentido, pode-se dizer que todo grupo social, com sua ação cultural, interfere diretamente no mundo natural. A relação entre sociedade e natureza é dinâmica.

Ao interagir com o meio, a espécie humana transforma-o e essa transformação se dá de diferentes formas, porque isso também depende da cultura e das percepções de cada grupo, sendo muito subjetivo. No caso da sociedade indígena não é diferente: existe uma relação entre as sociedades indígenas e o ambiente. Sociedade e ambiente evoluíram em conjunto. A floresta, “[...] nos aspectos fitogeográficos, faunísticos e pedológicos, condicionou tanto a vida humana quanto foi condicionada por ela” [...]. O ambiente que se vê “resultou de séculos de intervenção social, assim como as sociedades que ali vivem são o resultado de séculos de convivência [...]” com a floresta (GRAY, 1995, p. 117).

Quando culturas diferentes passam a conviver, ocorrem trocas de conhecimentos: de ambos os lados há aquisição de novos conhecimentos e abandono de outros. Dessa forma, pode-se entender que a conservação da Floresta Amazônica, por exemplo, é resultado de ações culturais de várias sociedades indígenas ali existentes. Mas em relação às sociedades indígenas de Aquidauana/MS, podemos afirmar que os problemas ambientais apontados não estão ligados à cultura e sim ao pequeno território em que estão vivendo e a influência dos costumes da sociedade envolvente.

A cultura de relação harmoniosa dos indígenas com a natureza existe e vemos isso nas áreas retomadas. Carvalho (2008, p. 37-38) faz referência ao indígena como um exemplo de relação sustentável e harmônica com o meio quando diz: “[...] poderíamos pensar essa relação como um tipo de sociobiodiversidade, ou seja, uma visão de interação que enriquece o meio ambiente, como é o caso de vários grupos de extrativistas e ribeirinhos e dos povos indígenas”.

Mas não podemos esquecer que existe uma invasão cultural mais forte e mais presente nas sociedades indígenas próximas às zonas urbanas. Segundo Freire (1983, p. 27),

[as] propagandas, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil e enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora.

A proximidade e o encontro com a cultura da sociedade não indígena resultou no abandono de alguns costumes, assim como na aquisição de outros, como o consumo de produtos estranhos à sua cultura e culinária.

É preciso entender que as comunidades mais isoladas, que não possuem contato com a cultura não indígena, ainda levam uma vida extrativista e sustentável, mas também há muitas comunidades, como as que vivem no estado do Mato Grosso do Sul, que já adotaram outros costumes, outro estilo de vida. São povos sujeitos a várias formas de preconceitos, resultantes de seu estilo de vida original.

A exclusão e a mistura de culturas fizeram com que os indígenas deixassem de praticar alguns costumes e, para serem “aceitos” na sociedade não indígena, passaram a viver o estilo de vida do “homem branco”¹⁹. Essa atitude é explicada por Freire (1978, p. 18) da seguinte maneira:

[...] o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

Essa busca pela identificação levou para as aldeias os hábitos e maus costumes dos “homens brancos”, deixando de lado a identificação do indígena com o meio-ambiente.

Ancorado nas percepções de Lévi-Strauss, Thomaz (1995, p. 428) considera que o contato de sociedades diferentes está sempre produzindo a diversificação cultural:

É importante lembrar que, a não ser em tempos muito remotos, a diversidade cultural tem acompanhado a própria história da humanidade. Parece ser constitutivo

19 A expressão “homem branco”, muito usada pelos indígenas, não se refere à cor; é usada simplesmente para identificar as pessoas que não são indígenas.

da própria humanidade um mecanismo diferenciado: quando um encontro entre duas sociedades parece gerar um resultado homogêneo; no interior desta mesma sociedade surgem diferenças significativas, marcando fronteiras entre os grupos sociais. [...] ao lado das diferenças devido ao isolamento, existem aquelas, também muito importantes, devidas à proximidade: desejo de se oporem, de se distinguirem, de serem elas mesmas. Muitos costumes nasceram, não de alguma necessidade interna ou acidente favorável, mas apenas da vontade de não permanecer atrasado em relação ao grupo vizinho, que submetia a normas precisas um domínio de pensamento ou de atividades cujas regras ainda não se havia pensado em editar. Por conseguinte, a diversidade das culturas humanas não nos deve levar a uma observação fragmentadora ou fragmentada. Ela é menos função do isolamento dos grupos que das relações que os unem. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 333 *apud* THOMAZ, 1995, p. 430).

Essa proximidade com a cidade e a invasão da cultura não indígena pode ter originado, nos indígenas, essa vontade de não permanecerem “atrasados” segundo a visão ocidental. Esse pensamento se deve ao fato de que:

[...] toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se. [...] Manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, [...] são caminhos de “domesticação” (FREIRE, 1983, p. 27-28).

Com a mistura de culturas (interculturalidade) e a exclusão, os indígenas passaram a praticar alguns costumes da sociedade

não indígena talvez na intenção de serem “aceitos”. Nas aldeias, atualmente, há água encanada, rede de energia elétrica, carros, motos, televisão, antena parabólica, celulares de última geração, aparelhos de som de alta potência, demonstrando um bom poder aquisitivo para o consumo e, portanto, gerando mais lixo, prática da cultura não indígena. Segundo Azanha (2004, p. 1),

os Terena não querem ser como a gente, apesar das aparências. Eles querem, isso sim, ter o que temos, do ponto de vista material. Eles, por incrível que possa parecer, querem continuar Terena [...], ser Terena e simplesmente querer ser Terena.

Freire (1978, p. 18) explica essa atitude da seguinte forma:

[...] o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

Na busca pela identificação, os indígenas acabaram adquirindo costumes diferentes da sua própria cultura e que são prejudiciais ao meio em que vivem. Além do consumo de produtos industrializados, o que gera bastante lixo, há também o desmatamento, que já resultou na perda de algumas nascentes, conforme apontado por eles próprios em entrevistas realizadas.

Para enxergar os problemas ambientais e perceber como tudo está relacionado, “é necessário [sic] uma visão complexa de meio ambiente, e que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais” (CARVALHO,

2008, p. 38). “Trata-se, inicialmente, de tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores” (SAUVÉ, 2005, p. 318).

A mudança é possível diante da tomada de consciência dos problemas socioambientais, mas muitas vezes essa tomada de consciência esbarra na visão ingênua sobre a conservação do meio-ambiente natural e intocável. Esse tipo de visão dificulta a concepção de meio-ambiente como um lugar em que se vive uma relação de troca com as dimensões físicas e biológicas do meio, tendo assim que encontrar a melhor forma de interação, evitando o autoprejuízo (CARVALHO, 2008).

Uma solução eficiente para os problemas socioambientais está na educação, que pode ser viabilizada pela educação ambiental. A aquisição de conhecimentos pode promover a formação de uma consciência ecológica, e esta está baseada em crenças, valores, um estilo novo de vida, um jeito ecológico, ou seja, um modo ideal de ser e viver (CARVALHO, 2008).

Não se pode, todavia, pensar em um único modelo de educação ambiental (EA); a reflexão e a prática da EA precisam estar voltadas para a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais, apontando soluções coletivas e de ordem política. Hoje, a EA não mais aponta para uma educação conservacionista e sim para uma visão socioambiental, educação popular, como o objetivo de atingir especialmente as pessoas expostas a riscos e vítimas da injustiça, a partir do diálogo reflexivo e da discussão de conteúdos voltados à sociologia, ideologia, política, democracia, cidadania, direcionada pelos princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2007).

5. Considerações finais

Os povos indígenas foram massacrados física e culturalmente a partir da colonização do país. Sofreram uma invasão cultural que gerou, durante muitos anos, vários tipos de preconceitos contra o indígena, que não se abateu e continuou resistindo a todas as formas de opressão. Finalmente, foram reconhecidos e direitos lhes foram devolvidos pelo fato de serem autóctones.

Embora, ao contrário do que foi disseminado nos livros de história, o contato não tenha sido nada amigável, não se pode negar que houve uma troca de saberes em vários campos, entre indígenas e não indígenas, que alguns antropólogos chamam de miscigenação cultural. A cultura é dinâmica e, com o passar do tempo, é natural a mudança de hábitos, no sentido de deixar de praticar alguns e passar a praticar outros, sobretudo quando há encontro de várias culturas.

Para o meio-ambiente, o plano de fundo, o palco onde ocorrem os espetáculos, na maioria das vezes é ruim. As pesquisas apontam vários tipos de impactos e todas as formas de agressões prejudiciais à qualidade de vida do ser humano. E por que isso acontece? Porque a cultura não é estática. À cultura são agregados novos conhecimentos, novos valores e novos hábitos. Hábitos que são realizados sem reflexão nessa nova sociedade que cultua muito mais o “ter” do que o “ser”.

A cultura indígena também sofreu alterações. Originalmente extrativistas, hoje consumistas, em decorrência da imersão na sociedade não indígena, capitalista. É natural que, oprimidos em face de sua condição, mesmo conscientes disso, se identifiquem com o seu contrário, na tentativa de serem “aceitos” (FREIRE, 1987). Em consequência dessa identificação com a cultura não indígena, dessa miscigenação das culturas, adquiriram hábitos que geram problemas socioambientais.

A preocupação dos indígenas com a qualidade de vida é ponto de partida para a luta por seus direitos e para a “libertação”. Os indígenas manifestam essa preocupação e dispõem-se a discutir a melhor solução para tais problemas.

Nesse sentido, esta pesquisa aponta para a necessidade de um trabalho voltado para a educação ambiental, na tentativa de formar sujeitos ecológicos mediante a educação escolar indígena com o educador do conhecimento em formação, revendo e reinterpretando as mudanças e transformações ocorridas no meio. Por natureza, o educador é um intérprete já que seu papel é mediar, traduzir mundos, conduzir e formar leitores de mundos (CARVALHO, 2008).

Faz-se necessário que a educação seja orientada de forma a desvelar esses problemas, permitindo a reflexão sobre a relação de ganhos e perdas, sobre o “ter” e o “ser”, sobre o tipo de vida que se quer ter.

Referências

AZANHA, G. **Os Terena**. Centro de Trabalho Indigenista. 2004

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Cadernos SECAD 1 - Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: SEF/MEC, 2007.

BRASIL. **Despacho FUNAI nº 77**, de 12 de agosto de 2004. Aprova o relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena em que se refere. Coordenador: AZANHA, G. Diário Oficial da União, Brasília nº, p. 42, 13 de agosto de 2004. Seção 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

GRAY, A. **O impacto da conservação da biodiversidade sobre os povos indígenas**. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 21. reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUSSI, V., P. L.; URQUIZA, A. H. A.; VARGAS, V. L. F. **Cultura e história dos povos indígenas**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 3, Reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas. Campo Grande – MS, 2010.

RETONDAR, A. M. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, jan/abr. 2008.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: Possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200012&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 14 out. 2009.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

URQUIZA, A. H. A.; VARGAS, V. L. F. Territorialidade e povos indígenas: *In*: URQUIZA, A. H. A. (org.) **Cultura e história dos povos indígenas**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 2, Conhecendo os Povos Indígenas no Brasil Contemporâneo. Campo Grande – MS, 2010.

VARGAS, I. A. de. **Porteiras assombradas do paraíso**: embates da sustentabilidade socioambiental no Pantanal. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

Educação especial e inclusiva e as leis que amparam sua materialização

Paola Gianotto Braga

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

Vera Lúcia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Universidade Católica Dom Bosco

1. Introdução

Pesquisas sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva têm aumentado nos últimos anos em diferentes áreas – tais como, prática pedagógica, atendimento educacional especializado, acessibilidade, políticas educacionais –, imprescindíveis ao processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais²⁰ (NEE) às escolas públicas.

O acesso aconteceu a partir de lutas e discussões para o cumprimento de seu direito à educação em espaços com os demais, sem preconceito e discriminação e a reorganização da escola para atender suas especificidades. Esse movimento, denominado de inclusão escolar, foi se estruturando e modificando o cenário educacional no fim do século XX, sinalizando a necessidade de legislação e políticas que orientassem os sistemas de ensino e amparassem essas pessoas.

Assim surgiu o problema dessa pesquisa: como a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem se materializado a partir das legislações?

Nesse sentido, busca-se analisar a política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir dos documentos produzidos no Brasil, como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02 de 11 de setembro, o Decreto 6.571 de 17 de setembro, revogado pelo Decreto 7.611 de 17 de novembro, a

20 O termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 3).

Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146 de 6 de julho.

Por meio desses documentos, é possível perceber os avanços da política de inclusão na educação brasileira e identificar os interesses estabelecidos pelo governo que, muitas vezes, são contraditórios com a organização do sistema educacional e da escola.

Nesse sentido, torna-se relevante um estudo sobre os direitos, conceitos, objetivos e regulamentações sobre a educação das pessoas com deficiência presentes nas principais Leis, Decretos e Políticas, para melhor entendimento sobre as mudanças no âmbito escolar e nos sistemas de educação para construção da política de inclusão escolar.

Com isso, o objetivo desse estudo é apontar a legislação que ampara a materialização da educação inclusiva do público-alvo da educação especial. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de análise bibliográfica e documental dos principais documentos legais elaborados para garantir a educação especial na perspectiva inclusiva.

2. As leis que legitimam a inclusão escolar das pessoas com deficiência

As políticas sociais referem-se às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, direcionadas, inicialmente, à redistribuição dos benefícios sociais que visam à redução de desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas educacionais são “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 98). De responsabilidade do Estado, elas resultam de embates sociais e políticos que refletem o contexto histórico, econômico e político do momento em que são formuladas.

Por conseguinte, Azevedo (2004, p. 9) se refere à política educacional como uma política social, uma vez que esta configura a solidez da intervenção do Estado no tipo de sociedade que se busca reproduzir e implantar.

A política educacional é definida como *policy* – programa de ação – e, portanto, está no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação [...]

Cerqueira *et al.* (2009) asseveram que um dos principais reflexos da concepção de políticas educacionais no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, que iniciou sua história desde a lei nº 4.024/61, ocasião em que foi proposta a oferta de uma equalização na educação pública, tornando-a um direito de todos. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 assegurou o direito público e subjetivo de que toda a população deveria ter acesso à educação gratuita e de qualidade, como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [a educação] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Conforme Cury (2002), como a educação é um direito reconhecido, é necessário que seja assegurado e, para tanto, a primeira garantia é que ela seja inscrita em lei de caráter nacional. O direito ao acesso se deu a partir da universalização do ensino fundamental promulgada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990, p. 3), que sinaliza que um compromisso efetivo para

[...] superar as disparidades educacionais [...]. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores²¹ de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Coube ao Estado, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para mudanças da realidade atual, superando obstáculos presentes no meio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.

21 Em 2010, o termo “pessoa portadora de deficiência” foi substituído por “pessoa com deficiência” pela Portaria n. 2344 de 3.11.2010, da Secretaria dos Direitos Humanos.

Nessa ótica, o fim do século XX foi marcado por discussões políticas, filosóficas e educacionais sobre a educação inclusiva, que teve como documentos orientadores a Declaração citada e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Esse documento reconhecia a necessidade de oferecer acesso à educação no ensino regular para as crianças, jovens e adultos com NEE, com diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, além de demandar que os governos “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.” (UNESCO, 1994).

Esses documentos foram idealizados para diminuir as diferenças existentes na sociedade quanto ao direito à educação afirmando que

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando

educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva, no Brasil, surge como política educacional mediante a Constituição Federal de 1988 sendo assegurado o direito público e subjetivo de que toda a população deveria ter acesso à educação gratuita e de qualidade. O art. 208 da Constituição determina que é dever do poder público ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, o que deve ocorrer, de preferência, no ensino regular (BRASIL, 1988).

Todavia, faz-se importante frisar que a perspectiva de inclusão tem como base declarações internacionais como a Mundial de Educação para Todos (1990), a de Caracas (1990) e a de Salamanca (1994) e que decorre na estruturação das políticas públicas nacionais.

Partindo-se dessa ótica, há que se pensar que os principais documentos que servem de referência para a educação especial, no Brasil, são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE nº 02/01); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, ainda, o Decreto nº 6.571/08, implementando o atendimento educacional especializado (AEE), revogado pelo Decreto nº 7.611/11, Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15.

Ainda tomando como referência a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é imprescindível elucidar o recorte expresso por meio do art. 58, que contempla não apenas o intento desta, explícito na redação, como

também o público elencado por esse dispositivo, com a seguinte definição:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) foi aprovada como terceira Lei, incorporando as transformações sociais, políticas e educacionais daquele contexto, dentre elas, a inclusão educacional das pessoas com necessidades especiais garantida em seu “Capítulo V – Da Educação Especial” que em seus artigos 58 a 60 assegura um sistema educacional democrático, que garante a educação como direito de todos com o acesso, a participação e a aprendizagem como qualquer cidadão. No momento, define a educação especial “como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. BRASIL, 2013). Ainda prevê que

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2013).

Ainda na referida Lei, a concepção de direitos humanos fundamenta a educação inclusiva como um paradigma educacional, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Em 2001, publicou-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 02 de 11 de setembro, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)²², para concretizar os atendimentos previstos a esses alunos, na LDB nº 9.394/96. Conceituou-se a Educação Especial como

[...] modalidade da educação escolar; entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

22 Segundo a resolução, são considerados alunos com NEE aqueles que apresentam I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Percebe-se a dualidade entre segregação X inclusão quando é citada a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns por meio da possibilidade, em caráter extraordinário, de atendimento em classes especiais, organizadas com currículo diferenciado, por professores com formação específica em educação especial, cujos alunos são atendidos separados dos demais ou ainda em escolas especiais, públicas ou privadas.

Tal Resolução propunha a organização da escola regular para receber esses alunos e serem consideradas inclusivas, assegurando: professores capacitados e especializados; alunos distribuídos em várias classes, convivendo e aprendendo com os demais para aprendizagem cooperativa; flexibilizações e adaptações curriculares em consonância com o projeto pedagógico da escola; serviços de apoio pedagógico especializado, em classes comuns, com professor especializado; professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; profissionais itinerantes; oferecimento de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; salas de recursos; temporalidade flexível do ano letivo, procurando-se evitar grande defasagem idade/série; a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais; acessibilidade nos transportes escolares, na edificação com instalações, equipamentos e mobiliário, bem como de barreiras nas comunicações, entre outros (BRASIL, 2001).

Prevê ainda que os sistemas de ensino devem contar com professores capacitados para identificar as NEE dos alunos em classe comum e flexibilizar a prática pedagógica de forma que lhes beneficie e por professores especializados para “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas” (Ibid, 2001). Em 2002, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação/

Conselho Pleno, a Resolução nº 01/2002, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, prevendo “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

Percebe-se diversos atendimentos educacionais previstos para apoio, complementação, suplementação e até substituição para assistência aos alunos com NEE, mas a Resolução não define recursos financeiros destinados para concretização das ações.

A partir da publicação da Resolução CNE/CEB 02/2001, é possível verificar uma mudança significativa quanto à ampliação do atendimento em classes comuns de 13% em 1998 para 29% em 2003. No entanto, a segregação era muito significativa, pois, de um total de 504.039 alunos com NEE matriculados, 358.898 estavam em escolas especializadas ou classes especiais e 145.141 nas classes comuns (INEP, 2003).

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino a se reorganizarem para realizar a inclusão total²³ nas escolas regulares, com acesso, participação e aprendizagem daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com:

23 Para Mendes (2006, p. 39), inclusão total é um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos.

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Como política, esse documento estabeleceu um padrão educacional, refletindo os movimentos, lutas e discussões sobre a inclusão, direitos humanos e os direitos educacionais das pessoas com NEE, conjugando “igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 01). Trouxe mudanças significativas na organização das escolas de ensino regular, assim como na formação de profissionais da educação. Faz-se necessário pontuar que apenas recentemente as universidades incluíram em suas grades curriculares conteúdos e disciplinas referentes à educação especial, entretanto, as orientações de documentos internacionais, legislações e diretrizes políticas trazem a necessidade de formação da comunidade escolar para a inclusão. Em vista dessa perspectiva, evidenciam-se questões pertinentes acerca da formação de professores pontuadas a seguir:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional

especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Ainda no mesmo ano, com o intuito de ampliar o oferecimento do AEE previsto nos documentos apontados, institucionalizou-se o Decreto nº 6.571, em 17 de setembro, garantindo o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para:

I – implantação de salas de recursos multifuncionais; II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2008a).

Foi garantido também o pagamento de matrícula dupla pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para os alunos público-alvo da educação especial, que frequentarem o AEE de sala de recursos multifuncionais, no turno inverso da escolarização. Esse Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611 em 17 de novembro de 2011, tendo como principal alteração a possibilidade de repasse financeiro aos centros de AEE das “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta

do atendimento educacional especializado, [...] matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2011). Nesse contexto, observa-se a característica do neoliberalismo quanto à privatização do AEE, passando a responsabilidade do poder público para o terceiro setor.

Na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o financiamento pode acontecer quando houver

[...] matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública e matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 2).

Ainda nessa Resolução, o AEE é definido com a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Ibid, 2009).

Para Garcia (2008, p. 18), “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”. Todavia, vale destacar que os serviços proporcionados pelo AEE não têm como objetivo a substituição da educação regular, sendo realizados em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente em escolas de ensino comum, no contraturno da escolarização (BRASIL, 2009).

Essa premissa deve integrar o projeto pedagógico da escola de ensino regular para oferecer sala de recursos multifuncionais; matrícula no AEE; cronograma e plano de atendimento; professores para o exercício da docência do AEE; outros profissionais da educação e redes de apoio na atuação e formação profissional, no desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Ibid, 2009). A Resolução ainda define a formação e atribuição dos profissionais que atuam no AEE.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), medida de política educacional, criado para o enfrentamento dos problemas educacionais do país, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, refletindo as discussões e proposições para promover mudanças sociais e melhorias na educação. Dividido em 20 metas e 254 estratégias, indica “os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferece direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade” (DOURADO, 2016, p. 1).

A educação das pessoas com NEE é citada em seu art. 8º § 1º inciso III, que recomenda que os “entes federados estabeleçam estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2014). Com meta específica para Educação Especial (meta 4), prevê

[...] a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de

recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Com 19 estratégias que abordam universalização do atendimento escolar; atendimento educacional no ensino fundamental a todos os alunos com NEE; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada dos professores para o AEE; educação bilíngue; acessibilidade, receber repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, manter e ampliar programas para promover a acessibilidade nas escolas públicas; entre outras.

Por último e não menos importante, destaca-se a mais recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/15), que consiste na reformulação do antigo estatuto da pessoa com deficiência. Nessa nova legislação, são dispostas regras e orientações que visam promover os direitos e liberdades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Essa legislação oferece uma nova definição para a pessoa com deficiência, como aquela com “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A LBI conta com mais de cem artigos em seu corpo, todos direcionados a um objetivo em comum, a promoção da equiparação de oportunidades, autonomia e acessibilidade ao segmento das pessoas com deficiência da população brasileira. A legislação em questão resulta de um trabalho envolvendo sociedade civil e governo federal, se tornando um documento representativo do compromisso

da sociedade com a reafirmação da dignidade das pessoas com deficiência. A LBI se tornou uma inovação, sobretudo ao dispor sobre a forma como o poder público e a sociedade devem tomar responsabilidades para tratar pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

Em seu capítulo IV, específico sobre o direito à educação, prevê um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, ao longo da vida, respeitando as necessidades educacionais especiais de cada um para “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Ibid., 2016), sendo de competência do poder público criar mecanismos para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: os sistemas educacionais; o projeto pedagógico que estabeleça AEE, serviços e recursos que atendam as especificidades dos alunos; a oferta de educação bilíngue, em Libras; pesquisas; planejamento e elaboração do plano de atendimento educacional especializado; oferta de formação continuada para o AEE; formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; acesso em igualdade de condições, a todas as atividades desenvolvidas no sistema escolar; acessibilidade às edificações, aos ambientes e às atividades; profissionais de apoio escolar; entre outros (Ibid., 2006). Especifica ainda como deve ser a formação dos tradutores e intérpretes da Libras que atuarão na educação e os critérios adotados para os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

Dessa forma, a LBI objetiva a igualdade de condições e a oferta de oportunidades equivalentes a todas as outras pessoas, de modo que, mesmo que o Brasil tenha formulado algumas leis de proteção

à pessoa com deficiência, o país ainda não detinha um marco legal efetivo para consolidar uma realidade mais inclusiva para essas pessoas.

Nesse bojo, emerge esse marco legal que faltava para inaugurar um novo período para a história das pessoas com deficiência, possibilitando-as viver sem as mazelas advindas da discriminação, exclusão e das injustiças. Passou a vigorar na tentativa de afirmar a autonomia e a capacidade desses indivíduos na qualidade de cidadãos aptos a exercer as ações da vida civil, de forma igualitária às outras pessoas.

A LBI foi criada para consolidar essa autonomia e a capacidade da pessoa com deficiência no exercício dos atos da vida civil, igualmente aos demais cidadãos. Logo, essa lei se trata de criar uma consciência de que a acessibilidade aos espaços sociais não é uma questão de cumprir a lei apenas, mas de acolher o ser humano, de incorporá-lo à sociedade (BRASIL, 2016). A partir desses documentos, vários programas foram implantados para materializar a inclusão educacional das pessoas com NEE.

Como resultado dessas políticas, percebe-se a ampliação do acesso dos alunos com NEE às escolas públicas, sendo que, em 2011, “foram identificadas 576.309 matrículas, sendo 82% em inclusão escolar. Em 2014, este número subiu para 691.665, com 87% de inclusão”. O oferecimento de AEE em sala de recursos multifuncionais também foi ampliado pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que disponibilizou equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos acessíveis para apoiar o AEE em classes comuns do ensino regular. No período de 2012 a 2014, “foram implantadas 17.500 salas de recursos multifuncionais em 4.785 municípios e atualizadas 30 mil existentes com adesão de 32.074 escolas. No ciclo 2014/2015, 58 mil escolas aderiram ao programa, recebendo o kit para implementação das salas (BRASIL, 2015, p. 43).

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada na pesquisa aqui apresentada segue abordagem qualitativa que, de acordo Ludke e André (1986, p. 11), tem como características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A metodologia para coleta de dados utilizada nesse estudo foi a pesquisa bibliográfica e documental que, para Fonseca (2002, p. 32), “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio, [...]”, realizadas em leis, decretos e resoluções, entre outros.

Para realização dessa pesquisa, identificamos as principais Leis que fundamentaram a construção da educação inclusiva nas escolas públicas. Nesse contexto, analisamos os documentos relacionados à Educação Especial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Resolução CNE/CEB 02/2001, Decreto 6.571/2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

Resolução CNE/CEB 04/2009, Decreto 7.611/11, Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei Brasileira de Inclusão, entre outros.

4. Considerações finais

O objetivo deste estudo foi apontar a legislação que ampara a materialização da educação inclusiva do público-alvo da educação especial, estabelecendo diálogo com as publicações científicas em Educação Especial e Inclusiva e os documentos legais elaborados em âmbito nacional.

Pelos apontamentos feitos ao longo do artigo, é possível observar que, na primeira década do século XXI, sobretudo nos últimos anos, o Brasil apresenta inegáveis avanços na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A luta e as discussões por uma sociedade mais igualitária influenciaram a elaboração de políticas educacionais que buscaram a valorização da pessoa com deficiência como cidadã, respeitando suas características e especificidades.

Procurou-se neste artigo apontar as principais leis que ampararam e amparam a inclusão educacional dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às escolas públicas.

As escolas públicas foram conclamadas a se reestruturarem para se tornarem inclusivas desde o projeto pedagógico, a formação de professores, as mudanças nas práticas pedagógicas homogeneizadoras e as adequações arquitetônicas. No entanto, somente essas adequações não são suficientes; é necessário a mudança de paradigmas, envolvimento e comprometimento de todos.

Contata-se que, no que tange à legalidade, existem leis suficientes para garantir esse acesso, mas a materialização da educação inclusiva dependerá de organização dos governos quanto à economia, política e financiamento para auxiliar os estados e municípios.

Mecanismo legal após mecanismo legal, sobretudo partindo da constituição de 1988, embasou as políticas educacionais formuladas e direcionadas para assegurar os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Tais mecanismos que foram progressivamente incorporados à agenda política e, conseqüentemente, ampliaram e possibilitaram o acesso aos bens e serviços a todos, fizeram com que as oportunidades se tornassem mais equânimes, uma demanda evidente aos agentes políticos brasileiros na contemporaneidade.

O que se objetiva nos anos seguintes é a qualidade de ensino destinado aos alunos público-alvo da educação especial, pois somente o acesso por meio da matrícula não é garantia de aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacional para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01/2002 CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. CIBEC/MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Gestão Consolidado Exercício 2015. Brasília. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72711-rg-se-mec-2015-2-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. Evolução da Educação Especial no Brasil. (S/D). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CERQUEIRA, A. G. C. *et al.* **A trajetória da LDB:** um olhar crítico frente à realidade brasileira. Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2009.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação Política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: INEP, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Ensino comum e atendimento educacional especializado: monólogos caracterizados de diálogos

Márcia Capellini

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Este estudo tem como finalidade discutir a importância do diálogo entre ensino comum e atendimento educacional especializado no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Os documentos norteadores da Educação Especial definem o papel de cada atendimento e, nestas orientações, constam interlocução para que os objetivos traçados no plano de ensino desses estudantes sejam alcançados.²⁴

O presente texto constitui-se resultado de um relato de experiência em que foram observados dois estudantes com deficiência intelectual, matriculados na rede regular de ensino de um município de Mato Grosso do Sul, com monitora na função de professor de apoio em classe comum e atendimento educacional especializado no contraturno escolar em instituição especializada. Em um caso, houve uma interlocução (ou tentativa) entre os dois atendimentos e no outro não. O acompanhamento foi realizado através de encontros com a monitora e registros em um diário de bordo com anotações sobre o desempenho dos estudantes no atendimento especializado.

A análise foi elaborada com base nos resultados obtidos associados a referenciais teóricos que discutem o assunto, além de documentos publicados por órgãos responsáveis pela elaboração, implantação, execução e avaliação dos serviços de atendimento educacional especializado.

Os estudantes deficientes intelectuais têm direito tanto ao atendimento no ensino comum quanto ao atendimento educacional especializado. A Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garante no Art. 4º, inciso III:

24 Para maiores detalhes, consultar Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1996).

Isto aponta não apenas para a necessidade como também a importância dos dois atendimentos, o do ensino comum e o especializado. Porém, faz-se necessário que ambos estejam direcionados para um objetivo em comum, o que se torna muito difícil com a ausência de diálogos, de colaboração, de parceria, de interlocução.

Considerando que o atendimento educacional especializado é de responsabilidade da educação especial, cabe diferenciar a educação especial da educação comum inclusiva, visto que existe uma relação direta entre educação comum para estudantes com deficiência e a educação inclusiva, discutida com maior ênfase principalmente a partir da década de 1990.

2. Educação comum inclusiva e educação especial

A educação tem sido palco de modismos que, a todo momento, difundem técnicas, estratégias e autores para dar conta dos problemas cotidianos inerentes à escola. Estes apresentam-se como solução imediata e eficaz em momentos conturbados, em momentos que exijam solução capaz de modificar dados estatísticos, que mostrem resultados satisfatórios (mesmo que não sejam tão satisfatórios assim do ponto de vista qualitativo), sem se preocupar com o fato de que isso pode intensificar as diferenças. Porém, o mais importante é manter o *status* de educação inclusiva.

É comum ouvirmos expressões como “alunos especiais” ou “alunos da inclusão” para se referir a alunos com deficiência, associando a nomenclatura “educação especial” a “aluno especial”. O título da obra de Almeida (2011) é um exemplo disso: *Minha escola recebeu alunos para a inclusão. O que faço agora?*, para tratar do processo de aprendizagem de alunos com deficiência.

As escolas precisam iniciar o processo de inclusão justamente pela transformação de espaços em ambientes educativos porque se trata de um espaço relacional. A esse respeito, o autor acima citado afirma que:

Se ainda não é possível encontrar a escola inclusiva por todos os lados, em todas as classes sociais e em todos os municípios brasileiros, vamos começar a construir estradas para que possamos chegar a elas. E, neste caso, pensar o que é um ambiente educativo para a formalização das aprendizagens pode ser um ótimo começo. (ALMEIDA, 2011, p. 12).

A inclusão escolar é uma proposta de intervenção educacional amparada pela legislação e contemplada pelas políticas públicas educacionais. Assumir-se como escola inclusiva significa ir em busca de respostas para as diferenças de aprendizagem dos alunos, procurando favorecer o ensinar e o aprender. Então, tornar a escola inclusiva é criar condições para que todos participem das atividades propostas com igualdade de oportunidades, independente de suas características particulares. Sendo assim, a escola inclusiva não é aquela que atende exclusivamente alunos com e sem deficiência. É a que se dispõe a atender todos os alunos nas suas diferentes formas de aprender, independente se as dificuldades se referem a algum tipo de transtorno, deficiência ou outro. Independente do rótulo de inclusiva, a escola precisa focar no processo de aprendizagem dos alunos. Falar em escola inclusiva significa falar em educação inclusiva e educação inclusiva não é sinônimo de educação especial.

A educação inclusiva é a que se direciona a todos os alunos, considerando as possibilidades de cada um num processo contínuo. Ainscow (2009) defende que a inclusão procura o foco na presença, na participação e na realização como um processo sem fim que não atinge um estado perfeito, isto é, compromisso de iniciar e desafio de caminhar sem o objetivo de terminar.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definem a educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 21).

Ou seja, o atendimento educacional especializado é de responsabilidade da educação especial e o aprendizado do estudante com deficiência vai necessitar tanto da educação comum quanto da educação especial. O mesmo documento acima citado afirma que o atendimento educacional especializado

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, p. 21-22).

Os dois atendimentos são importantes e diferentes em sua natureza, por isso um não substitui o outro, um não se sobrepõe ao outro. Não há como comparar porque, assim como os estudantes, cada um possui características, carga horária e profissionais distintos, são complementares.

2.3 Deficiência intelectual

Quando nos deparamos com uma ou mais palavras para definir algo, é preciso analisar o conceito implícito, o contexto da sua gênese, o(s) autor(es) e o(s) motivo(s) que fizeram a condução do resultado. Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013, p. 104) afirmam que:

[...] a condição que hoje se conhece por deficiência intelectual foi marcada ao longo da história por conceituações diversas, incluindo: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Esses nomes apareceram na medida em que novas estruturas teóricas surgiram e os nomes mais antigos passaram a indicar um estigma. Atualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

A AAIDD²⁵ estabelece como critérios para diagnóstico três aspectos principais: limitações no funcionamento intelectual com escore de QI em torno de 70 ou até 75; comprometimento

25 Association on Intellectual and Developmental Disabilities, fundada em 1976 por Edouard Seguin, é a organização profissional mais antiga com foco na deficiência intelectual. Seus propósitos referem-se a pesquisar a deficiência intelectual, aumentar a conscientização social, promover políticas governamentais progressistas, apoiar famílias e desenvolver estratégias de reabilitação para pessoas com deficiência mental e de desenvolvimento.

no comportamento adaptativo no que se refere às habilidades conceituais, sociais e práticas com uma pontuação aproximada de dois desvios padrão abaixo da pontuação esperada para a idade em duas ou três dessas habilidades e que seja originária antes da idade de 18 anos.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/DSM-5-tr inclui a deficiência intelectual ou transtorno do desenvolvimento intelectual no grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento. Esses, em geral, se manifestam no período de desenvolvimento, na fase pré-escolar e se caracterizam por déficits no desenvolvimento com prejuízos no funcionamento pessoal, acadêmico ou profissional, sendo que “os déficits de desenvolvimento variam desde muito específicos na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (2014, p. 31).

Nesse mesmo manual, encontramos os especificadores de domínio conceitual, social e prático, de acordo com o nível de gravidade: leve, moderada, grave ou profunda. Também descreve os critérios que precisam ser considerados para diagnóstico (A, B e C) com maiores detalhes. Nas características diagnósticas, coloca que:

As características essenciais da deficiência intelectual incluem déficits em capacidades mentais genéricas (Critério A) e prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos pareados para idade, gênero e aspectos socioculturais (Critério B). O início ocorre durante o período do desenvolvimento (Critério C). O diagnóstico de deficiência intelectual baseia-se tanto em avaliação clínica quanto em testes padronizados das funções adaptativa e intelectual. (Ibidem, p. 37).

Essas são informações importantes porque indicam as características dessa condição que precisam ser consideradas ao planejar as aulas. O professor não necessita preparar uma aula diferenciada para aquele estudante, mas sim, diversificar atividades para atingir a todos, independente de suas possibilidades intelectuais, afinal, essas não podem ser mensuradas.

O CID-10 traz a deficiência intelectual como retardo mental e os códigos para indicar os níveis de comprometimento são: F70: Retardo mental Leve, F71: Retardo Mental Moderado, F72: Retardo Mental Grave, F73: Retardo Mental Profundo, F78: Outro Retardo Mental e F79: Retardo Mental não especificado. Também há diretrizes diagnósticas para cada um, citando as características principais quanto à linguagem, independência e as etiologias que podem estar associadas.

As diretrizes diagnósticas gerais esclarecem que:

Para um diagnóstico definitivo, deve haver um nível reduzido de funcionamento intelectual resultando em capacidade diminuída para se adaptar às demandas diárias do ambiente social normal. Transtornos mentais ou físicos associados têm uma grande influência no quadro clínico e no uso de quaisquer habilidades. A categoria diagnosticada escolhida deve, portanto, ser baseada em avaliações globais de capacidade e não em qualquer área isolada de comprometimento ou habilidade específica. Os níveis de QI são fornecidos como guia e não devem ser aplicados rigidamente, em vista dos problemas de validação transcultural (1993, p. 222).

Isto se deve ao fato de que, por mais que o quociente de inteligência (QI) possa ser medido, não há garantia de precisão. A linguagem encontra-se vinculada à questão cultural; a maturidade

e adaptação devem ter a contribuição de pessoas mais próximas e que conhecem a pessoa desde o nascimento, contribuindo com relatos sobre seu desempenho na execução de tarefas no cotidiano em outros ambientes que não seja apenas o escolar.

Ainda sobre nomenclatura, Santos e Morato (2012) trazem uma nova proposta para “deficiência intelectual” porque defendem que o impacto causado por um conceito exerce influência considerável na sociedade. Um termo pode ser compreendido de maneiras diferentes em contextos sociais também diferentes.

Propõem “Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental” (DID) por mostrar as possibilidades de desenvolvimento independente do nível de comprometimento. Citam vários autores que concordam que “deficiência intelectual” ou “retardo mental”, ainda utilizados em alguns documentos com datas de elaboração e publicação mais distantes, limitam as possibilidades de investimento nessa população. Santos e Morato (2012, p. 7) utilizam-se de uma citação de Luckasson (2002) e Schalock (2010) que consideramos adequada explicitar:

Neste momento, parece oportuno então apresentar a nova definição vigente de DID, cuja primeira grande mudança se centra agora na qualidade de interação entre o sujeito e o seu envolvimento, em detrimento de se ocupar exclusivamente dos déficits individuais. Por outro lado, são ainda acrescentados pressupostos de que todos os indivíduos, independentemente do seu rótulo, têm áreas fortes e menos fortes e que, com um sistema de apoio adequado e individualizado, o sujeito com DID irá assumir o seu papel como cidadão ativo, tomando as decisões pessoais relativas à sua própria vivência, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida (LUCKASSON *et al.*, 2002; SCHALOCK *et al.*, 2010). A ênfase é, assim, colocada no padrão dos apoios necessários...

Esse ponto de vista defende ainda que a proposta busque maior investimento nas questões de comportamento adaptativo e funcionalidade, devendo ser priorizados no processo, e que o foco principal não sejam os números de escore atingidos em testes padronizados.

3. Educação comum e atendimento educacional especializado: necessidade de interlocução

A necessidade de interlocução entre ensino comum e especializado se justifica pelo fato de que o estudante com deficiência e, mais precisamente, o estudante com deficiência intelectual, foco deste estudo, necessita de um diferencial que contemple suas especificidades. Pelo fato de ter uma forma diferente de aprender, conseqüentemente precisa de uma forma diferenciada de ensinar. Mas o que significa isso? Significa utilizar um recurso a mais, uma metodologia diferente com uma explicação mais detalhada ou com menos informações, talvez mais objetiva, uma atividade ou avaliação com apoio de imagem, um tempo maior para realização de tarefas, ou seja, estratégias que não são comumente utilizadas no ensino regular, muitas vezes, por falta de estrutura organizacional.

A estrutura da escola comum não contempla os alunos público-alvo da educação especial, porque trabalha com um tempo e conteúdo estipulados e, em geral, com uma metodologia única e uso restrito de recursos. Torna-se difícil para o professor regente sentar-se ao lado do aluno deficiente por muito tempo porque a sala de aula com um número elevado de alunos não permite que isso ocorra. Assim também é preciso ensinar um outro conteúdo para o

aluno enquanto o grupo realiza atividades, porque dúvidas surgem na execução de exercícios e precisam ser sanadas.

A escola comum pode favorecer a aprendizagem do estudante deficiente intelectual. Ela pode sim e pode muito, porém, necessita de parceria do atendimento educacional especializado. E como seria isso? Obtendo do professor especialista orientações e apoio para estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de aprendizagem acadêmica, além das opções de metodologias que se adequem às condições do estudante.

O trabalho de Capellini (2005, p. 53) trata da questão da estrutura que a escola comum deve buscar para melhor atender seus alunos, sendo que a escola comum inclusiva

[...] não deve ser construída só de boas intenções, deve ser feita de ações concretas que possibilitem a todas as crianças o aprendizado. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação. Assim sendo, tal escola deveria reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem [...] mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades.

As modificações e adaptações podem iniciar por ações simples, como interlocução, linguagem mais simples para explicações de conteúdos, atividades com enunciados mais simples, tarefas diferentes das que estão sendo propostas para o grupo até que consiga acompanhar o ritmo do restante.

Schipper e Vestena (2016) escreveram sobre as características do raciocínio da pessoa com deficiência intelectual, tendo como base a Epistemologia Genética de Jean Piaget, como resultado de uma pesquisa empírica. Concluem que os estágios mais elementares de desenvolvimento podem ser superados através de estímulos adequados, considerando que o Sistema Nervoso Central pode sofrer modificações através de ambiente externo. O ritmo de aprendizagem dos deficientes intelectuais é mais lento em comparação a pessoas sem deficiência, por apresentarem uma limitada capacidade de abstração e generalização. Assim como na formação de conceitos e na memorização, necessitam interagir com esse objeto de conhecimento num processo em que suas características sejam analisadas uma de cada vez ou então apenas as de maior relevância.

[...] não basta apenas conhecer a elaboração cognitiva; além disso, é preciso acreditar na potencialidade do aluno com Deficiência Intelectual. Esse crédito na potencialidade desse aluno deve ser o catalizador de ações que reposicionem o sujeito, tirando-o da posição de mero espectador de ações para posicioná-lo como protagonista de suas operações intelectuais. Só assim poderemos ter certeza de que nenhuma oportunidade educativa lhe foi negada para o alcance da equilíbrio. (SCHIPPER; VESTENA, 2016, p. 87).

Temos uma outra contribuição muito importante para compreender a elaboração de conceitos científicos na pessoa com deficiência intelectual a partir de Padilha (2017), que se baseia na Pedagogia Histórica, cujas raízes encontram-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygosty. Esta defende que a capacidade de imaginar, raciocinar, ter consciência e mesmo de ler, desenhar e calcular não é inata. Resulta das ações dos humanos sobre a natureza, não desconsiderando que funções elementares são frutos da natureza. Para a autora,

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas complexas, aquelas que, nas pessoas com deficiência intelectual, estão mais frágeis, menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos alternativos organizados e acompanhados. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento mais avançado e mais complexo ocorre, justamente, na aprendizagem dos conteúdos, por isso, é necessário planejar o ensino deles (PADILHA, 2017, p. 16).

De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do saber, para o conhecimento. Por isso, o processo do ensinar e do aprender tem uma relação entre si de complemento, de interdependência, ou seja, quem ensina aprende e quem aprende ensina. O autor deixa claro que esta relação acontece através do que denominou de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Significa que entre o real (o que já se consegue fazer sozinho) e o potencial (o que ainda não se consegue sem ajuda) existe uma distância que precisa de uma mediação, de um apoio. Não é dar a resposta, fazer pelo outro, mas apontar caminhos, dar pistas para que o potencial se torne real.

O trabalho com estudantes deficientes intelectuais nos mostra na prática como isso acontece. Verificamos as tarefas que realizam sem ajuda e colocamos nosso objetivo nas atividades que não solucionam sozinhos. Entre uma tarefa e outra existe um lugar para uma explicação, para uma pista, para relacionar as duas.

5. Dados dos participantes

Para que os nomes dos estudantes bem como dos profissionais e instituições de ensino envolvidas pudessem ser preservados, os chamaremos de aluna A e aluno B. Abaixo, apresentamos um quadro com as informações sobre cada estudante:

	ALUNA A	ALUNO B
Idade	15 anos	12 anos
Diagnóstico	<p>* CID 10 F 70 (Retardo Mental Leve)</p> <p>* Avaliação psicológica realizada em Fev/18: QI com dados de Deficiência Intelectual Moderada (F71); compreensão verbal, organização perceptual, memória operacional e velocidade de processamento com resultado muito inferior ao esperado para a idade.</p> <p>* Laudo do médico solicita professor auxiliar em sala.</p>	<p>* CID 10 F 70 – retardo mental leve. * Laudo médico solicita presença de professor auxiliar na escola regular e tratamento com psicopedagogo,</p>
Histórico Escolar	Histórico de repetência no ensino comum, sendo três vezes no 3º ano e uma vez no 5º ano do Ensino Fundamental.	Histórico de repetência no 3º ano do Ensino Fundamental.
Ensino Comum em 2018	<p>* Matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>* Monitor com a função de professor de apoio em classe comum: graduanda do 3º semestre do curso de Letras, sem formação como docente e na Educação Especial.</p>	<p>* Matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>* Monitor com a função de professor de apoio em classe comum: graduanda do 3º semestre do curso de Letras, sem formação como docente e na Educação Especial.</p>

6. Procedimentos

Os professores da aluna A no ensino comum não receberam orientações do professor especialista que atua no atendimento educacional especializado no período estabelecido para pesquisa. No atendimento educacional especializado, foram feitas observações com base nas atividades realizadas no ensino comum, registradas nos cadernos e uma avaliação pedagógica com o objetivo de identificar o nível de conhecimento acadêmico da estudante.

Os registros mostraram cadernos organizados com conteúdos copiados do quadro, atividades completas com palavras escritas com erros ortográficos. Quando solicitada a realizar leitura dos registros do caderno, A não conseguiu pelo fato de não estar alfabetizada ainda. Para soletrar as palavras escritas, também apresentou dificuldades por confundir o traçado de algumas letras porque todo o conteúdo havia sido feito com a letra cursiva. O trabalho com a letra bastão produz melhores resultados.

Segundo informações colhidas com a própria aluna, a monitora senta-se ao seu lado aguardando o término da atividade de copiar os registros do quadro ou do livro didático, conforme orientação do(a) professor(a). Para responder os exercícios, os resultados são a ela mostrados para que complete todas as tarefas do caderno. As atividades e avaliações da aluna são iguais às propostas pelo grupo, não havendo nenhum tipo de adaptação. Nas avaliações, é realizada leitura das perguntas e oferecido auxílio para resolução. Não há proposta para ajudar o processo de alfabetização.

No atendimento educacional especializado, optou-se por focar o trabalho voltado para leitura e escrita por entender que se constituem base para acesso aos conteúdos e informações sem necessitar de auxílio de um(a) leitor(a).

Na avaliação pedagógica realizada, os resultados apontaram encontrar-se em transição da fase pré-silábica para silábica no nível de desenvolvimento da escrita. Então foram propostas atividades que trabalhassem a consciência fonológica, o som das letras e das sílabas bem como a associação às suas respectivas grafias, além de rimas e aliteração, expressão oral, compreensão de textos na modalidade oral.

Os professores do aluno B não se mostraram receptivos a receber orientações por entenderem que, pelo fato de o estudante contar com uma monitora na função de professor de apoio em classe comum, é de responsabilidade dela alfabetizar, ensinar os conteúdos e ajudar a manter os cadernos em ordem e as tarefas sempre prontas, além de monitorar exercícios de caligrafia.

Foram cinco encontros com a monitora do estudante em que, resumidamente, foram explicados: função e natureza dos atendimentos do ensino comum e especializado, características gerais da deficiência intelectual, particularidades do estilo de aprender do estudante, resultados da avaliação pedagógica realizada e necessidade de diferenciação de alguns aspectos nas atividades dele em relação ao restante do grupo.

Como a monitora não tem formação e nem conhecimento em relação à educação especial, processo de alfabetizar e didática no ensino de ciências, matemática, geografia e outros que são objetos de estudo no curso de graduação de licenciatura em pedagogia, torna-se um tanto quanto complexo orientar para adaptar atividades. Por isso, basicamente foi sugerido que o aluno estivesse atento às explicações da professora regente e que as atividades em relação aos conhecimentos dos conteúdos fossem realizadas de forma oral, desde que sejam registradas realmente as respostas do aluno para que se possa avaliar o que foi compreendido.

Devem ser utilizados recursos visuais, como imagens, para auxiliar nas questões mais abstratas. Nos momentos em que a turma estiver realizando cópia de textos do quadro ou do livro didático, que seja proposto ao aluno atividades que o auxiliem avançar na aquisição da leitura e escrita, pois esse tempo é melhor aproveitado em relação ao ato de copiar, sendo que a cópia não estaria contribuindo para seu aprendizado. Registra-se que suas cópias estavam sendo realizadas com dificuldades porque o aluno encontrava-se em fase de transição da letra bastão para a cursiva. Também não se deve fornecer respostas prontas para que ele complete exercícios no caderno e sim oferecer pistas para que seja desafiado a buscá-las.

Algumas atividades foram sugeridas, mas devido à falta de formação, a monitora afirmou não saber elaborar atividades para ajudar B no seu processo de alfabetização.

7. Resultados

Abaixo temos um quadro comparativo com informações objetivas sobre os resultados dessa pesquisa:

	INÍCIO DE ABRIL/2018	FINAL DE JUNHO/2018
ALUNA A	O que trabalhar: Consciência fonológica. relacionar som das letras e sílabas à grafia, associar o conceito de número à quantidade, conceituar unidade e dezena.	Avanços observados: iniciativa de diálogo, participação mais efetiva nas atividades propostas no AEE, identificação de letras do alfabeto na letra cursiva, relacionando ao som.
ALUNO B	O que trabalhar: escrita na letra cursiva, leitura e escrita de palavras, associação do som à grafia das sílabas, conceito e algoritmo de adição e subtração.	Avanços observados: leitura de palavras e frases, escrita de palavras (nível alfabético), maior clareza nas respostas orais, melhora na correspondência entre letra bastão e cursiva.

Faz-se necessário considerar que houve um tempo reduzido para uma expectativa de resultados satisfatórios, porém, na educação especial, o olhar precisa estar atento a detalhes que podem parecer insignificantes, mas que fazem muita diferença e direcionam o trabalho: continuar ou não na mesma direção.

No caso da aluna A, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados em sala, não foram observados avanços significativos porque, quando questionada a compreensão de tal assunto estudado, as respostas não mostraram mudanças. As notas do primeiro bimestre em comparação com o segundo mantiveram-se no mesmo nível e, em algumas disciplinas, houve até um aumento. Na aquisição da língua escrita, poucos foram os avanços. O atendimento educacional

especializado atende duas vezes por semana em tempo reduzido para vários aspectos a serem abordados. A aluna A precisa de apoio visual para aprender. As atividades relacionadas ao processo de alfabetização acabam tornando-se restritas ao atendimento especializado. Concluímos que mais atividades na sequência adequada contribuiriam de forma significativa. As cópias no caderno continuaram da mesma forma: com erros ortográficos e não proporcionando contribuição para o aprendizado, pois tornou-se atividade de réplica de traçados sem identificação do que seja o modelo.

Quanto ao aluno B, o fato de ter sido proporcionado um número maior de atividades relacionadas ao processo de alfabetização acabou por ajudar a avançar na leitura de palavras e frases. Também o fato de ter oportunidade de responder aos questionamentos e ser estimulado a completá-las cada vez mais fez com que a estrutura das frases e a coerência nas respostas orais melhorasse, tornando-se mais claras.

Após análise dos resultados, as escolas receberam sugestões para o trabalho, independente de orientações de um atendimento especializado. A escola da aluna A afirmou que precisaria ouvir a opinião da equipe da secretaria de educação. A escola do aluno B mostrou-se receptiva.

Foram apontadas ações como: reunir os professores e passar informações sobre o histórico escolar do aluno, bem como características da deficiência intelectual; definir a função dos atendimentos no ensino, inclusive do monitor colocado na função de professor de apoio em classe comum; elaborar um plano de ensino individualizado; dar esclarecimentos aos colegas da turma sobre as necessidades do aluno para aprendizagem e a presença de uma pessoa próxima para auxiliar nas tarefas e, por fim, estabelecer parceria com a educação especial.

8. Considerações finais

Em geral, dificuldades apresentadas pelos estudantes deficientes intelectuais acabam por gerar nos docentes um sentimento de impotência, de despreparo para ensinar algo a eles quando fazem parte da sua sala de aula. Quando o assunto é o ensino escolar dos alunos com deficiência intelectual, é comum questões sobre o modo de trabalhar com tais alunos, como se fosse possível caminhar numa mesma direção com todos. Receita? Não existe. Alternativas? Possibilidades? Muitas. O fato é que a didática no ensino do aluno com esses estudantes precisa ser específica não só em relação às peculiaridades do quadro da deficiência, como também em relação à individualidade de cada sujeito.

Registrar resultados, analisar, ponderar, considerar não teria valor algum ou não alcançaria resultados positivos se após as críticas construtivas não fossem apontadas algumas alternativas. Sugestões foram lançadas para as escolas, porém sem garantias de que possam ser colocadas em prática. Resta estabelecer um outro desafio após a pesquisa: buscar interlocução com escola, diálogos, conversas ou outro termo que possa exprimir colaboração.

Talvez os registros do presente texto não tenham relevância significativa, porém se fizerem diferença no processo de conhecimento de um(a) aluno(a) com deficiência intelectual serão uma forma de mostrar, argumentar que a conversa pode também ser eficaz não apenas para resolver conflitos, mas, e também, para intervenções pedagógicas.

O resultado de maior peso é afirmar que a conclusão ainda permanece inconclusa e que, muito provavelmente, dessa forma permanecerá. Se assim não o fosse, estaríamos negando as afirmações até aqui colocadas.

Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FACERO, O. *et al.* **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Cap. 1, p. 11-24. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ALMEIDA, G. P. de. **Minha escola recebeu alunos para a inclusão. Que faço agora?** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CAPELLINI, V. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental**. 2005. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Coord. Organização Mundial da Saúde. Tradução Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve História da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 10, p. 101-116, jul. 2013.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5/ (American Psychiatric Association. Tradução Marina Inês Corrêa Nascimento *et al.*); revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 23, n. 1, p. 9-20, mar. 2017.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 3-16, jan./mar., 2012.

SCHIPPER, C. M. de; VESTENA, C. L. B. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 20, n. 1, p. 79-88, abr. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Formação contínua do professor e construção da sua identidade: desafios e perspectivas

Juliana Benitez Golfetti
Libera Limes Instituto de Ensino

1. Introdução

Atualmente, os olhares têm se voltado para a formação continuada dos profissionais, inclusive no âmbito educacional. As instituições escolares recebem um público diversificado e, a fim de atender essa demanda, são realizadas as capacitações do docente, proporcionando alternativas para o trabalho realizado em sala de aula, atingindo assim os novos anseios educacionais.

Entende-se que não basta apenas o saber que o professor adquire em sua formação inicial, ou seja, sua graduação, pois a busca por conhecimento deve ser constante. Assim, como o mundo sofre transformações, os saberes se ampliam, modificam e se aperfeiçoam; o professor, nas formações continuadas, deve buscar novas possibilidades ao longo da sua profissão.

O presente artigo foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas e documentais que nos auxiliam na compreensão das perspectivas sobre a construção da identidade do educador e o papel do coordenador em busca do trabalho em equipe e no desenvolvimento do diálogo. Os professores não são constituídos por apenas um saber; são fruto das diversas relações estabelecidas em seu cotidiano, nas suas experiências e formações e aproveitam o que consideram útil, lembrando que os professores, estando abertos ao novo, buscam modificar-se, caso contrário, as mudanças ou aperfeiçoamento não serão efetivadas.

A visão da formação continuada tem focado no trabalho coletivo; a troca de experiências com outros grupos auxilia a reflexão sobre sua própria prática, pois suas vivências podem ser similares e, mesmo que não sejam, essas relações permitem uma resolução futura perante semelhantes acontecimentos. Partindo desse ponto, considera-se o coordenador parte indispensável desse processo, pois ele vai guiar e

coordenar os educadores em busca de qualidade, auxílio e resoluções de dúvidas. Para falar em formação continuada de professores, há de se pensar que, ao mesmo tempo em que são os responsáveis pelo ensino, nas formações continuadas eles desempenham a função de estudantes, pois o que se busca com essas formações são meios de melhorar a prática, valorizando a teoria.

No entanto, observamos que, durante esse processo de busca do conhecimento constante, o professor constitui-se na sua prática e pelas experiências vivenciadas ao longo de sua vida. Isso nos faz repensar o quanto é complexo esse processo de aceitar novas propostas de ensino, já que ele se vê novamente no papel de aluno. Sua identidade é constituída ao longo da sua carreira e experiências, o que faz com que, em alguns casos, eles sejam relutantes a mudanças. À medida que caracterizamos esses fatores, nos deparamos com a complexidade que envolve o processo educacional, observando a coexistência de concepções novas e velhas no âmbito escolar.

É necessário ter como ponto de partida da formação continuada dos professores acontecimentos vivenciados dentro da instituição e de suas práticas, trazendo as experiências desses profissionais para o centro das discussões. Ampliar o leque de possibilidades de intervenções no próprio modo de ensinar é dar oportunidade para que o professor não veja a formação continuada apenas como atualização e sim como algo capaz de ser realizado.

2. Referencial teórico

O presente trabalho se deu por meio de pesquisas bibliográficas e documentais durante a produção da monografia e das observações de estágios e participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Buscamos obras especializadas sobre o assunto que possam fornecer dados a respeito das

formações continuadas e o desenvolvimento da identidade dos educadores como um todo, a fim de compreender os aspectos que envolvem as formações continuadas. Buscamos, principalmente, a fundamentação teórica em Ibernón (2009, 2011) e Tardif (2012), que tratam das práticas pedagógicas do educador e dos elementos que circundam as formações continuadas.

A fim de aprofundar este estudo, nos apropriamos das noções que foram apresentadas na Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, em que as discussões sobre as relações estabelecidas entre educador e o estar coordenador no momento se deram em inúmeras ocasiões. Portanto, utilizamos bibliografias que nos remetem ao papel deste coordenador e às dificuldades no desenvolvimento desta função. Recorremos às obras de Conceição (2010) e Ferreira (2011), que nos dão subsídios sobre de que modo o coordenador pode colaborar com os educadores no ensino/aprendizagem e durante as formações continuadas, motivando, dialogando e buscando o trabalho em equipe.

3. Formação contínua dos profissionais da educação

Diante das mudanças ocorridas na educação e na sociedade como um todo, nos deparamos com a relevância dos profissionais da educação estarem em constante formação, abandonando o olhar de que apenas o conhecimento obtido na academia é suficiente para sua carreira profissional.

A formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e seu exercício acumulam uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação, apesar de sua desvalorização e da ausência de condições devidas e necessárias à qualidade de sua formação e de

seu trabalho profissional por parte do poder público. Por outro lado, com grande expansão das redes de ensino e de cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação conseqüentemente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, pelos estudos, pesquisas e avaliações realizadas, prover o ensino com profissionais com a qualidade adequada, muitas vezes nem sequer suficiente. (FERREIRA, 2011, p. 154).

As políticas públicas têm investido nas formações continuadas desses profissionais por compreenderem o quanto é essencial o contato com metodologias de trabalho diversificadas, assim como a oferta de novas possibilidades de atender essa multiplicidade de públicos que se tem recebido no ambiente escolar. São abordados elementos que caracterizam os saberes docentes e as tendências ao longo da carreira profissional dos docentes.

Denota-se assim que a educação não é neutra, já que cada política educacional estabelecida tem um propósito e uma visão de como deve ser executado cada componente, avaliação e os objetivos que se deseja alcançar. Faz-se necessário assim compreender cada avanço dessas políticas em relação à formação contínua, já que elas têm se tornado um dos focos centrais para o sucesso dos mesmos.

Nas últimas décadas, mudanças vêm ocorrendo principalmente no que se refere à educação. Podemos salientar algumas que se tornaram relevantes para esse processo.

As políticas educacionais no Brasil vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) coloca-se como passo importante para essas mudanças. (FERREIRA, 2011, p. 28).

A partir da concepção e implementação no que diz respeito a essas políticas educacionais, há um desenrolar para que se possam cumprir as resoluções estabelecidas nesses documentos em tempo hábil, o que torna a criação das próximas políticas públicas mais interessadas em buscar táticas que apresentem resultados em tempo hábil.

Um dos enfoques educacionais, evidenciado recentemente, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa firmado entre a União e os governos, estados e municípios com a meta de que todas as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Uma das estratégias usadas no decorrer desse processo foi enfatizar a formação continuada dos professores e fazer uso de diversos recursos como a Literatura Infantil, por essa ser abrangente e relevante no processo de alfabetização e letramento.

Para que essa meta seja cumprida, o PNAIC se firma em quatro eixos, de acordo com o Art. 6º da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012: I. formação continuada com disponibilização de bolsas tanto para os formadores quanto para os professores participantes; II. concessão de materiais didáticos e pedagógicos, como jogos, obras literárias, entre outros; III. avaliações e IV. gestão. A proeminência desta política educacional se deu por oferecer uma longa formação a esses profissionais que atuam nas classes de alfabetização do ano de 2013 a 2016 (BRASIL, 2013).

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com mudanças e a incerteza. (IBERNÓN, 2011, p. 15).

Realçar os objetivos das formações continuadas se faz imprescindível, já que buscamos explicitar a totalidade da política educacional implementada e realmente disseminada, cuja visão tem as formações contínuas do professor como meio principal para alcançar seu objetivo. Deste modo, daremos equivalência à visão destes profissionais e àqueles que anseiam compreender todo o processo percorrido para efetivá-lo e quais os elementos que se sobressaíram e podem ser aproveitados para posteriores estudos e interpretação, já que há avaliações envoltas nessas políticas públicas.

Diversas tendências surgem no cenário nacional, que se entrecruzam em debates e confrontos, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, quer defendendo uma prioridade, quer outra. Entretanto, todos têm em comum um mesmo objetivo: a qualidade da formação da cidadania do povo brasileiro, pela qual se debate e se reivindica a melhor formação dos profissionais da educação. Assim, a centralidade da formação dos profissionais da educação vem sendo reafirmada como uma prioridade para políticas públicas responsáveis (FERREIRA, 2011, p. 157.)

Para falar em formação continuada de professores, há de se pensar que, ao mesmo tempo que são os responsáveis pelo ensino, nas formações continuadas, eles desempenham a função de estudantes, pois o que se busca com essas formações são meios de melhorar a prática, valorizando a teoria. Toda formação continuada tem seus objetivos e estratégias a fim de envolver os profissionais da educação para que se sintam parte do processo, pois há uma diversidade de saberes a serem considerados na perspectiva da formação (BRASIL, 2012).

É necessário ter como ponto de partida da formação continuada dos professores acontecimentos vivenciados dentro da instituição

e de suas práticas, trazendo as experiências desses profissionais para o centro das discussões. Ampliar o leque de possibilidades de intervenções no próprio modo de ensinar é dar oportunidade para que o professor não veja a formação continuada apenas como atualização e sim como algo capaz de ser realizado. “[...] as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2012, p. 287).

Sendo assim, é preciso abandonar o conceito de que a formação continuada é apenas para a atualização do professorado, pois o pensamento que se tem é o auxílio em acrescentar teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la. “[...] O(a) formador(a) ajuda a mediar situações práticas, pensar sobre o que faz durante sua execução, incluindo-se nesse processo a deliberação acerca do sentido e o valor ético das atuações.” (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

Nesse sentido, o professor forma seu conhecimento constantemente partindo do que vivencia cotidianamente em sua prática. Como personagem principal da sua profissão, ele conduz a maneira como ensina e o instrumento que utiliza em sala de aula de acordo com a turma para a qual trabalha e escolhe se vai ou não fazer uso do que aprendeu nas formações.

[...] os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. [...]. (TARDIF, 2012, p. 53).

Os saberes dos docentes são constituídos além de suas experiências adquiridas em sala de aula, pelo conhecimento das formações e também fora da sua vida profissional. Segundo Tardif (2012), o professor traz para sua atuação como docente, descartando o que não tem utilidade e adaptando e reinterpretando o que pode ser útil, mas jamais descartando totalmente esses saberes.

Nesse sentido, mesmo colocando em prática algumas características expostas acima, o que podemos observar em alguns professores é que sua participação nas formações continuadas não reflete ou reinterpreta o que lhes foi oferecido, pois descartam parcialmente ou totalmente esse saber, não modificando seu modo de ensinar e deixando de lado possibilidades de melhoria no aprendizado.

Os professores, assim como os alunos, devem ser vistos com suas individualidades, pois são capazes de criar e recriar alternativas, a fim de alcançar objetivos anteriormente determinados para sua turma de alunos. “A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo” (IBERNÓN, 2011, p. 58).

O que é proposto nas formações não é para ser somente copiado, mas sugere uma reorganização e reflexão sobre sua prática docente, sendo capaz de buscar outros caminhos. O docente, durante sua carreira, constrói seu conhecimento baseado em suas experiências, dando base para assegurar o que se aprendeu na formação inicial quanto à teoria. É essa atuação que vai construindo o saber fazer, ou seja, o ensinar. Seu cotidiano em sala de aula garante a construção de um saber experiencial, não sendo apenas necessário o uso do conhecimento teórico.

[...] é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne essa etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo. (BRASIL, 2012, p. 23).

Não basta apenas oferecer uma formação, deve-se proporcionar condições para que o profissional participe, pois, os organizadores ou ministrantes acabam, muitas vezes, por descartar o saber experiencial dos professores e impõem modelos a serem seguidos. Desse modo, o profissional, após a formação, volta e se depara com a precariedade das instituições e se sente desestimulado a se abrir para as inovações, por não ser compatível com a situação a qual se encontram ou por mera resistência.

A Formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social. (IBERNÓN, 2011, p. 75-76).

Nessa perspectiva, se o professor buscar participar realmente da formação continuada, sabendo das dificuldades que há em sua carreira, e fizer uma tentativa de modificar ou melhorar seu pensamento e ações quanto a seu modo de ensino, ele estará vislumbrando novas perspectivas em sua prática para si e para seus

alunos. Criando e recriando possibilidades de ensino e aprendizagem, teria a mudança como algo contínuo e necessário.

3.1 Perspectivas sobre a construção da identidade do educador

A identidade do docente se constitui durante toda sua carreira profissional e sua vida. Ele aprende com suas experiências e é capaz de agir sobre tal, formando sua capacidade de lidar com inúmeras situações que surgem. Os saberes aos quais ele tem contato o influenciam nas escolhas de suas atitudes, e a forma particular com que lida com essas circunstâncias constrói sua identidade.

[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2012, p. 56-57).

Durante a carreira profissional, o futuro professor lida com diversas situações e vai construindo suas práxis pedagógica. Seu olhar sobre a realidade se modifica e se reorganiza a cada experiência e, com o tempo, o agir sobre também modifica o docente enquanto indivíduo, pois suas ações contêm sua essência.

O desenvolvimento das formações continuadas não deve olhar o professor com o intuito de modificar ou aperfeiçoar suas habilidades, pois terá no professor um mero reprodutor, limitando sua capacidade de conduzir situações e de construir sua prática e seu conhecimento, segundo o que melhor lhe convém.

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado, pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências [...]. (TARDIF, 2012, p. 36).

Estar inserido numa instituição, na sociedade como um todo, é conhecer e trazer características para sua vida e construir sua identidade, trocando experiências e saberes que se constituem ao longo do tempo. Assim como o docente se estabelece no contato com a formação, sua experiência cotidiana também o influencia; é uma diversidade de relações que é instituída. Modificar especificamente a prática e as habilidades do docente não pode ser a única intenção das formações continuadas. “É preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos de formação permanente do professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo, e não dependente de um conhecimento externo nem subordinado a ele” (IBERNÓN, 2011, p. 76).

Imbernón (2009), a seguir, traz justamente à tona a visão que tem se difundido, que é caracterizar o docente num sentido restrito de sua capacidade, em que a formação é o único canal e visa aperfeiçoar as habilidades, descartando a contribuição que a trajetória oferta aos docentes.

[...] podemos ver a identidade docente em relação ao que tem se chamado trajetória ou desenvolvimento profissional, já que se efetuou uma leitura de desenvolvimento profissional com conotações funcionalistas, ao defini-la apenas como uma atividade

ou um processo para a melhoria de habilidades, atitudes, significados ou desenvolvimento de competências genéricas. Utilizando a formação como arma predominante e, portanto, vendo o desenvolvimento profissional do professorado como um aspecto muito restritivo, já que se viria a dizer que a formação é a única via de desenvolvimento profissional do professorado (IMBERNÓN, 2009, p. 77).

As mudanças ocorridas ao longo do tempo influenciam a formação do professor, pois deve-se buscar o que não funciona e alterá-lo, bem como o que vai permanecer ou ser reconstruído. As mudanças ocorridas na sociedade, quanto a modelos de família, novos meios de comunicação e tecnologias, entre outros aspectos, requerem do professor desenvolvimento e novas habilidades para se trabalhar em sala de aula.

Ferreira (2011) expressa que tanto as formações dos profissionais da educação como a gestão devem ser desenvolvidas de maneira consistente, pois isso vai influenciar a todos que passarem pela instituição escolar, causando uma influência negativa ou positiva para a aquisição de acesso à cidadania, podendo excluir ou incluir os indivíduos. Parte daí o valor sobre as formações que, há tempos, vêm lutando para conquistar espaços.

Segundo Tardif (2012), para pensar na identidade do professor, é preciso dar conta da sua história de vida, do que produziram, ou seja, suas ações, trajetória profissional e social, pois é isso que fornece subsídios para enfrentar o cotidiano, modelando sua identidade profissional e pessoal.

Seguindo essa linha de pensamento, a formação continuada deve ter o professor como alguém capaz de aprender, fazer análises, reflexões, e constantemente realizar uma autoavaliação, buscando refazer ou adaptar sua prática à medida que sinta necessidade,

pensando no contexto social, educacional e coletivo, não os ver apenas como reprodutores de técnicas pedagógicas (IMBERNÓN, 2009).

Esse mesmo pensamento é compartilhado por Tardif (2012), quando afirma que o funcionamento do ensino é social, devido ao contato com os grupos fora do trabalho docente. A apropriação e filtragem dos saberes exteriores os fazem tornar-se um saber social. Os saberes profissionais também são plurais, ou seja, são adquiridos em diversos âmbitos. Ao longo da vida, entende-se que essa retomada de se filtrar os saberes adquiridos na prática e fora dela permite que os professores façam uma autoavaliação, julgando o que é útil, colhendo diversos saberes e assim constituindo a sua prática.

4. Desafios de assumir o papel de coordenador pedagógico

Atualmente, a figura do coordenador tornou-se muito difundida dada a importância do desempenho que se espera a ser desenvolvido de maneira a colaborar na aprendizagem do aluno e na interação dos profissionais da educação. “As funções da coordenação pedagógica são amplas. Sendo responsável pelo trabalho pedagógico de uma série ou de um segmento, o coordenador deve ter em mente a gama de expectativas que hoje recaem sobre seu trabalho [...]” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 22).

O coordenador pedagógico é uma figura de extrema importância dentro do ambiente escolar e deve pôr em prática sua capacidade de desempenhar esta função, assim como o trabalho em equipe deve ser incentivado a fim de buscar em conjunto soluções para as questões dentro do ambiente escolar e da aprendizagem dos alunos. A busca pela interação de todos os membros é um desafio a ser superado.

A atividade pedagógica exige dedicação, empenho, talento e, principalmente, capacidade de funcionar em equipe. O grupo de trabalho é o maior valor que uma escola pode ter, pois em equipe (e na equipe) serão planejadas as ações desenvolvidas para a aprendizagem dos alunos. No entanto, a vida em grupo não é fácil, e resta-nos o paradoxo humano: necessidade de se agrupar e, concomitantemente, de preservar o indivíduo, com suas características, ideais e crenças. Para que a equipe pedagógica se constitua como grupo de trabalho, serão necessárias ao coordenador a habilidade de manejo de situações de grupo e acessibilidade aos indivíduos, a liderança desse processo comum, a ampliação das possibilidades individuais e a visão estratégica de todo processo. [...]. (CONCEIÇÃO, 2010, p. 21).

Saber lidar com as diferentes formas de pensar e agir de cada indivíduo de modo que todos participem e sintam-se parte do processo é uma das habilidades que o coordenador deve desempenhar. Ele passa a ser o elo entre as práticas desenvolvidas dentro da sala de aula e o que se espera que seja alcançado.

O coordenador pedagógico deve saber gerenciar o grupo e encontrar maneiras de incentivar propostas e ações a serem desempenhadas no ambiente escolar.

Na ação direta com a equipe docente, o coordenador pedagógico tem a função de atuar como catalisador das propostas do grupo e de favorecer com clareza as necessidades da aprendizagem planejada e as ações decorrentes dessas intervenções. Perante a instituição, é o responsável pelas ações de uma equipe e o interlocutor qualificado dos participantes desse segmento (professores, alunos, pais e funcionários) junto à direção da escola e à sociedade (CONCEIÇÃO, 2010, p. 22).

Lidar com os inúmeros conceitos de aprendizagem e opiniões diferentes nem sempre é uma tarefa fácil. Deste modo, saber planejar as ações a serem desenvolvidas para a interação da equipe é uma habilidade que o coordenador requer.

Falhar faz parte do processo de aprendizagem tanto dos alunos como dos indivíduos que estão ligados ao ato educativo, saber que durante o caminho a ser percorrido há possibilidade de fracasso é imprescindível, pois a aprendizagem não é algo exato: ela requer empenho e manejo das diversidades tanto de ideais como da forma de aprendizagem.

Analisando o perfil de um coordenador pedagógico orientado pelo desenvolvimento de habilidade (de forma crescente em complexidade e grau de dificuldade para o aluno) refletiremos sobre o papel fundamental desse profissional na aprendizagem do aluno, como mediador desse processo. A tarefa, partindo dessa concepção, é a de nutrir esse complexo de relações, fornecendo subsídios para o trabalho pedagógico coletivo, assertivo e significativo. Enfrentar a possibilidade de fracasso dos alunos é encarar parte intrínseca da ação educativa, respondendo ao equívoco do discurso social que parece crer na educação como se ela fosse infalível e certa ao mesmo tempo, e na qualidade equivalente para todos os alunos [...] (CONCEIÇÃO, 2010, p. 22).

O coordenador pedagógico está sujeito a enfrentar adversidades dentro do ambiente escolar que nem sempre são facilmente resolvidas. Buscar respostas na equipe é uma alternativa viável pela bagagem que cada profissional carrega e por suas experiências adquiridas dos erros e acertos encontrados no exercício da profissão. Falhas fazem parte do processo ensino/aprendizagem e saber lidar adequadamente com o inesperado é essencial.

Para se buscar consenso entre a equipe e compreender o que cada profissional está desenvolvendo e opinar na busca de melhorias para o ambiente escolar, reuniões devem ser marcadas e previamente planejadas com a pauta a ser discutida.

As reuniões pedagógicas pautam-se pelo planejamento da rotina escolar e do aprendizado dos alunos. A reunião deve ter periodicidade e duração fixas, com a agenda preestabelecida desde o início do ano letivo. [...] A dinâmica deve favorecer o debate dos aspectos abordados e a apresentação de experiência dos professores, e o manejo da situação demanda habilidade do coordenador, democratizando o acesso à fala a todos os membros da equipe (CONCEIÇÃO, 2010, p. 30).

À medida que se estabelecem regras e calendário fixo para a prática de reuniões, passa a ser viável a participação de cada membro da equipe ao expor suas ideias e experiência desenvolvidas, dando a oportunidade de interação e vislumbrando novos meios de desenvolver ações dentro da comunidade escolar.

5. Procedimentos metodológicos

Este artigo se deu principalmente por meio de pesquisas bibliográficas e documentais durante a produção da monografia e observações de estágios, participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Buscamos fundamentação teórica em Ibernón (2009, 2011) e Tardif (2012), que tratam das práticas pedagógicas do educador e dos elementos que circundam as formações continuadas, bem como nas obras de Conceição (2010) e

Ferreira (2011), que tratam dos elementos que envolvem a função do coordenador. Analisamos as obras e interligamos elementos comuns ao nosso objeto de pesquisa, a fim de compreender e dar subsídios para estudos posteriores sobre o assunto.

6. Resultados e discussões

A partir dos estudos nas obras especializadas sobre as formações continuadas, salientamos o quão complexas são as relações que se estabelecem durante o ensino/aprendizagem do próprio educador que, por estar no papel novamente de aluno, pode ou não avançar em metodologias para sua turma. Compreendemos que inúmeras vezes não é o profissional de educação que se limita, mas as condições físicas das instituições que causam alguns empecilhos.

As relações estabelecidas dentro do ambiente escolar são indispensáveis para o bom funcionamento de todos os setores e é o que mais se encontra estremecido por não ser fácil constituir um diálogo e um trabalho em equipe. Entra em cena assim o coordenador: ele vai buscar meios para a colaboração entre os integrantes e dar auxílio nas questões pedagógicas a fim de trazer melhores resultados. Isso não é fácil já que o papel de estar no cargo de coordenador causa receio entre os próprios profissionais.

É por meio dessas trocas e das relações constituídas que a identidade do profissional vai se moldando: ao mesmo tempo em que ensina, ele também aprende, acrescenta e exclui informações que considera útil. O meio em que se encontra inserido e suas conexões com família, amigos e demais profissionais moldam sua bagagem intelectual, constituindo-se em sujeitos de inúmeros saberes e não de um só imutável.

7. Considerações finais

Diante desta investigação, buscamos compreender as relações que estão se construindo pelos profissionais de educação em relação às formações continuadas, perpassando tanto as possibilidades como as limitações dos profissionais da educação em busca da formação de sua identidade pessoal e profissional, além de caracterizar o papel desempenhado pelo coordenador. Deste modo, delineamos as possíveis concepções acerca das formações continuadas.

Compreendemos assim que os professores não são constituídos por apenas um saber: são fruto das diversas relações estabelecidas em seu cotidiano, nas suas experiências e formações, e aproveitam o que consideram útil. Vale lembrar que os professores, estando abertos ao novo, buscam modificar-se; caso contrário, as mudanças ou aperfeiçoamento não serão efetivadas e o coordenador é o sujeito que vai acompanhar, auxiliar e orientar esse percurso.

A visão da formação continuada tem focado no trabalho coletivo: a troca de experiências com outros grupos auxilia a reflexão sobre sua própria prática, pois suas vivências podem ser similares e, mesmo que não sejam, essas relações permitem uma resolução futura perante semelhantes acontecimentos. Desse modo, o coordenador torna-se um apoio durante esse processo: ele vai buscar meios para realizar as ações em grupo e estimular o diálogo; ele é um apoio para o educador à medida que auxilia a melhoria do ensino/aprendizagem.

No entanto, observamos que, durante esse processo de busca do conhecimento constante, o professor constitui-se na sua prática e pelas experiências vivenciadas ao longo de sua vida, o que nos faz repensar o quanto é complexo esse processo de aceitar novas propostas de ensino, já que ele se vê novamente no papel de aluno. Sua identidade é constituída ao longo da sua carreira e experiências, o

que faz com que, em alguns casos, eles sejam relutantes a mudanças. À medida que caracterizamos esses fatores, nos deparamos com a complexidade que envolve o processo educacional, observando a coexistência de concepções novas e velhas no âmbito escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: DF, 2012.

CONCEIÇÃO, L.F. **Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional:** princípios e ações em formação de professores e formação de estudante. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação:** polêmicas, fundamentos e análise. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Literatura, história e sexualidade: uma análise das interdições e suas rupturas na obra “Em nome do desejo”, de João Silvério Trevisan (1980)

Taynara Martins de Moraes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

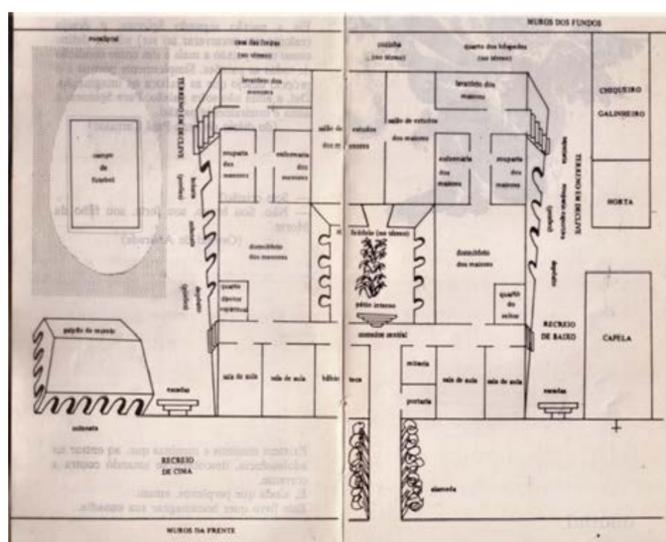
Miguel Rodrigues de Sousa Neto

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

A obra *Em Nome do Desejo*, do escritor e cineasta João Silvério Trevisan, foi publicada pela primeira vez em 1983 pela editora Codecri, porém, a edição usada para este estudo foi publicada pela editora Max Limonad, em 1985, como parte da Coleção Bazar. A capa e todo o projeto gráfico da obra são do ilustrador e artista plástico Carlos Clémen e a revisão de José Simão. A edição contém 199 páginas, sendo estas divididas em dez capítulos: Intróito, Da obediência e outros mistérios, Da rapsódia húngara e paixões correlatas, Da formosura de Deus, Da carnalização do céu e suas nuances, Do mistério da santíssima paixão, Dos incertos acordes de Rachmaninov, Do desejo em fúria, Do choro e ranger de dentes e Missa est. Apesar dos nomes peculiares que se explicam pela intensidade da narrativa referente aos capítulos, o ponto curioso da obra está no formato em que o romance é escrito, que faz referência direta ao catolicismo. Além dos detalhes anteriormente citados, as duas páginas que antecedem o Intróito carregam a planta do espaço narrado durante a confissão da então versão adulta de Tiquinho.

Figura 1 – Planta do Seminário Católico



Fonte: Planta digitalizada da obra *Em Nome do Desejo*,
edição de 1985

Como consta na planta do local, os dormitórios são separados pela idade: do lado direito ficavam os maiores junto ao reitor e no lado esquerdo ficavam os menores de 13 anos; neste mesmo lado, também está localizado o quarto do diretor espiritual. Dentro do seminário, moravam 66 garotos entre 10 e 15 anos, mas destes destacam-se Tiquinho e Abel Rebebel, sendo o primeiro o personagem principal do drama. Neste formato em que o narrador dialoga com ele mesmo, não é preciso muito para chegarmos até o enredo da história:

- Qual o entrecho desta obra?

- Entrecho parece algo fora de moda, hoje em dia. Mas, como se trata de lembranças antigas, não importa muito a última moda. Bastará, portanto, confessar que há sim uma espécie de entrecho. Pior ainda: um entrecho de amor. Talvez eu seja salvo da acusação de nostálgico se acrescentar que o entrecho de amor é apenas um pretexto para falar de grandes paixões da carne e espírito, dessas que só ocorrem na adolescência – uma idade em que os humanos dão mergulhos mais radicais, porque entram em cena vestidos apenas com a frágil armadura de desejos tão vorazes quanto ingênuos. (TREVISAN, 1985, p. 26)

Em suma, trata-se dos dramas por indivíduo já adulto que adentra os muros do que agora seria um orfanato, com a intenção de resgatar ali suas memórias mais inquietantes, decifrar um mistério. Enquanto o Intróito mostra uma versão madura do personagem, aparentemente pertencente a uma família tradicional na qual ele ocupa o papel de chefe, reforça assim a imagem do sujeito reprimido que perpetua nos quase 40 anos vividos após deixar o antigo seminário. Acompanhamos na sequência os capítulos que dão forma à memória aos poucos resgatada do narrador.

É válido ressaltar, nas páginas referentes à obediência e aos mistérios, os detalhes na divisão dos eleitos ministros de Deus dentro do espaço do seminário. Além da estrutura, todo o cronograma de atividades foi meticulosamente montado para que os menores não interajam com os maiores mais do que o devido. Isso se justifica pelo próprio amor de Deus pelos homens que, segundo o narrador, era um amor perigoso. Logo, encerrando a breve análise do primeiro capítulo, fica nítida a preocupação dos superiores em separar os jovens entusiastas do então pecado da carne.

O capítulo seguinte mostra a sensibilidade de Tiquinho, referenciando a segunda das 19 composições do clássico Rapsódia Húngara, de Franz Liszt. Esse é o momento da narração em que conhecemos de perto Tiquinho, mostrando sua transição para o grupo de maiores e o momento exato em que aprecia atenciosamente a beleza de outro rapaz. É neste capítulo também que adentramos no cenário existente por trás dos regulamentos e dos olhares dos superiores:

- *O que se gozava no céu?*

- No céu, como se pode imaginar, gozava-se da visão dos prediletos e da posse de todas as delícias, que na verdade não tinham limites. Incluía-se aí a masturbação, as amizades (assim chamadas) particulares e outras formas menos comuns que estivessem ao alcance da mão, dos olhos e do pensamento. A comunidade inteira, e não apenas os mariquinhas, fervilhava o gozo... (TREVISAN, 1985, p. 54)

O segundo ano de Tiquinho no seminário é marcado por exorbitantes paixões, os saltos em águas perigosas. Não que o personagem tenha enfim permitido o afloramento dos seus mistérios mais íntimos, mas sua presença naquele espaço durante a chamada

“Inquisição dos doze” (evento que parou o seminário por seis dias até o desfecho que rendeu a expulsão de doze seminaristas) e essa ira divina podem ter influenciado no seu desejo de amar o próximo como a si mesmo. Essa ira divina perdurou até a troca dos superiores por padres novos e este acontecimento acarretou na suavização dos regulamentos do seminário. Para o narrador-personagem, esse novo formato menos tradicional retirou parte do peso de entidade autoritária posto sobre a figura de Deus, que havia ficado ainda mais amedrontadora após o que aconteceu com os 12 jovens seminaristas.

A partir da chegada dos novos superiores, Deus passou de uma para duas entidades, belíssimas representações divinas que criavam o amor ao redor de si. Da Formosura de Deus foca na forte presença do novo Reitor Padre Augusto e do novo Diretor Espiritual Padre Marinho, comparadas à entidade do sacramento e na ligação de ambos com os eleitos:

Padre Marinho dedicava-se mais aos Menores, enquanto o Padre Augusto preferia os Maiores. Se o Espiritual cativava por sua beleza inseparável da ternura, era a beleza viril do Reitor que exercia fascínio nos adolescentes... (TREVISAN, 1985, p. 80).

O reitor Padre Augusto, apesar de demonstrar uma conduta misteriosa ao convocar toda noite três eleitos para exames de higiene, tinha discursos que prezavam o desenvolvimento físico dos eleitos (TREVISAN, 1985, p. 80), como a construção da masculinidade deles. Por entre os corredores, os cochichos, de acordo com o narrador, estavam sempre mais voltados ao Diretor Espiritual, que acaba assemelhando-se à figura de mãe dos eleitos. Este segundo personagem “coadjuvante” enquadrava-se perfeitamente naquilo que lhe foi associado, pois é justamente essa figura de um Deus atencioso e delicado. Porém, seus mistérios rondavam em torno dos soluços que vinham do seu quarto à noite.

Em *Da Carnalização do Céu e suas Nuances*, volta-se o foco para Tiquinho e sua relação com o corpo de Cristo. Depois de presenciar tantos acontecimentos no seminário referentes aos desejos alheios, o imaturo e novato passarinho começa a notar as mudanças em seu corpo. Os mistérios da carne o colocam à prova durante o banho e não cessam, nem mesmo com os conselhos do Diretor Espiritual. Logo, temos um personagem que questiona o amor de Cristo e fantasia a imagem de São João com a cabeça recostada no peito de Jesus: “...no evangelho não era proibido dizer “eu te amo” para outro homem. Se isso acontecia entre Jesus e seus discípulos, por que depois ficou proibido? Essas eram coisas que nunca chegava a entender” (TREVISAN, 1985, p. 103).

Ao compreender as inibições existentes dentro do discurso daquele lugar no qual já estava há quase três anos, Tiquinho entrega-se à verdadeira figura divina, pelo menos àquela que viveu em sua cabeça, como João Evangelista havia feito. Essa proximidade entre entidade divina e um provável ministro de Deus se fortalece com a chegada do segundo personagem chave do romance: Abel Rebebel, o pupilo de Tiquinho. Sua presença foi ligeiramente assemelhada à presença de Cristo, um Jesus Cristo de olhos ligeiramente amendoados, cabelos muito negros, corpo ereto, feições bondosas e um vigoroso brilho no olhar (TREVISAN, 1985, p. 119).

Tiquinho desenvolve então uma paixão desenfreada por Abel, chegando a passar noites em claro cheirando suas peças de roupa, sonhando acordado como amado. Até tentou controlar sua obsessão, mas bastou um primeiro ato de compaixão de Abel para que Tiquinho voltasse ao ponto inicial da sua Santíssima Paixão (TREVISAN, 1985). Entra em jogo, a partir deste ponto da história, a performance de Tiquinho dentro do seminário, isto é, o garoto que antes integrava o grupo de “mariquinhas” iniciaria sua busca pela virilidade, mas como personagem delicado o máximo que conseguiu foi um destaque

maior no time de vôlei, esporte que, aliás, para os jogadores de futebol, era para garotos mariquinhas.

Adentrando o auge da paixão de Tiquinho por Abel, conhecemos a submissão do homem ao prazer, seja ela obtida através de uma canção significativa, como em *Dos Incertos Acordes* de Rachmaninov, das mudanças de comportamento para evitar murmurinhos dos eleitos pelos corredores do seminário, as confissões de Abel, a comunhão nos três dias da semana da paixão ou mesmo do desejo de vingança. Dos mais profundos devaneios de um homem já adulto até os conflitos carnis e emocionais de um jovem apaixonado pela representação de Cristo em terra, a obra expõe o retrato do indivíduo erótico capaz de transcender as interdições do santíssimo por amor.

2. Referencial teórico

Falcão (2015) introduz em sua pesquisa a referência ao clássico e renomado conto do Patinho Feio, no qual o mesmo enxerga-se não mais como uma ave feia e cinzenta, ignorada pelos demais patos pela sua visível diferença, mas como um cisne belo e orgulhoso como os demais²⁶. A autora prioriza em seu estudo a identidade do sujeito marginalizado que passa pelo conflito numa corrente em que ser homossexual é estar em desacordo com o “normal” imposto pela sociedade, não diferindo do caso do patinho, que ainda filhote, sente o desprazer de ser uma “aberração”.

A comparação é válida quando olhamos principalmente pelo lado do sentimento, da confusão existente tanto no personagem

26 O conto *O Patinho Feio* foi publicado pela primeira vez em 1843 pelo escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. Na história, o pequeno animal chocado em ninho de pata sofre com a perseguição dos outros animais por ser diferente dos demais filhotes da ninhada. Cansado do tormento, foge e durante o inverno é abrigado por fazendeiros. Neste período, o “patinho” cresce e ao voltar para o lago, descobre-se por fim um belo Cisne.

de Andersen quanto no de Trevisan. Diferente do que tínhamos na literatura anterior ao então período de lutas e conquistas sociais, João Silvério Trevisan é um dos primeiros autores brasileiros a tratar abertamente sobre sua condição homossexual em suas narrativas. Em sua obra, *Em Nome do Desejo*, Trevisan aponta para os devaneios de Tiquinho que, constantemente, entram em detrimento com os discursos bíblicos e a paixão que tem por Abel, chegando a comparar seu amor com aquele que João sentia por Jesus. Para seu estudo, a autora busca respostas em obras como as de Foucault, Sedgwick, Barcellos, Butler e outros autores que dedicam suas pesquisas às identidades dos sujeitos. Sobretudo, a relação de poder, igreja e corpo são temas entrelaçados constantemente nos trabalhos analisados. Segundo Foucault (1987), o ideal é um corpo adestrado, moldado, de preferência que seja dominado pelos outros, no intuito de “fabricar corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”.

Neste caso, ao citar Foucault, a autora se refere especificamente ao domínio da igreja sobre todos, dando sentido à climatização feita por Trevisan ao descrever tão detalhadamente o espaço sacro regrado onde Tiquinho conhece Abel. O fato é que os representantes divinos, escolhidos para conduzir o seminário, utilizam todas as regras locais, como a confissão, para acompanhar os comportamentos dos jovens internos e desviá-los do natural curso humano: o erotismo. Grieco (2016), assim como Falcão (2013), discorre sobre o disciplinamento dos corpos e a homosociabilidade existente dentro do cenário narrado. O tema homosociabilidade, para o autor, serve como premissa para todas as micros e macros relações existentes dentro do seminário:

É um espaço restrito à sociabilidade masculina, com raras exceções. O Seminário é, portanto, um espaço de homosociabilidade masculina no qual as relações são desenvolvidas e estabelecidas através de um rígido

Regulamento, de uma constante e analítica vigilância comportamental, de dispositivos, de discursos e de “pedagogias disciplinares” (GRIECO, 2016, p. 57).

Percorrendo os caminhos da autora anteriormente citada, Grieco (2016) recorre também aos estudos de Foucault, justificando o monitoramento epidêmico existente dentro do seminário, o qual ele chama de sistema panóptico, através da leitura de *Vigiar e Punir*²⁷ e os comportamentos pela *História da Sexualidade* (1984), além de autores como Butler (2010), Bataille (2014), Sedgwick (1985), entre outros autores presentes em sua publicação. O texto ressalta, sobretudo, entre um teórico e outro, o domínio da igreja sobre jovens residentes do seminário; mais do que isso, sobre os seus corpos e alma. A chave está no questionamento de Tiquinho quanto à figura divina, a contradição efetiva no discurso moralista que acompanha “a palavra”: Amar a Deus sobre todas as coisas, e ao próximo.

Já Silva (2015) procura descrever o personagem Tiquinho e sua narrativa por outro viés, muito além do espaço e da vigilância, como um sujeito que vive em dois planos, o real e o imaginário. De acordo com o autor, o primeiro não passa de um farsante que desaparece com facilidade para dar espaço ao segundo: “Quando se trata do imaginário de Tiquinho, moldado como um perigoso jogo entre sedução e agonia, a figura barthesiana que trazemos é a do exílio do imaginário.” (SILVA, 2015, p. 86).

O autor faz um breve resumo da história focando precisamente nos devaneios constantes do personagem narrador. Utiliza os fragmentos de Barthes (2003) em sincronia com os conflitos amorosos do narrador, do erotismo como provação de vida de Bataille

27 O livro publicado pela primeira vez em 1975, de Michel Foucault, narra a trajetória dos métodos criados para punir os então delinquentes. Trata-se de uma análise crítica de Foucault referente aos caminhos tomados para a dominação do corpo, o corpo dócil.

(2013), Franconi (1997), Dumoulé (2005), Bragato (2006) e busca também suporte nos estudos sobre sexualidade de Foucault (2001).

Toda sua pesquisa acerca do comportamento juvenil de Tiquinho, desde seu olhar para a figura divina até seus sonhos sensualizados com Abel, culmina no verdadeiro propósito do trabalho: o sexo em quatro atos. Segundo Silva, o sexo na obra de Trevisan está contido em quatro atos: masturbação que rende a culpa, a idealização do Cristo acolhedor (que perdoa), o erotismo imaginário de Tiquinho sobre Abel Rebel e, por fim, o sexo, o ato, entre os personagens.

Ao nos depararmos com estudos diretamente ligados ao sexo dentro da narrativa, podemos partir do pressuposto das relações homoeróticas com o contexto do seminário cristão no qual se insere. A partir de então, recorreremos aos estudos que, além de apresentarem conceitos sobre homoerotização, mostram os laços da sexualidade com as questões ortodoxas. Sousa Neto (2011) descreve as mutações sociais dos grupos LGBTs de acordo com o viés da sociedade burguesa e dos costumes religiosos. Em seu segundo capítulo, focando especificamente nas diretrizes religiosas e seu reflexo tanto na família patriarcal brasileira quanto na política de Estado, temos o cristianismo predominantemente influenciando os discursos conservadores que assombram os direitos LGBTs. Quando se fala em direitos, nos remetemos diretamente ao sistema político no qual estamos inseridos que, na teoria, é laico.

Frisando esta contradição, o autor apresenta o atual prefeito do Rio de Janeiro Marcelo Crivella, que é conhecido também como Bispo Crivella. Diante das declarações do político cristão, dentro do Estado laico, nota-se o tamanho do poder da religião sobre a formação de uma sociedade e como esse domínio aparece na história da sexualidade para criar o que chamamos hoje de homofobia, de marginalização do sujeito.

Já no contexto dos estudos de Maior Junior e Zioli (2016), seguindo a linha de resgate da história da homossexualidade em território nacional, temos uma análise das entrevistas dadas pelos militantes Trevisan e Mascarenhas, este segundo considerado por alguns o pioneiro do ativismo homossexual no país, ambos redatores do jornal *Lampião da Esquina*, e de como as temáticas abordadas por ambos os autores foram ganhando força e forma no espaço na década de 1970, ápice da ditadura militar. Os autores ainda mostram o depoimento em que Trevisan conta sua experiência no seminário católico, que nos coloca de volta dentro da obra *Em Nome do Desejo*, e como ela influenciou em sua militância. “Ao longo da entrevista, Trevisan destaca que ‘sempre’ foi de esquerda e que desde os tempos do Seminário procurou aproximar-se de ações políticas e do socialismo.” (MAIOR JUNIOR; ZIOLI, 2016).

Para os autores desta pesquisa, através dos depoimentos estudados, temos duas grandes referências de luta que exemplificam o legado de uma geração setentista para uma geração contemporânea. Ao sustentar o seu trabalho, Maior Junior e Zioli (2016) discorrem em paralelo com Green e Quinalha (2014), Spencer (1996), dentre os outros teóricos sociais.

Em outro estudo de Sousa Neto, é possível acompanhar resumidamente o resgate dos fatos que conduziram a história e a construção do sujeito LGBT no Brasil, começando por um dos mais conhecidos contos criados pela sociedade patriarcal conservadora em 1980: o HIV. Não que a patologia não tenha existido na história do Brasil, mas a questão fica em torno da sua imediata associação de comportamentos à homossexualidade. Mesmo diante da insistência da chamada maioria em penalizar os sujeitos LGBT, associando-os

à AIDS e ainda à pedofilia²⁸, em 1995, aconteceu no Brasil a primeira Parada Gay e também o primeiro projeto apresentado pela até então deputada federal Marta Suplicy favorável à união entre duas pessoas do mesmo sexo.

O autor também ressalta a existência de personagens *gays* na televisão e isso vem acontecendo com mais frequência conforme o movimento cresce e as barreiras desmoronam, como podemos notar. Além da televisão, é possível também fazer essa observação por meio da literatura, como a de João Silvério Trevisan em sua narrativa *Testamento de Jônatas deixado a Davi* (1976), título que anos depois deu origem ao enredo de *Em Nome do Desejo* (1983). Além deste, Sousa Neto (2015) faz o uso dos estudos de teóricos como Green (1999), Mott (2000) e também dados fornecidos pelo jornal *Folha de S. Paulo*.

Aprofundando um pouco mais na literatura de Trevisan em *O Testamento de Jônatas deixado a Davi*, Sousa Neto (2015) percorre as décadas de 1960 e 1970, onde surgiram os primeiros movimentos sócio-políticos relacionados aos LGBTs, mais precisamente nos Estados Unidos e na Europa. Os indícios dos grupos LGBTs no Brasil começam, sobretudo, com a presença de João Silvério Trevisan, que trouxe consigo dos tempos de autoexílio a experiência que influenciaria desde então suas narrativas e suas manifestações pelos direitos LGBTs.

28 As tentativas de correlacionar a homossexualidade com distúrbios mentais ou patologias físicas surge com a influência da religião sobre um Estado. Temos quase diariamente casos escancarados de pedofilia no Brasil e no mundo, muitos destes são praticados por padres que são constantemente acobertados pela igreja católica. Em 2010, o cardeal Tarcisio Bertone teve a infelicidade de tentar justificar os atos que explodiam pela mídia através da homossexualidade, descartando qualquer ligação com o celibato.

A obra é um conjunto de vivências narradas por Trevisan, até seus últimos dias no México. Logo no título, é possível notar indícios da presença do autor, pois o mesmo teve como cenário, por dez anos de sua vida, um seminário católico e um amor desenfreado por David, amigo mais velho e também seminarista. Essa conexão fica mais clara na obra *Em Nome do Desejo*, publicada próxima ao fim da ditadura militar, porém cabe ressaltar que essa referência ao Rei Davi e a seu amado Jônatas, ambas figuras da Bíblia, se equivale à relação de João, David e o seminário católico. O autor também nos remete aos discursos moralistas que surgem de todos os lados, inclusive dos movimentos socialistas que integram os chamados grupos “de esquerda”.

3. Dos muros do seminário para os muros da escola contemporânea

O que foi encontrado, por meio das observações em cima da quantidade de pesquisas referentes à obra e aos conteúdos disponíveis nos jornais citados, são indícios de uma literatura subestimada aos olhos de uma geração de indivíduos que frequentemente demoniza a sexualidade do sujeito humano. Da obra, poderíamos citar inúmeros detalhes, mas as proibições, presentes na rotina do seminário e a vida imaginária de Tiquinho com a figura sagrada e desejada de Abel Rebebel, foram o caminho que escolhemos até o autor. Destas proibições, atentamos para as regras impostas dentro do seminário para separar os menores dos maiores, além do acompanhamento dos superiores no “desenvolvimento físico” de cada jovem seminarista, como uma cadeia espiritual cheia de desejos vorazes e indivíduos ingênuos.

Entrelaçamos, então, esta perspectiva “fictícia”²⁹ com a necessidade da escola atual, ainda cerceada por muros que vão além do concreto, em se desprender das práticas pedagógicas excludentes. O fato é que a Escola é um espaço para se aprender sobre democracia e respeito, respeitando o que Saviani (1999) chama de ponto de partida, porém estas instituições ainda sobrevivem da falsa ilusão do ser humano padronizado, com o dever de ser igual. A literatura infantil, por exemplo, segundo Medeiros (2017), ainda faz alusão ao sujeito branco, de olhos claros cuja sexualidade é nitidamente a “normalizada” heterossexual. A literatura juvenil aplicada nas escolas não foge disso. Outros formatos de família raramente são mencionados, narrativas com pais e mães do mesmo sexo biológico são ignoradas, desacreditadas.

Portanto, quando acompanhamos os esforços de Saviani (1999) para desconstruir a falsa visão de uma suposta escola “nova”, que segundo o autor está mais para um sistema de escola “socialmente antidemocrático”, pois é um formato escolar regido pela classe dominante e imposta para a classe dominada, e considerando, sobretudo, a relutante impregnação dos preceitos cristãos dentro dos muros destas instituições que compõem um fracassado “estado laico”, é possível ver a semelhança discursiva com a experiência de Trevisan em sua pré-adolescência e a narrativa cujo cenário é um espaço homossocial e as personagens são crianças e adolescentes em pleno desenvolvimento cognitivo.

29 O termo foi colocado entre aspas devido às considerações do autor quanto ao peso do estado subjetivo colocado em sua narrativa, tratando-se então de uma ficção com base total em uma realidade vivida.

4. Procedimentos metodológicos

Foram utilizados nesta pesquisa, em suma, materiais disponíveis recolhidos do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Destes, foram selecionadas para leitura quatro dissertações diretamente relacionadas aos descritores “João Silvério Trevisan” e “Em Nome do Desejo”. Todos os materiais encontrados e analisados, deste banco de dados, são datados entre os anos de 2005 e 2016, e estão situados, sobretudo, dentro da área de estudos literários e sociais. Utilizamos também o acervo de dois jornais brasileiros, os renomados *Folha de S. Paulo* e *O Globo*, no intuito de encontrar vestígios históricos da passagem do autor João Silvério Trevisan pela mídia brasileira. Procuramos por histórias divulgadas, resenhas e entrevistas realizadas desde a década de 1980 até datas mais recentes e, apesar de usarmos o nome do autor como descritor principal, focamos especificamente nos cadernos que citavam *Em Nome do Desejo*, título da obra que estudamos aqui, descartando as breves notas focadas nos muitos eventos culturais e semanais.

5. Resultados e discussões

Durante o processo de buscas no acervo do jornal *Folha de S. Paulo*, foram encontradas vinte e oito (28) matérias que discorriam especificamente sobre o escritor; destas somente seis se referiam à obra *Em Nome do Desejo*. Já no jornal *O Globo*, foram vinte e seis (26) citações referentes ao autor e o número de referências diretas à obra ficou reduzido pela metade do jornal anterior (3). Um dos textos, publicado em 1984, um ano após o lançamento da primeira edição da obra, escrito por Carlos Menezes para a vigésima página do caderno

de cultura do jornal *Folha de S. Paulo*, é uma breve e importante entrevista com o autor das obras de mesmo gênero literário, *Vagas Notícias de Melinha Marchiotti* e END³⁰. Nessa entrevista, João Silvério Trevisan explica as razões da aproximação dos seus personagens com sua própria personalidade. Para Menezes (1984), Trevisan relata a confiança que tem na sua literatura quando comparada à realidade, e ainda comenta a já nada incomum e proposital confusão dos leitores quanto à narrativa de “Em Nome do Desejo” e à vida do autor. Ainda no jornal *O Globo*, ano de 1993, uma das maiores personalidades da crítica brasileira Barbara Heliadora, conhecida também entre os dramaturgos e pessoal dos teatros como a Dama de Ferro, mandou duas das suas famosas críticas para o segundo caderno. Uma delas, publicada em outubro na quarta página, destaca o texto crédulo resultado da adaptação da obra para o teatro:

O rendimento do conjunto mostra muito trabalho e dedicação, com particulares preocupações com as linguagens visuais e corporais do espetáculo, que no entanto fica longe de corresponder à expectativa criada pelas críticas e premiações que o precederam (HELIODORA, 1993).

Neste específico caso, a crítica fala sobre a única peça adaptada para o teatro sob o olhar atento do autor da obra homônima, João Silvério Trevisan. O espetáculo montado pela Companhia de Teatro Seraphim, dirigido pelo pernambucano Antonio Cadengue, esteve pela primeira vez na cidade de Recife, arrancando elogios do público local e sendo considerado, de acordo com Coutinho (1990), um dos melhores espetáculos teatrais que, até então, havia passado por ali. A adaptação pode ter dividido a crítica, mas para o autor que ajudou a adaptá-la, seu maior impacto esteve na representação dos seus “fantasmas” nos palcos de Pernambuco, Rio de Janeiro e,

30 (END): Sigla que utilizaremos para a obra *Em Nome do Desejo*.

por último, no teatro Ruth Escobar em São Paulo. O que, segundo Camargo (1993), Trevisan chama de experiência fascinante, porém amedrontadora.

Diante de tudo o que foi encontrado nestes recursos impressos de informação, é possível notar, sobretudo, que apesar da sua contribuição para a literatura nacional, poucas foram as vezes que a mídia trouxe a conhecimento do público a obra *Em Nome do Desejo*. Ainda vale ressaltar que, pelas observações do material apresentado, existe um maior vínculo entre Trevisan e o jornal *Folha de S. Paulo*, no qual o mesmo já publicou alguns textos de sua autoria, como o relato de Trevisan (2011) da sua experiência, vivendo seus últimos anos de autoexílio no México, onde conheceu Francisco Julião, maior líder da reforma agrária do Brasil. Seu contato com a ascensão dos movimentos LGBT nos Estados Unidos e com figuras políticas como Julião teve como resultado um Trevisan que então retornaria ao Brasil disposto a militar em defesa dos homossexuais, fundando assim, segundo Green (2012), o movimento LGBT no país.

A relação de Trevisan com os movimentos sociais LGBT o aproximou de personalidades políticas, como a então deputada do Partido do Trabalhadores (PT) Marta Suplicy, que esteve, conforme Fischer (1997) entre os palestrantes da nona edição do Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Travestis que ocorreu no ano em que a matéria foi publicada e da primeira Parada do Orgulho Gay no país. As décadas de 1980, 1990 e 2000 foram marcadas pelas inúmeras propostas dos grupos de ativismo gay em implementar leis contra a homofobia no Brasil, todas derrubadas pelos constituintes. A deputada Suplicy, discursando a favor destes projetos, recebeu apoio maciço da comunidade LGBT do país durante sua campanha para a prefeitura de São Paulo em 2000, porém depois de eleita demonstrou certa passividade para o assunto. Dois anos e meio depois de muitas tentativas de levar a causa adiante, através das

frustradas tentativas de contato com a prefeita, Trevisan (2003) redige uma carta para a *Folha de S. Paulo* para relembrar Suplicy do seu compromisso com a comunidade LGBT:

A questão não é que a senhora nos privilegie, mas simplesmente que governe também para cidadãos homossexuais de São Paulo. O que parceria óbvio não está ocorrendo. Logo no começo do seu mandato a senhora se recusou a criar uma Coordenadoria Homossexual na cidade, a exemplo do que já existe para mulheres, negros e adolescentes.

Trevisan ainda questiona o descaso da prefeita sugerindo uma vergonhosa traição e a comparando com as gestões conservadoras que ocuparam o cargo anteriormente, inclusive citando o já cogitado fechamento do autorama, espaço de homosociabilidade que sobreviveu ao período da ditadura militar. Trevisan (2003) finaliza sua carta com muita clareza ao dizer que palavras são insuficientes e devem ser substituídas por ações, mostrando sua disposição em lutar pela comunidade homossexual. À propósito, volto ligeiramente a atenção para a movimentação política do autor frente à causa LGBT e a diferença da sua postura no que diz respeito à sua literatura. Isso nos leva até o contraponto entre João Silvério Trevisan romancista e militante.

6. Considerações finais

O escritor João Silvério Trevisan pode não agradar a todos os leitores, mas o fato de a obra *Em Nome do Desejo* ter peso na história da literatura brasileira, se vista principalmente pelo lado humano da narrativa, é irrefutável. Primeiro porque temos um escritor *gay* que esteve entre os fundadores do movimento LGBT no Brasil, e segundo porque são 66 jovens amadurecendo e convivendo no mesmo

espaço por anos, passando por situações emocionais e físicas que quase sempre transgridem as normas do seminário. Isso nos leva diretamente até a afirmação de Bataille (1987), de que a essência da atividade sexual voltada unicamente ao erotismo está no prazer. Tiquinho, olhando por esse viés, é a melhor representação que temos dentro da obra de um sujeito que se entrega ao erotismo e todas as suas paixões narradas chocam-se em desacordo com as interdições do sagrado seminário. Considerando que o autor do livro viveu por anos em um seminário cristão, levanta-se a curiosidade sobre a influência da sua subjetividade no enredo.

Referências

BATAILLE, G. **O erotismo**. Tradução Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BOECHAT, R. Nas telas. **O Globo**, São Paulo, 23 jan. 1998.

CAMARGO, L. Peça confronta amor e fé. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 nov. 1993.

COUTINHO, V. A emoção é resgatada no palco em nome do desejo. **Diário de Pernambuco**, Recife, 8 mar. 1990.

FABIO, A. C. A trajetória e as conquistas do movimento LGBT brasileiro. **Nexo Jornal**, São Paulo, 17 jun. 2017.

FALCÃO, M. de F. L. **Homoerotismo e Homossociabilidade no romance “Em Nome do Desejo”, de João Silvério Trevisan**. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

FISCHER, A. Racha no movimento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 fev. 1997.

GASPARI, E. Notícia boa. **O Globo**, São Paulo, 09 nov. 1997.

GASPARI, E. Um grande livro: 'Ana em Veneza'. **O Globo**, São Paulo, 25 dez. 1994.

GREEN, J. N. Homossexualidades e a História: Recuperando e entendendo o passado. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 65-76, 1 sem. 2012.

GRIECO, F. Homoerotismo Masculino e relações de poder no romance *Em nome do Desejo*, de João Silvério Trevisan. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 17, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2016.

MAIOR JUNIOR, P. R. S.; ZIOLI, M. Militância Homossexual no Brasil da Ditadura Militar: os casos de João Silvério Trevisan e João Antônio Mascarenhas. **Revista Território & Fronteiras**, Cuiabá, v. 9, n. 2, 2016.

MEDEIROS, J. L. de. **A Escola e os Professores diante da problemática da Sexualidade**: uma perspectiva histórico-sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais. Fortaleza, 2017.

PIRES, P. R. Lançamento de 'Ana em Veneza' na Alemanha faz autor refletir sobre exílio. **O Globo**, São Paulo, 20 out 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, S. L. O sexo em quatro atos no romance *Em nome do desejo*, de João Silvério Trevisan. **Revista Opiniões**, São Paulo, n. 6-7, 2015.

SOUSA NETO, M. R. Tantas performances, outras eróticas e sua (in) visibilidade no Brasil Contemporâneo. **Fatos & Versões**, v. 7, n. 13, p. 1-19, 2015.

SOUSA NETO, M. R. **Homoerotismo no Brasil Contemporâneo: representações, ambiguidades e paradoxos**. 2011. Tese (Doutorado em História Social), Programa de Pós-graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

TREVISAN, J. S. **Em Nome do Desejo**. 2. ed. São Paulo, 1985.

TREVISAN, J. S. À prefeita de São Paulo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 04 jun. 2003.

TREVISAN, J. S. Viva Julião! Cidade do México, anos 70. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 dez. 2011.

Literatura infantil na formação de leitores: os desafios na era digital

Aline da Silva Alves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Considerando as crianças que nasceram nas últimas décadas, em que a tecnologia da informação vem crescendo e se intensificando ao longo do tempo, tratamos de um período no qual as mudanças são vertiginosas, como diz Prensky (2001). Surgem então aqueles que possuem um vasto conhecimento sobre a cultura tecnológica ou cibercultura, os denominados nativos digitais, que nasceram pós internet.

Na contemporaneidade, faz-se necessário que a escola acompanhe esse avanço, trazendo a tecnologia como recurso que facilita e torna atrativo o ensino. Para tornar isso possível, é preciso aliar e promover um diálogo com essa tecnologia, na questão da leitura, em formato digital, já que eles dominam e se interessam por essa configuração, tornando fácil e apreciativo aprender.

O objetivo deste artigo é ampliar a discussão sobre a literatura infantil e sua contribuição para a formação de leitores, a partir das experiências acadêmicas relacionadas à leitura e à tecnologia. Refletir sobre a temática é imprescindível, uma vez que ela possibilita a interação da escola e da família nos espaços educativos.

Algumas provocações ocorreram em nossa formação, entre elas, as contribuições nas atividades desenvolvidas por meio da disciplina de Fundamentos e Práticas da Literatura Infantil, da disciplina de Teatro e Dança e da participação nas ações de extensão no projeto Sabores e Saberes da Arte, Tecnologia e Literatura nas Múltiplas Linguagens Escolares: as parcerias como ponto de partida, sob a orientação da professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, seguidas dos desafios apresentados durante a realização dos estágios. Em meio às referidas atividades estão as obras do autor Monteiro Lobato, desenvolvidas no sétimo semestre de Licenciatura Plena em

Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Aquidauana (CPAQ).

Nesse sentido, iniciamos as discussões com o propósito de compreender a formação do leitor e suas habilidades, valorizando-a como fonte de prazer e conhecimento, promovendo uma sinergia com a tecnologia.

Para tais abordagens, partimos primeiramente da seleção de leituras pertinentes ao tema, para ancorarmos as investigações de cunho quali quantitativo nas pesquisas bibliográficas. Utilizamos recursos tecnológicos como: formulários disponíveis na plataforma Google para apresentarmos a pesquisa realizada com os acadêmicos do oitavo semestre do curso do ano de 2018.

2. Referencial teórico

Tratando da evolução da literatura durante a história, encontramos Cadermatori (1987), reportando-se ao francês Charles Perrault, que faz a coleta de contos e lendas da Idade Média. O autor faz a adaptação, constituindo os famosos contos de fadas como *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho*, que perduram até os dias atuais e são muito utilizados e transmitidos para as crianças. Charles Perrault é frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil, pela sua preocupação e didática na relação com o popular. Cadermatori (1987, p. 38) declara que:

A criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados junto às fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a

partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional.

Para tanto, não havia uma literatura específica para as crianças. Elas eram tratadas em relação direta com o mundo adulto. Quanto aos livros, o intuito era educativo e moralizador. A nobreza tinha acesso aos clássicos enquanto as classes inferiores, às histórias de aventura.

Já no século XIX, os irmãos Grimm realizam outra coleta de contos populares na Alemanha, como Rapunzel e João e Maria. O dinamarquês Christian Andersen com *O patinho feio*, o italiano Collodi com *Pinóquio* e o inglês Lewis Carrol com *Alice no país das maravilhas* fizeram crescer esse universo da literatura, chegando até os mais variados estilos e formatos que possuímos hoje.

Aprender a ler vai muito além da tarefa de codificar e decodificar, refere-se à interpretação e ao prazer nesse ato, já que a leitura é uma das bases da alfabetização. Em todos os anos da escolarização, é aconselhável que as crianças sejam convidadas a ler e refletir sobre os variados tipos de gêneros, seja literário ou midiático, desde que encontre significado nessas leituras. Segundo Cadermatori (1987, p. 23):

[...] se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele. Desse modo, a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como

um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

A criança precisa reconhecer que leitura não é somente feita por obrigação, mas principalmente para desenvolver um gosto e um hábito, tornando os leitores voluntários e autônomos.

Conforme Goes (1984), a literatura infantil se define em mensagem de arte, beleza e emoção, provocando na criança a alegria da descoberta e a satisfação da necessidade da imaginação. São conceitos que nos apontam o valor da literatura infantil, por ter a capacidade de provocar sentimentos, estimular a criatividade e a imaginação, além de promover associação do mundo imaginário com situações que as crianças vivem no cotidiano, aliando a alfabetização ao letramento.

De acordo com Mozzer (2012), a literatura proporciona à criança a capacidade de conhecer e ampliar seus horizontes, facilitando a sua aprendizagem e auxiliando na formação da consciência. O professor, na qualidade de mediador e incentivador da criança dentro do espaço escolar, necessita criar uma atmosfera para que ela desenvolva o hábito da leitura, permitindo sua entrada no mundo mágico, tornando possível desvendar os mistérios contidos nos meandros de cada parágrafo deste texto, mesmo sendo de diversificados gêneros. Sabemos que gostar de ler não está ligado à genética, mas a uma questão cultural, daí então ser esperado do professor que inspire isso na criança, como algo do contexto dela, que pode lhe trazer alegria, conforme Cunha (2003, p. 50):

A experiência cada vez mais tem-nos dado ótimas oportunidades de ver que, no princípio de sua vida, a criança vê o livro como um brinquedo – e não menos interessante do que os outros. Algumas coisas de mágico

e encantador envolvem o decifrar do desenho das palavras – e a criança ama decifrar esses mistérios. E cada vez mais nos surpreendemos com a enorme diversificação das crianças, com relação ao que preferem ler: literatura, livros informativos, enciclopédias, revistas etc. A atitude prosaica e desencantadora do adulto é que vai aos poucos minando a ligação entre criança e livro.

A leitura vista como uma obrigação, ou simplesmente sem qualquer significado, acaba se tornando um exercício enfadonho, sendo facilmente deixada de lado, na maior parte das turmas da educação infantil ou dos períodos subsequentes da escolarização. Para sanar essa lacuna, encontra-se o denominado cantinho da leitura, porém, é oportuno que este espaço seja usado dentro da sala com opções de literatura para a criança, o livro de histórias usado de maneira agradável, tornando prazeroso o ato de decodificação dos símbolos e levando a um hábito constante para a vida. De acordo com Cunha (2003, p. 52),

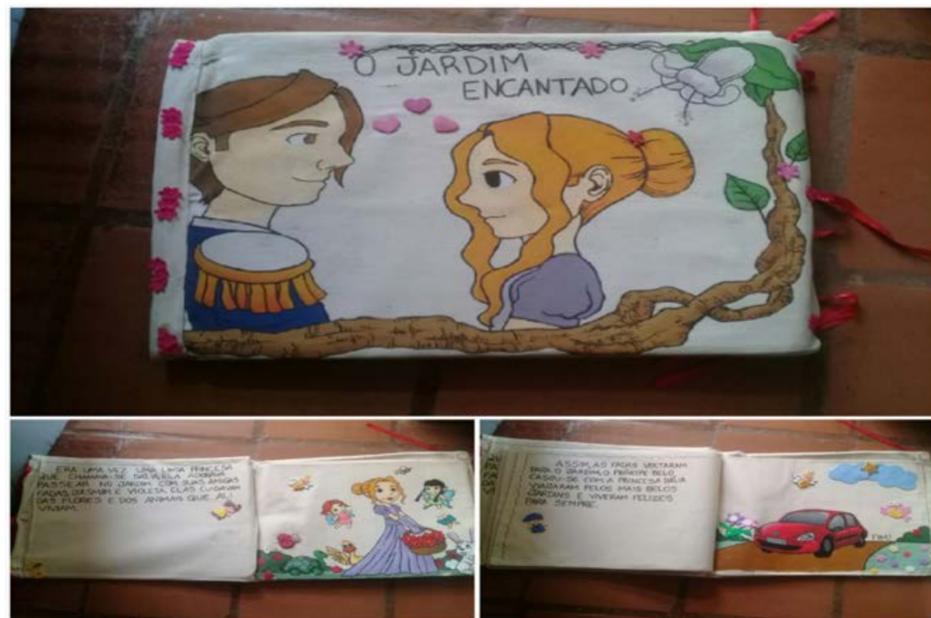
Ora, a área apreciativa é aquela que estabelece gosto, opções, atitudes, crenças, ideais, e cuja aprendizagem se faz através da discriminação orientada pelo prazer e desprazer. Nesse sentido, o processo de aprendizagem deve ser o acúmulo de experiências acompanhadas de sensação agradável.

A literatura não possui virtude apenas restrita aos espaços escolares, tampouco a sala de aula, no entanto, tem poder emancipador dentro desses locais, uma vez que, se houver o acesso junto à família, a criança amplia sua aprendizagem e seu poder criador. Por esse e outros motivos, o professor pode criar estratégias para que essa leitura ultrapasse as fronteiras das instituições.

Olhando pela perspectiva que a criança na educação infantil não consegue fazer a decodificação dos símbolos, isto é, ainda não sabe ler, o mais favorável são os livros ilustrados, desmitificando a crença popular criada no senso comum: “se ela não sabe ler, não é necessário livro”. Todavia o contato dela com o livro cria uma ligação com o universo da leitura de maneira física. Para tanto, a criança consegue identificar as pseudoleituras, acordantes com Cunha (2003, p. 74):

Para crianças muito pequenas, o desenho das palavras é um sinal incompreensível, não significa nada. A imagem (desenho, fotografia, recorte, bonecos) é um sinal que elas “traduzem” facilmente, é um ícone. Este sinal (ou “signo”) mantém relações tão próximas, na aparência, com o objeto representado, que é imediatamente entendido pelo recebedor [...] Para essas crianças pequenas, em quem queremos desenvolver o interesse pelas histórias, em geral lidas para elas, é importante a gravura: deve nesse caso prevalecer a ilustração. O texto deve ser pequeno (e bom, já se sabe) para conduzir quase à observação das figuras.

Considerando os argumentos dos autores, o professor jamais deve subestimar a criança, ou seja, julgá-la como incapaz de realizar a leitura, mas sim colocar o desafio de livros com textos a fim de que essa criança aos poucos decifre o código além das ilustrações. Para que esse processo aconteça de forma satisfatória, é aconselhável que os livros sejam bem escolhidos. Na educação infantil, recomenda-se serem lúdicos, podendo ser em tamanhos maiores e até mesmo com outros materiais, como os livros confeccionados no pano, não excluindo o convencional da rotina da criança. Aqui ilustramos os recursos em tecido, fitas, tintas e EVA, livro existente no Laboratório de Arte e Cultura do Curso de Pedagogia UFMS/CPAQ.



**Figura 1 – Livro de Pano: estória O Jardim Encantado
UFMS/CPAQ**

Fonte: O autor/2018

3. Compêndio de experiências: abrindo o baú para as descobertas acadêmicas nas ações extensionistas

As contribuições por meio das nossas experiências acadêmicas como futura pedagoga foram enriquecidas com os projetos de extensão, pesquisa e as atividades desenvolvidas dentro das disciplinas curriculares do curso de licenciatura plena em pedagogia. Tais atividades foram permeadas por desafios que tornaram o conhecimento aioso, daí darmos seguimento a essas contribuições na nossa formação.

3.1 Contribuições acerca de Monteiro Lobato

Um dos marcos nos nossos conhecimentos foi o estudo sobre aquele que se destaca na história da literatura infantil, José Bento Monteiro Lobato, que nasceu em 1882 em Taubaté. Lobato era formado em Direito por conta do desejo de seu avô, Visconde de Tremembé, mas não exerceu sua formação por possuir uma vocação nata para ser escritor. Escreveu diversos livros, como *Urupês*, em 1918, entre muitos outros.

Ao se mudar para a cidade do Rio de Janeiro, após a editora onde trabalhava ter ido à falência, ele cria uma das suas mais espetaculares obras: o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, reconhecido por inúmeras crianças, e adultos, com seus personagens Emília, Narizinho e demais componentes. Em 1931, publica *Reinações de narizinho*, em 1933, *Caçadas de Pedrinho* e, em 1939, *O Sítio do Pica-pau Amarelo*.

3.2 A literatura na expressão do teatro e dança: projeto sabores e saberes da arte, tecnologia e literatura.

O autor Monteiro Lobato deixou um legado de reconhecida importância para a literatura infantil, destacando-se uma de suas obras, *O Sítio do Pica-pau Amarelo*. Essa obra está bem explorada dentro do projeto Sabores e Sabores..., aliado à disciplina de Fundamentos e Práticas da literatura infantil. Foi desenvolvida uma tarde literária ilustrada com os personagens de Lobato para crianças de instituições da cidade de Aquidauana e Anastácio, sendo elas, a Escola Municipal Erso Gomes, o Centro Municipal de Educação

Infantil Leonor Garcia, o Instituto Educacional Falcão, a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva e o Projeto Adote um Atleta, totalizando 297 crianças no primeiro dia, realizado em 22 de maio do ano de 2018 e 225 no segundo dia, com apresentação em 5 de junho de 2018.

Nessas tardes, nos valem de músicas, teatros e poesias, porém, a ênfase foi dada aos musicais apresentados, como *A Emília Tagarela*, de *Sabugo a Visconde*, *A cuca te pega*, *Saci Pererê* e *Emília, a boneca gente*. Os personagens de Monteiro Lobato se fizeram presentes conforme mostra a figura 2.



Figura 2 – Tarde Literária: personagens dos musicais do Sítio do Pica Pau Amarelo

Fonte: O autor/2018

De acordo com Smolka (1993, p. 80):

[...] Por que a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando

os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

A interação das crianças com os musicais e com as demais escolas presentes revela a dimensão lúdica que a literatura pode alcançar e realçar. O sabor da leitura pela criança vem com os saberes; ela vai interpretar e recriar conceitos acerca do contexto da sua vida e do seu meio social, proporcionando o desenvolvimento do seu cognitivo.

Somos sabedores que o trabalho do professor não é meramente fácil de se planejar e tão pouco de realizar, mas somos testemunhas que a tarde literária exigiu dos acadêmicos o comprometimento e o enfrentamento de desafios. O professor que organiza suas aulas de maneira a usar metodologias e recursos diversificados consegue envolver seus alunos, tornando possível que ele experimente o conhecimento das mais variadas formas, despertando sua autonomia e criatividade.

Por certo, reconhecemos que os recursos lúdicos utilizados permitiram-nos apreciar que é possível harmonizar a fantasia, a alegria com o aprendizado e esse caminho pode ser percorrido com o auxílio da contação de histórias, a partir do universo da literatura infantil.

Além dos trabalhos desenvolvidos acerca das obras de Lobato, foram apresentadas outras produções, como *Os três porquinhos*, *Era uma casa*, *Dança dos livros*, *O galo e a galinha*, *Loja do mestre André*, entre muitas outras, com ênfase na obra *Rato, meu querido rato*, de autoria do grupo Palavra cantada lançada no ano de 1998. Esta última trata da vida de um rato em busca de seu amor. A caracterização lúdica, conforme mostram as imagens, envolve a criança na contação e o teatro é um dos caminhos hábeis para isso, conforme Cunha (2003, p. 136):

[...] o poder clínico do teatro: aperfeiçoa a leitura, corrige a pronúncia, desenvolve a memória, estimula o senso crítico e artístico. Além disso, é ótima ocasião de socialização: o aluno se desinibe e, orientado pelo professor, aprende a trabalhar, a criticar e receber críticas pertinentes, a valorizar e estimular o trabalho alheio, porque, no teatro, o que conta é o conjunto homogêneo, nivelado.

Com a autora, percebemos que o teatro é um recurso criativo, que permite à criança expressar-se, articular sentimentos e mais, apresentar nas peças grande parte do processo criativo, colocando-a frente ao desafio de exercitar sua criatividade e interpretação.

3.3 A tecnologia a serviço da literatura

A tecnologia da informação vem crescendo ao longo do tempo, transformando a sociedade e, concomitante a isso, as crianças também mudaram. Atualmente, elas possuem um vasto conhecimento sobre a cibercultura que tem origem a partir das redes de computadores e seus suportes tecnológicos, como os artefatos para conexão. À vista disso, os desafios da leitura nessa nova era são de como manter a criança desperta e atenta no ensino com as diversas distrações que o mundo globalizado trouxe para a nossa vida.

De acordo com Amaral, Behar e Dornelles (2011), as crianças já possuem acesso a essa tecnologia, sendo usado o termo *ciberinfância*. Elas conseguem conectar-se a celulares, *tablets*, computadores e à internet, ou seja, aos artefatos que a contemporaneidade disponibiliza, trazendo essa cultura como um facilitador e tornando atrativo o ensino e o sabor pela leitura. Este seria um dos caminhos para a educação inicial: sair do passado e emergir com a atual sociedade, colocando essas ferramentas a serviço da literatura.

A criança é imaginativa; ao trazer o livro para a sala de aula, há a possibilidade de criar uma atmosfera agradável e propiciar a aquisição da leitura e escrita. Como recurso, podem ser utilizados livros clássicos na forma convencional ou nos livros de pano, desenvolvidos dentro do curso para convidar a criança a manuseá-lo. Assim também encontramos os livros na plataforma digital, podendo ser feita a leitura em um dos artefatos tecnológicos. Muitas crianças possuem celular digital ou *tablet* e sabem muito bem como utilizá-los. Isso pode ser facilmente utilizado na leitura, coerentemente levando em consideração a realidade social em que esses alunos estão inseridos.

Neste cenário, podemos utilizar a sala de tecnologia (se a instituição dispor de uma), já que na internet há um vasto rol de opções que podem ser utilizadas, como os vídeos de contação de história e o próprio texto de Formato Portátil de Documento (PDF). Do mesmo modo, pode-se utilizar essa sala como forma de inclusão, por exemplo, acessando os *audiobooks* – que são os livros em áudio, um recurso utilizado com crianças que possuem alguma deficiência que as impede de ler, tornando possível ouvir a história. Uma das ferramentas para usar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar é a lousa digital, criada para o uso didático-pedagógico. Temos o computador interativo, que consiste em um projetor com teclado, *mouse*, Porta Universal (USB), entre outras, que permite usar a lousa com apresentação de conteúdos digitais, inclusive literatura com a contação de histórias.

Para o professor, ainda representa um desafio inserir a tecnologia dentro do contexto escolar. As crianças são nativas digitais e já nasceram com facilidade de acesso, enquanto os professores não; são imigrantes digitais adentrando nessa cultura aos poucos e se adaptando. Isso gera uma certa resistência para seu uso, além do fato de que as tecnologias são vistas como entretenimento,

dissociadas da parte educativa. Mas o modelo de aula costumeiro já não é suficiente para motivar as crianças, exigindo-se renovações e a tecnologia é alvo de discussões para isso. Contudo, se ela não for mediada da forma correta, acaba atrapalhando, salientando que ela vem como um auxílio dentro da educação e não uma forma de apenas distrair dentro da sala de aula, mas sim delineando e aguçando o incentivo da leitura na criança.

Tampouco os livros digitais devem substituir os livros impressos, pois tomamos como referencial um dos maiores ícones da tecnologia, Bill Gates, com a célebre frase que diz que seus filhos teriam sim computadores, porém antes disso teriam livros, pois sem isso eles seriam incapazes de escrever.

3.4 Formação de leitores na esfera acadêmica: pesquisa no oitavo semestre de Pedagogia

Em conformidade com nossas pesquisas, afirmamos que, com as tendências engessadas no ensino, muitos alunos foram apenas alfabetizados e não letrados. Inclusive, essa terminologia é recente no âmbito da educação, porém, como consequência, os anos subsequentes não foram suficientes para metamorfosear esses alunos em leitores capazes de interpretar os textos. Assentando nessas situações dentro da esfera acadêmica, notamos a dificuldade dos estudantes de desenvolver pesquisas e trabalhos científicos por não possuírem o hábito da leitura.

Tal hábito, ainda na educação infantil, torna-se prazeroso e promove o gosto pela literatura em geral. Conforme Cadermatori (1987), a literatura é capaz de propiciar uma reorganização das percepções, possibilitando uma ordenação das experiências

existenciais da convivência, formando seu senso crítico. De acordo com a ideia de que quem lê com frequência possui facilidade para escrever, podemos apontar que quem lê também apresenta um repertório amplo e um vocabulário diversificado.

Sendo a universidade um lugar de construção do conhecimento, a prática é indissociável da teoria. É imprescindível a cobrança de leitura aos acadêmicos em formação para a docência, posto que, para incentivar seus futuros alunos, eles devem exercer esse hábito. Quando o acadêmico não possui o hábito da leitura acaba tornando-se dificultosa a conclusão do curso e o exercício da profissão, já que é aconselhável estar sempre em busca do aperfeiçoamento didático, posto que a competência de ensinar exige pesquisa.

4. Procedimentos metodológicos

Refletindo sobre a pesquisa, nosso estudo tem caráter qualitativo com fundamentação teórica acerca do tema, com a interpretação dos fenômenos e com atribuições de significados. Trazemos a importância de percorrer esse caminho para tornar a criança uma leitora capaz de ir além de apenas decodificar os símbolos, mas por meio deles transformar sua realidade com a formação de novos conceitos. Coletamos relatos das ações desenvolvidas dentro do curso, através das disciplinas curriculares e dos projetos de extensão em parceria com escolas, tanto do município de Aquidauana como de Anastácio e pusemos em questão a eficácia de recursos acerca do tema.

Do mesmo modo, a pesquisa delineia a abordagem quantitativa. Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa através de questionário digital com 36 acadêmicos do curso de Pedagogia do *campus* de Aquidauana do oitavo semestre, divididos em dois núcleos, sendo

alfabetização e educação especial; 28 discentes se dispuseram a participar. Para a realização de tal ação, foi utilizado o recurso de formulários do Google, no qual a pesquisa é feita de modo *on-line* sem qualquer custo, gerando um *link* que os participantes receberam via WhatsApp e responderam gerando dados, que foram enviados para o *e-mail* cadastrado já com os respectivos gráficos das respostas.

A pesquisa procurou verificar a assiduidade desses acadêmicos quanto ao hábito de leitura dentro do curso, e como foi seu contato com os livros de literatura na sua educação infantil, além de suas eventuais dificuldades e meio utilizado para tal prática. O questionário possui sete questões de múltipla escolha e uma aberta de escolha do participante em respondê-la ou não.

Conforme Tozoni-Reis (2010), em pesquisas na área da educação, as duas abordagens escolhidas são complementares, sendo possível fazer uma abordagem qualitativa e interpretativa dos dados quantitativos, para tornar o estudo quali quanti. É preciso considerar que foi adotada uma ação reflexiva para a finalidade de uma transformação dos caminhos percorridos pela educação e não apenas uma postura de julgamento ao modelo atual.

5. Resultados e discussões

Apresentamos abaixo os resultados obtidos e as discussões acerca do trato dos acadêmicos quanto à literatura infantil na sua formação inicial e hábitos de leituras dentro da instituição superior:

Na sua Educação Infantil, teve contato com livros de literatura?	Em caso positivo na resposta anterior, como foi esse contato?	Você tem prazer no hábito de ler?	Qual é a sua frequência em leituras de livros acadêmicos?	Qual é a sua frequência em leituras informais?	Qual é o tipo de suporte que mais utiliza?	Quais são as maiores barreiras para sua frequência na leitura?	Quais sugestões daria para melhorar a leitura na UFMS campus de Aquidauana?
SIM	excelente	sim	raramente	mensalmente	digital	concentração	
NÃO		não	raramente	diariamente	digital	concentração	Ambiente prazeroso
SIM	regular	não	mensalmente	diariamente	digital	concentração	
SIM	insatisfatório	sim	raramente	diariamente	digital	tempo	
SIM	excelente	sim	raramente	diariamente	digital	tempo	Tempo específico para leitura direcionadas
NÃO	insatisfatório	sim	raramente	diariamente	digital	tempo	Rodas de leituras para incentivar e incentivar o hábito da leitura.
NÃO	não teve contato	sim	semanalmente	semanalmente	digital	tempo	
SIM	regular	sim	semanalmente	diariamente	digital	tempo	Que os professores dessem um intervalo maior de tempo para a leitura de livros acadêmicos.
SIM	excelente	sim	raramente	semanalmente	digital	interesse	Ter um espaço adequado para fazer leitura de forma confortável. Grupos de leitura (sendo ela científica ou não).
SIM	insatisfatório	sim	diariamente	diariamente	impresso	tempo	Divulgação de livros novos na biblioteca
SIM	regular	sim	diariamente	mensalmente	impresso	concentração	Uma disciplina só de leituras
SIM	satisfatório	sim	semanalmente	semanalmente	digital	tempo	
SIM	regular	não	mensalmente	diariamente	digital	concentração	
NÃO	excelente	sim	semanalmente	diariamente	impresso	tempo	Falta incentivo desde o primeiro semestre do curso de pedagogia. Exigir mais dos alunos a ser pesquisadores, incentivar a escrever artigos, a se inscrever para eventos. Para que não chegue no último ano e alguns professores exigirem que você apresente, sendo que não foi estimulado para isso.
SIM	regular	não	mensalmente	raramente	digital	interesse	
SIM	satisfatório	não	mensalmente	semanalmente	digital	concentração	
NÃO	insatisfatório	sim	semanalmente	semanalmente	impresso	concentração	
SIM	excelente	sim	diariamente	semanalmente	impresso	tempo	Mais diversidade bibliográfica.
NÃO		sim	semanalmente	diariamente	impresso	tempo	Que os professores se utilizassem de um tempo da própria aula para as leituras, sem encaminhar muitas leituras para casa e dando retorno do entendimento dentro da própria aula.
SIM	regular	sim	raramente	semanalmente	impresso	concentração	Que tenha mais leitura em sala de aula e menos leitura para casa.
SIM	regular	não	semanalmente	semanalmente	digital	concentração	Leituras mais interativas, ou seja, com debates.

SIM	insatisfatório	sim	semanalmente	raramente	impresso	concentração	Grupos de incentivo e discussões.
NÃO		sim	semanalmente	diariamente	digital	tempo	Conversar sobre o que está lendo, pois às vezes alguns encontram dificuldade de escolher um livro para ler, e estimular uma meta de leitura diária para facilitar a integração da leitura em sua rotina.
SIM	regular	não	semanalmente	raramente	digital	interesse	Se todos fizessem uma roda de leitura para debater os textos, isso torna tudo prazeroso.
SIM	regular	não	raramente	raramente	digital	interpretação	Um projeto que visa nós acadêmicos ter amor pela leitura não somente pela obrigação de uma disciplina que exige, mas por conhecimento próprio e tornando cultural a leitura no campo
SIM	regular	sim	mensalmente	diariamente	digital	concentração	
NÃO	insatisfatório	sim	semanalmente	semanalmente	impresso	tempo	
SIM	satisfatório	sim	semanalmente	semanalmente	digital	tempo	

Quadro 1 – Respostas: questionário on-line aplicado com acadêmicas do oitavo semestre de Pedagogia

Fonte: Google Formulários/2018

Na questão do contato com a literatura dentro da educação infantil, 71,4% dos participantes respondeu *sim* e 28,6% *não*. Da parcela que respondeu *sim*, 40% concluíram que esse contato com os livros foi feito de maneira regular, 24% insatisfatório, 12% satisfatório e apenas 20% de modo excelente, assim, a opção regular se sobressaiu às outras.

Quanto ao prazer em praticar a leitura, 71,4% afirmaram *sim* e 28,6% *não*, o que nos leva a refletir que é uma porcentagem alta, levando em consideração que o ambiente universitário necessita do exercício de leitura, uma vez que se torna imprescindível a leitura como base para a pesquisa científica, considerando que a prática é indissociável da teoria.

Discorrendo ainda sobre a prática e a eventual frequência da leitura em livros relacionados ao curso, 10,7% dos acadêmicos conseguem ler diariamente esse tipo de leitura, 42,9% semanalmente,

17,9% mensalmente e 28,6% raramente. Já nas leituras informais, 42,9% lê diariamente, 35,7% semanalmente e 14,3% raramente. Notamos que a leitura informal está bem presente comparada à frequência diária das leituras acadêmicas.

Atualmente, vivemos um mundo onde livros são facilmente disponibilizados nos artefatos tecnológicos como *notebook*, celular, entre outros, e na pesquisa 67,9% das acadêmicas utilizam esse meio para as leituras e 32,1% se valem do material impresso.

É notório então que ainda há um número elevado de pessoas com dificuldades nas leituras. As respondentes atribuíram como maiores barreiras a isso o tempo para realizá-las com 46,4%, além de outras dificuldades, como concentração (39,3%) e falta de interesse (10,7%).

À questão aberta nem todos os participantes responderam, porém, nos que se dispuseram a isso, verificou-se que as opiniões se assemelham quanto à prática de ter um tempo específico para as leituras dentro dos tempos das aulas, evitando serem feitas em casa. Ainda sugeriram que amplie os momentos com rodas de conversa, debates, grupos e projetos relacionados à leitura.

Os resultados aqui apontados em partes são coerentes e suscitam mudanças no incentivo à leitura na UFMS/CPAQ, porém, há que se reconhecer as iniciativas que já acontecem dentro do nosso currículo em Pedagogia e de forma mais abrangente na UFMS como o projeto da V Semana Nacional do Livro e da Biblioteca desenvolvida no mês de outubro de 2018 em todos os *campus* da Universidade. Entre as atividades que promovem trocas de livros literários, há o circulando e, na biblioteca do *campus* de Aquidauana, os treinamentos para uso das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com o objetivo de promover e estimular o hábito da leitura dentro da esfera acadêmica.

6. Considerações finais

As práticas educativas na alfabetização interferem no processo de ensino e aprendizagem. Quando não bem executadas, deixam marcas que podem ser levadas durante toda sua trajetória, dadas as dificuldades encontradas no meio acadêmico. O trabalho do professor é essencial para a mediação entre o aprender e o prazer. Foi possível constatar como a literatura pode colaborar nessa prática com as crianças, ou seja, ficou evidente que a criança, quando entra em contato, na educação infantil, com o universo do livro, desenvolve o hábito e gosto pela leitura nos anos subsequentes.

A literatura infantil abre portas para a imaginação, instigando a criança a querer descobrir coisas novas, motivando-os a aprender, levando a formar crianças pesquisadoras, afinando seu hábito de ler, já que todo conhecimento necessariamente passa pelo ato da leitura. Os estudos nos possibilitaram compreender que, independentemente de a criança ainda não saber ler, os livros devem fazer parte da sua rotina. Uma das maneiras possíveis foi constatada durante os projetos desenvolvidos no curso com as apresentações dos teatros e danças, quando notamos as expressões de encantamento e o envolvimento das crianças nas ações. Mais do que simplesmente apresentar, foi que, ao contar histórias para os pequeninos, apresentamos histórias que os levam a alçar voos mais altos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando de ler e contar histórias para crianças, reafirmamos que isso precisa ser feito de forma lúdica e diversificada, utilizando as muitas possibilidades que possuímos hoje, como os livros digitais. Mas sabemos que tudo depende daquele que conduz o barco da imaginação para que a viagem aconteça: “o professor”. Sobre este profissional, atentamos para a importância da leitura desde a educação infantil. Constatamos que há uma porcentagem

razoavelmente grande de acadêmicos em formação para a docência com dificuldades de leituras dentro da academia, que podem estar ligadas à falta de incentivo no início da formação, ficando inegável a importância da literatura como agente de mudanças nesses cenários. Vamos evitar que as novas gerações possam vir a ter esse tipo de impasse no futuro. Por consequência, espera-se que aconteça o processo de ensino e aprendizagem permeado pelo hábito da leitura, reforçando e revitalizando a formação de leitores desde o início da escolarização.

Referências

AMARAL, C. B. do; BEHAR, P. A.; DORNELLES, L. V. Ciberinfância: um desafio para os planejamentos pedagógicos. **Revista Novas Tecnologias na Educação-UFRGS**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 1, p. 1-11, jul. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/21918>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CADEMARTORI, L. **O Que é Literatura Infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREITAS, M. T. de A. (org.). **Cibercultura e Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GÓES, L. P. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB, University Press, v. 9. 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TOZONI-REIS, M. F. de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. **Cadernos de formação de professores educação, cultura e desenvolvimento.** v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Literatura surda na educação infantil: um fazer pedagógico para os surdos

Ana Paula Luiz

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Bruno Roberto Nantes Araújo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Esta pesquisa tem por finalidade abordar a relevância da inclusão do sujeito surdo na educação infantil, desvendando os materiais já encontrados e enfatizando assim as contribuições em produções adaptadas e/ou traduzidas na Língua Brasileira de Sinais para o acesso das crianças surdas nas literaturas infantis e o quanto ela colabora para o processo de ensino e aprendizagem. Os procedimentos adotados neste trabalho caracterizam-se pelo modelo de pesquisa bibliográfica, ressaltando o processo histórico até a inclusão no que se refere à Contação de História utilizando a Literatura Surda para pessoas surdas. Possui como objetivos analisar a importância da Literatura Surda como material pedagógico para a inclusão do surdo na educação infantil, apresentar os materiais já encontrados adaptados para os educandos surdos, parafraseando obras de autores que trabalham nesta perspectiva, e, por fim, apresentar a relevância desta metodologia de ensino.

O presente trabalho foi produzido por meio de uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos que abordam a libras enquanto primeira língua do sujeito surdo e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem na contação de histórias na educação infantil. Serão utilizados por base autores como Vasconcellos (2014), Brecailo (2012), Paris (2015), Schlünzen (2012), Medeiros (2012), Dizeu (2005), Quadros (2006), Canedo (2009), Felipe (2007), Karnopp (2006), Gava (2015), Rosa e Klein (2009), Perlin (1998), Schlemper (2017), entre outros.

2. Processo histórico das pessoas com surdez e o bilinguismo

Ao longo da história, houve poucos registros sobre o indivíduo surdo. Em sociedade, ele era integralmente discriminado e ignorado, dessa forma, as poucas anotações encontradas remetiam-se a considerá-lo um ser insignificante e incapaz. De acordo com Schlünzen (2012), na Idade Antiga até o século XII, as pessoas surdas eram vistas como seres irracionais, pois nessa época o pensamento era indistintamente ligado à fala. Sendo assim, os surdos eram comparados a animais que não possuíam a capacidade de pensar. A partir do século XV, pesquisas voltadas para a surdez começaram a surgir, proporcionando uma melhor maneira de enxergar o indivíduo surdo. No século XVI, o interesse pela língua de sinais tomou significativa proporção devido ao fato de que se descobriu que as famílias nobres passaram a contratar profissionais que educassem seus herdeiros por meio deste meio de comunicação.

O autor ainda explica que, em 1864, foi fundada em Washington, nos Estados Unidos, a primeira universidade para surdos nomeada de Universidade Gallaudet. Após décadas de tentativas frustradas de um ensino que fosse adequado para o aluno surdo, baseadas nas decisões tomadas no segundo Congresso Internacional de Surdos-Mudos em Milão, no ano de 1880 (no qual se decretava que as instituições de ensino somente utilizassem como método pedagógico o oralismo), inúmeros surdos ausentaram-se das escolas, dedicando-se apenas a trabalhos braçais da época. Apenas no século XX, um novo método conhecido como Comunicação Total passou a valer, no qual os sinais e o oralismo eram utilizados ao mesmo tempo para educar os discentes surdos. Com base nesses e em outros estudos,

ênfatiza-se que a língua de sinais passou, portanto, a ser valorizada e que os indivíduos com surdez passaram a ser vistos de forma diferente pela sociedade.

No Brasil, a língua de sinais passou a ter relevância no ano de 1857, quando a primeira escola para surdos, nomeada de Instituto Imperial para Surdos-Mudos e atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), foi fundada na cidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, era proibida a presença de meninas nesta instituição, como afirma Schlünzen (2012, p.52): “[...] o acesso a essa instituição por muito tempo foi restrito, pois as meninas surdas não podiam frequentar o Instituto por serem consideradas tranquilas e obedientes às famílias. [...] inicialmente o INES tornou-se uma escola somente para meninos”.

Com o passar dos anos, novas conquistas em favor dos direitos das pessoas com surdez foram alcançadas. No que tange à inclusão escolar, destaca-se a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual afirma como meio de comunicação a libras, reconhecendo assim sua estrutura gramatical própria e de natureza visual motora, como segue o artigo 1º logo abaixo:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O decreto que regulamenta esta Lei é o de número 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que assegura o uso e ensino da Libras nas instituições de ensino, garantindo ao aluno surdo o direito a ter professores e intérpretes de língua de sinais capacitados que auxiliem seu melhor desenvolvimento em sala de aula. Conforme descreve o artigo 14º do mesmo decreto:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005).

Com base no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destaca-se que a educação para os surdos deve, portanto, se dar em contexto bilíngue: “[...] Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais...”. (p. 17). Para tanto, compreende-se que a língua de sinais deve ser sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa (L2) sua segunda língua na modalidade escrita. De acordo com Dizeu (2005, p. 06), “[...] No momento em que a criança adquire sua língua natural, ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue”. Sendo assim, o indivíduo surdo utilizará sua língua materna como base para a compreensão das demais aprendizagens, inclusive outras línguas.

Contudo, nota-se que crianças surdas que cresceram e desenvolveram a língua de sinais em um contexto familiar que as apoiassem obtiveram maior êxito em seu processo educacional, pois já se encontram fluentes em sua língua materna, facilitando assim

o aprendizado da língua portuguesa ao ingressarem na instituição escolar. Ao contrário, aquelas que tiveram contato com a Libras tardiamente entraram na escola com a necessidade prioritária de adquirir sua primeira língua e só então absorver os demais conteúdos, inclusive sua segunda língua.

A partir disso, Medeiros (2012, p. 03) refere que “[...] Daí a afirmativa de que adolescentes e adultos que já adquiriram sua primeira língua desenvolvem a aprendizagem da segunda língua de forma mais rápida [...]”. Dessa forma, cabe à escola o papel de providenciar um ambiente adaptado de ensino bilíngue, considerando a Libras a primeira língua do aluno surdo, como afirma Quadros (2006, p. 10): “A escola deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua”. Compreende-se, portanto, que, ao adquirir sua língua materna, o sujeito surdo dá início então à construção de sua identidade.

3. Cultura e literatura surda

É notório que todos os indivíduos possuem suas identidades e culturas próprias construídas, portanto, ao longo da história da humanidade. A partir disso, afirma-se:

[...] a cultura é definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Ela se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. (CANEDO, 2009, p. 4-5).

Um dos aspectos responsáveis pela formação da cultura surda para Perlin (1998) são as identidades surdas, podendo estas serem

consideradas heterogêneas, pois subentende-se que cada indivíduo surdo possui singularmente a sua. A autora, portanto, classifica a identidade surda em cinco grupos: 1) identidade surda: aquela que cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso, ou seja, recria a cultura visual, reivindicando à História a alteridade surda; 2) identidades surdas híbridas: aquelas de surdos pós-locutivos, que nasceram ouvintes e se tornaram surdos; 3) identidades surdas de transição e formadas por surdos que viveram sob o domínio da cultura ouvinte (em geral, os surdos oralizados) e que, posteriormente, são inseridos na comunidade surda (processo de “des-ouvintização” da representação da identidade); 4) identidade surda incompleta: aquela dos surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda; 5) identidades surdas flutuantes, formadas por sujeitos surdos que reconhecem ou não sua subjetividade, mas que desprezam a cultura surda, não se comprometendo com a comunidade.

Desse modo, pode-se caracterizar como cultura o conjunto de características comportamentais que cada pessoa possui e que são adquiridas em sociedade, sendo também considerada a linguagem, pois, ao aprender uma língua, o indivíduo absorve e desenvolve hábitos referentes àquela cultura. No que se refere à cultura surda, Bernardino (2010, p. 2) aponta:

[...] a cultura surda está diretamente relacionada ao uso da LS. A língua é um fator de identificação do sujeito, e não é diferente entre os surdos. Dessa forma, a língua de sinais é um símbolo de identidade e de luta dos surdos, sendo também um meio de interação social e de compartilhamento de experiências, crenças e valores.

Contudo, pode-se compreender a importância da Libras no desenvolvimento pessoal e social do sujeito surdo, enfatizando nesta pesquisa a criança surda, pois, ao se apropriar de sua língua materna,

ela dá início, portanto, a sua construção identitária. Segundo Karnopp (2006, p. 100), “a literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”. Desse modo, entende-se que a Libras é um dos meios utilizados pelos surdos para fazer valer seus direitos em sociedade, sendo sua literatura também de iminente contribuição na luta pela igualdade. Cabe ressaltar que, para ser considerado literatura surda, o texto deve possuir aspectos da língua, cultura e identidade surda.

Gava (2015, p. 61) discorre que “A Literatura surda se manifesta através das histórias contadas por meio de sinais. Sua importância primordial centra-se na condição de apoio identitário. Ela corrobora para que o surdo se perceba como parte de uma comunidade”. Em vista disso, nota-se que esta literatura é construída com a presença de classificadores, expressões corporais e faciais que são recursos linguísticos totalmente visuais. Brecailo (2012, p. 9) aponta que “as expressões faciais e corporais são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em língua de sinais é feita por meio da expressão facial”. Para cada sentimento, o ser humano busca encontrar uma expressão facial correspondente: alegria, tristeza, dor, medo, etc.

Dessa forma, as expectativas e as antecipações comportamentais que as pessoas têm uma das outras passam pelas mensagens transmitidas pela expressividade facial. A partir disso, Brecailo (2012, p. 10) discorre que

[...] é muito importante o desenvolvimento das expressões faciais e corporais, pois dentre as estruturas que compõem a Libras e outras línguas de sinais do mundo, as expressões faciais e corporais, muitas vezes, falam mais do que um sinal bem articulado, trazendo para o sinal um significado claro e objetivo.

Sendo assim, se uma pessoa articular uma frase com as configurações de mão, movimentos e pontos de articulação corretos, mas não apresentar expressões faciais e corporais em sua sinalização, seria considerada, de certa forma, inexpressível para as pessoas surdas.

Até algum tempo atrás, havia uma carência de informações para o povo surdo, pois os textos eram escritos e conseqüentemente tornavam-se de difícil compreensão, considerando o fato de que o português é sua segunda língua. De acordo com Gava (2015, p. 61):

[...] os primeiros esboços literários destinados à comunidade surda surgem timidamente e são passados de modo visual, sem registros escritos, e os gêneros preferidos eram as anedotas, piadas e histórias que retratam as questões de comunicação e aceitabilidade do surdo junto à sociedade ouvinte.

Com o avanço da tecnologia, tornou-se possível a elaboração de livros digitais, impressões de imagens e vídeos em sinais para melhor desenvolvimento no ensino e aprendizagem dos surdos e ouvintes, como também facilitou a divulgação de materiais para os mesmos, já que as informações tornaram-se mais claras por serem visuais com novas cores e formas, oportunizando assim inúmeras opções para se trabalhar a Libras na sociedade. Para Rosa e Klein (2009, p. 4), o meio de comunicação mais utilizado para a divulgação da literatura surda é o YouTube, pois este recurso proporciona ao surdo autonomia para expressar-se inteiramente, manifestando assim sua cultura de forma mais acessível.

No site da internet YouTube é onde encontramos a maioria dos vídeos em língua de sinais com diversas histórias, piadas e os mais variados tipos de informações e histórias registrando a literatura surda. Em um simples acesso, podemos encontrar uma vasta listagem com estes vídeos.

Dessa maneira, observa-se que a tecnologia vem se tornando uma ferramenta, para auxiliar no processo de comunicação, proporcionando assim novas possibilidades. Quanto à propagação da literatura surda na educação infantil, Schlemper (2017, p. 1) enfatiza que:

[...] a comunidade surda, por compreender a importância da literatura, tem se mostrado atenta à divulgação e disponibilização de literatura em Libras. Algumas editoras já têm publicado criações, adaptações e traduções de literatura infantil em Libras a fim de divulgar e disseminar a língua e a cultura do povo surdo aos pequenos.

Algumas editoras, como a Sociedade Bíblica do Brasil (SBB) e Arara azul, têm investido na disseminação da literatura em Libras no Brasil, fazendo inclusive a tradução de clássicos infantis para a língua de sinais.

4. A contação de histórias na perspectiva da educação inclusiva para a criança surda

Nos tempos antigos, a Contação de história era considerada irrelevante e sua função podia ser entendida como ferramenta de auxílio para a prática da leitura e escrita. O contador passou a ser valorizado a partir da idade média, sendo, portanto, o ato de contar

histórias mais valorizado desde então. De acordo com Vasconcellos (2014, p. 86): “As histórias infantis foram nomeadas de Literatura Infantil, e a Contação de História é a origem da literatura, que passou a ser contada novamente da forma oral, entretanto com mais valor”. Com as iminentes transformações sociais, a contação de histórias que, até aquele momento, era executada unicamente de forma oral, passou a adquirir novos métodos. Nos tempos atuais, podemos assistir a Contação de História através de imagens, sons, músicas e efeitos especiais.

Cabe ao contador a função de levar o público de fato ao mundo da imaginação, utilizando para isto diversos recursos para tornar a história mais verdadeira e cativante como, por exemplo, mecanismos visuais, instrumentos musicais, entre outros. Conforme Vasconcellos (2014, p. 87), “considerando os inúmeros avanços adquiridos até os dias de hoje, o ato de poder apreciar um espetáculo como a contação de história ainda não é tido como acessível a todas as plateias, resultando conseqüentemente na exclusão do público surdo”. Contudo, mediante a estas consideráveis evoluções, deve-se buscar aprimorar tais ferramentas para que as mesmas proporcionem indistintamente a integração de todos os indivíduos, como afirma:

Depois do surgimento de diversos recursos para melhorar e tornar mais viva a Contação de História, a necessidade agora é em relação à inclusão cultural e como podemos ser ativos na construção de uma sociedade que abranja todas as pessoas e proporcione ao surdo a oportunidade de assistir a uma Contação de História e interagir diretamente com essa linguagem, em forma bilíngue. (VASCONCELLOS, 2014, p. 87).

O contato inicial da criança com um texto é realizado oralmente, por meio da voz de um membro da família como a mãe ou pai, narrando contos de fadas, passagens da Bíblia, histórias improvisadas.

Contudo, muitas crianças surdas sofrem com a exclusão desses momentos por não partilharem a mesma língua que a de suas famílias e da sociedade. Para Schlemper (2017), esta restrição faz com que sejam desprovidas da aquisição de novos saberes e do desenvolvimento da linguagem de forma natural como as demais crianças.

No que diz respeito à contação de histórias na educação infantil, a transposição de clássicos infantis do português para a língua de sinais muito tem contribuído para uma educação de qualidade, proporcionando ao aluno surdo um ambiente educacional inclusivo. Schlemper (2017, p. 08) considera que

As adaptações acontecem quando há alterações, mudanças claras relativas às questões culturais e linguísticas, durante a tradução para Libras de um conto já existente em outra língua e cultura. Nestas, alguns dos personagens antes ouvintes passam a ser surdos, ou então, a interagir com personagens surdos. Expressa-se nas adaptações a busca pela identidade surda e pelo empoderamento do povo surdo.

No Brasil, ainda é pouco o material literário infantil criado pelos sujeitos surdos e disponibilizado ao público, entre os quais, destaca-se “Tibi e Joca” (BISOL, 2001), o “Feijãozinho Surdo” (KUCHENBECKER, 2009), “Casal Feliz” (COUTO, 2010) e “As estrelas de Natal” (KLEIN; STROBEL, 2015). Outros exemplos são os livros “Cinderela Surda” (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003), “Rapunzel Surda” (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP 2003), “Adão e Eva” (ROSA; KARNOPP 2005) e “Patinho Surdo” (ROSA; KARNOPP, 2005) que registram histórias dos clássicos da literatura, a partir de uma cultura visual, em que ocorre uma aproximação com as histórias de vida e as identidades surdas.

Conforme Schlemper (2017), a literatura surda tem sido disseminada com o auxílio de tecnologias que possibilitam a interação entre os sujeitos surdos mesmo que estes se encontrem fisicamente distantes. Quanto ao recurso visual tecnológico na referente pesquisa cita-se um canal no YouTube, conhecido como “mãos aventureiras” no qual histórias clássicas infantis são contadas através da Libras para crianças de todo o mundo.

Cabe à escola, portanto, aproveitar a tradução de contos de histórias em Libras como ferramenta de ensino e aprendizagem e, através deste, possibilitar aos discentes surdos acesso aos demais conteúdos como também o desenvolvimento da linguagem.

5. Procedimentos metodológicos

A pesquisa em questão foi realizada com base no modelo bibliográfico, em que foram analisados os materiais existentes e adaptados para a língua brasileira de sinais, enfatizando sua eminente contribuição para a criança surda na educação infantil.

6. Resultados e discussões

Através desta pesquisa, constata-se que, de fato, existem materiais referentes à literatura surda infantil para se trabalhar a libras com as crianças surdas, contudo, a escola deve procurar trazê-lo para a sala de aula, utilizando sobretudo este recurso para melhor desenvolvimento do aluno surdo.

7. Considerações finais

Por fim, fica claro que se deve considerar de grande relevância a literatura infantil para o desenvolvimento das crianças no contexto educacional, principalmente, no que corresponde à literatura infantil adaptada na língua de sinais para a criança surda. Ao obter o contato com sua língua materna, essa criança apropria-se de elementos da cultura surda, com personagens surdos, percebendo-se assim como um sujeito autor de sua história.

Porém, ainda há muito a ser feito para que, de fato, se possa atingir uma educação igualitária, por exemplo, a busca por traduções específicas para determinadas faixas etárias, considerando que há poucos materiais traduzidos e cujo público-alvo sejam crianças surdas em fase de alfabetização. No entanto, faz-se necessário ressaltar que, nesta pesquisa, se busca enfatizar a importância do ensino e uso da libras no contexto educacional, observando que essa é a primeira língua do aluno surdo e ele deve ser instruído através dela. Para isto, novas adaptações em sala de aula devem ser feitas, visando assim o melhoramento no que se refere ao desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da criança surda.

Referências

- BERNARDINO, E. L. A. **Cultura Surda** (Texto elaborado para uso nas disciplinas “Fundamentos de Libras” e “Libras I”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 10 set. 2008.
- BISOL, C. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRECAILO, S. de F. **Expressão facial e corporal na comunicação em libras**. 2012.

CANEDO, D. **“Cultura é o quê?” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos**. 2009.

COUTO, C. **Casal Feliz**. Ilustrações: Cleber Couto. Belém – Pará, 2010.

DUTRA, C. P. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante**. 7. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS editora gráfica, 2007.

GAVA, Á. A. Breves considerações sobre a literatura surda. **Acta Semiotica et Lingvistica**, v. 20, n. 2, p. 61-76, 2015.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Cinderela surda**. Canoas: Editora da ULBRA, 2003.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 dez. 2018.

KLEIN, A.; STROBEL, K. **As Estrelas de Natal**. Rio de Janeiro: Arara azul, 2015.

KUCHENBECKER, L. G. **O Feijãozinho Surdo**. Canoas: Editora da ULBRA, 2009.

MEDEIROS, D. **Bilinguismo**: uma proposta para surdos e ouvintes. 2012. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/38_1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

PARIS, C. S. **As possibilidades e limites da contação de histórias no processo inclusivo da criança surda na educação infantil**: o saber pelo lúdico. 2015.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. **Patinho surdo**. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **História das pessoas surdas**: da exclusão à política educacional brasileira atual. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_t02.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

SCHLEMPER, M. D. S. **A importância da literatura infantil em libras no desenvolvimento infantil**. Edição n. 20, jan. 2017. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 10 jul. 2018.

SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L.; ROSA, F. S. **Rapunzel surda**. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

VASCONCELLOS, S. C. Contação de histórias como recurso na inclusão social e cultural do surdo. **Arte revista**, n. 3, jan./jun. 2014.

Material didático em língua terena: considerações sobre o livro Kalivôno

Tabita Silva Leandro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Denise Silva

Instituto de Pesquisas na Diversidade Intercultural

Introdução

A Educação Escolar oferecida às comunidades indígenas, durante muitos anos, teve por objetivo homogeneizar a sociedade brasileira. Mas, após muitas reivindicações, os indígenas conquistaram o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Estes avanços justificam a necessidade de ampliarmos as pesquisas que valorizam nossas origens indígenas e contribuem para as conquistas que aqui tratamos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico e entrevista com os participantes dos projetos que deram origem ao material didático Kalivôno. Daí focamos nossos estudos no objetivo de apresentar a experiência de projetos de construção de material didático bilíngue para a Educação Infantil e Alfabetização em Língua Indígena Terena, realizados nas escolas indígenas do município de Miranda/MS.

Tecemos um breve referencial teórico, seguido dos desafios encontrados na formação dos professores indígenas. Na mesma direção, relatamos a experiência da construção de material didático na língua Terena, para, então, discorrermos sobre os questionamentos que permearam o projeto em estudo. Por fim, apresentamos os resultados e as discussões que por ora encerram nas nossas considerações finais.

1. Referencial teórico

A Educação Escolar Indígena passou a ter destaque em leis, declarações, constituições, decretos, etc., nos quais são expressos os direitos ao uso da língua materna, dos processos próprios de aprendizagem e a valorização, o respeito e a conservação das culturas indígenas.

A Constituição Federal de 1988 rompeu com as políticas integracionistas, garantindo aos povos indígenas o direito a sua cultura e a sua língua. Neste sentido, o artigo 210 afirma: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

No Artigo 215, a Constituição Federal define ser dever do Estado proteger as manifestações culturais dos povos indígenas: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Após a garantia constitucional, os povos indígenas passam a ser contemplados nas legislações educacionais, pois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Nº 9.394/96), em seu artigo 78, inciso I, foi assegurado que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

As Escolas Indígenas, com base no que lhes fora assegurado em lei, inseriram em seus currículos disciplinas específicas sobre os conhecimentos tradicionais indígenas, como é o caso das escolas estadual e municipal das comunidades indígenas de Miranda, que apresentam em seus currículos a disciplina Língua Terena. Porém, essas inserções vieram acompanhadas de dúvidas e dificuldades.

2. Desafios na formação dos professores indígenas

Apesar de conhecerem seus direitos e saberem, em tese, o que seja a Educação Escolar Indígena, os professores indígenas têm encontrado dificuldades para que esta educação deixe de ser proposta e se torne realidade. Nesse sentido, Silva (2013, p. 37) argumenta: “O professor é o agente intercultural que propiciará a educação, diferenciada, intercultural e bilíngue. O seu papel é fundamental para a efetivação da escola indígena, por isso prioriza-se sua formação inicial e continuada”.

Os principais obstáculos encontrados são a falta de capacitação/formação continuada; ausência de currículo que estabeleça o que deva ser ensinado no que concerne à língua e à cultura indígena; falta de materiais didáticos que norteiem o trabalho desses profissionais em sala de aula.

Tais dificuldades têm sido encontradas pela maioria das comunidades indígenas que possuem instituição escolar em seus territórios, como é o caso das Escolas das Terras Indígenas localizadas no município de Miranda, no estado de Mato Grosso do Sul. Nessas comunidades, os professores indígenas têm encontrado dificuldades para trabalhar com a língua, arte e cultura terena em contexto escolar. Segundo os professores indígenas da Terra Indígena de Cachoeirinha, faltam conhecimentos teóricos que possibilitem uma reflexão sobre questões pertinentes à língua e à cultura; reflexões sobre metodologias que possam facilitar o trabalho com a língua e cultura em sala de aula; estabelecer um currículo específico e material didático de apoio que oriente o trabalho do professor indígena em sala de aula.

Dentre as inúmeras dificuldades listadas, os professores indígenas acreditam que, se houvesse a elaboração de um material didático que proporcione o ensino da língua e da cultura na educação infantil e a alfabetização em língua terena, os profissionais da educação já teriam um grande apoio ao trabalho em sala de aula, visando à pró-vitalização da língua. Nesse sentido, os professores Terenas da Terra Indígena de Cachoeirinha enviaram uma carta ao Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI), solicitando projetos que oportunizassem a construção de material didático, em forma de livro didático, para o ensino da língua terena em sala de aula.

A solicitação foi atendida pelo IPEDI, que elaborou o projeto “Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena”, e concorreu ao edital de seleção de projetos para financiamento, da Brazil Foundation, no ano de 2012. O projeto, cujo objetivo é oferecer formação continuada aos professores indígenas e elaborar material didático para o ensino da língua, arte e cultura terena, foi selecionado e financiado pela Brazil Foundation, com realização de julho de 2013 a agosto de 2014.

Após o término do projeto “Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena” e o lançamento do livro Kalivôno, teve início o projeto “Kalivôno: Kalihunoe Ike Vo’um”, como uma continuidade do trabalho desenvolvido no projeto anterior, atendendo professores e alunos da educação infantil indígena.

No entanto, outro fator que contribuiu para a realização do projeto foi que, ao analisar o número de crianças matriculadas na educação infantil (4 e 5 anos), que ainda falam a língua terena, observou-se que apenas 17% chegam à escola falando a língua indígena, porém utilizando-se de número significativo de empréstimos.

Diante do exposto, reafirmamos que o objetivo deste artigo é apresentar as experiências e reflexões decorrentes do processo de elaboração dos Materiais Didáticos de Língua Terena realizado durante a vigência dos Projetos “Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena” e “Kalivôno: kalihunoe ike vo’um”. Apresentamos a seguir elucidações teóricas sobre a língua Terena, bem como a necessidade da construção de materiais didáticos para o ensino dessa língua.

2.1 A experiência da construção de material didático na língua Terena

Conforme anunciamos anteriormente, o Material Didático de alfabetização em língua Terena é resultado do Projeto “Formação Continuada de Professores Indígenas para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena”. O objetivo do projeto foi oferecer aos Professores indígenas formação continuada para trabalhar com a Língua Terena e Arte e Cultura Terena, visando à construção de um referencial metodológico para a efetivação de um ensino que valorizasse os conhecimentos tradicionais indígenas. Dessa forma, enquanto os professores participaram dessa capacitação também elaboraram um material didático de língua, arte e cultura terena. O material, volume único, foi dividido em duas partes: a primeira destinando-se à língua terena e a segunda destinando-se ao ensino da Arte e Cultura Terena. Porém, conforme os objetivos deste artigo, apresentamos as experiências da elaboração da parte de Língua Terena.

O material didático, que se intitula “Kalivôno” (criança em Terena), foi elaborado pelos professores da Terra Indígena de Cachoeirinha, e adotado por todas as escolas indígenas de Miranda/MS. O material

objetiva a alfabetização em língua terena, atendendo, nesse sentido, aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. No entanto, por ser o primeiro material didático na língua e baseado na cultura, o livro está sendo utilizado em todo o ensino fundamental.

3. Procedimentos metodológicos

Para iniciar a elaboração do material didático, foram realizadas inúmeras reuniões com os professores indígenas da Terra Indígena de Cachoeirinha, com o objetivo de decidir como seria o material. As reuniões tiveram como objetivo responder aos seguintes questionamentos: como o professor indígena quer ensinar a sua língua? Que método usar? Qual a estrutura que o material deve ter? Para que série?

A elaboração do material didático realizada pelos professores permitiu que eles abordassem, inclusive na parte de língua, os conhecimentos tradicionais Terenas. Esse fato está presente nos inúmeros textos que abordam mitos, lendas, história das comunidades presentes na Terra Indígena Cachoeirinha, bem como os métodos próprios de investigação e solidariedade presentes entre os membros da comunidade. Por exemplo, não foram raras as atividades elaboradas com o objetivo de levar o aluno indígena a buscar informações pela comunidade, junto a outros membros e pessoas mais velhas.

Outro fator importante que pode ser observado nos textos e atividades do material é o respeito pela decisão em grupo, sempre procurando valorizar a participação dos alunos, o respeito às hierarquias dentro da comunidade e a necessidade de considerar os resultados de uma atitude para todo o grupo, valorizando o comunitário e não o individual. Afinal, a decisão de uma pessoa, se não

for analisada e refletida, pode influenciar toda a comunidade. Essa autonomia na escolha do conteúdo e das atividades contribuiu para que o livro fosse utilizado para os outros anos do ensino fundamental, uma vez que os conteúdos são importantes para a cultura e não estão limitados a uma faixa etária ou ano escolar.

A valorização da língua também está presente na parte do material destinada ao ensino da arte e cultura terena, pois, por se tratar de uma língua também de tradição oral, os professores indígenas buscaram efetivá-la como principal veículo para a propagação da arte, história e cultura terena. É por meio da língua terena que os terena transmitem informações sobre sua história, seus mitos e lendas. Dessa forma, a língua terena foi valorizada no que concerne à oralidade, assim como os professores buscaram valorizar a construção da língua terena no mundo da escrita.

Nas oficinas de elaboração do material didático, observamos que os professores indígenas querem que os conhecimentos tradicionais indígenas, em especial, a língua terena, sejam valorizados como todos os outros conhecimentos que são disseminados na escola.

A escolha de um material de alfabetização em língua terena justificou-se pela necessidade de haver um material específico para as séries de alfabetização, visto que é o momento em que a base da leitura e escrita é formada. A princípio é um material de alfabetização, mas poderá ser usado como suporte para a elaboração de materiais que possam atender às demais séries do Ensino Fundamental e Médio.

A falta de materiais didáticos de língua terena e de outras línguas indígenas brasileiras foi um dos maiores obstáculos que enfrentamos nesse processo, pois não tínhamos referências a serem seguidas, não da forma como os professores indígenas

desejavam, com um método que proporcionasse, além do contexto, a decodificação da linguagem. A maior parte dos materiais didáticos de línguas indígenas disponíveis no Brasil atualmente não trabalha com o conhecimento das letras, formação de palavras e frases, fazendo com que a língua, mesmo na escola, seja usada mais na oralidade do que em sua versão escrita. Segundo os professores indígenas, os materiais que valorizam apenas a oralidade não atendem aos objetivos de alfabetização que eles almejam para a escola indígena. De acordo com os professores, um material baseado unicamente na oralidade impossibilitaria os objetivos de alfabetização ou teria resultados insatisfatórios. A utilização da escrita é uma das principais dificuldades apresentadas pelos professores indígenas, que dizem não saber utilizar a ortografia e os acentos; talvez seja essa a justificativa da insistência em privilegiar a língua na modalidade escrita.

Neste sentido, mesmo após as oficinas de metodologia de ensino de língua materna, os professores optaram pela alfabetização por meio do método tradicional, organizando-o conforme o alfabeto da língua terena – opção que pode estar relacionada ao modelo de escola que eles conhecem, uma vez que a maioria não possuía curso superior ou formação continuada para o trabalho com a língua.

Ao questionarmos os professores sobre as inúmeras críticas que são destinadas ao método tradicional e silábico, eles nos responderam que se trata de um método que oferece resultados satisfatórios e, em relação ao fato de ser pouco contextualizado, é um problema que poderia ser resolvido no material. Dessa forma, o material de língua que foi elaborado pelos professores terena, embora adote o método tradicional, busca trazer textos e informações contextualizadas, levando o aluno à reflexão. Assim, o material não tem por objetivo apenas a codificação e decodificação das letras, mas a construção de um conhecimento de leitura e

escrita de forma contextualizada, por meio de um método que aponte resultados eficazes e rápidos.

Durante as reuniões e oficinas, os professores demonstraram querer algo que desse mais segurança e, como estavam habituados ao método silábico, buscaram manter esse método na alfabetização. Durante a elaboração dos materiais, a equipe do projeto buscou apresentar as inúmeras alternativas disponíveis aos professores indígenas, inclusive a liberdade em usar aquilo que eles também tivessem de ideias. Os professores indígenas, durante a elaboração do material, também observaram a necessidade de que esse material fosse contextualizado, atualizado e que trouxesse textos, já que os alunos não teriam outra fonte para recorrer no momento, visto que há poucos textos publicados em terena.

Dessa forma, nas oficinas de elaboração do material didático, os professores produziram muitos textos em terena. Os textos abordaram temáticas diversas como histórias, mitos e lendas da comunidade, etc. Foram produzidos textos de diversos tipos: narrativos, instrutivos, informativos, literários, entre outros. Assim, cada capítulo do material apresenta no mínimo dois textos para leitura. Os textos contam também com atividades de interpretação que objetivam não apenas a interpretação do texto, mas a contextualização do texto que a criança terena vivencia no cotidiano, buscando construir um significado para aquilo que está sendo ensinado. Nesse sentido, os professores produziram também atividades de alfabetização e interpretação textual nas oficinas. As atividades de alfabetização trazem como tema caça-palavras, cruzadas, até atividades de aprendizagem das famílias silábicas e desenvolvimento da grafia em cursiva. Cabe ressaltar que o material didático também traz atividades de produção textual.

A ausência de textos e publicações em terena foi um dos principais obstáculos que se teve que enfrentar para a elaboração do material, apontando o quanto a realização desse trabalho contribuirá para o uso e a revitalização da língua terena. Aprendendo a ler e escrever em terena, a comunidade contará com mais pessoas conhecedoras da língua em sua modalidade escrita, um grande passo para que a publicação escrita da língua tenha leitores. Dessa forma, a língua terá contextos de uso além dos contextos de comunicação oral.

Após o lançamento do Livro destinado ao primeiro ano do ensino fundamental, em abril de 2015, iniciamos um novo projeto, destinado à Educação Infantil, desta vez abrangendo todas as escolas indígenas de Miranda, totalizando 11 aldeias e 14 salas de aula. A escolha dessa etapa da educação básica justifica-se pela ausência da formação do professor para essa etapa da educação básica e o baixo número de crianças que chegam à escola falando a língua. No levantamento realizado pelo projeto, apenas 17% das crianças falam a língua indígena, conforme o gráfico abaixo.

Diagnóstico da Educação Infantil		
TI	N. Alunos	Falantes
Pilad Rebua	80	0
Lalima	47	0
Cachoeirinha	140	45
TOTAL	267	45

Gráfico 1 - Diagnóstico da Educação Infantil

Fonte: Projeto Kalivôno: kalihunoe ike vo'um



Gráfico 2 - Número de Falantes por aldeia

Fonte: Projeto Kalivôno: kalihunoe ike vo'um

O material didático Kalivôno da educação infantil é uma continuidade do trabalho desenvolvido para o primeiro ano do ensino fundamental, com objetivo de promover a formação continuada de professores de forma a incentivar o conhecimento e o uso da língua e cultura Terena no ambiente escolar. Nesta proposta, voltada aos alunos da educação infantil, foram realizadas reuniões junto à comunidade escolar e lideranças indígenas nas quais foram definidas as demandas da educação infantil para realização das oficinas que abarcaram temas como metodologias do ensino de linguagens e artes, sequência didática e produção de materiais didáticos e paradidáticos, reaplicáveis a outros níveis da educação básica.

Como resultado, houve a elaboração de material didático colorido, bilíngue, que integra conhecimentos tradicionais indígenas e não-indígenas, de forma intercultural e interdisciplinar, publicados e disponibilizados aos alunos das escolas municipais indígenas de Miranda e suas extensões, totalizando 11 escolas. A opção pela educação infantil se dá pela importância do incentivo ao uso da

língua materna logo nos primeiros contatos da criança com o mundo letrado e considerando as dificuldades dos professores com salas multisseriadas e com ensino bilíngue.

4. Resultados e discussões

No primeiro projeto desenvolvido, não houve a participação de um quantitativo significativo de professores e, por ser uma formação inicial, surgiram dificuldades relacionadas aos conhecimentos sobre as legislações específicas da Educação Escolar Indígena e sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sobre os quais os professores tinham pouco conhecimento. Nesse sentido, o projeto Kalivôno, voltado para Educação Infantil, buscou abordar a formação dos professores de forma diferenciada, apostando na aplicação, em sala de aula, das atividades e propostas de aulas a serem contempladas no material didático.

Assim, foram desenvolvidos pequenos projetos culturais na escola, metodologia que se mostrou efetiva por valorizar não apenas a participação do professor no projeto, mas estendendo-se às iniciativas individuais desses professores no cotidiano escolar e da comunidade indígena. A metodologia adotada por esse projeto contribuiu significativamente para a elaboração dos textos e atividades para a produção do material didático, superando as expectativas da equipe.

O projeto teve como um dos resultados dois livros didáticos de aproximadamente 100 páginas cada, bilíngues, interculturais, interdisciplinares, com *designer* e *layout* específicos para o trabalho com a educação infantil, considerando todas as especificidades da educação infantil nas comunidades indígenas de Miranda/MS, que é possível de ser utilizado em outras comunidades Terena.

Acreditamos que o material didático para a Educação Infantil, somado ao primeiro material didático elaborado (Kalivôno – 1º ano ensino fundamental), bem como a formação oferecida aos professores, possa contribuir para o uso da língua e dos conhecimentos tradicionais no cotidiano escolar. Desta forma, iremos melhorar a qualidade da educação escolar indígena e contribuir para a pró-vitalização da cultura Terena.

5. Considerações finais

Encerramos por ora registrando nossos agradecimentos primeiramente a Deus, ao meu esposo Moisés Alaor pelo apoio e incentivo, às presentes orientações da Professora Doutora Ana Lúcia Gomes da Silva e à valiosa parceria da Professora Dra. Denise Silva na oportunidade de partilha com o projeto da pesquisa.

A nossa condição indígena permitiu sentir mais próximo de cada momento e, a cada oficina realizada, pudemos compreender que ainda é necessária a realização de mais pesquisas de cunho linguístico com o objetivo de descrever a língua terena, pois as dúvidas que surgiam, muitas vezes, não eram possíveis de serem respondidas com o material e pesquisas disponibilizadas até o momento.

Sempre que um pesquisador acessa territórios indígenas para realizar qualquer pesquisa, os indígenas logo afirmam a necessidade de um retorno prático por parte dos pesquisadores. Os índios não querem apenas dissertações e teses que enfeitem as estantes das bibliotecas físicas ou digitais das universidades; querem trabalhos que tragam contribuições para a comunidade indígena.

Como apontado no decorrer do nosso texto, os projetos receberam o reconhecimento da comunidade, das administrações públicas e privadas, como a Fundação Banco do Brasil e a Natura. No entanto, acreditamos que o maior resultado dos projetos foi a

mudança na postura do professor, que tem desenvolvido, com frequência, atividades diferenciadas, baseadas na língua e na cultura do povo. Cabe ressaltar que esses são projetos elaborados e executados por professores indígenas, o que mostra o empoderamento e a apropriação da metodologia oferecida nos projetos de formação continuada.

Os materiais elaborados representam o primeiro passo diante de todo o caminho que estes projetos abriram para novas conquistas, em especial, a busca pela elaboração de materiais que possam atender às demais séries da Educação Básica. Neste início de caminhada, há a certeza de que não podemos ficar à espera de outras certezas para começar a trabalhar.

Referências

BUTLER, N. E.; EKDAHL, E. M. **Aprenda Terena**. v. I e II. Brasília: SIL, 1979.

BRAGGIO, S. L. B. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. **Signótica**: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG, v. 14, n. 1, p. 115-128, 2002.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GARCIA, M. de S. **Uma análise tipológica sociolinguística na comunidade indígena Terena de Ipegue**: extinção e resistência. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

NASCIMENTO, G. B. N. **Aspectos gramaticais da língua terena**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

QUARESMA, F. de J. P.; FERREIRA, M. de N. de O. Políticas nacionais para o ensino da língua indígena: inclusão e identidade. **Recorte**. Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura/UNINCOR, ano 8, n. 2. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3872103.pdf> Acesso em: 01 out. 2015.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

ROSA, A. M. **Aspectos morfológicos do Terena (Áruak)**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2010.

ROSA, A. M. **Formação Continuada de Professores para o trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena**. Aquidauana: IPEDI, 2012.

SEKI, L. Línguas Indígenas do Brasil no limiar do século XXI. **Revista Impulso**, v. 12, n. 25, 2000. Disponível em: www.inimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp27art11.pdf. Acesso em: 20 jan. 2010.

SILVA, A. L. G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena**: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA, D. **Estudo lexicográfico da língua terena:** proposta de um dicionário bilíngue terena-português. 2013. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

UNESCO 2009. UNESCO Interactive Atlas of the World's Language in Danger. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/indangermentlanguages/atlas>. Acesso em: 23 jul. 2016.

O desafio do ensino da arte e cultura Terena

Luzinete de Oliveira Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Denise Silva

Instituto de Pesquisas na Diversidade Intercultural/IPEDI

Introdução

Neste trabalho, tratamos da valorização da Arte e Cultura Terena, dentre as diversidades culturais que cercam os costumes e a vida cotidiana dentro e fora da escola na aldeia, na representação de garantia para as futuras gerações. A Arte e Cultura Terena vêm sendo trabalhadas nas escolas indígenas do município de Aquidauana, mas cabe ressaltar que a disciplina na grade curricular é bem recente, o que tem despertado o interesse da busca profunda sobre a cultura indígena, especificamente a cultura terena.

A transformação oriunda da globalização impôs o sistema capitalista, trazendo mudanças relacionadas aos padrões de comportamento e os costumes dos indígenas, como as roupas, os padrões de etiqueta, etc. Criou-se, no século XX, a chamada Indústria Cultural, promovendo a homogeneização das culturas, isto é, a padronização dos modos de ser e agir das pessoas, com base na referência dominante, fazendo sucumbir os valores sociais e tradicionais do povo Terena. Na comunidade da Aldeia Limão Verde, local onde nosso estudo foi realizado, não é diferente. Nesse contexto, faz-se necessário revitalizar a Arte e Cultura Terena como processo de construção de conhecimento e fortalecimento da identidade étnica e cultural, visto que a nossa cultura é muito rica e sua beleza está presente na língua, no artesanato, na vestimenta, na cerâmica, na tecelagem, nas moradias, nas comidas típicas, nas ervas medicinais e, também, nas danças, como forte referência da predominância a utilização das cores: branca, vermelha e preto, usadas na pintura corporal e facial.

O artesanato é uma das mais ricas expressões culturais do povo Terena e é produzido com matéria-prima encontrada na natureza. Ele manifesta a criatividade e a identidade cultural do povo Indígena Terena por meio de trabalhos como: cerâmica, fibra, osso, chifre, semente, etc.

Os Terenas se destacam na cerâmica com peças avermelhadas polidas e o grafismo com as características da sua cultura. Seu artesanato é fonte de renda e os materiais utilizados para a confecção são sementes, palha e representam o resgate da cultura de seus ancestrais.

O grafismo utilizado na cerâmica possui o estilo floral, pontilhado, tracejado, espiralado e ondulado, onde cada detalhe tem uma representação significativa para cada momento ou maneira de se manifestar. Os índios sempre estiveram em harmonia com o meio ambiente, mas sofreram muito com a chegada do homem branco. Eles saíram do isolamento em que viviam e esse convívio trouxe novos costumes, o que descaracterizou e muito a sua cultura.



Figura 1 – Aula de Arte e Cultura Terena: Pintura corporal

Fonte: Arquivo pessoal/18 de abril de 2018

Segundo relatos dos nossos antepassados, os indígenas usavam colares, pulseiras e enfeite de pena. A pintura era indispensável, em branco e preto, e utilizavam-se do jenipapo e do carvão vegetal. Esses adereços eram usados somente em festas e rituais; somente os chefes podiam usar as penas de papagaio.



Figura 2 – Desfile com trajes indígenas dos terena

Fonte: Arquivo pessoal/18 de abril de 2018

As artes de cerâmica, cestaria e tecelagem eram fabricadas pelos homens e pelas mulheres. Os cestos e abanicos de carandá eram utilizados para guardar e transportar alimentos; cestos especiais eram feitos para transportar crianças. A dança do bate pau surgiu no final da guerra do Paraguai, quando os indígenas que sobreviveram se juntaram para se alegrar e comemorar a vitória e se pintaram com as seguintes cores: branco (representando a paz), vermelho (representando o sangue de nossos avôs), preto (representando o luto) e verde (representando a esperança). As mulheres tinham o costume de se pintar e dançar quando seus esposos chegavam da colheita, da guerra ou da caça e comemoravam a vida. Nos dias atuais, algumas adaptações foram necessárias para a confecção dos artesanatos.



**Figura 3 – Aula de Arte e Cultura Terena:
confeção de arco e flecha**

Fonte: Arquivo pessoal/18 de abril de 2018

Referencial teórico

No Brasil, a população indígena é composta por 897 mil pessoas de 305 etnias. Os dados do Censo Demográfico do IBGE também apontam a existência de 274 línguas indígenas no país, mas revelam que a cultura e os costumes estão sendo esquecidos: apenas 37,4% dos índios falam a língua original de sua aldeia. Em Mato Grosso do Sul, a população indígena é a segunda em relação aos outros estados e suas problemáticas não diferem das demais. Esta população é de aproximadamente 53 mil índios, sendo que 10 mil estão na condição de desaldeados. O motivo de muitos desses indígenas para deixar sua aldeia de origem é a busca de novas oportunidades de vida ou de formação acadêmica.

Provavelmente, com a chegada dos portugueses, há 500 anos, o número de línguas indígenas era bem maior do que é hoje. O desaparecimento dessas línguas foi maior nas regiões colonizadas com mais intensidade pelos portugueses.

Os Terena, também chamado de *terenoe*, são uma etnia Indígena brasileira. Pertencem ao grupo maior dos Guanás. Vivem principalmente no estado de Mato Grosso do Sul. A língua pertence ao tronco linguístico Aruak. Nesse tronco, já estão catalogadas cerca de 74 línguas faladas por Indígenas do Brasil e do mundo.

A língua, a arte e a cultura terena passaram a ser obrigatórias no Ensino Básico pela Lei Municipal nº 1.701/99 de Aquidauana. Essa lei altera a denominação das escolas, incluindo o termo “indígena” nas unidades escolares localizadas nas aldeias do referido município.

A partir da instituição do setor de educação indígena, abre-se a oportunidade para a construção das ementas curriculares da Língua Terena e Arte e Cultura Terenas, referentes à Lei nº11.645/2008. Diante disso, está em construção a política de educação escolar indígena no município, que debate a formação diferenciada para professores indígenas e a construção de materiais específicos das disciplinas.

No contexto das leis que asseguram as comunidades indígenas no âmbito educacional, é importante uma reflexão profunda dos professores sobre a diversidade cultural. Deve-se considerar o desenvolvimento das práticas inclusivas na escola através do currículo.

O Brasil é signatário de Tratados e Convenções Internacionais que asseguram a inclusão, o combate à discriminação e sustentam a implementação de políticas educacionais de Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial do Campo, Escolar indígena, Quilombola e Educação para as relações Étnico-Raciais, possibilitando assim mudanças necessárias para que se possa atender às necessidades dos alunos, dos professores e da própria escola.

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) quanto às propostas da Conferência Mundial de Educação para todos, em relação ao ensino da Arte, a LDB é clara. O Artigo 26, parágrafo 2º, afirma que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica.

Buoro (2003) diz que a arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O homem interferiu, manipulou e transformou a natureza para que pudesse entender suas necessidades. As primeiras formas de arte são as imagens da pré-história nas cavernas chamadas de arte rupestre, que surgiram bem antes da escrita. Silva (2013) contribui dizendo que, para os povos indígenas, a cultura é um patrimônio importante, porque resulta dos conhecimentos compartilhados entre os integrantes de uma tribo e vai sendo transmitida, ou recriada, de geração em geração.

Sem sombra de dúvida, a arte rupestre e arte indígena são importantíssimas não só para a construção do nosso país, mas também como peça fundamental para a construção de uma cultura bastante desenvolvida e conhecedora do seu passado. Uma cultura sem passado não é uma cultura; é apenas conhecimento emprestado, que já vem pronto e acabado. Nossa arte rupestre continua dentro de um interesse bem maior de construir uma bela história deste País, tão importante quanto as culturas europeias. Com o avanço da própria tecnologia, ela pode nos proporcionar um conhecimento que nem pensávamos em conhecer.

A escola indígena

A Escola Municipal Indígena Pólo Lutuma Dias tem, aproximadamente, 300 alunos matriculados e funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Há 20 alunos na extensão

da Terra Indígena Córrego Seco. A Terra Indígena Limão Verde está localizada a cerca de 18 quilômetros do município de Aquidauana/Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do País. Cabe ressaltar que Aquidauana possui 9 aldeias sendo: 7 na Terra Indígena Taunay e 2 na Terra Indígena Limão verde. A língua materna falada nessas aldeias é a Língua Terena, que pertence ao grupo linguístico Aruak. Atualmente, 90% dos docentes são indígenas moradores dessas comunidades, que também passou a ser uma escola intercultural, acolhendo estudantes das etnias xavante e guarani, e alunos não indígenas do assentamento Indaiá I, em 2017, que fica a 12 km da aldeia. Além da interculturalidade, a diversidade cultural encontrada na escola se coloca como um campo de trabalho interdisciplinar, pois um mesmo ponto da cultura dos alunos pode ser trabalhado por diferentes disciplinas do currículo.

Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Logo, torna-se explícita a ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde há o fim dos limites entre as disciplinas.

Acredito que essa tarefa não pode ser individualizada, já que a legislação assegura que uma escola indígena seja: diferenciada, bilíngue e intercultural, que estabeleça um elo entre outras disciplinas, buscando e refletindo, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os conhecimentos dos alunos. A interdisciplinaridade promove possibilidades de novos olhares e propõe uma abordagem com temas diferentes, contextualizando as várias áreas de conhecimento.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, apresentamos dispositivos legais que norteiam uma educação diferenciada aos povos indígenas, respeitando suas especificidades:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79. Desenvolver os currículos específicos para uma escola bilíngue e intercultural:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

§ 1º - Os programas serão planejados com audiências das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programa de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas.

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A população indígena no Brasil é constituída por diversos povos, diferentes entre si, com usos, costumes e crenças próprias e que falam línguas diferentes, garantidos pela Constituição Brasileira de 1988, no artigo 231: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988, p. 28).

Povo terena sob o enfoque cultural educacional

As lutas pela resistência perduram ao longo da história Terena, em manter sua identidade como povo, mesmo que ela tenha sido marcada por permanências e mudanças. As autoras Bittencourt e Ladeira (2000, p. 107) explicam como isso aconteceu:

A história do povo Terena tem sido de várias mudanças no seu modo de viver. Os diferentes contatos que estabeleceram no decorrer de sua história com povos diversos como os guaicurús, portugueses e brasileiros fizeram com que muitos costumes e hábitos de vida tenham se transformado. Mas existem características de vida que são mantidas e permanecem.

Vivemos hoje o reflexo dessas mudanças impostas pela sociedade há muito tempo. A persistência e a perseverança ainda nos mantêm vivos diante de tantas situações que vivemos, tais como as de preconceito e discriminação de nossa cultura. Acredito que mudanças podem sim acontecer, desde que nossas diferenças e valores sejam respeitados. Segundo Silva (2003, p. 20),

[...] no currículo escolar, a arte tem um papel importante na formação dos sentidos humanos e da emoção estética [...] A história da Arte ocupa-se em identificar, classificar, descrever, conservar, restaurar documentos objetos, mas também em contribuir com valor, pesquisar no que consiste e com que se reconhece esse valor e em explicar sua origem dentro do contexto histórico.

Na comunidade da Aldeia Limão Verde, a primeira língua materna é a Língua Portuguesa e a segunda é a Língua Terena, pois a maioria da comunidade se comunica através do Português, então vemos aí a grande necessidade da revitalização da cultura Terena que vem se perdendo ao longo do tempo, devido à falsa ideologia trazida pela mídia, que vem mudando o comportamento do cotidiano na comunidade.

A preservação da cultura pela língua terena

Segundo os relatos de minha avó Marcimiana Ismael Lipú (in memória), o motivo para ela não ensinar a língua Terena a seus filhos foi o medo de eles não conseguirem se comunicar quando precisassem sair da aldeia para estudar na cidade. Ela sofreu muito por não falar português, então tinha medo de que os filhos também sofressem com isso e que ficassem vulneráveis ao preconceito e à exclusão. Quando uma de suas filhas saiu para estudar e falou da

importância da cultura e da língua, ela percebeu que tinha deixado de ensinar uma preciosidade legítima de seu povo, o idioma, que é um instrumento de comunicação fundamental para estabelecer uma relação harmoniosa na aldeia.

Ela percebeu também que serve como meio de defesa na sociedade dos não índios e que teria feito diferente se pudesse voltar no tempo. O mesmo sentimento é encontrado nos depoimentos de Florêncio Lipú, 77 anos, meu avô ainda bem lúcido. Ele fez um breve relato, contando que também sofreu por tentar aprender a falar Terena. Seus pais eram falantes do idioma Terena, mas não gostavam de ensiná-lo, pois ele falava que aprender não tinha importância, que era coisa para as pessoas mais velhas:

[...] meu pai dizia quando eu perguntava como se falava algumas palavras em idioma ele respondia ‘você não tem nada pra fazer? Vai carpir tem muito serviço pra fazer, vai caçar o que fazer’, eu até tentava ouvir as conversas escondida, eu tinha vontade me aprender, achava bonito, mas nem minha mãe não podia falar em Terena com nós, falava somente com meu pai ou com seus compadres que vinham nos visitar. (Florêncio Lipú, 77 anos)

Segundo ele, a cultura tem um significado importantíssimo e precisa ser levada aos jovens para não ser esquecida. Zélio de Souza, meu pai de 60 anos, diz que não sabia a importância da cultura e, principalmente, de seu idioma Terena. Seus pais eram sempre empregados de fazendeiros e eles faziam um combinado entre eles para desbravar uma determinada área, num prazo de 5 anos para a agricultura. Ali eles plantavam e colhiam e dividiam esses produtos com os patrões, porque não recebiam salário para a atividade realizada.

O pai e a mãe não falavam o idioma com seus filhos, mas quando se reuniam com as pessoas mais velhas aí sim o idioma rolava solto, mas as crianças não podiam ficar no meio dos mais velhos, ouvindo as conversas deles e nenhuma criança podia passar no meio deles, pois seria uma falta de respeito com os visitantes e, se isso os ocorresse, apanhavam quando a visita fosse embora.

Quando adolescente, sofri muito por não dominar o idioma, quando eu saía para trabalhar nas fazendas, o cabeçante (líder do grupo) era uma pessoa mais velha e as informações repassadas aos integrantes do grupo eram em Terena, e aí eu não entendia nada, alguns jovens não falavam, mas entendiam e repassavam aos demais em português. Hoje, na minha vida, não falar o idioma Terena e nem compreender significa uma lacuna muito grande, pois é algo importante para meu povo. Quanto à educação escolar dos filhos, não tinham uma preocupação em colocar as crianças na escola. Até porque ficavam 5 anos em um lugar e logo mudavam para outro espaço. E com isso estudei até a 2ª série do ensino fundamental, mas atualmente acredito que a cultura Terena não pode morrer. Em minha opinião, ela tem que reviver, e isso eu repasso para meus filhos, muitas coisas, entre elas, as Ervas Medicinais são os remédios que eram usados pelos meus pais e tinham um resultado satisfatório, pois não havia dinheiro para comprar e adquirir, pois o acesso à cidade era muito difícil e era o que salvava as vidas antigamente. Eu não tive a oportunidade de estudar, mas fiz o possível para que meus filhos conseguissem estudar e realizei os meus sonhos de vê-los quase todos formados e é um orgulho para mim. (Zélio de Souza, 60 anos).

Arlene de Oliveira Souza, minha mãe, também descreveu que saiu da aldeia para Campo Grande com o objetivo de fazer o curso de magistério. Na época, ela assumiu o compromisso de estudar e voltar para aldeia para ajudar sua comunidade, até porque a preocupação dos líderes era que os jovens saíssem da aldeia e não voltassem mais, acabassem morando em outras cidades para trabalhar e ajudar a família. Ao sair da comunidade, foi um desafio e um impacto muito grande para ela, pois teve que aprender a viver no mundo dos não-índios com medo e insegurança. Para ela, os seus professores foram grandes heróis, pois trabalhar com uma turma só de indígena foi muito difícil, pois foi a primeira turma de formação para professores indígenas. Mas a medida que o tempo foi passando, a relação entre professor e aluno melhorou, ganhando a confiança um do outro. Quando ela descobriu a importância da sua cultura e seu idioma e, em especial, a formação acadêmica, percebeu que estaria abrindo um novo horizonte. Entrar na faculdade e fazer o curso de Pedagogia era um sonho e, assim, pode também estar contribuindo para a formação dos alunos da comunidade, ajudando nessa busca de valorizar e revitalizar a nossa língua e a nossa cultura.

Converso muito com meus filhos, com meus alunos, meus parentes para que eles estudem e encarem com muita garra, e assim desmascarem esse rótulo que nos colocaram que dizem o índio é preguiçoso, alcoólatra, vagabundo, etc.), vamos mostrar que somos capazes de competir de igual para igual.... Sou um exemplo de que depende muito de cada um... hoje sou formada em Pedagogia, especializada em Gestão Escolar, concursada 40 horas pelo município, e fui muito privilegiada por ter contribuído sendo diretora da escola de 2009 a 2017, e ainda quero ver o fruto do meu trabalho. (Arlene, 55 anos).

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Partimos do levantamento de material bibliográfico sobre o tema, como leitura de dissertações, teses e recursos nas obras impressas e pesquisas na internet. Os encaminhamentos nos levaram a buscar depoimentos dos professores e gestores da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, local da nossa investigação.

Estes registros estão no bojo do trabalho por entendermos que tais depoimentos enriquecem nossa base teórica. Selecionamos dois professores que ministram a disciplina de Arte e Cultura Terena, coordenador e diretor da escola.

Dados de identificação

Professora: Lucilena Souza Correa Dias

Formação: História/Licenciatura – UFMS

1 – Qual é a carga horária e como acontecem as aulas de Arte e Cultura Terena?

A carga horária é de 6 horas-aula; do 6° ao 9° são 1h/a no 4° ano é 2h/a, sendo que na segunda 2h/a no 4 ano e na quinta nas outras séries.

2 – Essas aulas têm atingido os objetivos, ou seja, estão contribuindo para a revitalização da identidade indígena?

Não. Não tem atingido a meta de identidade indígena, porque há poucos registros de nossos antepassados e, na maioria, são relatos orais, que não foram registrados no papel, mas tenho me esforçado

para conseguir esses objetivos. Sei que há um caminho longo a seguir porque a maioria dos anciões se foram.

3 – Quais são os maiores desafios nesta tarefa e o que poderia melhorar?

Os maiores desafios é que não temos materiais para aplicarmos aos alunos e muitos de nossos materiais que trabalhamos são de pesquisas feitas pelos nossos professores ou alunos e, como já citei, partes das nossas histórias já faleceram, e se não correremos atrás daqueles que ainda vivem, os nossos filhos e netos correm o risco de não saberem a importância da nossa cultura. E para reverter e melhorar essa situação, o caminho é buscar parcerias para a produção de materiais não só para professor/alunos, mas também para a comunidade que vive na aldeia para estar a parte de tudo que acontece dentro e fora da escola.

Coordenador

Professor: Isaías Pereira

Formação: Pedagogia/Licenciatura-UFMS

1 – Qual é a carga horária e como acontecem as aulas de Arte e Cultura Terena?

São de 14 horas em sala: 6 de hora-atividade, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. As aulas acontecem de acordo com as ementas curriculares de Arte e Cultura Terena do município de Aquidauana.

2 – Essas aulas têm atingido os objetivos, ou seja, estão contribuindo para a revitalização da identidade indígena?

Não, mesmo com os esforços dos professores junto à escola, encontramos dificuldades por falta de materiais didáticos que auxiliem as aulas.

3 – Quais são os maiores desafios nesta tarefa e o que poderia melhorar?

O maior desafio é buscar mais conhecimentos a respeito desse tema, pesquisas e livros didáticos específicos nessa área.

Diretor

Professor: Wanderley Dias Cardoso

Formação: História/ UCDB

1 – Qual é a carga horária e como acontecem as aulas de Arte e Cultura Terena?

1°. Ao 5° ano - 2 horas aulas; 6 ao 9° ano – 1 hora.

2 – Essas aulas têm atingido os objetivos, ou seja, estão contribuindo para a revitalização da identidade Indígena?

Há ainda um caminho a ser percorrido, mas, certamente a disciplina tem contribuído para o despertar em relação à identidade étnica. Esse aspecto é perceptível, sobretudo, nos mais jovens que se sentem estimulados a praticar atividades da cultura como a dança, por exemplo.

3 – Quais são os maiores desafios nesta tarefa e o que poderia melhorar?

O maior desafio é para o professor. Pois, a ausência de material didático impreso específico da disciplina exige pesquisas e coleta de material concreto para que tenha êxito nos objetivos propostos.

Resultados e discussões

Nas conversas com os professores de Arte e Cultura Terena da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, descobrimos que há poucos materiais didáticos sobre a Cultura Terena para apoio na elaboração das aulas. Os professores recorrem às pesquisas e relatos dos mais velhos, considerados a biblioteca do povo. Bittencourt e Ladeira (2000) falam sobre a importância de ouvir os relatos orais dos mais velhos, uma vez que a tradição oral revela os momentos mais significativos da história dos povos indígenas. A língua Terena é a mais importante fonte de que se tem para se conhecer parte da história mais recente e também do passado mais distante do nosso povo. A Arte e Cultura Terena vêm sendo trabalhadas nas escolas indígenas do município de Aquidauana. A disciplina na grade curricular é bem recente, o que tem despertado o interesse da busca profunda sobre a cultura indígena, especificamente, a cultura terena.

Observa-se também a grande necessidade de pesquisas sobre o tema, para dar continuidade a essas belezas culturais do povo terena. A escola tem um papel importantíssimo que tanto buscamos valorizar e vivenciar nossos costumes e tradições no dia a dia, como ainda a disciplina é bem recente na grade curricular. Poucos avanços conquistamos, através de lutas, com passos lentos diante de muitos desafios enfrentados por nossos professores indígenas, mas ainda há um longo caminho a se percorrer. Diante disso, vemos a necessidade da importância dessa disciplina de Arte e Cultura Terena, para os alunos desta comunidade. Isso terá um reflexo positivo na formação enquanto indígena.

Diante da falta de material didático impresso, é importante fazer com que os alunos e professores tornem-se pesquisadores das suas próprias histórias, que elaborem materiais como cartilhas em terena, que realizem oficinas de Arte, que registrem os conhecimentos

dos anciões da aldeia, envolvendo todo o público escolar, inclusive fazendo as adaptações necessárias para atender aos alunos com necessidades especiais, que hoje também fazem parte da nossa realidade. Conclui-se, através da pesquisa, que revitalizar a cultura é um ato de vida e que, além disso, é um patrimônio cultural da etnia Terena.

Considerações finais

A partir da pesquisa bibliográfica e dos dados coletados na pesquisa de campo, pudemos constatar a urgente necessidade de documentação da cultura terena. O contato intenso com a sociedade envolvente fez com que muito da cultura fosse perdido, mas ainda temos muito a ser registrado, pesquisado. Essas pesquisas servirão para a produção de material didático para alunos e professores e também para toda a comunidade. A inserção da disciplina Arte e Cultura no currículo da escola indígena foi um grande avanço, mas, como constatamos nas entrevistas com gestores e professores, só a presença no currículo não é suficiente; é preciso que se criem outras políticas públicas e linguísticas para a documentação e preservação da nossa cultura.

Referências

BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (nº 9394/96)**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdfpcp05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DIAS, A. F. **A garantia do ensino da língua terena e Artes e cultura terena no município de Aquidauana.** Artigo Acadêmico-Científico, 2009, Aquidauana/MS.

Ementa Curricular de Artes e Cultura Terena 1º ao 5º Ano, Aquidauana/MS. p. 5.

FAZENDA, I. C. A. F. (org.). **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, S. A. **O todo da Arte.** São Paulo, 2013.

O pensamento prático do professor como profissional da EJA

Ericka Peterson Barbosa Arguello

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

O presente texto trata dos estudos e pesquisas realizadas para investigar a metodologia, as práticas aplicadas por professores da EJA – Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de identificar as contribuições das práticas pedagógicas no trabalho docente, o que tem refletido na vida do educando e como é orientada essa modalidade de ensino.

O professor da EJA – Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental e de grande importância na formação desses alunos, visto que, para esses alunos jovens e adultos, a EJA significa um recomeço, uma nova oportunidade de alcançar outros horizontes e ampliar sua visão de mundo que os rodeia. O homem é um ser social, apto a aprender e através da educação forma sua identidade e seu modo de vida.

A educação de jovens e adultos tem passado por vários desafios no que se refere à prática pedagógica. Um pedagogo em sua formação é preparado para um público infantil, ou seja, para ensinar crianças. A alfabetização de jovens e adultos não pode ser comparada à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que são duas metodologias totalmente diferentes uma da outra. O papel do professor da EJA é preparar e mostrar ao aluno que ele pode ser construtor do seu próprio conhecimento (LIRA; SILVA).

As novas diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica no Brasil foram gestadas no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96. No seu artigo 62, a nova lei determinou que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Já o artigo 37 (LDB 9.394, de 1996) demonstra preocupação em garantir a continuidade e o acesso aos estudos por aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Pensando nessa modalidade de ensino no decorrer do curso de Pedagogia, nos pareceu pertinente abordar tal temática, uma vez que a educação escolar tem por objetivo formar sujeitos na e para sociedade. Com o desejo de conhecer a modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, além do conhecimento adquirido na graduação de Pedagogia, essa pesquisa tem como objetivo aprofundar os estudos na problemática e nos desafios enfrentados no decorrer da caminhada profissional dos professores da EJA. Buscamos colocar em prática as resoluções para determinados problemas e assim tentar ao máximo possível resolvê-los. Serão feitas pesquisas partindo de fatos particulares conhecidos e chegando a conclusões gerais, até então, não conhecidas.

O educador Paulo Freire foi o responsável pelo método que consiste na proposta de alfabetização de jovens e adultos utilizada na EJA. Trata-se de uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou que, por algum motivo, não puderam concluir a escolarização na idade própria e, principalmente, por ser uma alternativa para minimizar o problema de exclusão social.

Dessa forma, chamamos a atenção para a formação desses profissionais da EJA: de que forma estão sendo planejadas essas aulas? Como está sendo trabalhada essa questão da alfabetização como um todo, considerando o âmbito social em que vivem? Por que tantos jovens abandonam essa modalidade de ensino? São várias perguntas sem respostas que ainda têm um longo caminho a percorrer.

Diante desse contexto, este trabalho vem fomentar a iniciativa de investimentos nas práticas pedagógicas dos educadores dessa modalidade e que possam, futuramente, estar auxiliando o ensino da EJA. Ressaltamos o respeito à diversidade cultural e social por meio de aulas práticas e dinâmicas – um instrumento a serviço da disseminação do conhecimento, identificando elementos que a caracterizam, quanto a metodologias na aprendizagem e as dificuldades nas relações humanas. A fim de chegarmos a tão almejadas respostas, nos valem os escritos de autores como Silva (2010); Duarte (1998); Schwartz (2012); Freire (2014) e Nascimento (2013). Também discorreremos sobre as entrevistas dos professores e alunos para darmos encaminhamentos às nossas investigações.

2. Referencial teórico

Encarar as dificuldades, como o currículo, formação inadequada dos professores, ou até mesmo a convocação de voluntário que não tenha uma preparação para alfabetizar esses alunos é um grande desafio para a prática pedagógica da EJA.

De acordo com Lira e Silva, o papel do professor é pensar num modelo de escola mais flexível conectado à vida, que respeite as experiências dos alunos com mais idade nos conhecimentos que a vida lhe proporcionou, investindo na formação docente e tendo um olhar mais sensível quanto às necessidades desses jovens e adultos

e a tudo que lhes é relevante. Nesse sentido, Freire (1989, p. 72) nos aponta:

Alfabetização é mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. [...] Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso, a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar.

A prática pedagógica deve estar relacionada com a construção humana de cada aluno e não apenas com uma aprendizagem formal. Assim como a EJA, o método de Freire não se baseia apenas em aprender a ler e escrever, mas sim em dar continuidade aos estudos, propondo uma interação entre educador e educando, tomando como base o contexto social e cultural do aluno, sua realidade de vida, na troca de experiências, e não no que era definido por ele como “educação bancária”, na qual o aluno somente recebe (NASCIMENTO, 2013).

Do mesmo modo, Amaral (2014) acrescenta que os fatores afetivos, emocionais e sociais são importantes para um melhor relacionamento com os professores e dá ênfase para o direcionamento da alfabetização e letramento. Afirmar ainda que a leitura e a escrita são ferramentas primordiais para um melhor desenvolvimento cognitivo e social. Schwartz (2012) também afirma que o professor alfabetizador da EJA não é um simples alfabetizador que ensina

apenas a ler e escrever. Destaca que o saber do professor se constitui principalmente de aspectos que englobam experiências; crenças; convicções; valores; ideias; princípios; teorias; estratégia de atuação que utiliza para planejar, organizar, executar e justificar sua ação profissional.

Segundo a autora, o saber do professor é condição para o fazer, porém isso não é o suficiente. São várias as exigências para formar o perfil de um educador para jovens e adultos e constituir a sua prática principal no desenvolvimento social e cultural.

A condição do professor ter se apropriado de inúmeros conhecimentos teóricos sobre determinado assunto não lhe assegura que eles serão mobilizados adequadamente nas situações em que forem solicitados. O saber do professor demanda conhecimento teórico, mas inclui, além disso, habilidades e recursos que transcendem a aula. É preciso saber e saber fazer nas situações reais. (SCHWARTZ, 2012).

A prática do professor vai além de conhecimentos teóricos: ele precisa colocar em prática suas habilidades e conseguir construir o seu conhecimento com os alunos de uma maneira que se encaixe nas determinadas situações reais de cada um, utilizando-se dos fatos vividos com uma linguagem clara e objetiva.

A autora também questiona o papel do professor em relação ao ensino e à aprendizagem, afirmando, assim, que o professor é o profissional da aprendizagem que, para ser alcançada, precisa que o ensino seja bem planejado. Acredita-se que o ensino pode ir evoluindo e trazendo resultados positivos para a aprendizagem dos alunos.

O professor precisa ter um olhar sensível não apenas para os alunos, mas também para sua prática pedagógica e enxergar onde precisa melhorar, pensando em várias outras alternativas para um ensino cada vez melhor.

3. Uma breve visão da Educação de Jovens e Adultos – EJA

Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil veio como uma alternativa de formação para o mercado de trabalho, sendo sua principal função a de formar indivíduos que agissem como “máquinas”, sem nenhum senso crítico (NASCIMENTO, 2013, p. 14). Foi nesse período que surgiu a proposta de educação para formar cidadãos críticos, como preconiza o educador Paulo Freire, porém não foi devidamente valorizada, pois o que na verdade importava era a formação de mão de obra e não o conhecimento adquirido.

Foi na época do regime militar que surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no qual o método adotado era o de ler e escrever no intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. O que o diferenciava do método Paulo Freire era o diálogo e a formação crítica do aluno. Com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71 implantou-se o supletivo. Essa lei dedicou-se especificamente ao ensino de jovens e adultos. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES).

A EJA é vista como uma medida compensatória a todos aqueles grupos sociais que, de certa forma, foram excluídos pelo sistema de ensino e que não tiveram acesso ou que por algum motivo não puderam concluir o ensino na idade própria. Percurso esse que é marcado por enfrentamentos e lutas pelo direito ao acesso e à permanência na educação. Falar da alfabetização de jovens e adultos é um campo complexo porque envolve questões além do educacional, relacionadas à situação social, econômica, política e cultural. Esse motivo justifica-se ao considerar o contexto e a diversidade do público da EJA, bem como ao repensar as propostas e as atividades pedagógicas.

Além de considerar o conhecimento que os(as) estudantes de EJA trazem consigo, é necessário construir propostas pedagógicas a partir da vivência cotidiana dos/das estudantes, de suas práticas sociais e profissionais, religiosas, opções de lazer e suas vivências socioculturais. (MEC, 2006, p. 108).

É na EJA que a diversidade cultural, racial e de gênero se expressam, pois são pessoas com caráter, religião e opiniões já formados. Reconhecer que as temáticas sociais em discussão são a realidade desse público é uma ótima oportunidade para incluir nas práticas de ensino e aprendizagem as experiências particulares desses sujeitos. Segundo Freire (2004 *apud* GONÇALVES; CARNEIRO, 2014, p. 09):

[...] ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade é a forma correta de se reproduzir conhecimento, pois é a partir daí que o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser social. E identificar-se como ser social inclui aceitar sua identidade enquanto pessoa, gênero e raça, e aceitar suas características físicas e culturais.

É por meio do diálogo, dessa comunicação constante das palavras e das ações que o ensinar e o aprender se tornam enriquecedores tanto para o aluno quanto para o professor. O educador precisa conhecer e reconhecer o seu aluno; é fundamental o desconstruir para construir, perceber que as características dos alunos são baseadas: na cultura, no conhecimento prévio e linguístico, ou seja, “A capacidade de interpretar e aprender com os textos está diretamente ligada àquilo que o indivíduo conhece antes do ato da leitura” (DURANTE, 1998, p. 29).

Considerando essa realidade, por que não incluir debates diários nas práticas escolares a respeito dessa diversidade como construções sociais, já que a escola é um espaço sociocultural que abrange as mais diversas camadas da sociedade?

4. Procedimentos metodológicos

Com o desejo de conhecer a modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, além do conhecimento adquirido na graduação de Pedagogia, este artigo destaca os conhecimentos, estudos e pesquisas de atores e precursores a respeito do ensino da EJA.

A pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa, pois irá descrever e interpretar realidades, através de leituras de resultados de pesquisas bibliográficas, levantamento de pesquisa de campo realizada em escolas com observação e participação direta, juntamente com professores entrevistados; conhecer a vivência e os alunos frequentadores dessa modalidade, analisando como os professores da Rede Pública de Ensino estabelecem seu papel profissional da EJA; e conhecer a metodologia aplicada na atualidade.

5. Resultados e discussões

Essa pesquisa nos mostra que os estudos acerca da metodologia utilizada na educação de jovens e adultos auxiliou-nos para compreender a importância dessa metodologia e como estão sendo aplicadas dentro das salas de aula.

No decorrer da análise, após fundamentação teórica, prática (científica) e bibliográfica, percebemos que os desafios impostos ao

profissional da EJA são inúmeros. Um deles se deve ao fato de que, no curso de licenciatura, os pedagogos não têm tanta experiência com essa categoria de alunos, uma vez que nas suas experiências e conhecimento o profissional da educação precisa ter uma característica diferenciada.

O aluno da educação infantil está num processo de grande formação e de aprendizado, enquanto os alunos da EJA já estão com uma grande bagagem de experiências de vida, muitos com anos de vivência fora de uma sala de aula. Diante disso, Nascimento (2013, p. 11) relata que os educadores que se comprometem com a Educação de Jovens e Adultos têm que possuir consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público-alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos. Os professores, ao terem uma visão flexível e sensível para as diferenças e particularidades de cada aluno, precisam investir e aprofundar suas práticas pedagógicas nessas experiências que cada aluno traz consigo.

Percebe-se isso no decorrer das análises e entrevistas feitas na escola Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC Antônio Pace, localizada na rua Felipe Orro, s/n – Exposição, na cidade de Aquidauana/MS. A escola atende Educação de Jovens e Adultos – Supletivo; Ensino Fundamental – Supletivo; Ensino Fundamental; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais. Foram entrevistados uma professora e dois alunos, um com 18 anos de idade e outro com 48 anos de idade.

A entrevista foi feita através de um questionário elaborado e com o consentimento de todos os entrevistados. Podemos perceber, na fala de cada um, a simplicidade e o desejo de fazer um novo recomeço, com esperança de conquistar o que não tiveram oportunidade de conquistar quando crianças. Na fala da professora,

um pouco insegura, desconfiada, percebe-se também um pouco de constrangimento ao falar das suas dificuldades, assim também como não ter alternativas para diminuir a evasão.

A professora entrevistada é formada em magistério, Pedagogia, e atua na área há 26 anos, mas somente há quatro anos na EJA nas duas fases. A primeira fase atende alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental nas séries iniciais e a segunda fase atende alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental nas séries iniciais. Porém, atende as duas fases juntas, ou seja, do 1º ao 5º, o que faz com que haja uma grande diversidade de alunos, visto que não há alunos matriculados o suficiente para essa divisão das fases. Isso ajudaria a organizar as faixas etárias nas idades correspondentes às fases, pois a professora relata que os mais velhos são encontrados na primeira fase e os mais novos na segunda fase. É na primeira fase que os alunos que não frequentaram uma sala de aula e nunca estudaram são encontrados e, na maioria das vezes, eles são idosos. Já na segunda fase estão os alunos que iniciaram ou chegaram a frequentar uma sala de aula e não concluíram seus estudos, ou seja, são encontrados os alunos mais novos.

É nesse quadro que a professora encontra sua maior dificuldade para concluir as atividades, pois diz que os alunos mais novos, por terem um nível de alfabetização um pouco mais avançado que os mais velhos, terminam as atividades mais rápido e ficam sem paciência para esperar os mais velhos, que são mais lentos e procuram fazer suas atividades o mais perfeito possível.

Outra dificuldade encontrada é a questão da evasão dos alunos; no início, foram matriculados na primeira fase cerca de 23 alunos, hoje só restam sete. Na segunda fase, foram matriculados cerca de 35 alunos, hoje só restam dez, o que soma um total de 58 alunos matriculados no início. Poucos iniciam e menos ainda concluem, restando hoje um total de 17 alunos. Ao ser questionada a respeito

dessa evasão e o que tem feito para amenizar essa situação, a professora relata que, infelizmente, a causa das evasões são questões pessoais dos alunos, tais como, cansaço e exaustão, pois a maioria são trabalhadores de serviços pesados (domésticas, serventes e até trabalhadores de frigorífico) e, muitas vezes, são avós que criam seus netos. Quando chegam na sala de aula, não tem motivação alguma, ainda mais quando o professor não tem algo diferenciado, alguma dinâmica ou atividade que venha a despertar os interesses dos alunos. Nessa questão da metodologia, a professora relata permanecer apenas nas atividades da lousa e caderno, pois não há materiais didáticos específicos para a EJA e segue apenas a ementa curricular.

Na entrevista com o aluno, um dos mais novos (com 18 anos) e que está na segunda fase relata que parou de estudar com 10 anos de idade para trabalhar na fazenda e ajudar os pais, pois onde morava não tinha escola e nem um meio de transporte para levá-lo até uma escola. Ele retornou aos 15 anos de idade na primeira fase e continua trabalhando durante o dia e estudando à noite, pois pretende terminar os estudos e fazer uma faculdade de Direito. A dificuldade que encontra nas aulas é a mesma relatada pela professora acima, pois os idosos são mais lentos para concluir as atividades, enquanto os outros que terminam precisam ficar esperando. Outro aluno entrevistado é uma senhora de 48 anos de idade que está na segunda fase; ela conta que nem chegou a frequentar a escola quando era criança, pois morava e trabalhava em fazenda e casas de família como doméstica. Veio a estudar no ano de 2015, na primeira fase da EJA, por interesses de simplesmente aprender a mexer no celular, ler uma receita e coisas do dia a dia. Sua maior dificuldade, além do cansaço, está nas disciplinas que exigem mais leitura e escrita e ela tem menos dificuldade em matemática. Ambos os alunos entrevistados relatam que a professora é muito atenciosa e paciente com todos.

Em conversas com os estudantes, eles expressaram interesses diversos para estar na escola. Em geral, querem apenas poder ser aceitos por uma sociedade que ainda tem um certo preconceito. Outra situação é em relação à própria personalidade, que geralmente são pessoas humildes, batalhadoras, carentes, sensíveis e que foram privadas do acesso à educação por motivos diversos durante suas vidas. A expectativa que eles possuem ao entrar na EJA é para se apropriar da escrita e da leitura e ter o mínimo de escolaridade para um futuro melhor.

6. Considerações finais

Apartir dos resultados das pesquisas, das entrevistas realizadas com os alunos e professor, do material bibliográfico analisado, conclui-se que a educação de jovens e adultos ainda é um desafio, seja pelas dificuldades que os alunos enfrentam e que causam a evasão desses alunos, seja pela diversidade cultural encontrada dentro da sala de aula, como também pela necessidade da formação de professores e pela falta de materiais. Denotamos que é possível realizar um trabalho, oferecendo uma oportunidade melhor para esses alunos e, para que isso ocorra, não é apenas uma questão de formação ou especialização: de que adianta um professor com uma bagagem de conhecimento, se não souber construir todo esse conhecimento para seus alunos?

No decorrer da pesquisa, ficou bastante claro que, na modalidade EJA, é necessário que o professor valorize as experiências e conhecimentos dos alunos, havendo interação entre educador e educando, tomando como base o contexto social e cultural do aluno, sua realidade de vida, na troca de experiências. O saber do professor se constitui principalmente de aspectos que englobam experiências, crenças, convicções, valores, ideias, princípios, teorias, estratégia de atuação que utilizam para planejar, organizar, executar e justificar sua ação profissional.

Por fim, podemos perceber que o perfil do profissional da EJA é uma questão de comprometimento com essa modalidade: o professor precisa reconhecer a necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público-alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos.

Referências

AMARAL, M. E. G. **A Prática pedagógica do educador na sala de aula de educação de jovens e adultos**. 2014. Universidade Estadual da Paraíba. Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

LIRA, K. C. G.; SILVA, M. S. **A Prática Pedagógica Docente na EJA**. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://www3.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2015.2/a-pratica-pedagogica-docente-na-eja.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

NASCIMENTO, S. M. do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Paranavaí-Paraná, 2013.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, N. N. da. **Juventude Negra na EJA: o Direito à Diferença**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2010.

O uso de recursos lúdicos no ensino das quatro operações fundamentais de matemática

Laura Marin Lugo Magdalena
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Juliana Alves de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Este trabalho é fruto de uma experiência como aluna do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no ano de 2016, desenvolvido na Escola Estadual Felipe Orro, Aquidauana/MS, por meio de aulas de reforço aos alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O objetivo é analisar se as cédulas monetárias podem se tornar um meio facilitador no ensino das operações matemáticas fundamentais, além de propiciar uma reflexão sobre a matemática e o lúdico no processo de ensino e aprendizagem, por meio de intervenções.

Quando pensamos em matemática, logo vem em mente que muitos alunos possuem dificuldade e resistência. Com os alunos que trabalhavam no PIBID não foi diferente. Surgiu então a ideia de trabalhar as operações fundamentais por meio de cédulas monetárias.

A moeda faz parte do nosso dia a dia e é utilizada inclusive pelas crianças em várias situações. Logo, as crianças começam a lidar com dinheiro bem cedo, como: na cantina da escola, no supermercado acompanhando os pais, nas ruas da cidade quando compram pipoca, picolé, doces, salgados, etc. Por isso, trazer a vivência do aluno com o dinheiro e seu uso para a educação escolar pode auxiliar na compreensão, significação e realização dos cálculos básicos: matemáticas de subtração, adição, multiplicação e divisão. Além disso, ensinar os conteúdos a partir da “bagagem” do aluno e de seu conceito de mundo ressaltará que as ações do cotidiano são recheadas de números.

Portanto, a vivência informal, em junção com a educação formal, pode levá-los a visualizar o uso dos cálculos básicos da matemática. Seguindo esse caminho, percebemos uma transformação em suas

atitudes, pensamentos e ações, o que nos proporciona uma agradável sensação de que propor ludicidade com material manipulável poderia sim fazer (e fez) diferença para o ensino e a aprendizagem da criança.

2. O uso de recursos lúdicos e manipuláveis no ensino das quatro operações fundamentais de matemática

Muitos alunos têm dificuldade em matemática básica, contudo, ela faz parte da vida cotidiana e seu conhecimento e domínio são fundamentais. Assim, é preciso desenvolver estratégias pedagógicas focadas em estimular o interesse e a compreensão dos conceitos matemáticos básicos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] as necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática que permite reconhecer, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com atividade matemática. (BRASIL, 2011, p. 37).

Dessa forma, o aprendizado em matemática poderá ser mais agradável e apresentar maior rendimento. A ideia é partir do “conhecimento” do aluno e sua compreensão de mundo, destacando que diversas ações do dia a dia são penetradas pela matemática (LIMA; MACHADO, 2016).

Sobre relacionar vida cotidiana e matemática, o professor Dr. João Luiz Machado, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, expressa:

Acredito que a matemática deveria ser utilizada como uma disciplina mais diretamente relacionada ao mundo no qual vivemos. Sua associação com os conceitos da educação financeira, adequados para crianças de diferentes faixas etárias, poderia facilitar muito esse trabalho. Para tanto, poderiam ser feitos projetos através dos quais se simulassem ou se dramatizassem situações do cotidiano e ainda, em que se fizessem visitas a estabelecimentos comerciais com o intuito de educar as crianças para o consumo consciente e o equilíbrio das finanças.³¹

O professor deve propiciar situações de aprendizagem aos alunos ligadas às suas experiências, relacionando-as com o conhecimento científico. Em contrapartida, o aluno torna-se mais participativo por se tratar de situações que fazem sentido, que fazem parte do seu cotidiano. Tratando-se da matemática aliada ao sistema monetário, este contribui para o entendimento das quatro operações, tornando-as também mais agradáveis e compreensíveis.

A necessidade de se considerar a experiência de vida dos alunos parte da constatação de que, em muitas situações, o indivíduo já apresenta um certo domínio de um determinado conteúdo em suas atividades cotidianas. Esse domínio apresenta-se eficaz, porque responde efetivamente a um problema colocado pela atividade do indivíduo em sua prática social. Trata-se de um conhecimento essencialmente prático-utilitário, pois, nasce da necessidade da resposta imediata de superação dos problemas próprios da vida cotidiana. (GIARDINETTO, 1997, p. 10).

31 Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/porta1/impressao.asp?artigo=686>. Acesso em: 02 mai. 2018.

Nesse sentido, faz-se necessário retomar a matemática inserida em atividades diárias das pessoas (GIARDINETTO, 1997), porque fora da instituição escolar há diversas situações que demandam a utilização dos números. Por tais motivos, defende-se unificar esse conhecimento cotidiano com o ensino das operações básicas da matemática por intermédio de material manipulável e/ou lúdico.

3. Material manipulável e/ou lúdico

De acordo com Sousa e Oliveira (2010), materiais manipuláveis são instrumentos produzidos para auxiliar na mediação da aprendizagem da matemática, de forma que haja absorção e compreensão do conteúdo pelos alunos, tornando-o mais agradável e com a possibilidade dessa produção ser feita pelo próprio aluno.

Materiais manipuláveis são objetos, desenvolvidos e/ou criados para trabalhar com conceitos matemáticos de forma que venham a facilitar a compreensão e o desenvolvimento do aluno, de modo que os estudos possam ser realizados de maneira prazerosa. Salientamos que, na maioria das vezes, estes materiais são produzidos pelos próprios alunos (orientados pelo professor), onde aumenta a quantidade de conteúdos que podemos trabalhar (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Outros autores defendem que os materiais manipuláveis “são recursos que, ao serem inseridos no contexto escolar de forma educativa, se tornam um meio de extrema importância, porque influenciam de maneira significativa na construção do conhecimento tanto do aluno como do professor” (MELO *et al.*, 2016, p. 4).

Segundo o objetivo do professor, o material manipulável se tornará uma ferramenta com grande potencial a ser trabalhada com o aluno, afinal, quando utilizado de forma adequada é de grande valia na mediação do conteúdo.

Há professores intencionados no bom desenvolvimento dos discentes nas aulas de matemática, procurando desenvolver práticas pedagógicas com materiais e atividades que conduzam o aluno a raciocinar e a construir uma aprendizagem significativa (JANUARIO, 2008). Contudo, é importante mencionar que o material manipulável por si só não ensinará a matemática, pois o papel mediador do professor é de suma importância para que a aprendizagem e a abstração do conteúdo não se percam. Isso requer do professor estudo prévio do material que será trabalhado com os alunos, sua funcionalidade, o momento apropriado de utilizá-lo, suas implicações, potencialidades e limitações, e, se necessário, também sua construção.

A ludicidade se apresenta como ferramenta metodológica apta a ajudar no desenvolvimento de diversas habilidades, como raciocínio, agilidade, atenção, concentração, criatividade, entre outras. E na matemática, devido à natureza de abstração, a utilização do lúdico e de materiais manipuláveis se apresenta como indispensável. “A ludicidade é importante para o ser humano em qualquer idade” (CHAVES, 2009, p. 4). Nessa direção, Santos (1997, p. 12) defende que a ludicidade

[...] é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Para Pereira (2005, p. 19-20),

[...] as atividades lúdicas são muito mais do que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação.

O material utilizado com os alunos nas aulas de reforço do PIBID foi o “dinheirinho”: cédulas pequenas de papel de 2, 5, 10, 20, 50 e 100 reais idênticas às reais e a moeda de 1 real. Considerando-se o dinheirinho um recurso lúdico baseado na realidade e um material manipulável, trabalhar a matemática lúdica e problematizar aulas com base no cotidiano pode levar o aluno a compreender para que é exigido determinado conhecimento. Trabalhar o sistema monetário como recurso para ensinar as quatro operações fundamentais não somente permitirá esse desenvolvimento como também permitirá o ensino e aprendizagem da moeda.

Os recursos lúdicos e manipuláveis tornam as aulas de matemática mais interativas, leves, acessíveis e significativas, possibilitando melhor entendimento do conteúdo aos alunos. Maria Montessori (1870-1952)³² defendia o caminho do intelecto passando pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao redor. O método Montessori parte do concreto rumo ao abstrato e baseia-se na observação de que alunos aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta.

32 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>. Acesso em: 08 ago. 2018.

4. Procedimentos metodológicos

No decorrer das atividades ofertadas por meio do PIBID a alunos do 4° e 5° ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Felipe Orro, foi possível perceber a dificuldade dos estudantes na realização de cálculos com as quatro operações, principalmente na tabuada de multiplicação. A primeira ideia foi a de trabalhar a tabela de Pitágoras, tendo o objetivo de estimular os alunos a perceberem a tabuada de forma lógica pela regularidade de resultados presentes na tabela.

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Fonte: <http://umnovojeitodeaprendertabuada.blogspot.com.br/2012/11/historia-da-tabuada.html>

Por meio desta tabela, os alunos perceberam as semelhanças e igualdades nos produtos, bem como as diferenças, e que existem outras possibilidades de preencher a tabela usando a adição (de cima para baixo) ou a subtração (de baixo para cima).

Os educandos conseguiram entender a lógica da tabela de Pitágoras. Houve várias expressões como: “nossa, é só contar a mesma quantidade que vamos encontrando os resultados de cada operação”, “é só resolver a tabela em pé que encontramos os resultados da tabela deitada”.

A partir dessa atividade, surgiu a ideia de usar as cédulas do sistema monetário para trabalhar as quatro operações básicas e proporcionar aos alunos a utilização de um recurso que os ajudasse no entendimento do conteúdo. Foram utilizadas todas as cédulas e a moeda de 1 real. Elas foram construídas juntamente com os alunos com folha A4. Não foi necessário explicar aos alunos a estrutura do sistema monetário, porque eles já tinham domínio dos múltiplos do real.

Um exemplo de atividade proposta para ser realizada com o dinheirinho foi:

Questão: João tem R\$10,00 e vai à sorveteria comprar uma casquinha que custa R\$2,00.

a) Com quantos reais João ficará?



Inicialmente, eles manusearam o dinheiro e a euforia foi geral, até em imaginar os sabores escolhidos. A pergunta da questão foi respondida correta e rapidamente pelos alunos, manuseando o material manipulável:



b) Quantos sorvetes João pode comprar com R\$10,00?

Eles mostraram entender o total da quantia que poderiam adquirir com o valor em posse, representando-a e fazendo associação com os sorvetes:



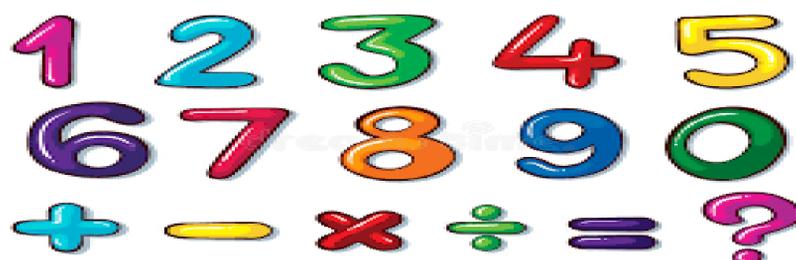
c) O sorveteiro entregou a João 4 cédulas de R\$2,00. Qual foi o troco?

Então, eles representaram:



Nesse momento, um aluno comentou: “professora, parece a tabuada”, o que pode indicar que ele fez a correlação com o conteúdo.

d) Quais operações foram usadas nesse exercício?



A simbologia foi feita no quadro negro pelos alunos.

Após todo este processo, foi possível perceber que, ao utilizar exemplos corriqueiros, o interesse foi maior, houve raciocínio lógico, rapidez no entendimento das operações básicas da matemática e maior leveza na condução do ensino e aprendizagem. Com isso, durante as aulas de reforço, eles pediam para fazermos atividades, além de haver o manuseio das cédulas e moedas. Ao trabalharmos com esse material, vários alunos conseguiram compreender mais a tabuada, houve recepção e aproveitamento positivos.

5. Resultados e discussões

O resultado encantou, pois, apesar de termos ciência de que o dinheiro é algo usado no dia a dia, ver uma criança tendo entendimento do seu uso, sabendo diferenciar as cédulas e moeda com precisão nos faz ver que, se tratando de ensino e aprendizagem, todo material pode contribuir para o desenvolvimento matemático dos alunos, tornando-se válida sua utilização. Isso nos permitiu visualizar na prática o quanto o material manipulável é uma ferramenta relevante.

Neste enredo, também foi possível mostrar o desempenho da matemática em uma função relevante em nosso cotidiano. De acordo com Giardinetto (1999 *apud* LIMA; MACHADO, 2016, p. 3), “o trabalho educativo se constitui em uma atividade mediadora, na formação do indivíduo, das objetivações em-si para o acesso às objetivações para-si, uma atividade mediadora na formação do indivíduo entre o cotidiano e o não cotidiano”.

Essa atividade pode ser configurada como “o aluno vai às compras” ou “mercadinho”; o importante é ele manusear, fazer suas escolhas, trabalhar de forma prática, simulando a realidade e aprender matemática sem deixar de se divertir. Vale ressaltar a atenção dada antes da realização de atividades como essa, afinal, é necessário

analisar se os alunos têm conhecimento dos tipos de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. Para isso, pode-se comparar notas fazendo equivalências e realizar diferentes formas de compor quantidades iguais para que eles tenham condições de operar com o dinheiro.

Conforme Cerbasi (2011), é importante que o dinheiro faça parte do dia a dia da criança. Nessa situação, fomentou o aprendizado da matemática básica, favorecendo o desenvolvimento das operações com a utilização da moeda nacional. Rosetti (2009, p. 5) menciona: “[...] a introdução ao estudo da Matemática Financeira é importante [...] para promover no aluno as habilidades e competências de analisar, avaliar, criticamente, as situações financeiras que se apresentam em sua vida”.

Ferreiro (2000, p. 31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra, elas estão todas apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Nesse trabalho, seguimos ideias de construção pelo aluno e não de transmissão pelo professor.

6. Considerações finais

O estudo originou-se da percepção das dificuldades dos alunos em realizar operações básicas como multiplicar e dividir, somar e subtrair. A proposta de trabalho consistiu em elaborar com os alunos atividades para serem desenvolvidas com o manuseio de “dinheirinho”, relacionando as operações básicas com situações possíveis de serem vivenciadas no cotidiano, fazendo com que a criança, imersa nessa contextualização, aplicasse com mais facilidade o conhecimento matemático.

Portanto, manusear o dinheiro foi um exercício relevante para o desenvolvimento das crianças. Atividades relacionadas ao dia a dia, permitindo a visualização e manuseio de materiais, contribuem para a formação pessoal, social e matemática dos alunos. Além disso, as operações matemáticas fundamentais se tornam mais significativas quando exemplificadas com as cédulas e moedas do real.

A utilização do material manipulável e/ou lúdico, desenvolvido pelo próprio aluno, nos faz refletir sobre a existência de diversos meios para se trabalhar os conteúdos. O aluno que tem em suas mãos o material, podendo manuseá-lo, mostra que o conteúdo se torna mais fácil de ser compreendido. Por fim, foi gratificante experienciar essa atividade, na qual, em sua maior parte, os resultados foram rápidos e positivos, contribuindo para o aluno ter gosto nesse aprendizado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Matemática, Brasília: MEC/SEF, 2001.

CERBASI, G. **Pais inteligentes enriquecem seus filhos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

CHAVES, E. F. de S. **O Lúdico e a matemática**. 2009. Monografia (Especialização) – Curso de Matemática, Faculdade Pedro II, Belo Horizonte, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIARDINETTO, J. R. B. **O fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em algumas pesquisas da educação matemática**. São Carlos, 1997.

JANUARIO, G. **Materiais manipuláveis**: mediadores na (re) construção de significados matemáticos. 2008. Monografia (Especialização) – CEPPE – Universidade Guarulhos, 2008.

LIMA, E. F. de; MACHADO, Y. S. R. Aprendendo subtração utilizando o sistema monetário nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2016.

MELO, F. L. A. *et al.* O manuseio do dinheiro e a prática da matemática financeira para a pessoa com deficiência intelectual. *In*: **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2016.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUSA, G. C. de; OLIVEIRA, J. D. S. de. O uso de materiais manipuláveis e jogos no ensino de matemática. *In*: **X Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2010.

Os desafios da interculturalidade nas práticas docentes da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva – Anastácio/MS

Ana Cláudia Francisco Ferreira Bondarczuk

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Denise Silva

Instituto de Pesquisas na Diversidade Intercultural/IPEDI

Introdução

Este trabalho tem como premissa a prática docente e os desafios da interculturalidade dentro da sala de aula, fruto de indagações sobre as diferentes culturas existentes dentro do ambiente escolar, na perspectiva de compreender melhor *se e como* o professor atende de forma igualitária, proporcionando uma educação de qualidade que contemple a todos os alunos.

O presente texto tem como objetivo contribuir com estudos sobre a diversidade cultural existente na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, frente aos desafios que a prática docente exige. Sentimo-nos instigadas a discorrer sobre o tema por termos identidade indígena e estarmos diretamente envolvidas com o movimento da escola na pesquisa.

Esta familiaridade com a cultura indígena nos levou a refletir sobre como os alunos que não são índios participam da aula de língua materna (Língua Terena), como se comportam e como a escola trabalha essa interculturalidade dentro do ambiente escolar. Esta e outras indagações nos motivaram a ampliar os conhecimentos sobre as manifestações interculturais que desafiam cotidianamente a prática docente na escola.

Considerando que a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva está localizada dentro da aldeia Aldeinha, no município de Anastácio, e fazem parte de seu público alunos indígenas e alunos não índios que residem nas proximidades da escola, refletimos sobre a diversidade de culturas dentro de uma sala de aula. Neste contexto, observamos como os docentes planejam e organizam suas aulas na perspectiva intercultural de forma a atender e a proporcionar a mesma oportunidade de aprendizagem diante da diversidade existente na instituição escolar.

A diversidade faz parte das relações humanas e conseqüentemente são essas diferenças que movem a sociedade e nos fazem pensar sobre o respeito e a valorização do que é ser diferente e, assim, desmistificar que ser diferente não é ser desigual. Faz-se necessário oportunizar a todos a garantia de ser como é, na sua essência, seus valores, sua cultura e seu modo de pensar, garantindo viver de modo pleno, com garantias e direitos que já foram conquistados, mas que muitas vezes não são respeitados.

O espaço escolar tem um papel relevante quando se trata de reconhecer e valorizar a diversidade cultural que faz parte da construção histórica de nossa sociedade e que foi construída ao longo do tempo, visto que a escola é um espaço sociocultural responsável pela formação e construção da identidade de todos os sujeitos que dela fazem parte e o professor é o que faz toda diferença neste processo.

Então, qual é o papel do professor? De acordo com Tardif (2014, p. 13), “o professor trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Tardif (2014, p. 15) ainda aponta que o saber se “manifesta através das relações complexas entre professor e seus alunos”. Essa relação acontece dentro da sala de aula no coletivo que é considerado um lugar multicultural e o saber acontece quando, ao ensinar, o professor também aprende e este processo faz parte da construção da prática pedagógica. Segundo Tardif (2014, p. 167), “Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação, mediado por uma grande variedade de interações”.

É essa interação de troca entre professor e alunos que faz com que o docente pense em como desenvolver sua prática pedagógica, atendendo a todos os alunos e respeitando a cada um com suas individualidades e particularidades. O professor também sempre

busca melhorias para o processo de ensino e aprendizagem a partir da valorização da cultura e do meio social em que seus alunos vivem. Tardif (2014, p. 39) continua nesta mesma linha de pensamento quando declara que “[...] professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Essa busca de conhecimento do seu meio, como menciona o autor, é que faz toda diferença na prática docente, uma vez que a interculturalidade existente em seu campo de trabalho pode contribuir para a valorização das culturas e também ajudar na aprendizagem de seus alunos, visto que, quando nos sentimos respeitados pelos que somos, com certeza estaremos abertos para olhar o outro com o mesmo respeito que nos é dado e também prontos a saber exercer o que nos é de direito.

Para responder a tais ocorrências, nos valemos primeiramente das leituras de autores que contribuíram para fundamentar a pesquisa, para então realizarmos as investigações de cunho qualitativo com uma abordagem bibliográfica sobre questões que discorreremos no bojo do nosso trabalho. Coroamos com a aplicação de um questionário para professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva.

1. Os desafios da interculturalidade no contexto educacional brasileiro

No Brasil, há uma grande variedade de raças com culturas diferentes em todo o seu território. O país é conhecido como povo miscigenado devido às grandes misturas de raças que vieram de outros países e se fixaram aqui em nosso país.

Desde quando Portugueses e espanhóis vieram colonizar o nosso país, juntamente com os escravos negros, houve a mistura desses povos com os índios que já viviam aqui. Como vemos, a diversidade cultural se faz presente em nossa sociedade desde o início da colonização. Conforme Gimeno (1995), a diversidade existente entre os humanos é refletida nas características individuais e faz parte de nossa natureza. Todos somos sujeitos com características diferentes uns dos outros e essa diferença precisa ser respeitada dentro de uma sociedade que se denomina democrática. Respeitar essas diferenças também precisa fazer parte da prática educativa, principalmente dentro da instituição escolar. A escola precisa oportunizar um ensino de qualidade com condições de igualdade para todos os alunos.

A diversidade cultural existente na escola e a diferença de cada indivíduo pode se tornar um agente na construção e formação social do sujeito. De acordo com Schnorr (2001, p. 86), “Nossa subjetividade é formada no mergulho neste mundo, intervimos nele e na formação de outros sujeitos e somos influenciados pela realidade e por outros sujeitos. Nossa singularidade é construída a partir dos outros e do mundo”.

Sendo assim, as diferenças de cada pessoa, seu modo de vida, de pensamento, de comportamento e de valores éticos e morais promovem enriquecimento cultural, fazendo com que as diversidades ajudem no processo de ensino e aprendizagem.

Compreender as diferenças não é tão simples, considerando que eventualmente podemos confundir diferença com desigualdade e isso pode causar alguns conflitos em relação ao que é ser diferente. Quando reconhecemos que essas diferenças podem estimular o aluno a praticar a tolerância e o respeito ao próximo, estamos construindo uma sociedade liberta de preconceitos e discriminação. Fleuri (1998, p. 9) aponta que

A busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais, constitui o horizonte da educação intercultural, que vem sendo recentemente tematizada e elaborada por muitos pesquisadores e educadores.

Neste sentido, na educação, ou em qualquer outra área da sociedade, temos pessoas com suas individualidades e é certo que as diferenças existem e que precisamos conviver com essa realidade para então aprendermos a trabalhar em grupo, respeitando cada um com seu comportamento e características, sejam elas, cognitivas, físicas, sociais ou culturais. Segundo Carvalho (2013 *apud* MORAES, 2014, p. 3),

[...] É preciso valorizar a diversidade em conjunto com as teorias e culturas, para assim sobrepor as barreiras e colisões que existem na sociedade, ofertando desse modo melhorias no âmbito educacional da maneira que se espera para o desenvolvimento do país... Uma educação acolhedora que tem em vista considerar em toda área educacional todos os estudantes no seu benefício à escolarização.

Gomes (2006, p. 26) também afirma que:

Nossos alunos e alunas, ao passarem pela educação básica, precisam vivenciar práticas pedagógicas que lhes possibilitem ampliar o seu universo sociocultural, rever e superar preconceitos, eliminar toda e qualquer forma de comportamento discriminatória em relação ao outro.

Somos sabedores que as diferenças existem, sejam elas, dentro das famílias, no ambiente escolar e na sociedade em geral. A escola

tem o desafio de fomentar as discussões que tratam da diversidade, de modo a vencer os preconceitos, valorizando as diversas culturas existentes dentro da instituição escolar. A escola tem esta função de socialização, de contribuir para a construção de pensamento, de valores e de cidadania, estimulando a prática de respeito e afetividade para com todos.

Neste contexto, a diversidade cultural precisa ser vista como um princípio educativo, de acordo com Silva (2011) que, em seu artigo, aborda a questão do saber e da cultura como parte da construção histórica de um determinado grupo social. O autor aponta que temos o desafio de aprender com as diferenças uns dos outros, tendo como princípio o respeito e a tolerância mediante as diferenças que cada indivíduo possui e que as vivências ajudam na formação do processo de nossa identidade. Para Brandão (2002, p. 141),

Somos seres humanos, o que aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios.

Podemos perceber que a educação está intimamente ligada à vida social e cultural das pessoas de uma determinada sociedade. Tudo que aprendemos em conjunto, como valores éticos, sociais e culturais, acontece em meio à educação, pois, além de transmitir o saber, a escola tem papel relevante na formação pessoal e social de seus alunos.

As relações humanas que acontecem dentro das instituições escolares nada mais são do que trocas de conhecimentos e podem trazer benefícios significativos se forem exploradas de maneira que todos possam compreender que a diversidade cultural baseia-

se no respeito e reconhecimento pessoal para com todos os seres humanos.

Embora haja reconhecimento sobre a diversidade cultural dentro das instituições escolares, ainda pouco se fala sobre as práticas pedagógicas que ajudam no processo pela busca da identidade dos seres humanos e da sua autonomia como cidadão brasileiro. A valorização das culturas existentes em nosso país leva-nos a repensar as práticas educativas, visando o compartilhamento dos costumes, ideias, valores sociais e a entender o outro, sabendo que todos fazem parte da construção histórica de uma sociedade.

1.2 Os desafios da interculturalidade no contexto educacional da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva – Anastácio/MS

Na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, as relações humanas acontecem partindo do princípio que, dentro dos espaços educativos, vivenciamos diferentes saberes, hábitos, valores e é justamente neste contexto que há trocas e reciprocidade, na interação de todos os envolvidos na instituição escolar.

A história da escola está intimamente relacionada à necessidade de atender aos moradores de Aldeinha, por haver grande dificuldade em deslocar as crianças para outras escolas, fora da comunidade indígena.

Em 2004, a escola começa a ser construída onde hoje ela está localizada, dentro de Aldeinha, no município de Anastácio/MS, contendo quatro salas de aula, uma sala de professores junto à

secretaria, uma cozinha e despensa, um refeitório, dois banheiros para atender os alunos especiais e uma quadra de esporte, inaugurada no dia 19 de abril de 2005, quando é comemorado o Dia do Índio.

A escolha do nome da escola foi em homenagem a uma das primeiras famílias a se instalar na Aldeinha. A escola atende alunos do 1º ano ao 9º ano no período matutino e vespertino. No período noturno, oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino fundamental e ensino médio.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola tem por missão garantir a continuidade da etnia Terena com o objetivo de construir uma formação cidadã indígena e também não indígena comprometida com sua comunidade e consciente de seu valor perante a sociedade. Espera-se criar cidadãos críticos e formadores de opiniões para lutar por seu povo e sua história. Ainda preconiza-se que alunos formados na escola Guilhermina da Silva tenham capacidade de continuar seus estudos de forma a garantir um futuro melhor para si e para toda a comunidade se assim o desejar. O ambiente escolar é um espaço de convivência educativo e inclusivo, além de ensinar solidariedade, respeito ao próximo, gentileza, bom senso, honestidade, bondade, valores éticos, morais, cívicos e culturais, combate todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação resultantes da falta de respeito às diferenças existentes dentro e fora da escola.

A escola tem como responsabilidade abraçar a todos os alunos, sejam índios ou não, e garantir que a diversidade cultural existente dentro da escola seja valorizada e que os direitos adquiridos por todos os cidadãos sejam respeitados, principalmente o direito à educação, que é essencial para a formação social de todas as pessoas.

2. Procedimentos metodológicos

A problemática surgiu com o objetivo de verificar como o professor trabalha com alunos de culturas diferentes dentro de uma mesma sala de aula, visto que a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva está localizada dentro de uma aldeia indígena urbana, mas está aberta para receber alunos não indígenas que residem próximo a ela. Esta realidade nos instigou a pensar sobre os desafios que o professor e a escola enfrentam diante da diversidade cultural e a necessidade de ofertar uma educação de qualidade e igualitária para todos os alunos dessa unidade escolar.

Nesta mesma direção, continuam nossas indagações sobre quais as metodologias usadas pelos professores e como é a convivência desses alunos dentro e fora da sala de aula. E, por fim, a questão resultante deste quadro aponta se a escola Guilhermina tem em seu currículo a língua materna e como os alunos não índios se comportam diante dessa disciplina. Tais questões dirigem nossos estudos com base na pesquisa de cunho qualitativo e de caráter interventivo sobre as implicações que os docentes encontram frente à diversidade cultural existente na escola.

Para responder a tais ocorrências, nos valemos primeiramente das leituras de autores que contribuíram para fundamentar a pesquisa, para então aplicarmos um questionário para professores que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental.

3. Resultados e discussões

O referencial construído com base nos dados levantados nos autoriza a afirmar que a interculturalidade perpassa as relações entre aluno e professor nas experiências vividas e nas habilidades

adquiridas no cotidiano escolar. A qualidade do ensino consiste no saber pedagógico, social e seu interesse pela história de seu público. Essas construções determinam a prática pedagógica e os resultados obtidos na interação professor e aluno, baseadas no cotidiano da vida escolar.

As informações levantadas neste estudo nos mostram que a diversidade cultural não precisa ser considerada um problema, mas pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. A escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva segue o referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul, mas isso não impede a instituição escolar de fazer adaptações no currículo sob forma de adequar a realidade à comunidade local. Os docentes e a direção da escola têm buscado construir uma realidade que atenda e valorize a cultura indígena, predominante da etnia Terena.

Os professores que contribuíram com a pesquisa afirmaram que ainda existem muitos desafios a serem superados quando se trata de trabalhar a interculturalidade dentro do ambiente escolar, visto que o currículo necessita ser melhor adequado para contemplar a realidade local. Reconhecem que a escola respeita a diversidade, seja ela cultural ou social, além de adaptar o saber de forma criativa na construção da cidadania, valorizando a interculturalidade existente na escola.

Trazemos à baila um fator que nos chamou atenção quando percebemos que os alunos não indígenas aceitam ou aproveitam melhor a aula de língua materna, em relação aos alunos indígenas. Essa observação foi confirmada pelo professor da sala que nos relatou que isso acontece também em outras salas de aula.

Alguns alunos indígenas convivem recentemente com o preconceito existente desde os primórdios na nossa história e, em alguns casos, isso fica mais evidente, prejudicando a formação social

e contribuindo para a não aceitação de sua própria raça. Infelizmente, nos dias atuais, nos deparamos com o racismo dentro do próprio meio, como acontece na escola, fruto da história massacrante que os indígenas sofreram e muitos ainda sofrem; o sentimento é de ser invisível em meio à multidão.

Registramos aqui as sugestões dos professores entrevistados para se trabalhar a diversidade cultural dentro da escola. Por meio da valorização da língua (terena), seriam interessantes a produção de materiais pelos próprios estudantes, com a mediação dos docentes dentro do contexto sociocultural; a conscientização do respeito ao diferente e aos valores que fortaleçam as relações humanas e os projetos, tais como, Semana dos povos indígenas, Cultura afro-descendentes, rodas de conversas, entre outros.

4. Considerações finais

Diante do exposto, reafirmamos que o papel da escola é o de educar, respeitando a individualidade de cada aluno e oferecer uma educação de qualidade para todos. Neste caso, a educação tem o papel relevante na formação social, de forma a garantir que todos tenham condições de aprendizagem e possam discutir a diversidade de forma natural, dentro do ambiente escolar e conseqüentemente fora dela.

O processo de globalização em que se encontra nossa sociedade atual requer melhorias para nossa educação e estratégias que possibilitem uma integração dos alunos de diversas culturas dentro de uma instituição escolar, sem que percam suas raízes e valores.

A diversidade encontrada dentro da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva é fruto da história do nosso país e é isso que nos torna diferentes e especiais quando olhamos para o outro com respeito, admiração e como irmãos de uma mesma pátria, “O Brasil Plural”.

A valorização das culturas existentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, dentro do ambiente escolar contribui para a formação social e a afirmação da identidade de um povo. Essa cultura é constituída através da história e torna-se importante fator para dar sentido à vida. A formação de um povo, sua história, seus valores, suas crenças e tradições precisam ser respeitadas e valorizadas, seja na sociedade indígena ou do não índio.

Referências

ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à Diversidade.** Tradução Dasy Vaz de Moraes. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-24.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CARVALHO, E. N. S. de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 261-276, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 16 out. 2017.

FLEURI, R. M. *et al.* **Intercultura e movimentos Sociais.** Mover/Nup. Florianópolis: UFSC, 1998.

GIMENO, J. Diversos y también desiguais. Qué hacer en educación. **Kiriki**, n. 38, p. 19-25, 1995.

GOMES, M. P. **Antropologia:** Ciência do homem; filosofia da cultura. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAES, C. **A Diversidade Cultural e a Educação:** Papel do Professor e o da Escola na Superação de Preconceitos. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/diversidade_cultural_e_educacao. Acesso em: 16 out. 2017.

SILVA, N. N. da. **A diversidade como princípio educativo.** 2011. Disponível em: www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1307/888. Acesso em: 28 out. 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Projeto Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual Guilhermina da Silva.

Os sons das palavras na beleza dos textos poéticos: caminhos e descaminhos da leitura à escrita

Angelita do Socorro Gregorio Cardena
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Tratamos neste artigo sobre a leitura e a escrita de textos, em especial, aqueles da literatura infantil com características poéticas. O objetivo é contribuir com estudos que auxiliam descobertas nas formas de aproximar as crianças desse gênero literário, desde a infância.

Somos sabedores que a prática da leitura é um dos grandes problemas enfrentados pela escola. Observamos a falta de interesse das crianças com a prática da leitura, quer no contexto escolar e, principalmente, fora dele. Daí nossos anseios em investigar a problemática e nos inserir no debate sobre o tema.

Considerando que a poesia é uma linguagem significativa e representa uma ampla forma textual prazerosa, cheia de encantos e, ainda, apresenta caminhos para que a criança se torne um leitor assíduo, sabendo interpretar o que está lendo na compreensão do pensamento dos autores, a escola tem o papel de proporcionar à criança as possibilidades necessárias para sua interação com os textos poéticos, passando a fazer parte do cotidiano escolar, em especial, na literatura infantil. Nesse sentido, Caldim (2002 *apud* SOUZA; FELO, 2011, p. 76) corrobora.

O Literário e o pedagógico estão imbricados na literatura infantil desde seus primórdios. A escola, ao priorizar o didático, em detrimento do lúdico em texto para criança, transforma a leitura em função pedagógica. Entretanto, Arte e Educação podem ser parceiras na fruição literária, se a escola fornecer às crianças os estímulos adequados à leitura.

Há de se observar como a escola está ofertando o recurso literário poético para a criança. Há oferta de acervos na literatura

infantil? Como estão sendo utilizados pelo professor? De que forma a poesia e a música favorecem o desenvolvimento cognitivo da criança? Até que ponto as experiências acadêmicas nos favorecem para nos tornarmos bons professores? Estas e outras indagações nos instigam a compreender os desafios e as dificuldades do docente em explorar a literatura infantil na produção do conhecimento da criança. Nessa direção, apresentamos por ora nossas pesquisas de caráter bibliográfico, cunho qualitativo, com o auxílio nas experiências acadêmicas realizadas.

Nosso espaço nas discussões acontece na formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, mais especificamente no tripé do ensino, pesquisa e extensão. A realização dos projetos de extensão foi de fundamental importância, entre eles, nossa participação no projeto “Sabores e Saberes da Arte, Tecnologias e Literatura e nas Múltiplas Linguagens Escolares: as parcerias como ponto de partida”, coordenado pela professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva e o projeto “Os despropósitos da Poesia: criança e infância com Manoel de Barros”, coordenado pela professora Ms. Janaína Maia.

Agregamos a essas experiências os estágios na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ainda, a disciplina de Fundamentos e Práticas da Literatura Infantil seguida da composição no Núcleo de Alfabetização. Entre as atividades, a mais marcante dessas experiências foi a viagem de estudos em lugares privilegiados pela poesia como o Sítio do Pica-Pau Amarelo em Taubaté/SP, realizada na disciplina da Literatura Infantil no segundo semestre de 2018 com a orientação da professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva. Embarcar na aventura desta viagem levou-nos a construir uma ponte entre o mundo real e o imaginário. Por meio deste percurso, foi possível perceber que as coisas podem ter diferentes representações. Caminhamos, no bojo do nosso texto, na direção dos prazeres da

poesia na escola como recurso valioso na aprendizagem. Partimos das possibilidades que o mundo literário oferece.

2. Referencial teórico

As leituras realizadas para este estudo nos auxiliaram na formação de um olhar diferenciado para a literatura infantil pelo viés da poesia e dos textos poéticos na aprendizagem da leitura e da escrita. Buscamos também conhecer um pouco da história da literatura infantil, em seus aspectos que merecem destaque.

De acordo com Maciel (2006), a literatura para o público infantil tem seu ponto de partida, sob aspecto de congregação universal na França no século XVII. Somente na metade do século XVIII, surgem as primeiras obras destinadas ao público infantil. Antes desse período, a criança era vista como um adulto em miniatura, não havendo livros destinados a ela, já que os livros existentes eram destinados aos adultos.

A partir do século XVIII, a criança passa a ser vista com olhar diferente, um ser com necessidades e características que lhe são próprias, diferentes dos adultos, passando a receber um tratamento próprio na infância.

Na metade do século XVIII, surgem as primeiras obras destinadas à criança, como os contos de fadas, sendo os irmãos Grimm pioneiros nesse gênero, compondo a literatura infantil. Segundo Oliveira (1978, p. 13)

Literatura infantil “não nasceu infantil”, pois tendo se originado das fábulas, eram histórias dirigidas aos adultos com fins de ensinamentos morais, sociais, religiosos e políticos. Foi muito difícil introduzir a literatura infantil no mundo literário, pois as crianças, assim como a

mulher, não eram respeitadas e nem vistas como parte da população humana, e como tal não eram dignas de preocupação e atenção do adulto, sendo marginalizadas.

No Brasil, a literatura teve outro contexto; de acordo com Hilleshim (2006), a literatura Infantil começou a ser pensada no final do século XIX. O contexto social brasileiro da época era primordial para o desenvolvimento da literatura destinada à criança, devido à necessidade de alfabetizá-las, educando-as nos parâmetros moral e cívico. Apenas 15% da população brasileira nessa época sabia ler e escrever. Nesse período, surgiu Olavo Bilac (1865-1918) no Brasil como um dos pioneiros a se dedicar à literatura infantil; foi o primeiro autor a escrever um livro especialmente para criança.

Manoel Cardoso (1991), em seus estudos sobre Olavo Bilac, descreve a preocupação do autor em relação ao público infantil. Ele já pensava na poesia para ensinar e, por meio dela, ampliar o repertório na linguagem da criança. Cardoso (1991, p. 37) afirma:

Olavo Bilac escreveu em 1899 um livro escolar: Livro de Composição e Livro de Leitura, onde revela sua preocupação com o estudo e produção de texto. O autor tinha também preocupações com a didática, pois elaborava exercícios com coisas bem concretas do universo da criança. Olavo Bilac também se destacou pela busca da perfeição formal da poesia. Bilac foi autor do livro *Poesias Infantis* publicado em (1904) e o *best-seller* do gênero na primeira metade do século XX, com 27 edições até 1961. Bilac é um dos mais importantes poetas brasileiros, escreveu *Poesias Infantis*, segundo suas próprias palavras.

A poesia infantil brasileira teve uma dependência da escola por décadas. Somente na década de 1940, surge um livro que não

se comprometia com o círculo escolar. Nos anos de 1960, a poesia infantil se liberta dos compromissos escolares. Nos dias atuais, é possível se trabalhar a poesia no contexto escolar, utilizando uma infinidade de autores do gênero. Para isso, o professor precisa ter mais conhecimento da história da literatura infantil, visto que isso facilitará o bom desempenho nos procedimentos pedagógicos. Como já dizia Olavo Bilac (1889), usou-se uma didática com exercício que era concreta para o universo da criança.

Como podemos ver, não é de hoje que a poesia é vista como ferramenta valiosa para alfabetização, mas para tal é preciso estar mais presente em sala de aula. Para Silveira (2008, p. 10),

Poesia é uma forma de diálogo, onde a criança pode brincar com as palavras descontraidamente e ser provocada e sensibilizada com os textos poéticos, isso a impulsionando a reagir e perceber a beleza, atribuindo significados, tendo uma visão da poesia como uma obra de arte e uma possibilidade de mediação entre o sujeito e a linguagem (padrão). Há necessidade de o professor ter conhecimentos teóricos linguísticos sobre a literatura, para que possa desenvolver e aplicar em sala de aula. Ainda se acredita no papel da poesia na formação do leitor: é a reflexão sobre o compromisso da poesia com a beleza e a emoção e a inversão da linguagem, libertando a palavra do uso convencional.

De acordo com o autor, essa forma de diálogo provoca na criança a percepção da beleza, atribuindo significado, tendo o professor como mediador para facilitar a relação entre sujeito e linguagem. De acordo com Aguiar (2007), tudo fica mais fácil quando buscamos conhecer a história das palavras, de onde surgiram, como ocorre essa evolução e como é sua estrutura. Para o autor:

A etimologia da palavra *verso* está no movimento da linguagem voltada para si mesma, uma “linguagem que escava o caminho para o seu interior” e nesse movimento estabelece relações importantes “com o ritmo, a sonoridade e os efeitos de sentidos, presentes nos jogos linguísticos e estruturais da composição, que dão margem a inúmeras interpretações, possibilitando as mais variadas leituras” (idem).

A criança provocada a brincar com as palavras cria suas próprias poesias e nelas expressa o que sente, falando de si mesma e relatando suas experiências. Observando esse universo infantil, concordamos com Piacentini (2003, [s. p]) quando diz: “A palavra poética, a palavra literária, voa e faz voar gente e reinos”. Para as crianças, essa percepção é intuitiva e está presente em seu ser, o tempo todo. Silveira (2008) ainda nos faz refletir sobre as sensações provocadas ao escrever que devemos aprender a lidar com algo precioso. Ele ainda complementa, dizendo que “Para muitos, a construção de palavras ou frases é sem cor, som ou sabor... além disso, cada palavra pronunciada revela uma tentativa de estabelecer ritmo, musicalidade e graça, mostrando um desejo intenso de produzir sentido e beleza” (SILVEIRA, 2008, p. 10). Nesse sentido, Silva (2006) afirma que as crianças têm mais facilidade com os textos poéticos por não terem medo de se expor, não terem vergonha de criar.

A poesia se encontra precisamente na conjunção das esferas pedagógica e artística, sendo perfeitamente apropriada para impulsionar desenvolvimento da linguagem infantil, “na medida em que se afirma, a um só Tempo, como instância própria do complexo instrutivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irreduzível no complexo universo infantil. (SILVA, 2006 *apud* WOLFF; LENHEM, 2015, p. 60).

Torna-se então, imprescindível, explorar mais esse gênero literário em sala de aula, proporcionando uma aprendizagem significativa, fazendo com que a criança se familiarize com a linguagem poética e desenvolva de forma prazerosa a sua escrita. Segundo Coelho (2000, p. 20),

A escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. Nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente da condição para a plena realidade do ser.

O ambiente escolar engloba as áreas do conhecimento e o ensino da língua portuguesa abrange a compreensão dos vários sentidos que os textos poéticos podem proporcionar. Tem como função ampliar o vocabulário, a entonação e a leitura de imagens nas várias fases do desenvolvimento da criança, conseqüentemente, resulta na aproximação constante com a poesia, como também na utilização do conhecimento prévio. Encontramos estas discussões em Smolka (1993 *apud* VIGOTSKY, 1975, p. 98):

A falta de sonoridade e entonação, a necessidade de substituir palavras por imagens de palavras. A necessidade de recriação e representação da situação, o locutor ausente, imaginário se constituem circunstâncias que tornam a escrita mais difícil.

Ainda do ponto de vista da autora, vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

A criança só pode ser alfabetizada depois de estar comprovadamente no “nível do pensamento operatório concreto”. Ainda diz em seu discurso que “A literatura infantil deve ser usada com forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constituindo assim um importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita” (SMOLKA, 1988, p. 21-22).

Smolka (1998) acrescenta que, ao observar uma poesia, a criança aprende a perceber os ritmos complexos. Compreende-se então que o simbolismo de primeira ordem é quando a criança está iniciando sua aprendizagem e, na educação infantil, tem contato intenso com o mundo imaginário a sua volta, as brincadeiras, as cantigas. Quando saem desse período, passando para o simbolismo de segunda ordem no ensino fundamental, elas têm que deixar de lado esse mundo que até então estivera presente em seu meio, passando a ter mais contato com a escrita em si. Neste momento, o professor precisa ter cautela; manter a ludicidade, as brincadeiras e as cantigas é fundamental, compreendendo que a criança ainda se encontra no simbolismo de primeira ordem e ela precisa de um tempo para poder fazer esta transição, para enfim se adaptar definitivamente ao novo ambiente em que a escrita vai se fazer presente para toda sua vida. A poesia, nesse momento, pode ser excelente exercício por sua leveza e descontração. De acordo com Beber (2007), “A poesia deve entrar em contato com a criança, por se tratar de textos leves e prazerosos para estabelecer os mecanismos que possibilitam o seu desenvolvimento”. O autor ainda complementa dizendo que:

O mundo lúdico é sério para a criança, por isso, os adultos que trabalham com elas não podem arrancá-las dessa brincadeira. É por viver neste mundo em que uma lata de sardinha além de ser lata pode ser trem, que a criança cresce e explora o mundo, conhecendo-se e entendendo-o naturalmente. O brinquedo é um meio, um suporte

maleável que facilita a arte de brincar, mas a ausência dele não impede a vivência do lúdico porque ela usa a imaginação. Sem brinquedo a criança precisa de espaço físico e de tempo para imaginar (BEBER, 2007, p. 36)

[...] a leitura, principalmente de textos literários, permite que a criança exercite esta possibilidade de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, com um pé na realidade e outro em um lugar imaginário e depois voltar para o mundo concreto enriquecida com as vivências oriundas da fantasia. (BEBER, 2007, p. 37 *apud* WOLFF; LENHEM, 2015, p. 60).

Como o auxílio dos autores, compreendemos o lugar da ludicidade na vida da criança, ela se sente livre para se expressar e começa a diferenciar o real do imaginário. Observamos que podemos explorar ainda mais a literatura infantil, integrando esse mundo mágico que só uma criança é capaz de criar. Além disso, percebemos como as crianças se veem diante do mundo.

Segundo Fronckowiak (2008 *apud* WOLF; LENHEM, 2015, p. 60), “quando uma criança ganha confiança em si própria e na sua voz, quando triunfa sobre a timidez e as dificuldades de articulações, o dizer poético torna-se extraordinário motor para desenvolver e manter a memória”. A poesia é uma forma suave de aprendizagem por suas peculiaridades que tocam diferentes sentidos e atraem a atenção da criança, para então alcançar dimensões de formas variadas em suas vidas, possibilitando o desenvolvimento linguístico e cognitivo, tornando-as mais destemidas diante dos problemas. Silva (2006 *apud* WOLF; LENHEM, 2015, p. 59)

Considera que a poesia se encontra precisamente na conjunção das esferas pedagógicas e artísticas, sendo perfeitamente apropriada para impulsionar o desenvolvimento da linguagem. Na medida em que

se afirmar, a um só tempo, como instância própria de complexo intuitivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irreduzível no complexo do universo infantil.

Segundo Vigotsky (1998), a interação social está sublinhada como mola mestra para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da ação do sujeito. Sendo assim, a poesia pode fazer essa ponte como facilitadora no desenvolvimento da linguagem ao mesmo tempo possibilitando o processo da estrutura escrita.

A poesia, sendo um gênero literário extraordinário, tem o poder de despertar na criança o imaginário, além de dotar possibilidades significativas para levar simultaneamente a criança pelos caminhos da linguagem a escrita. De acordo com Oliveira (1996), “A poesia permite o envolvimento com a imaginação, o faz de conta”. Para Vigotsky (1998), “É um grande contributo para o desenvolvimento da linguagem escrita”.

A contribuição teórica dos autores reforça o envolvimento da criança com a leitura, contribuindo para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Apontam estratégias que geram ações conciliando aprendizagem com a ludicidade para formação de leitores mais interessados, aliando o prazer ao divertimento e assim tornando a criança mais autônoma e criativa, feliz com seu processo de construção do conhecimento.

4. Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, nos valem da seleção de leituras e estudos como ferramenta inicial para posterior fichamento. Nossa pesquisa, de caráter bibliográfico e de

cunho qualitativo, contou com o auxílio das experiências acadêmicas realizadas.

Coroamos os estudos com a nossa participação no projeto “Sabores e Saberes da Arte, Tecnologias e Literatura e nas Múltiplas Linguagens Escolares: as parcerias como ponto de partida”, em escolas indígenas e não indígenas e no projeto “Criança infância de Manoel de Barros” na escola CAIC Antônio Pace e na escola pantaneira da fazenda Taboco no município de Aquidauana/MS. O contato intenso com as poesias de Manoel de Barros foi tocante no nosso processo formativo. Vários foram os textos em que Manoel de Barros faz uso da linguagem poética e do olhar da criança como forma de expressão, mas foi no texto “O menino que carregava água na peneira” que a desconstrução seguiu a bela metáfora do despropósito de fazer poesia. Eis o texto:

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

É notório perceber a linguagem irreverente de Manoel de Barros nos jogos de linguagem pensados para além dos usos já estabelecidos das palavras. A linguagem da criança torna-se, dessa forma, uma referência diante da possibilidade que temos de imaginar, criar e transgredir.

Os estágios também nos proporcionaram a participação no Projeto “Os quarenta (40) anos do estado de Mato Grosso do Sul” com apresentações culturais e feira de ciência. Nessa oportunidade, aconteceu a Mostra da Cultura Sul-mato-grossense, em toda sua exuberância da fauna e flora. A música *Chalana*, de Almir Sater, foi o texto poético utilizado para produção da leitura e escrita, culminando com a confecção de barcos em argila.

5. Resultados e discussões

Por essas e outras experiências, julgamos relevante tratar do valor da poesia na aprendizagem da leitura e escrita. Percebemos que essas experiências contribuíram de forma viva para a escolha do tema do nosso trabalho nessa fase de conclusão de curso. Nosso estudo apontou os caminhos a serem percorridos em prol da criança no desenvolvimento de suas competências e nas habilidades da leitura e escrita, por meio dos textos poéticos.

Trazemos à baila discussões que nos levam a alguns encaminhamentos em detrimento aos nossos questionamentos: primeiramente, afirmamos que as experiências acadêmicas favorecem de forma positiva para nos tornarmos bons professores; em seguida, reiteramos o nosso discurso defendido no decorrer deste artigo sobre a poesia como elemento fundamental no favorecimento do desenvolvimento cognitivo da criança. Já em relação ao acervo da literatura infantil existente nas escolas, podemos afirmar que existem, mas que nem sempre são utilizados pelo professor nas escolhas em seus planejamentos. Ainda há necessidade de uma maior atenção pelos professores nas seleções dos textos. A poesia, em suas variadas formas, necessita ser mais explorada, sem, contudo, deixar de mencionar que, em determinadas escolas por onde passamos, encontramos profissionais fazendo seu melhor, contribuindo com a busca por mais conhecimento no envolvimento com a poesia no meio

escolar. Suas peculiaridades nos permitem conhecer mais ainda o nosso regionalismo, valorizando os poetas da região e de todo o país.

6. Considerações finais

Finalizamos com a chamada para que os professores apreciem e se deleitem com as poesias. Antes de mais nada, é preciso que o gosto pela leitura comece no professor. Trabalhar com processos poéticos como recursos linguísticos leva as crianças a memorizar e apreciar esses textos, mesmo que a princípio não sejam capazes de compreender todo o seu significado. A prática com as poesias e textos poéticos com seus alunos pode ser um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades e da sensibilidade da criança.

Elevamos o quanto as experiências acadêmicas aqui expostas apuraram nosso senso estético e nossas competências, conseqüentemente, simbólicas. Aprendemos que os poemas expressam a beleza por meio da linguagem literária e nos familiarizam com o refinamento desse tipo de linguagem, uma ponte imprescindível entre a escola e a vida.

Por fim, foi possível perceber o quanto a poesia pode fazer a diferença na vida de uma pessoa, não somente para levá-la aos caminhos da leitura e da escrita, mas para o alimento dos seus sonhos.

Referências

AGUIAR, V. T. de. Literatura e educação: diálogos. *In: PAIVA, A. et al.* (org.). **Literatura:** saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. p. 17-27.

CALDIN, C. F. **A poética da voz e da letra na literatura infantil:** leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças. 2001. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

COELHO, N. N. **Literatura infantil.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

OLIVEIRA, A. S. **Curso de Literatura Infantil.** Ed. Santos de Oliveira, 1978.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998.

Sites consultados

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41059?show=full>. Acesso em: 23 out. 2017.

<https://periodicos.unesc.net/SELM/article/view/455/>. Acesso em: 23 out. 2017.

<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2222>. Acesso em: 23 out. 2017.

<http://www.google.com.br>. Acesso em: 23 out. 2017.

<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3564816>. Acesso em: 23 out. 2017.

<http://www.unaerp.br/sici-unaerp/edicoes-anteriores/2006/secao-4-2/966-a-importancia-de-literatura-infantil-na-formacao-de-leitores/file>. Acesso em: 23 out. 2017

Prática pedagógica e formação de professores: uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleoterio
Faculdade Venda Nova do Imigrante

Adriana da Silva Ramos de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Sulamita Barreto do Nascimento
Rede Estadual de Ensino – Escola Estadual Roberto Scaff

1. Introdução

Analisando a história da educação no Brasil, desde o período colonial com a chegada dos jesuítas, sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega, até meados do século XX, percebe-se que a escolarização era privilégio das elites dominantes: pouco se pensava numa proposta política de inclusão do contingente populacional excluído e marginalizado. Nesse período histórico, o número de escolas públicas criadas no país não contemplava a maioria absoluta de analfabetos existentes.

Somente depois do desenvolvimento industrial, enquanto milhares de homens e mulheres eram explorados em jornadas de trabalho desumanas (14, 15, 19 horas), enquanto seus filhos perambulavam pelas ruas, começa a luta pela implantação da escola pública, laica e gratuita. “[...] A organização popular e a pressão por escolas apontam para a ineficiência do Estado em beneficiar essa população [...]” (ANDREOTTI, 2006, p. 107). Por consequência, o olhar do Estado volta-se para a formação de professores.

Passaram-se décadas e várias foram as transformações no quadro social, político, econômico e religioso, impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico. Isso fez com que governantes e gestores tentassem organizá-la através de Decretos, Leis, Manuais que irão regulamentar as ações no nosso país. Segundo Jenkins (2006), estamos vivenciando uma sociedade informacional na qual os meios de comunicação se convergem e as pessoas interagem em rede 24 horas por dia. Agora, a construção do conhecimento também acontece no espaço virtual, abrindo novas perspectivas para o processo de ensino/aprendizagem. Diante desse contexto, há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados pelo professor como *tablet*, celular, lousa digital.

Essas transformações provocam, inquietam e impulsionam as pessoas que atuam na área da educação a refletir constantemente sobre a formação de professores e suas práticas pedagógicas. Desse modo, justificamos que o interesse pela temática surgiu nas aulas da Disciplina de Tecnologias Educacionais, durante o ano de 2016, no quinto semestre no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Durante as aulas, tivemos contato com diversas obras, capítulos de livros e artigos científicos que discutiam a prática pedagógica e a utilização de tecnologias na educação. Fomos provocadas por essas leituras e nos propusemos a investigar esse universo.

Segundo Tardif (2002), os professores constituem um dos mais importantes grupos do processo educacional. Diante das mudanças contínuas no cenário social, esses profissionais são desafiados continuamente a buscar novos caminhos para o exercício da docência em todos os níveis de ensino. Partindo de todas essas premissas, a pesquisa se caracteriza como estado do conhecimento.

O objetivo geral da pesquisa foi realizar um levantamento de produções acadêmicas no âmbito *stricto sensu* sobre prática docente vs. tecnologias educacionais vs. formação de professores, entre os anos de 2012 a 2017, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para compreender os desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar.

Com isso, os objetivos específicos para a construção do artigo foram: identificar se os professores recebem formação tecnológica; constatar se existiam dificuldades para a utilização de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; analisar se as produções acadêmicas pesquisadas apresentam alguma metodologia com a utilização das tecnologias no contexto de sala de aula que possa ser utilizada em outros contextos escolares.

2. Utilização das tecnologias e suas implicações na educação

Consta no Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) que a educação profissional e tecnológica deve fazer parte dos objetivos da educação nacional. Para isso, os professores devem agregar aos diferentes conteúdos, níveis e modalidades questões sobre o trabalho, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 1996), ficando clara a necessidade de se fazer presente no ambiente escolar. Porém, reconhecemos que estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais tecnológica, mas nem todas as instituições públicas de ensino no Brasil possuem tecnologias digitais que a vida escolar moderna exige, o que é lamentável.

Nesse sentido, Castells (1999) aponta o dilema de leis específicas que regem o direito do aluno a ter acesso às tecnologias como uma contradição, uma vez que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser compreendida ou retratada sem suas ferramentas tecnológicas”. Assim, pontuamos que, no país, os governantes criam as leis, mas ao mesmo tempo as descumprem e ainda acreditam que equipando as escolas com recursos tecnológicos - *Datashow*, lousa digital e computadores - resolverão os problemas educacionais que se arrastam desde o período da colonização.

De acordo com Lévy (1999), um dos fatores que tem influenciado essa intensa utilização de tecnologias na sociedade e até mesmo na escola foi o acelerado crescimento tecnológico, que se deu a partir dos anos de 1980. Nessa época, recursos como computadores, celulares e equipamentos eletrônicos invadiram o mercado e podiam ser comprados/manuseados facilmente por qualquer pessoa para escrever, desenhar, ouvir música, dentre outras possibilidades.

Para Jenkins (2006), no espaço virtual, os meios de comunicação se convergem, mudando a forma operacional, sistêmica e mercadológica dos meios de difusão de informações. Os sujeitos agora assumem uma postura participativa, tem gostos bem definidos, vão de um universo a outro em busca do que almejam, seja a leitura do jornal diário, a última publicação de um artigo em uma revista científica ou um vídeo na plataforma digital YouTube com um simples *click* no celular.

Com essas modificações sociais, as escolas agora têm em seus bancos escolares alunos que nasceram imersos nas tecnologias digitais, denominados por Prensk (2010) como nativos das linguagens digitais (a geração *net*), destemidos, impulsivos e adoradores da interatividade. Diante do exposto, percebemos que a educação digital nas escolas pode ajudar também na construção do pensamento crítico/reflexivo e no processo de ensino/aprendizagem para o exercício da cidadania. A condução do professor nesse processo é vital. Percebemos que, quando o assunto é educação e tecnologia, há muitos desafios a serem enfrentados por toda a comunidade escolar. Para Prensk (2010), a utilização das tecnologias digitais, como um recurso pedagógico para ser utilizado em sala de aula, por professores e alunos para a construção do conhecimento é um dos maiores desafios na atualidade.

3. O perfil do estudante na atualidade

É fato que os perfis das crianças mudaram; aceitar essa nova realidade ajudaria os imigrantes digitais, “[...] aqueles que não nasceram no mundo digital [...]” (PRENSK, 2010, p. 2), a desejar um novo modelo de educação, pois os procedimentos utilizados na educação hoje, na grande maioria das vezes, são os mesmo de 30,

40 anos atrás. Isso é um entrave, pois o sistema educacional arcaico e analógico do país não foi desenvolvido para seus falantes nativos da linguagem dos computadores, celulares e internet. O uso das tecnologias educacionais pelo professor pode auxiliar o processo de ensino, visto que, para os nativos digitais, não existem barreiras para a interação. Nesse ciclo, todos ensinam e aprendem simultaneamente.

Para Mattar (2010), esses estudantes imersos no mundo digital vivem em constante movimento se reinventando, construindo novos conceitos e novas formas de aprender, são visuais, destemidos, inquietos. Quando descobrem uma informação relevante, ao contrário dos imigrantes digitais, não guardam para si, fazem questão de repassá-las publicando em seus *blogs*, *chats*, fóruns, redes sociais. É uma geração curiosa, que detesta manuais explicativos e prefere construir o aprendizado pelo método da tentativa e erro, fugindo dos padrões tradicionais da educação.

Diante desse contexto, se as tecnologias digitais forem utilizadas pelos professores com objetivos bem definidos, podem mudar os padrões de ensino tradicionais existentes. Neste novo ciclo, todos colaboram, aprendem, ensinam simultaneamente. O educando e o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades passam a ser o foco principal; essa empatia pode ajudar a aumentar o percentual de retenção dos conteúdos ministrados.

Nesse sentido, é preciso investimento em pesquisas educacionais que modifiquem a formação inicial e continuada, de forma que, nesses espaços, se propicie não só conhecimentos teóricos, mas também práticos para que os futuros licenciados e os professores possam vir a ter fluência digital em sala de aula e que as práticas pedagógicas tenham como foco o aluno no centro do processo de ensino.

4. Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, o que, para Minayo (2003), é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade.

É também do tipo estado do conhecimento (ou da arte); essa pesquisa tem caráter bibliográfico e, através dela, é possível construir um mapa de produções de um determinado tema, delimitando o tempo. “[...] em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento” (OWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Acreditamos que este artigo possa, de alguma forma, contribuir para o processo de construção do conhecimento na comunidade escolar, melhorando a relação professor/tecnologia/aluno e visando ao aprendizado. Para a construção do estudo, seguimos a seguinte organização metodológica: durante o primeiro semestre de 2017, em 45 dias, selecionamos e analisamos nove publicações disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como critério a aproximação da temática escolhida. Buscamos produções acadêmicas *stricto sensu*, publicadas nos últimos cinco anos (2012 a 2017) de universidades públicas e privadas. Os dados coletados serão apresentados a seguir.

5. Resultados e discussões

Durante a pesquisa, constatamos diversas teses e dissertações disponíveis para pesquisa. Para a localização, utilizamos as palavras-chave: prática docente x tecnologias educacionais x formação de

professores. A partir das localizações, inserimos os dados em uma planilha do Excel. Após a finalização do levantamento de dados, organizamos os resultados do estudo no quadro abaixo para melhor visualização.

Quadro 1: Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

LOCAL	ANO	AUTOR	NATUREZA	ORIENTADOR	TÍTULO
UTFPR	2013	Adilson Claúdio Muzi	Dissertação	Nanci Stancki da Luz	Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação: percepções e vivências docentes.
UOP	2013	Celia Maria Borges Evangelista	Dissertação	Tereza de Jesus Ferreira Scheide	A internet na educação: concepções de discentes e docentes sobre o seu uso
PUC/SP	2014	Marta Do Carmo Silva	Dissertação	Sônia Maria de Macedo Allegretti	Professores usuários de tecnologias: concepções e uso em contextos educacionais
UFRO	2014	Andreia Nunes de Castro	Dissertação	Rosângela de Fátima Cavalcante Franca	Formação inicial: a contribuição para o uso pedagógico das TIC na educação básica – um estudo no curso de pedagogia da UFMT/Campus Cuiabá
UFSCar	2015	Gisele de Sousa Lucas	Dissertação	Maria Iolanda Monteiro	Vivências tecnológicas da rede SESI/SP: uma estratégia organizacional para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem
UFPR	2015	Marilete Terezinha Marqueti	Dissertação	Ricardo Antunes de Sá	A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica
UEPR	2015	Divaldo de Stefani	Dissertação	Marilene Mieko Yamamoto Pires	Uso das tecnologias digitais e internet como ferramenta didática: uma análise da prática pedagógica dos professores do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – Paraná
UNIVAS	2015	Everton Augusto da Silva	Dissertação	Rosimeire Aparecida Soares Borges	O uso de dispositivos tecnológicos na educação: concepções dos licenciados para a prática pedagógica
COLÉGIO PEDRO II	2016	Regina Lúcia Faig Torres Pinto da Rocha	Dissertação	Andrea de Farias Castro	Livro didático e recursos tecnológicos: desafios na prática docente

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas publicações (CAPES, 2017).

No ano de 2013, foi possível localizar o trabalho de Muzi (2013), mestrando da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, que defendeu um tema relevante para a construção do presente artigo, aproximando-se da nossa pesquisa por investigar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano das salas de aula pelos docentes. O autor utilizou questionários para coletar dados e a maioria dos entrevistados cita que, nem durante a formação acadêmica inicial, tampouco na pós-graduação, teve uma disciplina que os ensinasse a forma correta de utilização dos recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Eles afirmam que falta formação inicial e oficinas que lhes permitam apropriar-se desse conhecimento. Esse trabalho se distancia do nosso artigo pela análise de dados ser focada na perspectiva de gênero impregnada pelo discurso machista dos professores, que relatam não ter o mesmo problema com relação ao uso das TICs, associando as dificuldades ao gênero e não à formação. Pesquisadores da educação como Carl Rogers (2010) não concordam com isso, uma vez que a capacidade de aprendizagem é complexa, única e subjetiva e não está diretamente ligada ao sexo da pessoa.

Esse discurso, segundo Carl Rogers (2010), é patriarcal capitalista e, ainda que estejamos na contemporaneidade, homens e mulheres têm jornadas de trabalhos e salários diferentes, deixando-as em posição de desigualdade. Quando se trata da categoria professores, o que os difere são somente as cargas horárias de trabalho, uma vez que a remuneração é concedida pela qualificação que cada um possui e não pelo sexo.

No mesmo ano, foi localizado a dissertação de Evangelista (2013), na Universidade do Oeste Paulista, cujo objetivo é analisar as concepções de professores e alunos sobre a utilização das TICs, tendo a internet como aliada nas práticas pedagógicas no município de Teodoro Sampaio no estado de São Paulo. Na pesquisa, foram

entrevistados alunos e professores e ela constatou que a presença dos nativos digitais nos bancos das escolas tem levado os educadores a repensar novas propostas, fazendo com que esses alunos não se sintam entediados com as práticas de ensino monótonas e cansativas. Ressalta-se que o professor necessita assumir uma postura diferente para que suas aulas sejam mais atrativas, para isso utilizando a interdisciplinaridade.

No ano de 2014, foi localizado o trabalho de Silva (2014), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que faz um estudo para verificar se o professor que utiliza as mídias na vida cotidiana as insere em suas práticas pedagógicas, visando ter um ambiente colaborativo e interligado, cujo foco das aulas não é o conteúdo e sim o alunado e sua participação ativa na construção do conhecimento com significado. Esse trabalho aproxima-se do referencial teórico do nosso artigo pelos autores utilizados, como José Manuel Moran e Pierre Lévy. A metodologia da pesquisa do autor foi a aplicação de um questionário, para identificar quais mídias eram utilizadas pelos educadores, e a realização de uma entrevista semiestruturada com esses sujeitos, buscando subsídios para responder os questionamentos levantados. Os resultados obtidos revelaram que os professores utilizam os recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas de acordo com suas concepções de ensino, para dialogar, compartilhar e reproduzir conhecimentos, não para construir. O que contradiz os princípios da educação nacional, pois é necessário que os professores desenvolvam competências que permitam conduzir o aluno a fazer essa utilização de forma crítica e significativa.

No ano de 2014, foi localizada a dissertação de Castro (2014), da Universidade Federal de Rondônia, que cita, segundo o Parecer CNE/CP 5/2005, da Resolução nº 1, de 15 de maio, de 2006, a necessidade de adaptar a formação dos educadores às Diretrizes e

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com relação ao domínio das tecnologias digitais. Hoje, essas habilidades são necessárias aos professores que atuam na Educação Básica. O objeto de estudo do autor foi investigar se a Universidade Federal de Mato Grosso/*campus* de Cuiabá ajustou seu currículo para formar licenciados capazes de acompanhar esta evolução. A coleta de dados foi realizada através de aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada, com acadêmicos do 4º semestre, do curso de Pedagogia. Como resultado, o autor afirma que ficou caracterizado que a UFMT necessita mudar seu currículo, uma vez que as aulas de tecnologia são caracterizadas pelo instrucionismo acrítico, impedindo que esses futuros profissionais se apropriem de práticas necessárias para mudar os rumos da educação.

Já a dissertação de Lucas (2015), da Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivo de pesquisa verificar se as aulas ministradas para os anos iniciais do ensino fundamental no laboratório de informática e as montagens e programações no laboratório de ciências e tecnologias da Rede do Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI/SP) contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, para solução de problemas e das práticas de leitura e escrita. Esses levantamentos servem de referência bibliográfica para o nosso trabalho. A metodologia utilizada pela autora foi o estudo de caso, com entrevista semiestruturada, observação participativa e estudo documental. Duas professoras participaram da pesquisa: uma é formada em informática educativa e a outra é regente do primeiro ano do ensino fundamental.

Percebe-se que, quando a temática é o uso das TICs, o autor Pierre Lévy é referência em todas as dissertações, por sua visão contemporânea sobre o assunto. O resultado obtido por Lucas (2015) evidencia que, quando os recursos tecnológicos são utilizados por profissionais capacitados e comprometidos com o processo de

ensino/aprendizagem, quando há interação entre os professores regentes e os responsáveis pelas TICs, quando o planejamento contempla não só a inclusão digital, mas a apropriação, a utilização crítica, reflexiva pelos alunos, possibilitando o desenvolvimento individual e coletivo de maneira colaborativa, as práticas pedagógicas vão ao encontro do que os autores postulam na literatura.

Vale ressaltar que a dissertação de Lucas (2015) é um dos poucos trabalhos analisados, que traz os apêndices produzidos, que foram aplicados e contextualizados passo a passo e podem perfeitamente ser utilizados em outros contextos escolares. A autora cita que é necessário que os professores busquem formação e que vejam a introdução desses recursos como ferramentas que abrem perspectivas para dar novos rumos à educação.

No mesmo ano, foi localizado o trabalho de Silva (2015), da Universidade do Vale do Sapucaí que investigou as percepções dos licenciados sobre as futuras práticas docentes com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), identificando dificuldades de planejamento e metodologias que permitam a utilização desses recursos. Para a obtenção dos dados, foram aplicados três questionários, um para identificar o perfil desses profissionais e os outros dois para descobrir suas concepções quanto ao uso das tecnologias em suas práticas docentes. Todos os entrevistados perceberam as mudanças no contexto social em relação aos nativos digitais e o que as universidades transmitem, sendo assim, precisam reformular os seus currículos para a realidade atual. Para a maioria dos entrevistados, isso é necessário frente às mudanças sociais, políticas e econômicas que refletem significativamente no campo educacional.

No ano de 2015, foi localizado o trabalho de Marqueti (2015), da Universidade Federal do Paraná, que se aproxima do estudo realizado principalmente pela utilização do referencial teórico de

Moran (1994, 2003, 2007) e Castells (1999). A autora tem como objetivo descobrir o perfil do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, do município de Araucária/PR, quanto à utilização dos recursos tecnológicos em suas práticas docentes. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista. A pesquisadora ficou um ano investigando os fatores individuais (saber tecnológico, motivação e cibercultura) e os fatores instrucionais (tempo, formação continuada, valorização). Ela cita que a relação de aceitação ou recusa do educador ao uso das TICs na sala de aula vai depender de sua fluência ou não no uso das tecnologias.

No mesmo ano, foi localizada a dissertação de Stefani (2015), da Universidade Estadual do Paraná. O trabalho se aproxima deste artigo por perceber que a prática de utilização das TICs de maneira aleatória pelos professores acontece por falta de formação, sendo esse um relato comum. O autor cita que os pesquisadores da educação já perceberam que essa nova geração fala fluentemente essa linguagem. Dentro desse novo contexto, o professor precisa buscar novas alternativas para interagir com esses alunos.

No ano de 2016, foi localizado o trabalho de Rocha (2016), defendido no Colégio Pedro II. A leitura foi relevante, pois a autora cita que os recursos tecnológicos invadiram a sociedade e que a ação dos governantes com relação às políticas públicas para inclusão e democratização do uso das tecnologias no sistema público educacional é primordial para que a formação dos alunos esteja de acordo com os preceitos da sociedade em questão. A autora cita que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem disponibilizado livros em versão digital, visando a democratização nas escolas públicas de todo Brasil. Essa é uma realidade não condizente, uma vez que faltam nas escolas condições mínimas (como carteiras). Desse modo, conseqüentemente, as salas de tecnologias são realidade da maioria das escolas do sertão nordestino.

Rocha (2016), observando o contexto das escolas que foram contempladas com o programa do livro digital, constatou que não foi oferecida formação aos professores, que gerou ineficácia, utilização aleatória e sem significado, não auxiliando a construção do aprendizado, tão menos inovando as práticas pedagógicas. Segundo a autora, sem formação, essas inovações não trouxeram grandes mudanças para as escolas beneficiadas. Sendo assim, é preciso que a política de inclusão do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) seja reformulada. Como resultado da pesquisa, apresenta a estruturação de um portal de formação educacional, visando o letramento digital do professor, para que atue ativamente, utilizando os recursos tecnológicos para consolidar o aprendizado.

A partir dos dados apresentados, podemos afirmar que muitos são os desafios enfrentados diariamente pelos profissionais da educação, assim, é visível que precisamos de reformulações urgentes. Nesses casos, concordamos com a fala de Moran (2013), quando o autor cita que as escolas precisam de professores menos falantes e mais práticos, de menos aulas informativas e mais atividades de pesquisas e experimentação, de desafios e de projetos, mas se faz necessário dar o mínimo de condições para que esses profissionais possam desenvolver suas práticas pedagógicas com dignidade.

6. Considerações finais

Todas as produções *stricto sensu* selecionadas foram escolhidas pela temática da prática docente e formação de professores para a utilização das tecnologias na educação. A coleta dos dados nos permitiu compreender que, pensando no âmbito da formação acadêmica, das licenciaturas – principalmente do curso de Pedagogia, em que os acadêmicos serão os futuros profissionais e irão atuar no início da formação escolar dos nativos digitais –, as universidades

precisam repensar seus currículos, agregando conhecimentos que possam contribuir para que esses educadores não saiam de seus bancos universitários sem condições mínimas necessárias para sua atuação em sala de aula com relação às tecnologias educacionais e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

Com relação à formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, nos mais diferentes estados do Brasil, quando acontece é descrita pelos autores das produções acadêmicas como superficial e ineficaz, pois ainda são utilizadas de maneira aleatória, não auxiliando a construção do conhecimento. Para eles, a utilização desses recursos serve para sedimentar as práticas pedagógicas tradicionais já existentes.

Quanto às dificuldades de utilização das tecnologias educacionais em sala de aula, todos os trabalhos destacam a necessidade de o professor buscar formação tecnológica que os coloque em situação de igualdade com seus alunos, mas não relatam as dificuldades em si. Das nove dissertações analisadas, apenas uma traz em seus apêndices produções que foram aplicadas e contextualizadas passo a passo. Essa prática é um diferencial relevante, pois pode servir de referência, ainda que com modificações, para serem aplicadas em outros contextos escolares de todo o Brasil.

Igualmente, outras dificuldades que os professores enfrentam cotidianamente são comuns em quase todos os trabalhos. Há escolas que não têm condições mínimas de funcionamento: faltam carteiras, material didático e o aparato tecnológico que a vida escolar moderna exige.

Entretanto, o dado que mais nos chamou a atenção foi o peso que os autores das dissertações colocam nos ombros dos professores. Pensar que somente equipar as escolas com tecnologias resolverá os problemas da educação é utopia. É necessário valorizar a escola

pública, os professores, a educação permanente, os salários dignos, os planos de carreiras e isso só acontecerá quando toda a sociedade e o poder público estiverem engajados com a educação.

Referências

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930-1964). **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. especial, p. 102-123, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2017.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CASTRO, A. N. de. **Formação Inicial**: a contribuição para o uso pedagógico das TIC na educação básica. Um estudo no curso de Pedagogia da UFMT/Campus Cuiabá. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1509704. Acesso em: 18 jul. 2017.

EVANGELISTA, C. M. B. **A internet na educação**: concepções de discentes e docentes sobre o seu uso. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=170927. Acesso em: 18 nov. 2017.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Google Books, 2015. Acesso em: 04 fev. 2017.

LUCAS, G. de S. **Vivências tecnológicas da rede SESI – SP**: uma estratégia organizacional para auxiliar o processo de ensino aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3007007. Acesso em: 05 jul. 2017.

MAQUETTI, M. T. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação), da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2467564. Acesso em: 05 jul. 2017.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAN, J. E.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MUZI, A. C. **Na sala de aula com as tecnologias da informação e comunicação**: percepções e vivências docentes. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=149173. Acesso em: 23 jul. 2017.

PIERRE, L. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRENSKY, M. **“Não me atrapalhe, mãe – estou aprendendo!”**: como os videogames estão preparando os nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: PHORTE, 2010.

ROCHA, R. L. F. T. P. da. **Livro didático e recursos tecnológicos**: desafios na prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação), Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4946619. Acesso em: 05 maio 2017.

SILVA, E. A. da. **O uso de dispositivos tecnológicos na educação**: concepções dos licenciados para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2771753. Acesso em: 18 jul. 2017.

SILVA, M. do C. **Professores usuários de tecnologias**: concepções e uso em contextos educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1708992. Acesso em: 01 ago. 2017.

STEFANI, D. de. **Uso das tecnologias digitais e internet como ferramenta didática**: uma análise da prática pedagógica dos professores do núcleo regional de educação de Paranavaí-Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2534905. Acesso em: 13 abr. 2017.

ROGERS, C. R. **Coleção Grandes Educadores**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FC9IAxP9yhc>. Acesso: 29 set. 2017.

OWSKI, J. P. R.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/318502476/ROMANOWSKI-J-P-ENS-R-T-As-pesquisas-denominadas-do-tipo-Estado-da-Arte-Dialogos-Educacionais-v-6-n-6-p-37-50-2006-pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

Práticas na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre o Projeto Barco de Letras

Carmem Lúcia Além Corrêa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Denise Silva
Instituto de Pesquisas na Diversidade Intercultural/IPEDI

1. Introdução

O presente texto tem como objetivo contribuir com estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e seus meandros, desde um recorte temporal da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 até os dias atuais. Nossa pretensão não é abarcar toda a complexidade que envolve esta modalidade de ensino, mas fazer algumas preposições que auxiliem a compreensão e valorização desta modalidade de ensino para aqueles que buscam complementar os seus estudos. Após a problematização das questões legais e históricas que envolvem essa modalidade, apresentamos a experiência do Projeto de Alfabetização de Adultos Barco de Letras, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural – IPEDI, no município de Miranda/MS.

Considerando o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, podemos observar que houve mudanças significativas e essenciais referentes a esta modalidade educacional, principalmente na legislação e na metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem, suprimindo as necessidades para que possamos democratizar cada vez mais a educação, principalmente para os adultos.

Estas mudanças na Educação de Jovens e Adultos não acontecem somente no ambiente escolar, mas em vários espaços formais e não formais da educação, tais como, ONGs e sistemas privados de ensino, a fim de atenuar as dificuldades, ou seja, o déficit educacional relacionado aos jovens e aos adultos.

Neste contexto, a legislação, por exemplo, avançou consideravelmente em relação a sua proposta inicial. O sistema capitalista exige que se forme cidadãos para o mercado de trabalho, visto a necessidade de esse jovem adulto terminar os estudos e, dessa forma, atender as exigências sociais para obter mais qualidade de vida.

As diversidades sociais e culturais que marcam as relações humanas são relevantes para proporcionar trocas de experiências mediante as expectativas. No caso dos adultos, muitos deles são pessoas oriundas de outros estados deste Brasil culturalmente diverso. Por isso, cabe ao professor explorar esses conhecimentos e ampliar o repertório cultural e social no processo de aprendizagem.

Para refletirmos sobre essa modalidade de ensino, apresentamos a experiência de alfabetização de adultos desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa da Diversidade Cultural – IPEDI, no município de Miranda. O projeto intitulado Barco de Letras oferece alfabetização para pescadores adultos analfabetos.

2. Referencial teórico

Há necessidade de investigação no âmbito escolar, com a finalidade de criar possibilidades para o desenvolvimento do jovem e do adulto no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, “focamos nosso olhar para a escola e tomamos como ponto de partida a prática pedagógica, entendida como relações que se estabelecem entre segmentos escolares, professores, alunos e gestores”. Souza (2000) corrobora a importância das relações produtivas entre professor e aluno mediante os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento dentro da sala de aula.

Como vimos, as leis impostas na educação da EJA não são diferentes e a educação é organizada visando respeito às liberdades e igualdades de acesso, de permanência, de aprender, de pesquisar, de divulgar cultura, arte, bem como a valorização da experiência extra-escolar e educação laica. Assim, “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, art. 37, seção v). Desta forma, a

volta à escola é facilitada, podendo ser feita no período noturno, ou seja, sendo possível trabalhar, estudar e concluir os estudos com rapidez por conta dos supletivos e com qualidade. Porém, há certos critérios para que a matrícula seja aceita, para a conclusão do ensino fundamental para maiores de 15 anos e para a conclusão do ensino médio para maiores de 18 anos com reconhecimento e legalidade.

Para Freire (1987, p. 72), “a educação problematizadora consiste em um esforço permanente em que o homem vai percebendo, criticamente, como está sendo o mundo em que se acha”. Nessa perspectiva, espera-se que o educando se utilize das práticas pedagógicas para construir um aprendizado não só de leitura e escrita, mas que o prepare para a vida e o transforme em um cidadão crítico e independente para tomar decisões seguras e com melhores possibilidades no futuro.

Inevitavelmente, a EJA é um campo de práticas e reflexões que transborda os limites da escolarização em sentido rigoroso. Principalmente, porque envolve diversos processos formativos, nos quais podem ser incluídas iniciativas que promovam a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política, entre outros, em espaços não escolares.

Pode-se dizer que a EJA é um campo pedagógico contraposto à interdisciplinaridade, que possivelmente poderia ser aproveitada como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, ele passa a ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Em contrapartida, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, pois a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada parte integrante da história da educação em nosso país.

Nesse ponto de vista, aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser, pois “ensinando se aprende e aprendendo se ensina” (FREIRE, 1987). Assim, o educador é um profissional da pedagogia da política, da pedagogia da esperança, como já disse o educador Paulo Freire, precursor da alfabetização de jovens e adultos. Assim sendo, o educador é aquele que necessita construir o conhecimento com seus alunos e o educando é um dos eixos fundamentais de todo o trabalho.

A educação de jovens e adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente às ações de escolarização. Seus propósitos são múltiplos e ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não governamentais, de universidades, associações, igrejas, entidades empresariais e trabalhadores. (SOARES, 2001, p. 25).

O autor descreve a diversidade de informações que o adulto, por meio das experiências de vida, tem e que devem ser utilizadas em sala com o objetivo de facilitar o aprendizado.

A pedagogia, como pedagogia humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44).

De acordo com Freire, um professor dedicado para a educação popular tem que acreditar em mudanças, não pode ensinar apenas a ler e escrever; é preciso haver uma mudança de paradigma e transmitir

esperanças, fazer com que o aluno se transforme em sujeito pensante, crítico e consciente do que lhe envolve no dia a dia.

3. Abordagem histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos

Iniciamos com a trajetória da conquista da valorização da Educação de Jovens e Adultos como um direito a partir da década de 1930, quando se destacam as campanhas de alfabetização que aconteceram nos anos de 1940 e 1950.

No fim da década de 1950, o educador pernambucano Paulo Freire iniciou com novos métodos de ensino para a alfabetização de adultos. Suas primeiras experiências de aplicação do método se iniciaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, tendo a participação de 300 trabalhadores que foram alfabetizados em 45 dias. O método freireano estimulava a compreensão da escrita a partir do conhecimento prévio. Considerava que a educação, para ser transformadora e emancipadora, necessitava valorizar as pessoas, suas culturas e modo de vida.

Em 1970, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República com o objetivo da erradicação do analfabetismo.

Durante o Governo Collor, as políticas neoliberais de reforma do Estado em meio à crise financeira importunaram mudanças na educação básica, dando prioridade à educação fundamental das crianças, desvalorizando a EJA. Em 1991, o então ministro da Educação, Prof. José Goldemberg deu a seguinte declaração:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar [...] (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 de dezembro, 1991).

O discurso da inclusão foi substituído pelo discurso da exclusão, desrespeitando os direitos ditos como universais, mantendo a gratuidade da educação pública a jovens e adultos, mas abolindo a sua obrigatoriedade. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a alteração dos incisos I e II do artigo 208 da Constituição de 1988:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

A alteração do artigo 208 da Constituição se deu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14 de 1996 que estabelecia:

Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Com mudanças ainda neste governo, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que excluiu jovens e adultos dos alunos financiados por esse fundo nas redes de ensino fundamental dos Estados, Municípios e do Distrito Federal (HADDAD, 2014).

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394) de 1996, que definiu a EJA como a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, assegurou a gratuidade aos jovens e aos adultos. Faltam oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996). Outras ações exploradas neste sentido relegaram esta forma de educação à segunda categoria, tratando-a como modalidade específica, de maneira parcial e vista como Ensino Supletivo (HADDAD, 2014).

Após o Decreto 2.208, de 1997, que regulamentou o inciso 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, foi constituída a seguridade de oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos; o poder público viabilizaria o acesso e a permanência do trabalhador na escola e a EJA aconteceria junto com a educação profissional. Ressaltamos que este decreto representou uma conquista decorrente de lutas de professores, alunos e comunidade escolar pelo direito à EJA.

Em seguida, o decreto foi substituído pelo 5.154/2004 que regulamentou a Educação Profissional e estabeleceu a integração entre Educação Profissional e Educação Básica. Além disso, a junção dessa modalidade com a EJA e/ou com este ensino poderia ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

A obrigatoriedade da implantação de cursos profissionais na modalidade EJA nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foi estabelecida pela Portaria 2.080/2005. Ainda neste mesmo ano, a Portaria 2.080 foi ratificada pelo Decreto 5.478, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O Decreto 5.840/2006 acabou com o de número 5.478 e alterou o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com a inclusão do ensino fundamental. O programa passou a ser disponibilizados em sistemas públicos de ensino e nas instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem, mas sendo responsabilidade da Rede Federal.

Foi publicado em 2006 o Documento Base do PROEJA que indicava a intenção governamental de consolidar o programa como política pública para a Educação Profissional e EJA. A partir disso, ficou definido, por exemplo, que as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, sendo que, já em 2006, no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da instituição seriam destinadas a esse público.

Com a emenda constitucional nº 53/2006, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual passou a contemplar a EJA após 10 anos de atraso em relação ao FUNDEF.

A emenda nº 59/2009 ampliou a obrigatoriedade escolar na faixa considerada regular, dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando inclusive oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria. A partir de então, houve o reconhecimento constitucional do direito de jovens e adultos a toda a educação básica.

A EJA também esteve presente no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010 e no PNE de 2011 a 2020 (GRACINDO, 2011). No primeiro Plano, foram estabelecidas 26 metas, no entanto, apenas duas permaneceram. Mais do que isso, estas duas metas são tímidas, como poderemos constatar a seguir.

No novo PNE, as duas metas para a EJA se referem ao quadro de analfabetismo da população acima de 15 anos e à necessidade de ampliação da EJA na forma integrada à educação profissional. Para o analfabetismo, a meta prevê a elevação da taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até 2020, a erradicação total do analfabetismo. Neste mesmo período, espera-se reduzir em 50% o analfabetismo funcional. Quanto à ampliação de matrículas de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio, a meta estabelece um mínimo de 25% das matrículas (BRASIL, 2014)

4. O projeto Barco de Letras

O Barco de Letras é um projeto de alfabetização de pescadores desenvolvido no município de Miranda/MS. De acordo com a equipe do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural – IPEDI, a iniciativa nasceu da demanda apresentada pelos próprios pescadores que enfrentam problemas no dia a dia por não saberem ler nem escrever. Na Colônia de Pescadores Z-5, local mantido pela associação destes profissionais, eles se encontram e, entre as atividades diárias, entre uma venda de pescado e outra, trocam lamentos das agruras de não dominarem o alfabeto: “é difícil para negociar o pescado, para preencher documentos da rotina da pesca e, até, para saber usar o celular e tirar aquela foto daquele peixe que o pessoal só vai acreditar que não é ‘história de pescador’ se tiver fotografado!”, “A gente quer ler uma receita de remédio, você não pode, você quer fazer uma continha de um peixe, você não pode, você quer ler alguma coisa, uma placa,

um nome de uma rua que está escrito, você não lê. A gente vê um celular legal que a gente quer tirar uma foto, fazer um vídeo... não sabe...”, enumera a dona Nilza Bandeira, uma das beneficiárias do projeto.

O projeto é coordenado por Janete Correa, ribeirinha que, diferente da maioria, conseguiu se formar nos bancos acadêmicos. É historiadora e voluntária para alfabetizar as pessoas de sua comunidade. “Os ribeirinhos são muito carentes na área da educação”, conta. Por isso, o apoio que o Barco de Letras recebe é tão celebrado. O projeto é realizado com mentoria do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI) e tem patrocínio da organização Brazil Foundation, que viabilizou o apoio financeiro que vem do exterior, de jovens moradores do bairro nova iorquino de Bonxville. “Um pessoal de tão longe estar se importando ‘com nós’ que somos apenas ‘uns pescador’ ribeirinho fico muito agradecida”, afirma a dona Nilza.

O projeto começou com 25 pescadores que frequentam as aulas no espaço da Colônia de Pescadores, todos os dias, no fim da tarde. O exercício da profissão deles obriga o projeto a se adaptar. Muitos dos alunos saem para o rio e ficam no Pantanal adentro por semanas, morando nas chalanas. Levam, consigo, tarefas preparadas pela professora Janete. “Eles levaram as atividades e fizeram o compromisso de fazer”, relata Janete, com a confiança de que só dispõe quem realmente conhece a realidade peculiar destes alunos. Este é apenas um dos desafios do Barco de Letras.

Outro desafio se refere à demanda que, com o desenrolar das atividades, está crescendo. Mais pescadores confiantes no projeto têm demonstrado o desejo de aprender a ler e a escrever. É o caso, por exemplo, de um grupo de pescadores residentes em Salobra, distrito que fica a cerca de 20 quilômetros da cidade. Eles queriam fazer parte do Barco de Letras. Janete e a organização do projeto deram

um jeito. Ampliaram as ações e levaram as aulas para Salobra, aos sábados. A Colônia de Pescadores, como personalidade jurídica, se tornou parceira da iniciativa e garantiu o transporte para a professora ir até Salobra nos fins de semana. Outros parceiros estão surgindo no caminho, doando, entre outras coisas, mesas e material escolar. O sonho dos pescadores está mobilizando a comunidade. Ler e escrever está sendo, para eles, o começo de uma nova história.

5. Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, realizamos pesquisa bibliográfica nos documentos oficiais sobre a EJA e nos textos teóricos. Fizemos também pesquisa nos relatórios e acervo do projeto Barco de Letras, além de entrevista com os coordenadores e participantes do projeto.

6. Resultados e discussões

Os resultados apontam que a EJA passou por momentos de avanços e retrocessos. Muitas vezes, esta modalidade de ensino ficou restrita apenas às formalidades legais. A erradicação do analfabetismo com a oferta de EJA ainda é um sonho distante, em decorrência da eliminação do Estado em relação à garantia do direito à educação. Haddad e Ximenes (2014, p. 255) salientam que, após 25 anos da Constituição de 1988 e 17 anos da LDB, “A EJA ainda continua na sala de espera”. Nossos estudos comprovam que, contrariamente, na EJA de Mato Grosso do Sul, mais especificamente em Miranda, o quadro tem sido diferente. As iniciativas de mudança têm registros no Projeto Barco de Letras

7. Considerações finais

Muitos são os desafios da Educação de Jovens e Adultos. Considerando o histórico da EJA no Brasil, podemos observar mudanças significativas e essenciais referentes a esta modalidade educacional no Brasil, principalmente, na legislação e na metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa realizada com o projeto Barco de Letras reforça a crença de que o ensino baseado no conhecimento de mundo do aluno e o trabalho com a interdisciplinaridade contribuem para a qualidade do processo de ensino. Os adultos já possuem um conhecimento de mundo e, ao passo que esse conhecimento é utilizado em sala de aula, o processo torna-se mais significativo. Além de ensinar a ler e a escrever, os programas de alfabetização de adultos garantem aos alunos o exercício da cidadania.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP, nº 05 de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição.htm. Acesso em: 19 out. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

Sites consultados:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em: 15 out. 2018.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 10 nov. 2018.

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 15 nov. 2018.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068>. Acesso em: 17 nov. 2018.

http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA. Acesso em: 19 nov. 2018.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.htm>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Processo de alfabetização da criança cega: alguns apontamentos

Ana Lúcia Gomes

Secretaria de Estado de Educação

Vera Lúcia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Universidade Católica Dom Bosco

1. Introdução

Com o aumento do número de crianças cegas matriculadas nas escolas do ensino regular, constatado a partir do censo escolar (2016), essa pesquisa teve como objetivo geral realizar um estudo sobre a alfabetização da criança cega, abordando um breve histórico da educação do deficiente visual, os métodos de ensino para o aluno cego e a alfabetização utilizando o Sistema Braille.

O processo de alfabetização da criança acontece quando descobre o mundo à sua volta e o decodifica, quando reconhece e dá nomes a objetos, qualifica e enumera, utilizando vocabulário rico e aperfeiçoado. Envolve educadores e educandos em uma construção em que desafios e descobertas acontecem constantemente. Para Montessori (1965, p. 56), educar, considerando os interesses e saberes que a criança traz consigo quando ingressa na escola,

[...] é ajudar a criança no desenvolvimento de sua personalidade em conformidade com sua natureza e possibilidades, respeitando-se seu ritmo próprio de forma que mais tarde ela possa cumprir suas tarefas como ser humano independente e equilibrado na comunidade adulta.

No caso da criança cega, isso dependerá dos estímulos que recebeu, ou seja, da estimulação precoce. O conhecimento armazenado ainda não tem um direcionamento concreto, sendo necessário que o professor descubra suas reais potencialidades e respeite suas individualidades.

Nesse contexto, a criança cega pode apresentar diversas dificuldades durante seu desenvolvimento, com graves prejuízos ou irrecuperáveis danos, se não for acompanhada e auxiliada.

Observamos, a partir de estudos de Jean Piaget (1971), que a função cognitiva da criança com deficiência visual³³ desenvolve-se bem mais lentamente quando comparada com o desenvolvimento das crianças videntes. Assim, é normal observar alguma falha do desenvolvimento entre os aspectos operacional e simbólico do seu pensamento, trazendo como consequência a dificuldade em formular conceitos. Com isso, podemos facilmente atribuir comprometimento ou limitações intelectuais a essa criança.

Dessa forma, compreender as condições de aprendizagem desses educandos é o ponto de partida para que a ação pedagógica seja adequada às suas necessidades específicas, oportunizando desenvolvimento e aprendizagem, surgindo o questionamento que norteou essa pesquisa: como acontece a alfabetização da criança cega?

2. Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa surgiu a partir do trabalho desenvolvido na área de deficiência visual e do interesse de se verificar como acontece a alfabetização da criança cega. A metodologia utilizada seguiu abordagem qualitativa que, para Ludke e André, (1986, p. 32) tem as seguintes características:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

³³ Considerando que a deficiência visual envolve baixa visão e cegueira, o termo *deficiência visual* utilizado nesse artigo se referirá aos alunos com cegueira, que é o objeto da pesquisa.

[...] 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador
[...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, “[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.” (FONSECA, 2002, p. 32).

3. Resultados e discussões

A partir de movimentos, discussões e lutas na década de 90, a inclusão educacional³⁴ das pessoas com deficiência nas escolas públicas se fortaleceu e começou a se concretizar. Dados do Censo Escolar da educação básica de 2017 apontam que existem 1.063.647 alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas públicas. Desses, 7.368 apresentam cegueira, distribuídos na educação infantil, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

A educação especial é entendida “como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e

34 De acordo com Garcia (2013, p. 108), por inclusão educacional “compreende-se a ideia de respeitar as diferenças dos estudantes na escola de educação básica, como em escola de massas, e, portanto, ter como objetivo maior a convivência e sociabilidade entre os estudantes e não adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar”.

aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10), preferencialmente na rede regular de ensino, para o público-alvo da educação especial que são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Segundo a Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, considera-se pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Na natureza sensorial, é abrangida a deficiência visual que está dividida em cegueira e baixa visão. A cegueira é ausência total da visão ou que tenha um resíduo visual, mas que necessita do Sistema Braille ou outros tipos de auxílio e recursos ópticos para a leitura. (BRASIL, 2006).

No contexto educacional, pessoa cega é aquela em que o processo de aprendizagem se fará por meio dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar) e da utilização do Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita (BRUNO; MOTA, 2001, p. 35). Dessa maneira, a alfabetização da pessoa cega se fará por meio do sistema Braille³⁵ e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)³⁶ deverá ser de acordo com sua idade e necessidade específica:

35 O sistema Braille foi criado na França, por Louis Braille em 1825, a partir de um código militar em alto relevo que tinha como objetivo a comunicação noturna entre os oficiais nas campanhas de guerra. Inicialmente formado por 12 sinais representando sílabas e adaptado para seis pontos apresentados em duas colunas que formam 63 símbolos utilizados em vários idiomas.

36 Atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

[...] alunos de Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos devem ser atendidos em creches, convivendo com seus pares e sendo desenvolvido um programa de educação precoce, conduzido por profissionais da educação especial e se possível serem encaminhados para centro de atendimento para deficientes visuais; alunos da Educação Infantil na faixa etária de quatro a seis anos devem ser matriculados na escola regular e receber apoio educacional especializado na sala de recursos multifuncionais; alunos do Ensino Fundamental e Médio também devem ser matriculados nas escolas comuns com atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais ou centros de atendimentos tais como CAPs ou NAPPBs. (MONTEIRO; CARVALHO; MAZZARO, 2006, p. 19).

A educação da criança cega no Brasil, no século XIX, acontecia exclusivamente em institutos. Conforme Bruno e Mota (2001), José Alvares de Azevedo, ao regressar de Paris para o Brasil, trouxe o sistema braile, e então foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). De acordo com Franco e Dias (2007), entre 1920 e 1940, aumentou-se a quantidade de escolas para cegos, com características segregadoras e assistencialistas, sendo que somente no meio do século XX, essa população começou a ser inserida no ensino regular:

No início do século XX, a escola segregada havia se expandido e se consolidado como modelo de atendimento à pessoa cega, mas foi somente na segunda metade deste mesmo século, depois da Segunda Guerra Mundial e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se passou a pensar na possibilidade de atendimento à pessoa cega na escola regular. (FRANCO; DIAS, 2005, p. 76).

Bruno e Mota (2001) afirmam que as primeiras escolas de ensino integrado na rede regular de ensino surgiram em 1950, em São Paulo, e, em 1956, no Rio de Janeiro. Para Siaulyš (2006), somente com a inclusão na década de 1990, que ocorreu um grande avanço no Brasil em relação ao atendimento da pessoa cega. O sistema de ensino teve que se organizar, reestruturar e elaborar projetos pedagógicos contemplando a família, a comunidade escolar, a formação dos professores para receber esses alunos, tendo as instituições especializadas como apoio nos atendimentos nas escolas públicas.

Gomes e Gomes (2018, p. 86), sobre as estratégias adotadas para capacitar os professores do ensino regular perante a inclusão, abordam que:

[...] o Ministério da Educação (MEC) elaborou documentos contendo estratégias e orientações pedagógicas, procedimentos didático-metodológicos, flexibilização, complementação e suplementação curriculares que orientavam professores do ensino regular na atuação com esses discentes. Além de capacitar milhares de professores e gestores, em 2005, foram implantadas e implementadas as Salas de Recursos pelo Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncional, com diversos equipamentos como: impressoras Braille, máquina de datilografia Braille, lupa eletrônica entre outros materiais específicos para o aluno com deficiência visual. Podemos citar também, como projeto do MEC, a criação dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) que têm como objetivo proporcionar recursos específicos e tecnológicos, oferecendo apoio pedagógico no ensino regular.

Na atual conjuntura, esses alunos estão incluídos nas escolas públicas, sendo sua educação responsabilidade do professor regente da sala de aula comum, em todas as etapas e modalidades de ensino. Nos níveis da educação, está a etapa de alfabetização que, segundo Krik e Zych (2009), o educando cego tem condições igualitárias de aprendizagem, podendo ser alfabetizado no mesmo ano e idade dos alunos normovisuais, e o processo de educação não difere dos outros. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa buscar metodologias e conhecimentos adequados para que tenha acesso ao conteúdo e/ou informação.

Mesmo que esse aluno tenha condições de alfabetização na mesma faixa etária de um aluno vidente, ele já enfrenta um atraso no processo de alfabetização que necessita de atenção (KRICK; ZYCH, 2009). A estimulação da criança para a alfabetização acontece muito antes de ingressar na escola, a partir das várias informações visuais com escritas e leituras do dia a dia. A criança cega não estimulada tem acesso a essa informação somente ao entrar na escola, quando utilizados os recursos adequados. Para Leão (2010), o estímulo e aprendizagem não acontecerão de forma tão aleatória, sendo necessária a utilização dos sentidos remanescentes, de maneiras mais específicas e o sistema Braille deve ser usado como principal meio de comunicação escrita. No âmbito geral,

[...] o que deve ficar claro, entretanto, é que no caso da educação de crianças cegas, independente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas e recursos específicos fundamentais ao êxito e à eficácia do processo de aprendizagem da leitura e escrita, pelo Sistema Braille. (BRASIL, 2001, p. 28).

Independente do método de aprendizagem utilizado, o importante é atender as especificidades do aluno, criar técnicas e estratégias de maneira que consiga acompanhar o processo de ensino/aprendizagem. Gomes (2010, p. 32) entende que,

[...] para ser alfabetizado, o aluno deve vivenciar o uso social que se faz da leitura e da escrita, conhecer as características dos diversos gêneros textuais. O aprendizado sobre a língua depende de alguns fatores, tais como, ouvir a leitura de diversos tipos de textos, vivenciar situações sociais que utilizem a leitura e a escrita, participar de atividades que desenvolvam o pensamento sobre o uso e o funcionamento da língua. Isso serve para todas as pessoas que estão em fase de alfabetização. Dessa forma, os deficientes visuais também precisam conviver nesse contexto alfabetizador, pois sua aprendizagem não acontece de forma diferente, apenas com estratégias pedagógicas e recursos diferenciados.

Souza e Fratari (2011) abordam a importância da estimulação com recursos diversos, envolvendo brincadeiras e utilizando materiais adaptados às necessidades de cada aluno. Essas adaptações devem conter materiais táteis que irão promover a aprendizagem da leitura, e, com seu manuseio, desenvolvem a percepção tátil e coordenação dos movimentos das mãos. Os autores ainda salientam que o trabalho inicial tem que partir da exploração de objetos concretos, sempre inserindo o aluno no contexto da sala de aula, estimulando-o a participar de todas as atividades. “A falta de estímulos visuais para a criança cega, instrumento que serve de recursos para motivá-la a movimentar-se, a deslocar-se e a descobrir o mundo, poderá causar um retardo nas aptidões necessárias para a alfabetização” (SOUZA; FRATARI, 2011, p. 13).

Para que essa estimulação ocorra, o professor deve estar atento ao que desperta a atenção, interesse e aprendizagem do aluno, verificando o que é capaz de realizar, para que construa significados e conceitos, cuidando para não estabelecer falsos conceitos, pois, dependendo da idade em que perdeu a visão, o aluno não tem noção das coisas se não lhe for ensinado de maneira concreta. Para Bruno (2006), se a criança adquire a deficiência visual após os cinco anos de idade, o seu potencial visual já estará totalmente desenvolvido e ela conseguirá conservar imagens e memória visual, ao contrário da criança com cegueira congênita.

Então o professor alfabetizador tem que ter conhecimento dos recursos e adaptações que atendem os alunos cegos e do período que adquiriu a deficiência, para realizar um trabalho de qualidade com aprendizagem significativa e efetiva.

Os recursos e adaptações primários para o ensino de aluno cego devem conter materiais com várias formas e texturas, objetivando o desenvolvimento do tato, que é primordial para aprender o sistema Braille e fundamental para a alfabetização desse alunado.

O Sistema Braille é o modo de leitura e escrita tátil utilizado pelos cegos, para a realização da escrita ou leitura em Braille, é necessário que a criança conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e agilidades táteis. É fundamental que a criança cega tenha um rigoroso preparo quanto à discriminação tátil, pois é através dela que o cego percebe o mundo e logo se apropria do sistema da escrita. (ROSA; SELAU, 2012, p. 4).

A alfabetização pelo Sistema Braille permite ao aluno cego ler e escrever textos, por meio de um código de 6 pontos, utilizando os dedos. Esse processo visa o treinamento da leitura, e a escrita se

faz por meio de uma prancheta (*reglete*) sobre a qual se adapta uma régua com orifícios retangulares que servem como guia para que se produzam as 6 marcas com uma ponta de aço adaptada para manipulação conhecida como punção (BORGES *et al.*, 1998).

Almeida (2017) apresenta alguns exemplos de recursos para a alfabetização do aluno cego:

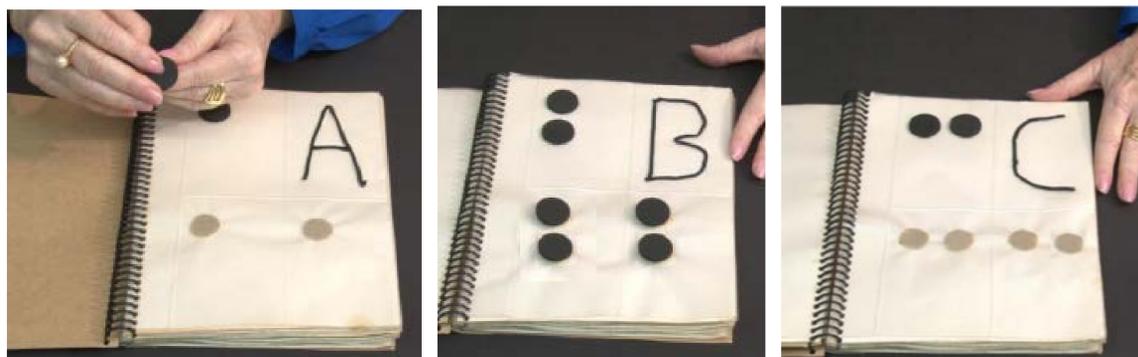


Figura 1 - Caderno com as letras do alfabeto em Braille e com o formato da letra do sistema comum feita em relevo



Figura 2 - Alfabetário concreto, contendo letrinhas em tinta, em relevo e em Braille, que atende os cegos e os normovisuais

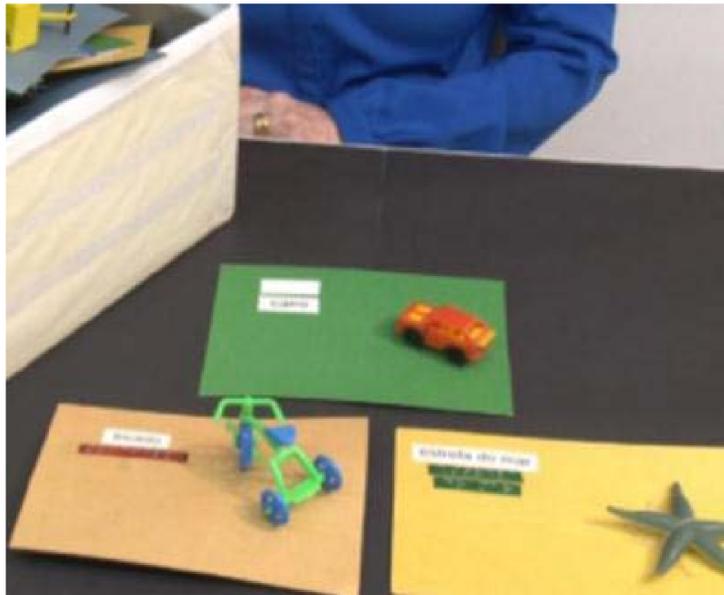


Figura 3 - Material concreto ligado à palavra, que faz associação entre o objeto e a palavra



Figura 4 - Cella Braille ampliada

Para o aluno cego, o punção, a *reglete* ou a máquina de datilografia Braille devem estar ao seu alcance para despertar-lhe a vontade e o interesse pela escrita. Essa criança precisa passar por um estágio lúdico, descompromissado, no instante dessa apropriação tão importante e complexa. Esse estágio é denominado pré-Braille, que são exercícios que antecedem a aprendizagem do braille e que dão a noção de exploração de espaço (superior, mediano e inferior) promovendo inúmeras combinações.

Almeida (2002) afirma que uma das fases mais importantes da alfabetização é a noção de símbolo. A criança cega, quando entra em contato com um conjunto de pontos que formam os caracteres do sistema Braille, começa a adquirir um valor simbólico. É necessário que compreenda que os pontos representam símbolos dos sons da fala. A noção de símbolo é um ponto fundamental para que o aluno se alfabetize.

Pouco a pouco, através do pré-braille, o símbolo lúdico se transforma em representações concretas, item fundamental para a alfabetização. Após essa primeira etapa preparatória, o professor alfabetizador precisa estar atento aos aspectos cognitivos, psicomotores e sensoriais, dando ênfase ao tato que será muito utilizado ao longo de sua vida.

O professor deverá habituar a criança a utilizar a mão esquerda como “mão guia” se for destra. O dedo indicador da mão esquerda vai à frente da mão direita que, efetivamente escreve. O indicador esquerdo deverá percorrer toda a linha. Almeida (2002) assegura que, com o método natural (sintético e analítico), torna-se mais fácil alfabetizar um aluno cego. O aluno vai memorizando os pontos e escrevendo várias vezes a mesma letra até que memorize o ponto e assim sucessivamente. A partir daí começa a elaboração de pequenas palavras.

O método Braille foi, por muitos anos, a única forma que os cegos tiveram acesso à informação escrita. Hoje, com a informática e os recursos tecnológicos, os alunos cegos têm outra opção, mas não muito eficiente no processo de alfabetização, pois a utilização do computador exige o conhecimento das letras, e ter o computador sempre a seu alcance não é a realidade em uma sala de aula.

Borges (1998) relata a possibilidade de utilização da informática na fase da alfabetização, citando o DosVox, Letravox e o Letrix como

programas específicos e utilizados para iniciar esse atendimento. O DosVox é um sistema que utiliza síntese de voz para comunicação, de forma simples, estabelecendo diálogo com o usuário cego por meio de programas específicos e interfaces adaptativas, provocando independência e autonomia. O Letravox associa cada letra teclada a uma historieta e o Letrix ajuda na formação de palavras, falando o que for teclado, podendo adaptá-lo a várias atividades como:

O teclado pode ser coberto (parcialmente, em geral) com adesivos com alguns códigos Braille, de forma que, quando a criança aperte uma tecla, ela sinta qual o código Braille e o computador verbalize a tecla apertada, eventualmente associada a algum jogo didático. Desta forma, a criança pode aprender a escrever e a ler, simultaneamente (BORGES, 1998, p. 5).

O autor ainda aponta pontos positivos no uso do programa como o aumento no interesse da escrita; ligeira diminuição do tempo de alfabetização; aumento da compreensão do resultado da junção de letras e, por ser um jogo, os estudantes demonstraram interesse no programa para “brincar” mais vezes, o que é positivo para a alfabetização: “Os professores acabam aproveitando as descobertas dos alunos para dar uma motivação maior ao ensino de Braille, que é muito beneficiado. A criança aprende a ler Braille, mesmo antes que seja capaz de escrever” (BORGES, 1998, p. 6).

Mesmo com a informação de que a alfabetização do aluno cego não difere do aluno normovisual, muitos professores alegam não estarem preparados para realizar esse atendimento. Para Gonçalves e Ferreira (2010, p. 96), sobre a formação dos professores alfabetizadores na era da inclusão,

[...] é preciso revisar os processos de formação do professor, que precisa agora incluir alunos que possuem certas características especiais desconhecidas para a maioria dos professores. O docente nem sempre dispõe de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas para lidar com o deficiente visual, ou seja, não recebe em seus currículos de formação preparo.

A alfabetização, para Almeida (2002), além de promover cuidado, impõe o preparo dos professores, que frente às dificuldades e frequentes fracassos dos alunos exigem dessa mudança de atitude e a busca de outros caminhos e metodologias, sendo que “a escola precisa dinamizar sua atuação, os educadores precisam acreditar no seu ofício, a criança precisa ser levada a descobrir o seu verdadeiro papel no processo de ensino-aprendizagem” (ALMEIDA, 2002, p. 12).

É essencial que os professores tenham conhecimento das diferentes etapas de aquisição de leitura e escrita, da patologia que o aluno tenha, suas necessidades, possibilidades e recursos. A falta de preparo e conhecimentos atinge os professores de todos os níveis do ensino, o que é muito preocupante, pois, se o aluno não tiver uma base na construção de conhecimento na fase da alfabetização, toda a aprendizagem estará prejudicada, fazendo com que o ensino/aprendizagem do aluno cego não ocorra de forma eficaz e assim sua inclusão educacional acontecerá de forma utópica.

4. Considerações finais

No contexto da alfabetização da criança cega, observam-se as mudanças e melhorias ao longo do tempo. Ainda não conseguimos chegar a uma inclusão efetiva, mas percebemos os espaços e os profissionais buscando recursos e metodologias, se adaptando para atender os alunos que até então eram invisíveis nas escolas públicas. Percebemos que sem conhecimento específico e interesse

por parte do professor, no ensino do Braille para o aluno cego, sua alfabetização não se concretiza. A utilização do pré-Braille e da *reglete* no início da alfabetização é o caminho para formação de conceitos necessários para o aprimoramento dos sentidos remanescentes e efetivação/memorização dos símbolos formadores da escrita, fase essa preparatória para a alfabetização, não esquecendo a importância da família na fase inicial da alfabetização, oferecendo o máximo de experiências concretas e estimulação precoce.

Mas mesmo com todas essas informações e com a conjuntura da inclusão escolar, alguns professores ainda estão despreparados para atender esses educandos. Para mudarmos essa realidade, precisamos derrubar barreiras atitudinais, acreditar que podemos ensinar e que o aluno cego consegue aprender, procurando capacitação, práticas pedagógicas e recursos diferenciados para oferecer um ensino de qualidade para todos.

Referências

ALMEIDA, M. da G. de S. Fundamentos da alfabetização: uma construção sobre quatro pilares. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, ano 02, v. 22, 2002.

ALMEIDA, M. da G. de S. **Apostila de alfabetização no Sistema Braille**. Rio de Janeiro: MEC/IBC, Divisão de Capacitação de Recursos Humanos, 2017.

BORGES, J. A. DOSVOX: uma nova realidade educacional para deficientes visuais. **Anais III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**. Foz do Iguaçu, 1998.

BORGES, J. A. S.; PAIXÃO, B. R. M.; BORGES, S. M. P. "Projeto DEDINHO - Alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador". **Anais do Congresso Estadual de Educação**, Rio de Janeiro, 1998.

BORGES, S. A. R. **O deficiente visual e o processo ensino-aprendizagem.** Monografia de especialização. Universidade Estadual do Centro Oeste: Guarapuava, 2004. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VObc1IaL_OIJ:intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/artfoz.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual vol. 2. Fascículo IV. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, CIBEC/MEC, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 7 jul. 2015, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 5 nov. 2018.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. v. 1. Fascículos I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FRANCO, R. J.; DIAS, T. R. da S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, ano 11, v. 30, p. 3-9, 2005.

FRANCO, R. J.; DIAS, T. R. da S. A educação de pessoas cegas no Brasil. **Avesso do Avesso**, v. 5, p. 74-81, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, R. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007. Acesso em: 3 out. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. L., GOMES, V. L. Recursos Pedagógicos Acessíveis como Facilitadores de Inclusão Educacional do Estudante com Deficiência Visual. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**, v. 1, n. 5. 2018. Disponível em <http://seer.ufms.br/index.php/deaint/article/view/7354>. Acesso em 3 out. 2018.

GOMES, R. V. B. **Alfabetização de alunos com baixa visão e cegueira:** o trabalho na escola e da equipe de deficiência visual de Cruzeiro do Sul/AC. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2010.

GONÇALVES, J. C. S.; FERREIRA, H. M. Deficiência visual: desafios de uma alfabetização em Braille. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM**, Patos de Minas: UNIPAM, n. 7, v. 1, p. 89-101, ago. 2010. Disponível em: http://perquirere.unipam.edu.br/documents/23456/36602/Deficiencia_visual_desafios_de_uma_alfabetizacao_em_Braille.pdf. Acesso em: 13 out. 2018.

KRICK, L.; ZYCH, A. C. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE:** Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem; Anais do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, Champagnat, 2009.

LEÃO, E. R. **O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual:** a importância da preparação docente. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiás, 2010.

LIMA, É. I.; COSTA, J. B.; KLEBIS, A. O processo de alfabetização em braile da criança com deficiência visual. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. especial, jul.-dez. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. L.; CARVALHO, E. N. S.; MAZZARO, J. L. **Orientação Pedagógica. Deficiência Visual.** Brasília, DF. Secretaria de Estado de Educação. SEDF, 2006.

MONTESSORI, M. T. A. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROSA, L.; SELAU, B. Algumas considerações sobre o processo de alfabetização de crianças cegas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 49, 2011. Disponível em <http://www.abc.gov.br/revistas/260-edicao-49-agosto-de-2011>. Acesso em: 5 out. 2018.

SIAULYS, M. O. C. **A inclusão do aluno baixa visão no ensino regular.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUZA, R. F.; FRATARI, M. H. D. Alfabetização da criança cega nas séries iniciais. **Revista da Católica**, Uberlândia, 2011. Disponível em <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/arti->. Acesso em: 5 out. 2018.

Professor: uma profissão, várias realidades

Andréia dos Santos Ferreira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

1. Introdução

A educação é um campo que requer mudanças diárias e a sociedade pede uma escola de qualidade, tarefa que recai sobre a profissão professor. O papel do professor com a escola exige desempenho profissional diante dos desafios que acontecem e entrelaçam-se, oferecendo suporte para entendermos as dificuldades na hora de atuar como docente. Para garantir que aprendam no contexto da sala de aula, o profissional precisa estar em formação contínua, seguindo as exigências na realidade da profissão: oferecer suporte para que, após a formação inicial, o formando não encontre barreiras em continuar pesquisando, estudando e se descobrindo.

A necessidade de garantir uma boa aula aos seus alunos e assegurar uma vaga no mercado de trabalho demanda, da profissão docente, um desprendimento de iniciativa e criatividade que atenda tais premissas. Os desafios do “ser” professor tornam mais complexa a tarefa de ensinar se pensarmos nas responsabilidades assumidas pelo professor para promover transformações na direção de uma educação que atenda às necessidades da sociedade atual.

Muitos autores discorrem sobre revolução na educação, porém, isso será possível? Estas questões nos levam a buscar respostas sobre como é a realidade da profissão do professor. Quais são os saberes mobilizados para enfrentar as situações singulares que surgem em seu cotidiano docente? Diante dessas indagações, sentimos necessidade de investigar os desafios que norteiam a profissão professor e refletir com os diálogos que oportunizam refletir sobre suas várias realidades. Desenvolvemos os estudos com o objetivo de contribuir para a compreensão sobre o papel do professor e sua identidade como profissional. Para tais encaminhamentos na pesquisa, nos valem de referências pautadas em autores como: Alves (2011), Fazenda (2006), Gatti (1997), Tardif (2002), Nóvoa

(2002), Prensky (2001), entre outros estudiosos que contribuíram com nossos estudos.

A escolha do tema se deu em detrimento de algumas provocações, primeiramente, a realidade de professores no chão da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma experiência marcante em nossa vida acadêmica. Sentimo-nos instigadas a aprofundar mais sobre atuais desafios que temos na formação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana (UFMS/CPAQ). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico com o auxílio de entrevistas direcionadas a um grupo de professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

2. Referencial teórico

Escolhemos o tema porque temos observado a realidade de profissionais no chão da Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias, através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Abordamos questões do dia a dia da escola que nos foram relevantes para a escolha do tema. Buscando nos aprofundar mais sobre atuais desafios, que temos na formação do curso de Pedagogia, acreditamos construir, com este projeto, contribuições que venham ao encontro ainda com nossa formação acadêmica.

Nos deparamos com muitos desafios, dentre eles, pais que cobram, mas não buscam oferecer auxílio em casa para que a aprendizagem possa fluir e, com isso, realizamos um trabalho de parceria entre alunos, pais e professores na relação família e escola, oferecendo educação de qualidade. Diante da questão, políticas de gestão vêm sendo propostas para a educação brasileira. Aqui, em especial, tratamos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID), uma forma que o acadêmico tem de estreitar laços entre a escola e a universidade, vivenciando e inteirando-se da realidade, considerando o diálogo entre futuro docente e docente, ampliando os conhecimentos. Desse modo, o licenciando contribui para com sua formação e prática docente, bem como para os objetivos do programa, proporcionando uma prática reflexiva. Neste contexto, nos deparamos com a busca por entender melhor a profissão do professor e os seus meandros que cercam o fazer docente. Sobre a formação do professor, Nóvoa (2002, p. 23) afirma que:

[...] a metodologia praticada nas escolas atualmente não tem o acompanhamento pedagógico necessário para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz [...] O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Nesse sentido, o profissional docente necessita gradativamente aprimorar suas habilidades de formação, por meio de uma caminhada contínua, considerando os deveres e saberes pedagógicos. A formação acadêmica é a base para a docência. Ao longo dos últimos anos, uma política pública educacional vem acontecendo, almejando a formação de professores, rompendo paradigmas que separam teoria e prática. O PIBID oportuniza refletir sobre situações-problemas e dialogar com os demais colegas, a fim de ampliar conhecimentos. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 25) discorre sobre a formação de professores necessitar de práticas reflexivas para a construção da identidade pessoal.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica

um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O autor ressalta que a prática apenas pela prática vira rotina, porém, a prática reflexiva articula a razão que norteia o trabalho pedagógico de maneira consciente. Daí a relevância em estudar as teorias refletindo sobre o processo ensino e aprendizagem. O profissional competente é aquele que reflete sobre suas ações, corrigindo suas falhas e estabelecendo diálogos com os demais colegas de profissão, revendo seus métodos. Conforme Nóvoa (2000, p. 17),

[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

O professor desempenha outros papéis que não são seus, tais como, psicólogo, e muitas vezes, o papel de orientador, devido à carência de seus alunos. O saber docente vai se fazendo em face a saberes, estendendo-se além da formação profissional, do currículo da escola e da prática diária.

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as relações com os alunos e com outros autores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

O saber deve valorizar as experiências vividas, uma vez que são elas que lhes darão maior segurança. Por meio de suas práticas, despertar o interesse nas crianças, no ato de ensinar, aproxima-se do que o autor Rubens Alves defendeu em entrevista ao Portal Brasil:

[...] é preciso criar um novo tipo de professor, é o professor que não ensina nada [...] tem que ser um professor de espantos. O objetivo da educação não é ensinar coisas, pois as coisas estão na internet, estão por todos os lugares, nos livros [...] é ensinar a pensar [...] criar na criança essa curiosidade. Esse é o objetivo da educação: criar a alegria de pensar. (ALVES, 2011, n. p.).

As experiências do docente representam um desafio constante. Ao sair da academia, o professor se depara com uma realidade ao qual não imaginava, diferente do que havia idealizado durante a formação inicial. Surgem os impasses de alfabetizar seus alunos de forma eficaz e esta cobrança nos leva a pensar sobre nossos erros, investigando onde erramos. O que poderíamos ter feito diferente? Como melhorar? “O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Grupos de estudo auxiliam tanto a universidade quanto a escola. Neles acontecem reflexões que favorecem observações não só da prática, como do aporte teórico também. O Grupo Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/

CPAQ vem fazendo este papel, promovendo encontros mensais que auxiliam docentes e futuros docentes na construção da prática pedagógica. A respeito disto, Nóvoa (2009, p. 7) diz:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Refletindo sobre as ações que o PIBID desenvolve por meio dos acadêmicos junto à escola no processo de formação do professor, podemos constatar a necessidade da prática ainda em formação para que haja a certeza do caminho a ser trilhado após a formação. Visando o fazer do futuro docente, o PIBID contribui para com a formação inicial, onde os alunos aprendem auxiliando em sala de aula e desenvolvendo os subprojetos como bolsistas do programa. Assim, vivenciam o cotidiano da sala de aula, bem como as necessidades e dificuldades enfrentadas pelo regente, podendo debater o assunto na busca de meios que venham a sanar tais dificuldades. As atividades dos pibidianos estão de acordo com os Decretos do programa (PIBID/2010) Art. 3, IV.

Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docente de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é pertinente, aos saberes que adquirimos com a prática docente ainda em formação, o convívio direto com o chão da escola, o fortalecimento de vínculos para um futuro docente de maneira interdisciplinar, construindo conhecimentos nas diversas

áreas no processo de alfabetização. Com base em Fazenda (2006, p. 9), “a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”. A autora corrobora, afirmando que a profissão professor requer buscas diárias para aprimorar parceria com os pares dos diversos segmentos da escola.

[...] tais estágios são essenciais na formação do pedagogo, ao proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico, por constituírem espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes. (GATTI, 2010, p. 1371).

A família também soma na aprendizagem quando estabelece vínculos de comprometimento e interesse com a escola. O professor, junto com a escola, deve estar aberto para dialogar com os pais e assim fazer uma sondagem sobre até onde eles, os pais (em sua maioria analfabetos), podem contribuir para o desenvolvimento da criança.

Apesar dessa realidade, é preciso enfatizar que a relação familiar precisa ser alimentada. Os momentos de diálogo e participação nos assuntos em comum devem ter espaços garantidos. “A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho. Essas pessoas vivem normalmente uma relação afetiva”. (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p. 203).

Quando os pais se sentem valorizados por suas experiências, sua vivência nos projetos da escola, eles participam mais. O PIBID tem alcançado este objetivo nas ações realizadas na Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias. O envolvimento da comunidade,

bem como o acolhimento das propostas e sugestões, favorece a construção de vínculos entre família e escola.

O advento das tecnologias é outra questão que oferece desafios no campo da educação. O momento exige que o professor busque um conhecimento além do que possui, para que suas crianças sejam instruídas a utilizar as ferramentas tecnológicas de forma correta. Prenks (2010) aborda sobre os nativos digitais que, segundo ele, nasceram conectados, dominando o mundo tecnológico. Um desafio ao profissional docente é dominar a internet para mediar os conteúdos visualizados por seus alunos na hora de elaborar as pesquisas, buscando oferecer informações corretas em *sites* seguros, que darão norte no proceder das atividades.

3. Abordagens formativas na profissão docente

Para melhor compreensão do desenvolvimento acadêmico nas aulas de Pedagogia da UFMS/CPAQ, cabe-nos ressaltar algumas oportunidades que o licenciando tem para explorar o lado prático dos conceitos aplicados nas disciplinas presentes no curso. Jonh Elliot³⁷ (1998) afirma que as características mais relevantes no processo de aprendizagem são a transformação sucessiva de reflexão e ação, acreditando e insistindo que a pesquisa aliada à prática é o caminho mais profícuo para melhorar a qualidade do ensino. Seguimos com algumas oportunidades das quais os licenciandos podem e devem participar durante sua formação.

37 John Elliot – professor emérito no Centro de Pesquisas Aplicadas em Educação (CARE), na Universidade East no Reino Unido.

3.1 No PIBID

O PIBID nos abriu um leque de oportunidades e nos permitiu vivências que mais tarde vieram a fortalecer nossas ações dentro dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, uma vez que a dinâmica da sala de aula e o compartilhar das atividades com o professor regente além da proximidade com a criança nos permitiu segurança para desenvolver o exercício docente.

O PIBID é um programa que oferece bolsas para licenciandos, que podem exercer atividades pedagógicas. Trata-se de um momento relevante em que o acadêmico participa de situações reconhecidamente reais no chão da escola, sobressaindo aos impasses na tomada de decisões que fogem do planejamento previsto. Daí a importância do Diário de Bordo, um recurso no qual os pibidianos relatam as experiências do dia a dia em sala de aula, trazendo aspectos positivos e negativos. É também um bom recurso na hora de tirar dúvidas e solucionar situações-problema, já que o planejamento não pode prever todos desmembramentos ocorridos durante a execução da aula.

Presente desde 2014 no curso de Pedagogia, o PIBID tem sido a ferramenta mais eficaz ao tratar dos exercícios docentes. Sem menosprezar o saber do acadêmico, podemos perguntar qual outro caminho aproximaria o estudante ainda em formação da prática em sala de aula? Assim, elevamos o programa para o curso, o envolvimento das atividades e as ações que oportunizam a aproximação da UFMS/CPAQ com o chão das escolas, mediante o convívio diário dos pibidianos nas instituições de ensino.

Diante disto, o PIBID contribui sobremaneira com a busca de autonomia dos conhecimentos pedagógicos, propiciando um ensino que faça sentido, com aplicações na vida acadêmica.

3.2 Nos sub-projetos do PIBID

Uma das estratégias dos sub-projetos é colocar em prática a investigação, com questões que despertem nas crianças a vontade de conhecer mais sobre um determinado assunto, uma realidade, estando ela (a criança) como sujeito de sua própria aprendizagem. Durante os anos de 2016 e 2018, realizamos ações em sub-projetos pelo PIBID. Nesses resultados, contamos com a parceria não só das crianças, mas também de toda a comunidade escolar, como no Projeto Cultura Pantaneira no Chão da escola, supervisionado pelos professores Denair Ottoboni Maciel de Castro e Orestes Toledo Júnior, coordenados pela professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva.

Desenvolvido pelos bolsistas do programa, junto aos seguimentos da escola, esse projetos promoveram uma resignificação da cultura regional pantaneira até então esquecida, por meio de releitura. As ações que envolveram as danças típicas quase extintas no tempo; a culinária; a fauna e a flora, representada pelos Ipês (árvore símbolo do Pantanal); os registros fotográficos das vestimentas e costumes que sofreram modificações significativas; o místico, presente nas lendas transmitidas de geração em geração; dentre tantos outros aspectos, deslumbraram não só as crianças, mas também os professores e os pais. Cada qual à sua maneira contribuiu para o desenvolvimento do projeto. Na culminância do trabalho, tivemos a alegria da presença ilustre da autora Marlei Sigrist, fonte de inspiração .

O PIBID é uma estratégia pedagógica promissora de valorização dos recursos que o município dispõe, porém não é explorado, podendo ser ministrado de maneira interdisciplinar, revigorando o entusiasmo e o interesse de alunos pouco participativos. É imprescindível lembrar que o PIBID preza pela busca do novo na educação e, por essa busca, criou-se inúmeras situações didáticas inovadoras, se comparadas às da escola tradicional.

3.3 Nos estágios

Os estágios obrigatórios na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia foram mais uma oportunidade valiosa de colocar em prática tudo o que estudamos no currículo do curso. As reflexões sobre a prática aplicada pelo professor regente nos levaram a questionamentos dentro das aulas na Universidade. Devo explorar mais desse recurso que o regente utilizou? Ou isso eu não posso agregar à minha prática, pois não é correto? Indagações assim nos fizeram avançar e construir maiores possibilidades no fazer docente na regência.

3.4 Nos projetos de extensão

As ações de extensão da UFMS/CPAQ, em especial, o Projeto Sabores e Saberes da Arte, Tecnologia e Literatura, coordenado pela professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, ofereceu-nos a oportunidade de ir a campo vivenciar novas realidades, por exemplo, a Escola Polo Municipal Rural Manoel Valério da Silva, no km 21, que atende crianças carentes dos assentamentos, chácaras e fazendas vizinhas dos municípios de Anastácio e Aquidauana.

Foram propostas oficinas pedagógicas, juntamente com professores das redes municipais e estaduais, parceiros da UFMS/CPAQ, práticas interdisciplinares envolvendo as áreas de arte, matemática, leitura, contação de histórias, entre outras. Um dos objetivos deste projeto é auxiliar na formação de crianças oriundas de locais precários e de difícil acesso.

3.5 As atividades de ensino

As atividades de ensino contribuíram significativamente para a nossa formação, uma vez que desenvolvemos, primeiramente, dentro da universidade, a pesquisa e as articulações para a realização das ações dentro das escolas em Aquidauana e Anastácio. Colocamos em prática as teorias que oportunizaram o resgate de brincadeiras da infância, bem como a construção de brinquedos de antigamente (pipa, peteca, pião). Durante as oficinas, contamos com total parceria dos professores e diretores das respectivas escolas.

3.6 No voluntariado

O trabalho voluntariado, denominado Reforço escolar, desenvolvido com turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias, oportunizou uma aproximação maior com a realidade das crianças.

Por meio do Projeto, constatamos o quanto é necessário incentivar a criança para manter um hábito de leitor. Elas não respeitavam sinais de pontuação nas palavras, não pesquisavam as palavras desconhecidas no texto e, assim, não estavam conseguindo interpretar.

3.7 As oficinas

Realizadas em algumas escolas do município de Aquidauana, as oficinas foram ofertadas como atividades extracurricular e motivaram alunos, reforçando o valor das aulas diferenciadas. Por vezes, com materiais simples, criatividade e dedicação, os pibidianos ministraram oficinas que envolveram concentração e estratégias

com auxílio do Origame³⁸, expressão corporal por meio do teatro da Pantomima³⁹. Como auxílio da literatura infantil, as crianças viajaram para lugares desconhecidos durante a contação de histórias.

As oficinas são uma forma de ampliar os conhecimentos sem fugir da base teórica, conforme Vieira (2002) diz: “Oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca; um caminho com alternativas, que nos aproximam do objeto a conhecer”. São uma forma de participar de situações concretas, significativas, um tripé: sentir, pensar e agir com base no pedagógico, mudando o foco da aprendizagem tradicional, incorporando a ação e a reflexão.

4. Procedimentos metodológicos

Primeiramente, realizamos uma seleção do material bibliográfico a ser utilizado para, em seguida, procedermos com os estudos nas investigações. Num segundo momento, fomos a campo ouvir os profissionais e, por meio das respostas dos entrevistados, buscamos desvendar o porquê das várias realidades da profissão do professor.

Realizando leituras, fichamentos e tentando ampliar nosso repertório de conhecimentos, observamos as ações dos docentes em sala de aula, de forma a garantir a construção dos nossos resultados. Para coroar os procedimentos das investigações, participamos

38 Origame é uma técnica japonesa, uma arte de dobrar papel, que existe há mais de um século, fazendo jus ao significado do termo, que é fazer dobras de papel, sem cortes e nem colas, para criar objetos e outros seres. <https://www.significados.com.br/origami/>

39 Pantomima é uma modalidade do teatro baseada principalmente em gestos e atitudes características que não utilizam a intervenção das palavras. <https://www.significados.com.br/pantomima/>

de discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/CPAQ, sobre a formação do professor.

5. Resultados e discussões

Entre os resultados das nossas investigações, verificamos as dificuldades impostas por diversos fatores, dentre os quais, o desgaste físico do profissional que estende sua carga horária para atender aos sábados letivos, a pouca oferta de capacitação continuada, a questão do salário, os recursos quase escassos que chegam até o professor para preparar uma boa aula, a necessidade de promoção de concursos, possíveis conflitos com pais de alunos, entre outros aspectos, têm sido os grandes responsáveis pela queixa dos professores entrevistados.

Nos deparamos com muitos desafios, dentre eles, pais que cobram, mas não buscam oferecer auxílio em casa na aprendizagem dos filhos. Dessa forma, em alguns casos, há que se construir mais parceria entre alunos, pais e professores na relação família e escola.

Quando apontamos responsabilidades, também atribuímos avanços consideráveis pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visto que ele representa oportunidades de o acadêmico estreitar laços entre a escola e a universidade. O programa viabiliza o diálogo entre futuro docente e docente, ampliando os conhecimentos e, em duas vias, contribuindo para a melhoria da escola.

Podemos atestar que os objetivos do programa são alcançados, possibilitando ao futuro professor uma escola aberta para inovações e renovação da prática pedagógica. Nesta mesma direção, as aulas práticas auxiliam-nos a desenvolver conceitos científicos, além de permitir estratégias e soluções para situações-problemas que

eventualmente fogem ao planejado. Luneta (1991) argumenta nesta direção, afirmando que “as aulas práticas também são estratégias que o professor pode adotar para retomada de assuntos aos quais a turma não conseguiu internalizar”. Os nossos esforços, enquanto voluntários no projeto de reforço escolar, também caminharam para mudanças significativas. Denotamos resultados positivos de aprendizagem no desenrolar das atividades propostas em sala de aula.

Todavia, mediante as entrevistas realizadas com três professoras regentes, todas elas pedagogas, atuando na Escola Estadual Professor Antônio Salústio Areias, constatamos os seguintes fatores. A Universidade, segundo uma das professoras entrevistadas, não prepara para eventuais situações que uma hora ou outra podemos passar no dia a dia da escola.

Quando eu me deparei com a falta de recursos e, num piscar de olhos, me vi comprando material para um aluno, com meu dinheiro, pois ele precisava aprender e eu tinha sede de ensinar, eu pude perceber o quanto a situação em nossas escolas é precária. (Professora “A”, entrevistada em 15 de outubro de 2018).

Já em uma outra situação, a Professora nos relatou ter medo que seus alunos percebam que ela não tem segurança com relação às ferramentas tecnológicas.

Quando levo meus alunos para a sala de tecnologias da escola, peço socorro para a PROGETEC⁴⁰. As crianças chegam todos os dias na escola com novidades onde a tecnologia está cada vez mais avançada, eu não consigo acompanhar as constantes mudanças desse meio. (Professora “B”, entrevistada em 15 de outubro de 2018).

40 PROGETEC – Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais. Profissional responsável pela sala de tecnologias educacionais da escola.

Quando perguntamos sobre o acompanhamento, a participação dos pais na educação dos filhos, os depoimentos são alarmantes.

Meus alunos, em sua maioria, chegam totalmente sem educação de casa: não dão “bom dia”, não pedem “licença”, “desculpas”, “por favor”, não respeitam os colegas muito menos nós professores e os pais, que são quem deveriam ensinar tudo isso e mais um pouco, como por exemplo: não falar de boca cheia, cuidar das próprias coisas e não mexer nos objetos dos outros, atribuem mais esta função para nós professores que precisamos ensinar: matemática, português, história, geografia e ciências, eles sobrecarregam nosso trabalho e ainda nos culpam por não dar conta do dever deles. (Professora “C”, entrevistada em 15 de outubro de 2018).

Ainda numa conversa informal, professores relatam estarem sobrecarregados com as exigências constantes e os curtos prazos para atender tudo o que é colocado pela coordenação pedagógica. Um exemplo disso são os sábados letivos que tomam tempo do merecido descanso escolar.

As questões colocadas pelas respondentes nos levam a refletir sobre a concepção formada sobre o ser professor. Acreditamos que este profissional, a escola e a família precisam repensar cada qual o seu papel na sociedade.

6. Considerações finais

Refletindo sobre nossas ações e experiências no PIBID durante o processo de formação do professor, podemos constatar a necessidade destes exercícios docentes quando ainda estamos em formação, para que haja a certeza do caminho a ser trilhado após a formação. O PIBID contribuiu sobremaneira com a formação

inicial no espaço da sala de aula, onde aprendemos auxiliando e desenvolvendo os sub-projetos como bolsistas do programa.

Por hora, encerramos com a convicção do valor ao partilhar situações reais de ensino e ganhos no decorrer dos quatro anos do curso de Pedagogia. Os percursos que envolveram nossa formação por meio das aulas teóricas e práticas, os projetos de extensão e subprojetos do PIBID, os estágios obrigatórios, a relação estabelecida com a escola, dentre tantas outras oportunidades, nas quais as ações aqui descritas visam um despertar para reflexões e práticas em possíveis situações da profissão docente.

O PIBID traz um inegável contributo para nossa vida futura como profissional. É um tempo que nos autoriza a afirmar que todos os acadêmicos deveriam ter a oportunidade de participar de programas como o PIBID. É preciso que as políticas públicas reconheçam e ampliem o incentivo ao PIBID, que está beneficiando uma renovação de práticas pedagógicas por meio de metodologias diferenciadas.

Referências

ALVES, R. Entrevista ao Portal Brasil. *In*: PORTAL BRASIL. **Memórias:** Rubem Alves, O Professor de Espantos. 2011. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/memorias-rubem-alves-o-professor-de-espantos> Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. Constituição de 2010, Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/-Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 15 jan.2018.

EVANGELISTA, F.; GOMES, P. de T. (org.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

FAZENDA, I. (org.). **Interdisciplinaridade na educação brasileira**: 20 anos. São Paulo: CRIARP, 2006.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Educación y Cultura Visual**. Sevilha: Publicaciones M.C.E.P, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUNETTA, V. N. Atividades práticas no ensino da Ciência. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

LUNETTA, V. N. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista educacion**, Lisboa, Universidade Lisboa, 2009. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <https://cisgoret.pbworks.com/w/file/58325978/nativos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

VIEIRA, E. O. L. **Oficinas de ensino**. O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

Tempo e espaços para aprender: contributos e desafios na alfabetização

Lays Sanches de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Introdução

Tomando como ponto de partida a inserção e permanência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia/CPAQ de 2015 a 2017, refletimos sobre as ações realizadas no subprojeto “A arte e a ludicidade como linguagem expressiva e criativa na alfabetização visual da cultura regional”. Essa foi uma oportunidade ímpar como importante contributo para nossa experiência docente. As ações do referido programa foram realizadas na escola pública do município de Aquidauana/MS, Escola Estadual Antônio Salústio Areias.

No ano de 2013, a Prof^a Ana Lúcia Gomes da Silva, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana, procurou a direção da Escola Estadual Prof. Antônio Salústio Areias para expor o projeto PIBID a ser implantado no ano de 2014. A escola mostrou-se interessada em recebê-lo. Dezesseis acadêmicos, divididos em dois grupos passaram a fazer parte da rotina escolar, com frequências em dias alternados, um grupo nas segundas e quintas e outro, terças e sextas-feiras. A proposta inicial era de adaptação ao cotidiano escolar, horários, planejamentos, etc. A partir daí, começaram a elaborar os planos de ações dos grupos juntamente com a equipe pedagógica, supervisores do PIBID e professores regentes sob a orientação da coordenadora da UFMS/CPAQ. Foram distribuídos por turma, ficando três acadêmicos em cada sala de aula, onde aplicam os seus planos de trabalho juntamente com os professores regentes, auxiliando-os e, até mesmo, ministrando alguns conteúdos, sob supervisão dos professores regentes, como determina o programa. (Denair Ottoboni Maciel de Castro, 2018).

O relato acima expõe o nosso percurso acadêmico na escola e justifica o interesse pelo objeto da pesquisa que por ora apresentamos. Centramos na questão que investiga como o aluno aprende a ler e escrever em seu meio escolar e fora dele. Nesta direção, avançamos um pouco mais quando também buscamos saber em que medida as metodologias utilizadas servem de ferramentas para o desenvolvimento escolar no processo de aprendizagem da criança.

Partimos da seleção de material bibliográfico nas investigações, seguida dos estudos realizados em autores como Grossi (2000), Saviani (2013), Biesta (2013), Vigotsky (1998), entre outros. Para tais procedimentos, utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo (GÜNTHER, 2006), por valermos de instrumentos tipo coleta de dados, entrevistas com recursos recorrentes tecnológicos via *e-mail* e registros por entrevistas.

Tais procedimentos estão propostos em estudos que tratam do objetivo de investigar o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora do âmbito escolar e as metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas que interferem na relação professor-aluno.

2. Referencial teórico

Com os avanços e pesquisas no âmbito da educação, o aprender não se encontra somente nas instituições escolares, ou espaços previamente determinados para essa ação, mas também em diferentes espaços no nosso cotidiano, seja em casa, na rua, e com as próprias pessoas de nosso convívio social. “Aprende desde que nasce e sempre. Aprende-se o lógico e o afetivo, o social e o ético, o imaginativo e o belo” (GROSSI, 2000, p. 71).

Para ampliar os horizontes sobre a aprendizagem dos alunos dentro de sala de aula, Barbosa (2008) contribui com a concepção da infância e sua construção social durante as transformações políticas

e educacionais. Muitas mudanças aconteceram na estrutura familiar, econômica e ideológica da criança ao longo dos tempos visto que, até meados do século XIX, ela era vista como um pequeno adulto. Com os avanços, este quadro passou por grandes transformações, aqui recorrendo ao conceito mais recente de infância.

Historicamente, infância é um conceito recente. Uma das preposições é a de que a infância deve ser compreendida como construção social e, em cada época, interpretada de forma diferente; outra proposição diz que infância é uma variável na análise social, não deve ser tratada como um fenômeno natural apenas por estar ligada a uma faixa etária. (BARBOSA, 2008, p. 44).

Dessa forma, percebemos que essas mudanças refletem na relação de professor e aluno em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Os parâmetros democráticos no âmbito escolar abarcam os vários aspectos socioeconômicos frente à diversidade cultural que ancora a aprendizagem; cada aluno tem o seu próprio tempo e espaço para aprender. É necessário vislumbrar perspectivas que alcancem a todos sem exclusão, considerando a realidade do chão da escola. A esse respeito, Portella e Bridi (2008, p. 45) corroboram:

Meninos ou meninas; pobres ou de classe média; que moram em favelas, apartamentos, aglomerados habitacionais ou no campo; que, aos quatro anos, são convidadas a deixar de ser crianças para negociar, com seus pais, exigem a roupa da moda, namoram; crianças que têm sua infância interrompida quando estampidos e tiroteios interrompem sua paz.

A aprendizagem se vale não somente do conteúdo sistematizado, mesmo que essa seja a principal função da escola, mas de compreender a realidade de cada aluno, opinião, olhar, desejos, sonhos, sofrimentos, inquietações, por meio da observação, principal instrumento do professor. Percebe-se que “É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2010, p. 17). Sem essa relação, o processo de ensino e aprendizagem se torna fatigante e sem resultados plausíveis.

Nesse contexto, evidenciamos quão necessário é o professor conhecer o seu aluno para saber como tornar o processo da aprendizagem relevante e prazeroso. Requer que o professor exercite as habilidades para se comunicar com o aluno de forma que o ensino cumpra sua função. Isto reforça a ideia de que conhecimento não é um dom que nasce com determinadas pessoas e nem privilégio dos mais favorecidos, mas sim um processo que vai se adquirindo com persistência e ousadia. Grossi (2000, p. 70) disserta sobre, afirmando que:

Aprender é a condição para não delinquir. Não é a guarda e a vigilância que garantem a boa formação. É muito mais do que isso – é a capacidade de ser sujeito, de se conduzir autonomamente, de suprir suas necessidades, de se relacionar eticamente com os outros, com a natureza e com a cultura, de ser alguém nesse mundo letrado e tecnicamente avançado.

Cabe ao professor organizar o conhecimento e sistematizá-lo de forma compreensível para que o aluno entenda seu papel na sociedade. Saviani (2009) ressalta que o papel da educação é, na verdade, oportunizar a equalização, ou seja, a pluralidade de diferentes conhecimentos que atendam às necessidades sociais e

educativas. Dessa forma, “Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 2013, p. 80).

É fundamental o professor promover a aprendizagem na qualidade da construção do conhecimento, “o meu pensamento procede ao meu encontro com o mundo” (BIESTA, 2013, p. 59). Trata-se de transformar o espaço e investigar os alunos a respeito de sua localização geográfica.

Contribuindo com o estudo também está Emilia Ferreiro (1985), discutindo os meandros do processo de aquisição da língua escrita, bem como a compreensão da alfabetização nos primeiros anos de escola, esclarecendo como as crianças interpretam as letras e palavras, os textos.

3. (Des)construindo conceitos no processo de ensino e aprendizagem no espaço das escolas públicas

É relevante compreender o principal objeto de estudo dessa pesquisa: os próprios aluno e professor. Saber olhar com atenção aquele aluno que sempre realiza as tarefas, como aquele que apresenta dificuldades, aqueles que conversam o tempo todo com os colegas independente da geografia da sala ou aqueles cuja voz não se ouve durante o período todo de aula, aquele que possui o pai e a mãe dentro de casa, mas também aquele que foi adotado, ou aqueles cujos pais estão separados ou foram criados pela avó. Inúmeras são as situações que caracterizam o quadro familiar.

Considerar essa diversidade cultural, educacional e familiar torna-se imprescindível quando tratamos de como o aluno aprende. Ferreiro (2001) nos auxilia na tarefa de olhar o aluno como um ser observador do mundo a sua volta, como alguém que percebe a realidade ao seu entorno. Nosso papel como professor não é aliená-lo dentro da sala de aula, desconsiderando as suas vivências, interligadas com o conhecimento de mundo, mas descortinar possibilidades de forma a encarar os desafios na aprendizagem!

O propósito não é apresentar novas metodologia ou criticar as que estão em curso, mas estar atento à compreensão ontológica do aluno. O aluno possui uma história, um pensamento, uma opinião que, muitas vezes, são negligenciados, mas são essas percepções intrínsecas que podem contribuir sobremaneira com a relação professor-aluno e o desenvolvimento escolar das crianças. O educador que enxerga no aluno um potencial que ninguém mais vê e lhe concede a oportunidade de se expressar e apresentar o que conhece ou o que sabe fazer pode se surpreender. Esse é, por muitas vezes, um dos maiores desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos que os aspectos subjetivos que cercam a aprendizagem do aluno evidenciam a importância de compreender os problemas no desempenho escolar e orientam a sua relação com os espaços da escola e com o seu próprio processo de aprendizagem. Essas questões sobre a aprendizagem nas possíveis causas do fracasso escolar mediante as variáveis que interferem negativamente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem são fundamentais. Trata-se de refletir sobre o que esperamos do aluno para promover sucesso e reduzir fracasso.

41 Segundo Paulo Freire (1998), na obra *A Pedagogia da Autonomia*, a compreensão ontológica se trata do entendimento da ciência do ser humano, no caso, o aluno compreender o seu papel na sociedade, sua natureza, sua existência e sua identidade.

Assim, podemos afirmar que as relações sociais dentro da escola são de suma importância para alcançarmos de fato uma educação de qualidade. Saviani (2009) aponta que, quando se trata da escola, estamos tratando de cultura erudita e não de cultura popular, porém essa cultura não deve ser resumida ao conhecimento disposto pelos professores; os alunos também possuem algo a ensinar, a compartilhar e a oferecer, a partir do que trazem de casa, e podem ampliar os conhecimentos ofertados pelo professor.

4. A alfabetização e a relação professor e aluno

Para compreendermos melhor como ocorre a alfabetização nas escolas públicas, realizamos uma entrevista com dois professores que informam sobre esse processo nos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental. O objetivo é desconstruir concepções equivocadas em relação às práticas educativas que se valem ora da prática tradicional, ora construtivista, entendendo ambas como teorias, não metodologias. Essa dicotomia entre as duas vertentes tem suscitado inúmeros estudos que causam divergências entre os próprios docentes. Há os mais antigos que afirmam com convicção que, para uma criança ler, é necessário o método tradicional por ser eficaz e apresentar resultados concretos, ao contrário do construtivismo, que acredita ser algo utópico e ineficiente. Sobre tal impasse nas discussões, Saviani (2009, p. 41) declara que:

A preparação da lição seguinte começa com a recapitulação da anterior, o que é feito normalmente mediante a correção da lição de casa. Eis, pois, a estrutura do método tradicional; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as

razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar um novo conhecimento.

Na roda desta conversa, perguntamos a um dos professores sobre como deveria ser a abordagem de ensino ao aluno. Ele afirmou que:

O método que utilizei para a alfabetização foi não usar um método específico. A verdade é que entrei com sugestões e técnicas de professores com anos de carreira e, a partir disso, pude criar um método próprio. Um método mesclado que perpassa do tradicionalismo ao inovador. Algo que está sendo extremamente válido este ano. (Professor A. 23 anos. Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, 2018).

Percebemos que o êxito no processo de ensino e aprendizagem acontece mediante os encaminhamentos metodológicos com os quais o professor conduz sua aula. Referimos à sua eficiência no desenvolvimento escolar dos alunos. Neste sentido, Saviani (2009) afirma que as práticas construtivistas se tornam eficientes a partir do momento que o aluno já possui uma base bem construída em exercícios que prezam pela recapitulação dos conteúdos, práticas tradicionalistas.

Com o mesmo propósito anterior, procuramos saber como uma professora com 23 anos de magistério conceitua o ensino na atualidade e ela nos responde: “O meu sistema é tradicional. O melhor método é aquele que o professor domina. Esses modismos só prejudicam a alfabetização das crianças.” (Professora C. 49 anos, docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2018).

Considerando as divergências em alguns pontos dos respondentes, enfatizamos as ideias principais que ambos apresentam em relação à alfabetização e à construção do conhecimento do aluno. Pressupostos de um processo de aprendizagem, em que o aluno compreenda a relevância da escrita, leitura e os conteúdos ministrados em sala de aula. Uma discussão permeada pelo diálogo sobre conhecer melhor o aluno, pensar e refletir qual a melhor forma de abordar o público daquela determinada turma, sem conclusões previamente concebidas.

Ao professor cabe a responsabilidade da linguagem oral e escrita no currículo escolar, ainda mais, conhecer os métodos e a metodologia eficaz para seus alunos. Essas são bases essenciais na relação professor-aluno, como explícito nos depoimentos que seguem dos professores entrevistados:

Não desistam ou não deixem de tentar atuar na área da Alfabetização. A profissão torna-se muito gratificante quando você percebe que a dificuldade na verdade é você aceitar que pode. Se for possível, recrie métodos, copie, inove. Seja o grande artista dessa área tão linda que é a Alfabetização. O prêmio é extremamente gratificante. (Professor A. 23 anos, docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, 2018).

Tem que gostar, é um sacerdócio. Eu aposentaria alfabetizando, você pega a criança e vai lapidando, exige tempo e esforço físico. (Professor C. 49 anos, docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, 2018).

Os professores demonstram o gosto por desafios, um particular interesse pelo processo de aprender o que está sendo ensinado com sua origem histórica e com a sua aplicabilidade. A reflexão de professores sobre sua prática é um efeito importante sobre o engajamento dos alunos no processo da aprendizagem.

5. Contra-turno: uma alternativa por melhorias na educação

No nosso exercício pibidiano, assistimos, em vários momentos, à busca pela melhoria de qualidade de ensino por parte dos gestores da Escola Estadual Antônio Salústio Areias. Entre as alternativas, destacamos o atendimento no contraturno e o espaço e tempo para sanar as dificuldades de aprendizagem com metodologias que proporcionam uma dinâmica atrativa, lúdica. Nessa direção, Nogueira-Ramírez (2011, p.15) nos ancora: “As classes sociais mais baixas têm de aprender, mas tem que ser algo contínuo e atrativo”.

Para as tarefas no contraturno, utilizamos materiais lúdicos confeccionados pelos acadêmicos e outros industrializados disponibilizados pela escola, como gibis, HQ's (história em quadrinhos), livros de literatura. Essa proposta envolve brincadeiras e atividades para que os alunos interajam entre si e, conseqüentemente, construam conhecimentos. Madalena Freire (1983, p. 15) atesta nessa direção: “É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo”.

Em várias situações, descortinaram-se realidades que nos mostraram que, de fato, tanto o ensinar quanto o aprender não devem ser generalizados. Entende-se que, assim como há diferentes alunos e culturas, o ensino sistematizado deve ser organizado, respeitando a diversidade cultural. Tal diversidade no ambiente escolar tem apontado que os resultados de empenho da escola pública podem fazer a diferença para a formação crítica do aluno. Segundo Grossi (2000, p. 64):

Há muita energia, muita criatividade e muita inteligência nas classes populares. Os reacionários, os burgueses, os comprometidos com os atuais esquemas de dominação é que tentam negar isto, apresentando as classes populares como portadoras somente de pobreza pessoal e individual, nos seus aspectos intelectuais e afetivos, nelas considerando apenas instâncias materiais.

Reconhecemos que há um anseio em aprender para ascender na sociedade e o acesso à educação é o meio que oferece às classes populares a possibilidade de não ser consumido pela classe dominante. Por este viés, discutimos a formação de seres humanos mais reflexivos, críticos e conscientes de que, pela educação, é possível minimizar as diferenças sociais.

6. Procedimentos metodológicos

As ocorrências nos estudos e nas experiências acadêmicas levaram-nos a desenvolver esta pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. Iniciamos com a seleção do material bibliográfico para elaboração dos fichamentos, ressaltando as longas horas de leituras e estudos. Nossos encaminhamentos metodológicos foram construídos com base nas observações e participações durante o período que tivemos inseridas no PIBID/UFMS/CPAQ/Pedagogia. Nos valem de tais referências que muito contribuíram para o arcabouço teórico desta pesquisa.

Em seguida, partimos para a realização das entrevistas, utilizando dos recursos tecnológicos como o aplicativo WhatsApp e *e-mail*. Dirigimos as questões a dois professores da E. E. Cândido Mariano no município de Aquidauana, que atuam nos anos iniciais, mais especificamente nas turmas de alfabetização, com questões

que investigam a formação acadêmica, a metodologia e as práticas educativas inseridas no cotidiano escolar dos alunos e os obstáculos sociais e econômicos mais presentes no contexto escolar.

Logo, como já mencionado, não se trata de buscar uma nova metodologia ou criticar os erros e acertos dos educadores que já estão em sala de aula, mas trazer um novo olhar, considerando inclusive o do próprio aluno, estabelecer um diálogo, para que, enfim, se concretize o propósito da educação de qualidade, tanto para o professor como para o aluno.

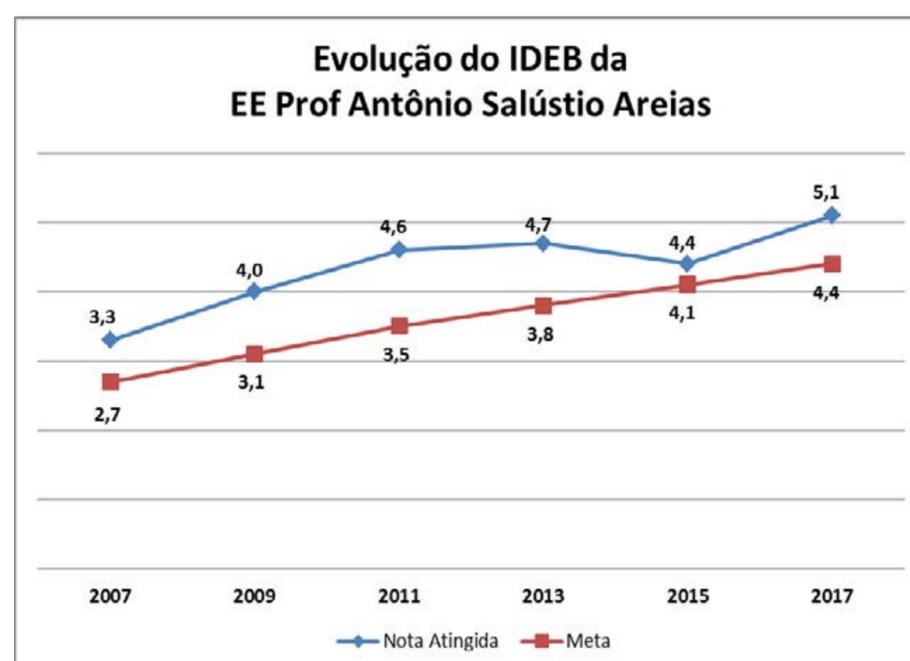
7. Resultados e discussões

As leituras, as entrevistas e os exercícios docentes no nosso percurso acadêmico serviram-nos para apontar alguns resultados, como o fato de reconhecer que o contexto social do aluno influi de maneira significativa em seu processo escolar, conseqüentemente, na sua aprendizagem. Nessa mesma linha, tivemos clareza que a relação do professor com aluno não se limita a uma determinada teoria, mas se vale para contribuição das metodologias que nortearão os procedimentos em sala de aula, isto é, os encaminhamentos necessários para o planejamento da aula.

Com as ações do PIBID, pudemos contemplar e participar da aplicação das metodologias de ensino dentro das práticas educativas. Essas experiências foram reconhecidas nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como diferencial relevante para a Escola Estadual Antônio Salústio Areias, onde a parceria e a colaboração entre escola e universidade foi bem aceita e, de certa forma, quebrou paradigmas pré-existentes nas limitações entre a teoria e prática. O depoimento a seguir ilustra tais resultados.

Como Supervisores do Programa em nossa Unidade Escolar, podemos dizer que os acadêmicos que trabalharam na escola, e estão concluindo ou concluíram a Licenciatura em Pedagogia, estão aptos a assumirem uma sala de aula. O programa cumpriu com seu objetivo que era capacitar os acadêmicos para isso. Para melhor avaliar os impactos do PIBID em nossa Unidade Escolar, podemos tomar as notas do IDEB antes e após a sua implantação até o término de sua primeira fase, que se deu no ano de 2017. Em 2013, a nota do IDEB do 5º ano do Ensino Fundamental foi 4,7, tendo um decréscimo em 2015, para 4,4, porém, em 2017, alcançamos a nota de 5,1, sendo nessa avaliação, a escola da rede estadual que teve a maior evolução, em termos de pontos, no município de Aquidauana. Temos certeza que, além da dedicação de toda a equipe escolar, o trabalho das pibidianas, auxiliou significativamente nessa evolução. (Denair Ottoboni Maciel de Castro, Coordenadora da Escola Estadual Antônio Salústio Areias, 2018).

Ao depoimento dos professores supervisores do PIBID atribuímos agradecimentos e reconhecimento pela dedicação e atenção no acompanhamento das ações desenvolvidas durante o nosso tempo na escola.



Fonte para as notas do IDEB: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Os dados atestam que as ações citadas no PIBID, como o projeto “contraturno”, promoveram impacto para a instituição contemplada, com maior rendimento dos alunos e aumento de matrículas. Para os acadêmicos participantes do projeto, a experiência foi única, carregada de desafios que proporcionaram melhor compreensão nas discussões sobre a docência no chão da escola.

As entrevistas realizadas com os professores da Escola Estadual Cândido Mariano, também alfabetizadores, trouxeram suas contribuições, no que diz respeito a essa profissão e suas necessidades, principalmente, a de ser tratada com mais seriedade, nos aspectos educacionais, políticos, econômicos e sociais.

8. Considerações finais

Com os resultados obtidos, percebemos que é necessária uma análise mais profunda das questões que interferem no processo de escolarização e principalmente do ensino e aprendizagem. Reafirmamos que elas ocorrem não somente dentro da escola, mas em todas as relações sociais.

O aprender está em nosso dia a dia, nas nossas relações sociais, seja na família, no mercado, na rua e até mesmo na escola com nossos colegas. É papel da escola “propiciar a construção dos conteúdos dessas disciplinas que, por sua complexidade, não se faz no informal das vivências do dia a dia” (idem, p. 71). Todavia, não é ali que devemos limitar nossos alunos, mas propor conhecimentos que vão além dos muros da escola.

Por fim, a nossa proposta aqui foi salientar o quão grande é o compromisso do professor com o aluno. Há que se rever novos mecanismos para despertar diferentes olhares em relação à escola e ao ambiente alfabetizador, torná-los atrativos e significativos ao aluno.

Referências

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e interagir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GROSSI, E. **A Coragem de mudar em educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PORTELLA, F. O.; SOUZA, F. R. de S. (org.). **Aprendizagem**: tempos e espaços de aprender. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vários modos de ensinar, um mesmo objetivo: o ensino de História na rede pública e privada do município de Três Lagoas

Felipe de Lima Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL

Thalita Pereira da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL

Silvana Alves da Silva Bispo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL

1. Introdução

O ensino de História tem recebido grande atenção da população brasileira depois da instituição da reforma do Ensino Médio que aponta o lecionar da disciplina como algo não mais obrigatório do currículo escolar. Essa mudança gera uma série de problemas, pois o indivíduo é um sujeito histórico e, por isso, deve conhecer a história que o cerca e as consequências que atitudes errôneas trouxeram para o homem durante anos.

Podemos considerar os conteúdos da disciplina de História como um produto pronto e inacabado que está em constante transformação e movimento, em que o aluno é parte ativa desse processo. O modo de ensino deve apresentar uma ordenação sequencial e processual que intercale a história da antiguidade e da atualidade, seguindo um caminho guiado por eixos temáticos que desprezem os métodos tradicionais e reafirmem a importância da História, principalmente nos dias turbulentos como os de hoje vividos pela sociedade (BRASIL, 1997).

Tal consideração deve ser reafirmada pela escola, pelo docente, pela sociedade, devido à importância de levantar tais temáticas dentro de sala de aula para formarmos indivíduos críticos e capazes de abstrair suas próprias visões de mundo, de acordo com aquilo que ele vive.

O referente artigo tem por objetivo acompanhar a rotina de ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental entre dois modelos distintos de ensino: o da escola particular e da pública, voltando nosso olhar para os anos finais do ciclo I, ou seja, 4º e 5º anos, considerando a didática de ensino dos professores e a forma de disseminação de conteúdo entre professor e aluno. Posterior ao acompanhamento da rotina de aula, as professoras

serão entrevistadas com base em um questionário elaborado junto à disciplina de Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de História para a Educação da Infância, parte integrante do sexto semestre da grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas.

O material levantado será analisado através da abordagem metodológica qualitativa e quantitativa de inspiração etnográfica, a partir de técnicas de entrevista como recurso de geração de dados. Com o acompanhamento feito, buscaremos compreender porque tais professores escolhem seguir o caminho que optam, conflitando as formas de ensino entre ambos os núcleos escolares.

2. O ensino de história: reflexões teóricas

Com as reformas curriculares ocorridas na década de 80 no âmbito nacional, devido à grande pressão dos movimentos sociais, ou aumento do êxodo rural e a força da voz dos professores brasileiros, o ensino de história é readmitido como parte integral da grade curricular do ensino fundamental, separando-se da Geografia e ganhando consolidação em suas especificidades. Levando em conta essa perspectiva, considera-se que o ensino de História nas séries iniciais deve buscar envolver as crianças no sentido de valorização de sua própria história, alicerçando-se, assim, para a aquisição de história local e do mundo (PEREIRA; PACHECO, 2008).

Nas referências teórico-metodológicas que orientam o ensino de História, percebe-se uma variedade de estudos quando se trata do ensino nos anos finais do ensino fundamental. Quando consideramos tais questões em relação aos anos iniciais, percebemos a existência de carência de estudos relativos a essa fase de escolarização, principalmente no que se refere à relação com a historiografia

contemporânea na prática pedagógica dos professores, que iniciam os alunos no saber histórico-escolar (CODANI, 2000; SILVA, 2013).

Com base nisso, alguns pesquisadores creditam que o ensino de História, muitas vezes, é influenciável por questões pessoais do pedagogo para além do científico, por exemplo, suas escolhas políticas, sociais, religiosas, entre outras. Isso reafirma o que Stephanou e Bastos (2005) levantaram em suas pesquisas sobre os próprios materiais de análise, que ajudaram a conceber o movimento do fazer teórico-metodológico da História. A não naturalização das fontes e a busca pela compreensão dos documentos, sejam eles iconográficos, orais ou escritos, acabam por vezes não expressando um significado central, coerente, comunal. Para esses pesquisadores, tais documentos não são transparentes nem inocentes; foram produzidos segundo determinados interesses e estratégias, assim como implicam uma desigualdade na sua apropriação.

Para Dorotéio (2016), esse viés nos documentos abre espaço para uma História narrada a partir de variadas fontes, nas quais se evidenciam as diversas experiências vividas e as interpelações discursivas individuais e coletivas. O PCN de História e Geografia de 1997 considera que o conteúdo do currículo escolar deve ser baseado a partir da constituição do estado em que será lecionado, sem deixar de fora questões que abranjam critérios de interesses nacionais de suma importância às questões direcionadas à população do país. Entretanto, Munhoz (1984, p. 75) afirma que “[...] o ensino de história, tal como é ministrado na maioria de nossas escolas, é factual e se presta aos interesses das classes dominantes [...]”.

A escola passa então a ser mais um instrumento de ideologia nacionalista e elitista que aponta a cada segmento o seu lugar na sociedade e, por isso, é necessário que o ensino de História ocorra fora dos padrões instruídos pela sociedade capitalista. Assim, o ensino será capaz de construir um indivíduo com criticidade ao seu

tempo e ao que já foi vivido, faminto por respostas e capaz de construir suas próprias concepções de mundo a partir de suas análises.

Os documentos educacionais relacionados à temática, como o próprio PCN (BRASIL, 1997), consideram que a introdução da História crítica é capaz de desenvolver atitudes intelectuais de desmistificação de ideologias, possibilitando analisar as manipulações dos meios de comunicação e da sociedade de consumo. Assim sendo, o seu ensino conspira para o envolvimento das relações de compromisso com o conhecimento histórico e com a construção de uma identidade pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes com as quais convive. As escolhas dos conteúdos, por sua vez, devem ser feitas com base no que for mais significativo para ser trabalhado em determinado momento, com temáticas não rígidas, mas modificáveis de acordo com o que a sociedade tem vivido.

Colaborando com a afirmação acima, convém destacar que “para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BRASIL, 2017, p. 398).

Gasperazzo (2010) considera que o importante em todo esse processo é a necessidade do diálogo no sentido de recriar as relações de ensino como as relações professor e aluno, o conhecimento histórico e a realidade social, em benefício de uma História que colabore na formação social e intelectual de indivíduos. Assim, de modo reflexivo e consciente, professor e aluno desenvolverão a compreensão de si, dos outros e de sua inserção em uma sociedade histórica e de responsabilidade de todos na construção de sociedades mais igualitárias, mais justas e mais democráticas.

Não devemos considerar a disciplina de História como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O ato de “fazer História” e de indagar será marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito para que posteriormente possamos ampliar para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante e em inúmeras vezes diferente. Quando alargamos para o direcionamento de outros povos, perceberemos a diversidade do mundo para que aí possamos entender o seu processo de contínuo movimento e transformação (BRASIL, 2017, p. 395-396).

A Base Nacional Comum Curricular considera ainda a necessidade de questões que nos levam a pensar a História como um saber para a formação das crianças e jovens nas escolas originárias dos dias atuais. O passado é a ignição impulsionadora da dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, dialogando com o tempo atual (BRASIL, 2017).

3. A realização do trabalho de campo: procedimentos metodológicos

A análise metodológica se baseará em três etapas para cada uma das escolas analisadas pelos pesquisadores. A primeira será a apresentação do pesquisador no ambiente escolar junto ao documento elaborado na disciplina de Pressupostos Teóricos e Práticos do Ensino de História para a Educação da Infância, que pede a permissão da escola para o pesquisador acompanhar uma rotina de aula de História no ensino fundamental I.

A segunda etapa será o acompanhamento da aula em uma das salas disponibilizadas pelas escolas Professor Franco de Oliveira, no caso do 4º ano do ensino fundamental e a Escola do Trabalhador⁴², 3º ano do ensino fundamental. O acompanhamento da rotina se pautará na análise didática do professor durante as discussões históricas com os alunos, o material utilizado para o desenvolvimento da aula e a retórica oferecida pelas crianças nesse processo.

Por último, mas não menos importante, entrevistaremos as professoras com um questionário desenvolvido junto à turma do sexto semestre de Pedagogia durante a disciplina mencionada acima. O questionário busca compreender como o professor fundamenta a sua aula e se usa os Parâmetros Curriculares Nacionais de História como alicerce para a fundamentação teórica da disciplina, o material utilizado para sua elaboração e o preparo do docente para disseminar o conhecimento histórico com seus alunos.

Partindo do pressuposto de que o sujeito humano está sempre em movimento, a investigação empregará a abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), surge no século XIX com a sua concepção baseada nas ações humanas que podem ser mais bem compreendidas quando observadas em seu ambiente natural. Elas buscam a sua fonte de dados no ambiente natural cotidiano, onde o investigador é o instrumento principal dessa atividade. Os seus dados possuem característica descritiva e serão recolhidos por meio de imagens ou palavras. Essa particularidade faz com que os dados sejam analisados em toda a sua riqueza: nada é trivial.

Um bom investigador qualitativo trará consigo a marca de demonstrar mais interesse pelo processo de construção e análise da sua pesquisa do que propriamente pelos resultados ou produtos encontrados. A sua indução se fará presente no pesquisador

42 Os nomes das escolas são fictícios.

qualitativo, cujas abstrações serão construídas à medida que os dados forem sendo recolhidos e agrupados. O significado também será de vital importância para esse tipo de abordagem, pois ela está interessada na forma como as pessoas dão sentido a sua vida. Cada investigador qualitativo se certificará de que está aprendendo as diferentes perspectivas da vida de forma adequada.

Já a etnografia baseia-se na metodologia utilizada pela antropologia na coleta de dados, com o contato ocorrendo de forma intersubjetiva entre o antropólogo e o seu objeto, seja ele uma aldeia indígena ou qualquer outro grupo social sob o qual o recorte analítico seja feito. A base de uma pesquisa etnográfica é o trabalho de campo.

4. O ensino de História em realidades distintas

4.1 Na rede pública

Não há nada mais frustrante do que verificar, durante as práticas, um ensino de História que não desperta o interesse dos alunos. A princípio, nos atentamos em analisar o ensino da História na rede pública e, embora saibamos que o trabalho do docente deve estar pautado em propiciar um ambiente questionador e reflexivo, cujos conteúdos e situações de aprendizagem possibilitem aos alunos refletir criticamente sobre diversas situações diante dos acontecimentos e ações dos sujeitos, o que se observa é uma prática de ensino que pouco contribui para que o aluno seja crítico e questionador.

Daqui em diante, analisaremos o ensino e a metodologia abordada nas aulas de história da rede pública do município de Três Lagoas – MS, mais especificamente em uma escola tradicional da rede pública, em uma turma de Ensino Fundamental I.

Com o intuito de identificar as diferentes metodologias utilizadas pelos docentes, no ensino de História, realizamos uma entrevista junto à professora S. N., de 28 anos, graduada em História há 2 anos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. A fim de confrontar as práticas, nos preocupamos em aplicar o questionário previamente antes de realizarmos as observações.

Com as questões propostas, nosso intuito era investigar como se dão as práticas dos docentes, redimensionando nosso olhar para o modo como planejam, selecionam e utilizam o PCN de História durante as aulas. A princípio, quando questionada sobre o modo como planeja suas aulas, N. S. relata que os PCNs são de grande importância para o trabalho na escola, pois propõem orientações gerais fundamentais para nortear o trabalho docente, porém considera difícil sua utilização na prática diária, o que faz com que ela busque outras estratégias que considera mais eficientes para o ensino dos conteúdos, principalmente quando a indisciplina e a “falta de interesse” durante as aulas de História é o maior problema encontrado dentro de sala.

O que se pôde observar durante as aulas é aquilo que consideramos como o ato de transferir conhecimentos: uma metodologia marcada pelo ensino maçante e totalmente apoiado no uso do livro didático, na qual os alunos não são levados a refletir e/ou questionar determinados conteúdos, mas consideram tal ideia pronta e acabada. Isso os leva a considerar as aulas de História como desinteressantes e maçantes, uma vez que passam a maior parte, se não todo o tempo, copiando páginas e mais páginas dos livros, além de responderem questões que não demandam nenhum esforço intelectual ou reflexão.

O ensino de História observado tem um caráter marcado pelo tradicionalismo que leva o aluno a limitar o seu conhecimento. Esse tipo de ensino implica a preocupação de não criar questionamentos

e nem debater os conteúdos estudados em sala de aula, evitando, dessa forma, um posicionamento crítico. Tal postura da docente nos causa estranhamento, ainda mais se tratando de uma profissional com formação na área.

Estabelecer relações com o cotidiano do aluno, propiciar situações de aprendizagem que instiguem o estabelecimento de relações entre passado, presente e futuro, fazer a análise de documentos antigos, conhecer e debater as contradições, conflitos e mudanças é de suma importância no processo de ensino aprendizagem de História. Cabe ao docente desenvolver atividades capazes de motivar o aluno para as reflexões, oportunizando a defesa de suas ideias, reconhecendo o papel fundamental da História no processo de construção do sujeito e possibilitando ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito histórico.

4.2 O ensino de História na rede privada

Na rede privada, optamos por escolher uma das escolas mais tradicionais no segmento do ensino privado no município de Três Lagoas, a escola do Trabalhador, onde também acompanhamos a rotina na aula de História de uma turma do Ensino Fundamental I. Com uma excelente estrutura física, a escola busca trabalhar com os alunos de forma a garantir seu envolvimento com os avanços tecnológicos na área de ensino. O material didático é todo apostilado.

Durante a entrevista com a pedagoga O.S.A, de 41 anos de idade e 2 anos de profissão, formada há mais de 10 anos, ela declarou não seguir o caminho da docência até se deparar com uma gravidez inesperada. A partir desse momento, sentiu-se obrigada a fazer parte da educação do seu filho e de outras crianças na escola em busca da construção de um futuro com indivíduos mais solidários.

A professora em pauta planeja suas aulas seguindo o material obrigatório fornecido pela escola, buscando pesquisar em *sites* educacionais formas de melhorar as atividades, promovendo o aprendizado de forma mais divertida.

Quanto à utilização dos PCN's em sala de aula, ela diz que os utiliza somente em casos de extrema necessidade, pois a escola sugere a utilização do material fornecido pela rede para ajudar na fomentação dos conteúdos discutidos. As aulas ocorrem duas vezes na semana e são consideradas escassas pela própria professora, que considera o tempo muito curto para discutir uma temática tão importante, ainda mais nos dias nebulosos como os de hoje. De acordo com a professora, "as crianças possuem muita dificuldade em entender aquilo que não viveram, como os fatos históricos, por exemplo, e a falta de um espaço maior para abrir as discussões com a temática aqui evidenciada faz com que uma bola de neve seja construída durante o processo educativo do estudante".

Para facilitar a aprendizagem do conteúdo, a professora faz uso de imagens, filmes e vídeos e ressalta que "propiciar a vivência do assunto, mesmo que de forma fantasiosa, torna o entendimento muito mais palpável". O grande desafio encontrado no ensino de História é fazer com que o aluno se interesse pelo estudo e se sinta motivado para o aprendizado, já que o fato de estudar algo que já aconteceu é visto como desnecessário para algumas pessoas, segundo O.S.A.

Depois das mobilizações sociais que vivemos nos últimos meses, percebemos o quão importante é inserir o indivíduo no processo histórico social da sociedade. Compreender o caminho que as coisas percorreram para chegar aos modelos mais amplos e diversificados dos dias de hoje é imprescindível para a manutenção das melhorias sociais atuais.

O preparo pelo docente é necessário para a transmissão do conhecimento e o domínio do tema garante um aproveitamento melhor da classe e do trabalho do professor, já que as crianças estão ávidas e curiosas para entender aquilo que elas não conhecem. É a partir desse momento que o profissional deve aproveitar para garantir um melhor fluxo da discussão, dando sempre espaço para possíveis explanações das próprias crianças. O.S.A. disse em entrevista que ela própria não tem dado a devida atenção para as aulas de História e isso a incomodou de forma que a fará mudar a sua didática.

Percebemos que a discussão da temática “o ensino de História” com as professoras possibilitou que as mesmas repensassem suas práticas, conforme depoimento de O.S.A.: “[...] percebo que estou desmotivada e não estou conseguindo um bom desempenho da turma. Preciso repensar a minha prática (pausa) obrigada (pausa) me fez pensar”.

Às vezes, um simples olhar diferente é capaz de garantir que o docente perceba onde está falhando e, a partir disso, garanta uma melhora expressiva do seu trabalho e do que vem desenvolvendo junto a seus estudantes.

5. Considerações finais

O que se percebe é que os documentos oficiais não são vistos pela maioria dos docentes como diretrizes para sua prática pedagógica e que, apesar de concordarem com grande parte dos conteúdos dos PCN's e da BNCC, os professores não conseguem utilizá-los na prática diária. Por meio da entrevista e das observações, é possível perceber que o ensino tem assumido uma postura neutra, privando os alunos da reflexão e criticidade, desprezando a educação como imprescindível para a formação do caráter dos sujeitos.

Nesse sentido, é impossível pensar no ensino de História sem fazer referência aos currículos estabelecidos pelos órgãos educacionais de última instância, que trazem orientações para o trabalho docente no sentido de considerar a formação mais ampla do aluno e a importância do desenvolvimento da autonomia. O docente deve fornecer situações de aprendizagem que possibilitem gerar atitudes questionadoras, que façam com que reflitam criticamente, cujas atividades envolvem análises, pesquisas, interpretações etc.

Consideramos a educação como um processo de aprendizagem contínuo e permanente, de suma importância para o indivíduo, uma vez que favorece as relações sociais e também é o meio pelo qual a sociedade se renova. Desse modo, o ensino e a aprendizagem de História se baseia no trabalho do professor.

Paulo Freire, em seu livro *A Pedagogia da Autonomia*, reúne saberes indispensáveis à prática docente. Estes saberes são considerados por ele e por nós conteúdos obrigatórios no que diz respeito à organização da formação docente. Em primeiro lugar, está posta a base do ensino de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a produção e construção. A prática educativa não deve ser vista como algo sem importância. Ensinar exige o conhecimento prévio de que não existe nada pronto e inalterável e, principalmente, de que não existe docência sem discência, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

CODANI, N. L. **O ensino de história nos anos iniciais**: orientações curriculares e concepções de professoras. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2000.

DOROTÉIO, P. K. S. S. Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

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

GASPERAZZO, M. E. **Os desafios do Ensino de História no Ensino Fundamental**. Artigo. Sistema de ensino ético. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MUNHOZ, S. J. Para que serve a história ensinada nas escolas? *In: Repensando a História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

PEREIRA, J. C. C.; PACHECO, L. M. B. **O ensino de História nas séries iniciais**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf. Acesso em: 02 out 2018.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S. G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **História e memórias da Educação no Brasil**. v. III, século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Letraria 
letraria.net