

[Org.]

Telma Ferraz Leal

INTER DISCIPLI NARIDADE E DIVER SIDADE

Diálogos sobre
heterogeneidade
na Alfabetização

[Org.]

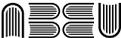
Telma Ferraz Leal

INTERDISCIPLINARIDADE E DIVERSIDADE

Diálogos sobre
heterogeneidade
na Alfabetização


Editora
UFPE
RECIFE
2022

Universidade Federal de Pernambuco
Reitor: Alfredo Macedo Gomes
Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

EDITORA ASSOCIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos
Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes
Editor: Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes
Carlos Newton Júnior
Eleta de Carvalho Freire
Margarida de Castro Antunes
Marília de Azambuja Machel

Editoração

Revisão de texto: Ana Lima
Projeto gráfico: Lucas Gabriel Xavier de Aguiar

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

161 Interdisciplinaridade e diversidade [recurso eletrônico] : diálogos sobre heterogeneidade na alfabetização / organizadora : Telma Ferraz Leal. – Recife : Ed. UFPE, 2022.

Vários autores.
Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-65-5962-160-6 (online)

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil).
2. Alfabetização. 3. Educação inclusiva. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 5. Educação multicultural.
6. Prática de ensino. I. Leal, Telma Ferraz (Org.).

370.7

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-095)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.





SUMÁRIO

	Apresentação	6
1	Interdisciplinaridade e diversidade nas Obras Complementares do PNLD: da obra à leitura na escola Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	10
2	Rapunzel pode ser negra? Literatura e diversidade numa turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização Ester Calland de Sousa Rosa Helen Regina Freire dos Santos	57
3	Interdisciplinaridade e diversidade étnica Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	87

4	Desobediência a quem? Conflitos religiosos e geracionais em torno da vivência festiva na Escola Pública Maria Edi da Silva	104
5	Interdisciplinaridade e Educação Inclusiva Rafaella Asfora Lima Wilma Pastor de Andrade Sousa	125
6	O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas Rafaela Soares Celestino Telma Ferraz Leal	137
7	Propostas interdisciplinares em Matemática e Geografia: integrando as áreas e os saberes a partir de atividades Ana Beatriz Gomes Carvalho Cristiane Pessoa	167
	As autoras	185



APRESENTAÇÃO

Quais são os propósitos da educação escolar? Quais são as finalidades da escola? Quais são os compromissos que educadores e educadoras assumem quando se dedicam à docência?

Não há dúvidas de que buscamos, ao estabelecermos ações pedagógicas, promover o ensino de conhecimentos produzidos na esfera da Ciência e da Arte. No entanto, como espaço de interlocução com outras esferas de interação social, a escola está implicada nas questões éticas que permeiam as relações sociais. Neste bojo, o debate da diversidade social faz-se presente.

Fora da escola, a variedade de grupos sociais e as tensões entre interesses e valores complexificam os modos de interação entre as pessoas. A escola, então, por meio do currículo vivido, agregando conhecimentos advindos de diferentes áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, pode ser um espaço em que os conflitos sejam tematizados, rumo ao combate ao preconceito e à valorização das diferentes identidades sociais. É buscando contribuir com tal discussão que esta obra surge.

Os autores, focando diferentes aspectos do tema a partir de reflexões realizadas no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, buscam evidenciar e colaborar para a construção de uma escola mais inclusiva e crítica.

Iniciando a obra, Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima, no texto “Interdisciplinaridade e diversidade nas Obras Complementares do PNLD: da obra à leitura na escola”, refletem sobre a importância de ações didáticas relativas à valorização de diferentes identidades sociais, evidenciando a necessidade de que a diversidade de grupos sociais que convivem na sociedade seja conhecida pelas crianças, com o objetivo de que haja valorização das diferentes culturas, assim como combate aos diferentes tipos de preconceitos que existem na escola e fora dela. Para tal, propõem que sejam realizadas atividades diversificadas e interdisciplinares em sala de aula, com uso de recursos didáticos que favoreçam tais ações. Tomam como objeto de análise, desse modo, um conjunto de materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização – livros adquiridos e distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático / Obras Complementares – compilando diferentes tipos de heterogeneidade presentes nas escolas e exemplificando como tais livros são usados nas salas de aula por crianças e professores.

No capítulo seguinte, o foco recai sobre um dos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira – população negra –, a partir de reflexões sobre como obras de literatura podem enriquecer a prática docente. O texto intitulado “Rapunzel pode ser negra? Literatura e diversidade numa turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização”, escrito por Ester Calland de Sousa Rosa e Helen Regina Freire dos Santos, foi escrito a partir da análise de aulas em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, quando a docente promoveu diferentes atividades de leitura que tinham em comum a referência ao continente africano. O texto revela o potencial formativo da literatura para a reflexão sobre as relações humanas, em sua complexidade e, portanto, não apenas em uma perspectiva disciplinar.

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, no capítulo intitulado “Interdisciplinaridade e diversidade étnica”, dá continuidade à discussão realizada no Capítulo 2. A autora discute os desafios do trabalho com a diversidade étnica na escola, a partir da adoção de um currículo interdisciplinar. Defende que a adoção de um currículo interdisciplinar ainda é algo

muito discutido, porém distante da realidade das salas de aula. Além desse desafio, a autora agrega à discussão as questões de diversidade étnico-racial. Lembra que o racismo presente na sociedade ainda é forte e impede que mudanças significativas sejam observadas nos currículos. Por fim, a autora desenvolve a ideia de que é necessária a adoção de um currículo interdisciplinar e voltado para as questões da diversidade e apresenta uma proposta de trabalho para a sala de aula.

O texto “Desobediência a quem? Conflitos religiosos e geracionais em torno da vivência festiva na Escola Pública”, escrito por Maria Edi da Silva, foca as temáticas da heterogeneidade e da interdisciplinaridade a partir de reflexões sobre diversidade religiosa. A autora relata uma pesquisa antropológica realizada em três escolas públicas, problematizando a construção de relações de convivialidade entre crianças evangélicas da Assembleia de Deus e crianças não evangélicas, nos momentos de realização de festas na escola. O estudo serve de alerta para que os educadores estejam atentos às diferentes tensões que as opções religiosas causam no ambiente escolar.

O Capítulo 5, intitulado “Interdisciplinaridade e Educação Inclusiva”, discute aspectos relacionados à interdisciplinaridade e à Educação Inclusiva, tendo como foco a prática pedagógica na efetivação da inclusão de crianças com deficiência. Rafaella Asfora Lima e Wilma Pastor de Andrade Sousa defendem a necessidade de o professor desenvolver sensibilidade pedagógica para mediar as relações entre crianças com e sem deficiência na escola e desenvolver ações didáticas que promovam a aprendizagem de todos.

Rafaela Soares Celestino e Telma Ferraz Leal, no capítulo intitulado “O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas”, expõem uma experiência didática de uma turma do segundo ciclo, voltada para o ensino do gênero textual ‘debate’, em aulas em que foi abordado um tema do componente curricular História: relações de gênero. O subtema que orientou o trabalho foi “brincadeiras infantis e relações de gênero”, por meio de pesquisa e debate sobre a seguinte questão: “Existem brincadeiras de meninos e de meninas?”. Desse modo, buscou-se apreender os aspectos interdisciplinares entre os componentes curriculares História e Língua Portuguesa.

Por fim, o último capítulo da obra, escrito por Ana Beatriz Gomes Carvalho e Cristiane Pessoa, intitulado “Propostas interdisciplinares em Matemática e Geografia: integrando as áreas e os saberes a partir de

atividades”, aborda questões conceituais da interdisciplinaridade e da diversidade no campo da Educação e, especificamente, discute possibilidades e estratégias pedagógicas para o trabalho conjunto nas áreas de Geografia e de Matemática, apresentando sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula.

Em seu conjunto, a obra se propõe, como foi evidenciado pelas sínteses dos capítulos, a defender um currículo inclusivo que trate da diversidade humana de modo interdisciplinar, e, portanto, em sua complexidade, buscando contribuir para a construção de uma escola mais feliz e comprometida com a justiça social.

Telma Ferraz Leal

1

INTERDISCIPLINARIDADE E DIVERSIDADE NAS OBRAS COMPLEMENTARES DO PNLD

Da obra à leitura na escola

Telma Ferraz Leal
Juliana de Melo Lima

Como termos uma escola democrática e inclusiva se não permitirmos que todos participem dela em situação de igualdade na diversidade? Ou seja, como termos inclusão se não garantirmos que a escola seja igualmente agregadora para todos os brasileiros, considerando a grande heterogeneidade social?

Ao adotarmos os dois pontos de partida acima, assumimos que a escola para todos só se realiza quando todos com ela se identificam, o que exige, sem dúvidas, que as diferentes identidades sociais sejam reconhecidas e valorizadas. E como fazer isso?

Ao entrarem na escola, as crianças trazem consigo as marcas culturais e identidades sociais dos grupos dos quais participam. Uma criança, por exemplo, pode ser mulher, negra, praticante do candomblé. Na escola, tais marcas identitárias precisam ser não apenas aceitas, mas, acima de tudo, valorizadas. Desse modo, é necessário não apenas respeitar as diferenças,

mas também conhecer e socializar as especificidades, as lutas, as conquistas sociais desses diferentes grupos. Consequentemente, é preciso agir contra quaisquer preconceitos que a sociedade tenha em relação a tais pessoas.

Para isso, é preciso incorporar no currículo temáticas que auxiliem tais ações, tais como cultura afro-brasileira, cultura indígena, sexualidade, família e sua diversidade, preconceito, dentre outras. Para abordar tais temáticas, é fundamental, também, disponibilizar recursos didáticos que possam subsidiar o trabalho docente. E, no sentido de compreender os limites e as possibilidades desses materiais, é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas na área de Educação.

É considerando tal pressuposto que, neste capítulo, vamos analisar alguns materiais distribuídos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em especial os livros do Programa Nacional do Livro Didático: Obras Complementares, e os modos como são tratados.¹ Assim, vamos inicialmente listar os livros do acervo de 2013 do Programa PNLD – Obras Complementares, agrupando-os por temática. Depois, iremos refletir sobre os modos como essas obras tratam a questão da diversidade social, ilustrando a exposição com cenas da prática docente e entrevistas de crianças e professoras que analisaram tais obras ou que relataram como as usaram.

As análises que culminaram nas reflexões expostas neste artigo foram realizadas em três fases: (1) leitura das resenhas de todas as Obras Complementares aprovadas no PNLD – Obras Complementares 2013, com seleção de todas as obras que tratam de temáticas relativas à diversidade humana/heterogeneidade; (2) classificação das obras selecionadas por temáticas tratadas; (3) seleção de um exemplo de situação de aula ou de entrevista relativo a cada categoria de obras construída na fase 2². Os exemplos dados foram coletados em diferentes etapas de uma pesquisa geral sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que foram observadas aulas de 16 professores (10 aulas de cada professor) que participavam

1 Tais reflexões são parte das análises conduzidas no âmbito da pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, coordenada por Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa e Ana Cláudia Rodrigues Pessoa. Os exemplos dados envolveram professores que participavam dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus alunos.

2 Os exemplos foram extraídos de relatórios de aulas e transcrições de entrevistas de professores e estudantes elaborados no âmbito da pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, nos anos de 2013 a 2015, ou de entrevistas realizadas em 2016 sobre a temática deste capítulo.

dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2013, e entrevistas com os professores e alunos após as aulas. Para este artigo, tal material foi revisitado para coleta de fragmentos dos relatórios e entrevistas que ilustrassem as análises expostas.

No tópico a seguir as reflexões oriundas de tais análises serão expostas.

Diversidade nas Obras Complementares / PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares foi criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de fornecer subsídios ao trabalho docente. Por meio desse Programa, os professores alfabetizadores tiveram acesso às obras pedagógicas destinadas às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2010, o Programa distribuiu livros para as turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e, em 2013, para as turmas dos 1º, 2º e 3º anos.

Leal e Rodrigues (2011), ao analisarem as obras contempladas no âmbito do PNLD – Obras Complementares, fazem referência a seis tipos de livros: (1) livros de biografias; (2) livros instrucionais; (3) livros de cantigas, parlendas, trava-línguas e jogo de palavras; (4) livros de palavras; (5) livros de imagens; e (6) histórias com foco em conteúdos curriculares.

Em 2013, ano em que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi implantado, foram escolhidos 180 livros, formando 6 acervos contendo 30 obras cada. Tais livros foram discutidos com os professores em alguns encontros de formação.

Segundo o Manual que acompanha o Programa (BRASIL, 2012), variados objetivos podem ser reconhecidos no âmbito do PNLD – Obras Complementares: promover o contato das crianças com as práticas sociais na sociedade letrada; possibilitar, por meio de atividades realizadas pelos docentes, que os alunos compreendam o sistema alfabético e suas convenções; e promover a interdisciplinaridade, pois os livros abordam diferentes temáticas, envolvendo os diversos componentes curriculares. Desse modo, um dos objetivos é o favorecimento do desenvolvimento de abordagens interdisciplinares em sala de aula.

Em relação às diferentes temáticas abordadas pelos livros, podemos destacar as que favorecem um trabalho sensível à heterogeneidade dos

estudantes. Mais que isso, um trabalho que tenha como um dos focos as reflexões sobre a sociedade, os preconceitos sociais e a diversidade.

Considerando esses dois objetivos do Programa – favorecer a abordagem interdisciplinar e a reflexão sobre diversidade – buscamos inicialmente refletir sobre quais obras selecionadas tinham, de modo mais explícito, potencial para contribuir com essas dimensões do processo educativo.

Analisando os acervos distribuídos em 2013, podemos dizer que, dentre os 180 livros distribuídos, 44 tinham, de modo mais explícito, potencialidade para a vivência de situações didáticas interdisciplinares e com foco na diversidade social. Os temas tratados nas obras e a quantidade de obras que os abordam estão descritos no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1. Temáticas e quantidade de Obras Complementares

Temática	Quantidade de obras
Heterogeneidade (tratamento conceitual geral ou tratamento de diferentes tipos de diversidade)	7
Heterogeneidade e estilo de vida	3
Heterogeneidade e deficiência física	3
Heterogeneidade e nível socioeconômico	2
Heterogeneidade e diversidade no mundo (campo e cidade; partes do mundo; imigração)	4
Heterogeneidade e diversidade quanto à geração; preconceitos contra o idoso	4
Heterogeneidade e relações de gênero	1
Heterogeneidade e relações étnico-raciais (de modo geral)	2
Heterogeneidade e relações étnico-raciais, com foco em indígenas	4
Heterogeneidade e relações étnico-raciais, com foco no negro e na cultura africana	14
Total	44

Fonte: As autoras.

Todas as obras do acervo identificadas como potencialmente favoráveis ao trabalho docente voltado para a discussão da interdisciplinaridade e diversidade tratam de temas relevantes e pertinentes às crianças. A abordagem dos temas, de modo geral, é lúdica, com linguagem clara e acessível às crianças, assim como com imagens, que tornam as obras atraentes. Para melhor tratar das temáticas contempladas, optamos por comentar cada uma das categorias acima listadas, inserindo trechos de sala de aula ou comentários das crianças ou docentes sobre algumas obras.

Heterogeneidade

(tratamento conceitual geral ou
tratamento de diferentes tipos de diversidade)

Diferentes tipos de heterogeneidade são identificados nas sociedades, em nossas vidas e nas salas de aula. Assim, as pessoas podem ser diferentes em aspectos como: características pessoais, nível socioeconômico, gênero, idade, etnia, opção religiosa, tipos de família, identidades sexuais, costumes e valores sociais, tipos de necessidades educacionais especiais, tipos de conhecimentos das crianças (conteúdos escolares e outros saberes...), por exemplo. Entretanto, alguns desses aspectos são valorizados em detrimento de outros, o que traz implicações para a identidade dos alunos, provocando muitas vezes exclusão dos estudantes e hierarquizando as práticas culturais.

Contudo, consideramos que a heterogeneidade pode ser vista como uma vantagem pedagógica, por auxiliar no processo formativo e na formação dos estudantes. De acordo com Gomes,

o ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que

nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes (GOMES, 2007, p. 22).

No acervo analisado, 7 obras se destinavam a sensibilizar as crianças a entenderem que tal fenômeno – o da heterogeneidade – é constitutivo do ser humano, e que, portanto, é importante aprender a lidar com as diferenças. Tais obras não se destinam a aprofundar nenhum tipo de heterogeneidade especificamente, mas a tratar da diversidade de modo geral, conforme listagem no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2. Obras Complementares sobre diversidade (modo geral)

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<i>Rubem Alves</i> A pipa e a flor Ed. Verus	O livro <i>A pipa e a flor</i> retrata poeticamente a história de amor entre uma pipa e uma flor. Primeiro, o autor descreve a “natureza” da pipa, para, em seguida, narrar o encontro entre ela e a flor, como também os desafios de manter uma relação afetiva entre sujeitos com trajetórias tão diferentes. O livro possibilita boas discussões em grupo, ao propor três possibilidades de desfecho, cabendo a escolha ao leitor. Valoriza, assim, o respeito pelas diferenças e pelas escolhas que os indivíduos fazem para si, desconstruindo a noção de amor como um sentimento que também encerra dominação (BRASIL, 2012, p. 132).
<i>Ana Miranda</i> Carta do tesouro para ser lida às crianças Ed. Armazém da Cultura	O livro <i>Carta do tesouro para ser lida às crianças</i> trata dos direitos das crianças na perspectiva do multiculturalismo e da diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, sexual, de gênero, de arranjo familiar e de classe social. Enfatiza que tais direitos se impõem em quaisquer contextos. Desenhos de crianças de todos os lugares do mundo real e do mundo ficcional, como o saci, as bonecas de pano (Emília), os bonecos de pau (Pinóquio) e até mesmo um marciano favorecem um trabalho de estímulo à imaginação, à criatividade e às atitudes de participação e comprometimento com o coletivo (BRASIL, 2012, p.73).
<i>Arlene Holanda</i> Ciranda Ed. Armazém da Cultura	O livro <i>Ciranda</i> é uma obra que trata da magia e do encanto das brincadeiras infantis no passado e no presente. Ricamente ilustrada, a obra explora o mundo das cores, das formas e dos desenhos, para tratar de maneira criativa do tema das tradições culturais populares, provocando o encantamento dos leitores. O seu caráter lúdico oferece possibilidades para atividades de socialização, que incentivam a tolerância, o respeito e a convivência pacífica entre os diferentes, por parte dos educandos (BRASIL, 2012, p.118).

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Sandra Lane</i> Histórias de nossa gente Ed. Mazza Edições</p>	<p>Por meio da obra <i>Histórias de nossa gente</i>, o leitor tem a oportunidade de familiarizar-se com a história multifacetada da formação do nosso país, para a qual contribuíram europeus, africanos e indígenas. Conhece, por exemplo, personagens como Chico Rei e Zumbi dos Palmares, que resistiram à escravidão; como Gaúche e Jaci, que nos mostram a riqueza da cultura indígena. Assim, por meio de histórias contadas e cantadas, reais e imaginadas, o leitor é levado a refletir sobre as dores e a coragem de personagens tão diferentes do nosso passado, que contribuíram para edificar o país que temos hoje (BRASIL, 2012, p. 134).</p>
<p><i>Mario Rui Feliciani</i> O livro das combinações Ed. Scipione</p>	<p>Como decidir em qual passeio a turma deve ir? O que se pode ou não fazer em sala de aula? Usando situações muito próximas da realidade dos leitores e valendo-se de ilustrações chamativas, a obra <i>O livro das combinações</i> propicia a discussão sobre o convívio em sociedade. Estimula, ainda, a tolerância política, cultural, social e religiosa ao tratar de temas como a liberdade de expressão, o direito de defesa e de ir e vir, da proteção às crianças, do combate ao racismo e da igualdade entre homens e mulheres (BRASIL, 2012, p. 117).</p>
<p><i>Amy Krouse Rosenthal</i> Pato! Coelho! Ed. Cosac Naify</p>	<p>“Você está maluco? É óbvio que é um pato”. “Que nada. Com certeza é um coelho”. No livro <i>Pato! Coelho!</i>, autor e ilustrador fazem um jogo cativante, no qual texto e imagem geram suspense e graça do princípio ao fim. O leitor se surpreende a cada página, e experimenta o prazer da ilusão de ótica e da dúvida. Afinal, quem disse que as coisas no mundo só podem ser vistas sob um ângulo? E quem não questiona, ao menos um pouquinho, suas certezas? Os leitores encontram, nessa obra, uma forma original de vivenciar o casamento das linguagens verbal e não verbal (BRASIL, 2012, p. 81).</p>
<p><i>Mary Hoffman</i> O grande e maravilhoso livro das famílias Ed. SM Editora</p>	<p>A obra <i>O grande e maravilhoso livro das famílias</i> trata das mudanças atuais no conceito de família e da diversidade cultural, religiosa, econômica e social das famílias contemporâneas. Apresenta uma família típica e expõe, em seguida, treze aspectos que compõem diferentes características das famílias, a exemplo de composição, moradia, escola, trabalho, lazer, culinária, costumes etc. No final, propõe um modelo de árvore genealógica. Toda a obra se compõe de abundantes e ricas ilustrações, com texto em prosa, escrito em uma linguagem bastante coloquial (BRASIL, 2012, p. 74).</p>

Fonte: As autoras.

Os 7 livros abordam a heterogeneidade e permitem o tratamento da diversidade por diferentes aspectos, como as relações afetivas, a convivência pacífica entre os sujeitos, as narrativas de personagens poucas vezes reconhecidos como importantes para a história do país, as possibilidades de perceber fatos por perspectivas diversas.

Na turma de uma das professoras, Veralúcia, em 2015, realizamos uma entrevista com o aluno Felipe, de uma turma multisseriada no município de Lagoa dos Gatos-PE. Ele tinha conhecimento de muitos livros que estavam disponíveis na mesa da sala (Cantinho da Leitura), incluindo, além dos acervos de Obras Complementares, outras obras trazidas pela professora e obras de outros Programas federais de distribuição de livros. Por ser reconhecido pela professora como um leitor ativo, pedimos que selecionasse dez livros do Cantinho da Leitura já lidos por ele e que considerava os melhores. Dos livros selecionados pelo aluno, um pertencia a esta categoria: “Pato! Coelho!”.

O aluno considerou esse livro interessante, por ser divertido. Ele comentou sobre as mudanças em relação às certezas quanto às semelhanças dos animais presentes na obra, como pode ser visto no extrato abaixo:

E – “Pato! Coelho!”, por que você gostou desse livro?

C – Porque atrás parece um pato, na frente parece um coelho.

E – O que mais?

C – Esse livro conta a história de pato, coelho.

E – Mas por que você achou interessante?

C – Porque é muito engraçado. Porque os narradores fazem muitas brincadeiras: “Ei, olha um coelho. Não é um pato”. Depois repete tudo de novo. Vai repetindo, aí a brincadeira fica melhor.

(Felipe, 10 anos, turma multisseriada, Professora Veralúcia, município de Lagoa dos Gatos-PE)

Um aspecto interessante do livro é a busca por novas perspectivas tratadas de modo metafórico na linguagem verbal e nas imagens, o que pode favorecer reflexões sobre a linguagem artística e suas intencionalidades. Há um jogo com os personagens – pato e coelho –, possibilitando um rompimento de visões estereotipadas. Desse modo, a obra questiona as verdades que os alunos podem trazer, mostrando novas formas de perceber o mundo.

Assim como esse livro, outras obras desta categoria possibilitam a entrada em sala de aula de temas relevantes para uma sociedade mais igualitária, de respeito às diferenças. Candau e Moreira, na defesa de uma escola mais inclusiva, defendem que

a desconsideração das diferenças culturais que adentram a sala de aula, independente da vontade do (a) docente, pode responder por desinteresse por parte do estudante, perturbações da ordem nas aulas, o que pode contribuir para excluí-los (as) da escola e para dificultar-lhes a possibilidade de empregos que venham a propiciar uma vida mais digna e satisfatória na sociedade (CANDAU; MOREIRA, 2014, p. 12).

Heterogeneidade e estilo de vida

A heterogeneidade também pode ser identificada nos diferentes estilos de vida da população, tais como o tipo de alimentação, as formas de se vestir, a moradia, os gostos musicais, as opções de lazer, dentre outros. Desse modo, implica o reconhecimento da diversidade cultural presente nas formas de viver da humanidade, que não são uniformes, padronizadas, mas plurais.

Assim, a escola desempenha um papel de valorização da diversidade de estilos de cada indivíduo, cada família, cada comunidade, de modo que os alunos possam ampliar seus conhecimentos, desconstruir imaginários, ter acesso a novos discursos, relativizando posicionamentos muitas vezes preconceituosos de não aceitação do outro por ser diferente. Tal perspectiva é assumida por Candau e Moreira, quando afirma que

somente quando somos capazes de não reproduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver, é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais. É necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conhecer a diferença como riqueza e “vantagem pedagógica”. Sem essa mudança de perspectiva não poderemos caminhar. O que é necessário trabalhar supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes

na nossa sociedade [...]. Essa mudança de ótica, em que se assume a articulação entre igualdade e diferença e se considera as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada, é que permitirá a construção de práticas educativas interculturais (CANDA; MOREIRA, 2014, p. 31).

No acervo analisado, 3 obras atendiam à descrição acima, conforme listagem no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3. Obras Complementares sobre heterogeneidade e estilo de vida

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Liana Leão</i> Frederico Godofredo Ed. Elementar</p>	<p>A obra <i>Frederico Godofredo</i> conta a história de um garotinho diferente: seu nome é raro, seus gostos são singulares, seu interesse pelo mundo se dá pelas particularidades, e não pelo que está nas ondas das rádios. Ele aprecia tudo aquilo que normalmente não é valorizado em nossa sociedade, mas, exatamente por isso, sua história interessa a todos nós. A história de um menino que adora estar no mundo e não aprecia consumir o mundo como um devorador de mercadorias é uma oportunidade para rever valores basilares de nossa sociedade. O leitor vai se encantar com esse garoto tão diferente! (BRASIL, 2012, p. 102)</p>
<p><i>Carolina Vigna-Marú</i> Godô dança Ed. Amarylis</p>	<p>Godofredo, ou Godô para os íntimos, é o personagem principal da obra <i>Godô dança</i>. Era um cachorro que não latia e não brincava, por isso era considerado muito sem graça. Até que descobriram que ele... imagine, sabia dançar! A partir daí, tudo mudou ao seu redor. Assim, o leitor é introduzido no universo da dança, em suas variadas manifestações: da valsa ao samba, passando pelo carimbó, pelo frevo e pelo hip-hop, entre outras. Estimulando a imaginação do leitor, a obra o leva a conhecer diferentes danças e a, provavelmente, desejar experimentá-las (BRASIL, 2012, p. 76).</p>
<p><i>Mary E. Whitcomb</i> Lilás, uma menina diferente Ed. Cosac Naify</p>	<p>A obra <i>Lilás, uma menina diferente</i> estimula o respeito e a valorização das diferenças, fomentando o rompimento de preconceitos tão presentes no cotidiano escolar. Conta a história da garota Lilás, que, por ter objetos, gostos e comportamento fora dos padrões, sofre discriminação dos colegas, que passam a demonstrar certa curiosidade sobre ela. Finalmente, os colegas têm a oportunidade de aproximar-se dela e de conhecer mais sobre sua maneira de viver, o que os leva a respeitá-la e a compreender que todas as pessoas são diferentes (BRASIL, 2012, p. 57).</p>

Fonte: As autoras.

As 3 obras identificadas abordam as diferenças nos modos de perceber o mundo e de viver nele, para que possamos aprender a reconhecê-las e respeitá-las. Mostram aos leitores outras formas de perceber os estilos de vida, conhecendo-os, experimentando-os, valorizando-os.

A professora Adriétt Luna, da Escola Municipal Elza Pereira de Lima, do município de Moreno-PE, realizou a leitura do livro “Lilás, uma menina diferente” com sua turma do 1º ano, como podemos ver no extrato do seu relato, a seguir:

Em minhas salas de aula procuro manter nas atividades diárias a rotina da leitura de obras literárias para as crianças. À medida que as crianças vão começando a avançar e ler de modo mais fluente, elas também assumem o posto de leitores mais experientes realizando a leitura para os colegas algumas vezes.

Comecei a leitura apresentando o suporte para a turma e questionando se eles imaginavam sobre o que seria aquela história. Muitas crianças relataram que os óculos dela eram muito grandes e que a “boca dela” parecia que ia engolir todo mundo. Algumas crianças riram, outras acharam que a menina era muito feia, muito estranha. Perguntei quem conseguia ler o título em voz alta, um aluno leu “Lilás”, então surgiram comentários em torno da cor que tem esse nome e sobre o porquê de a personagem ter o nome de “um lápis de cor”. Quando viram a contracapa, as crianças logo perceberam a caixa de lápis de cor e elaboraram hipóteses sobre a relação entre o nome da menina e o lápis: “Era a cor preferida dela”, “Lilás era um apelido”...

Quando comecei a ler a primeira página, a turma ficou em silêncio, prestando atenção para entender o que estava acontecendo. A história de Lilás estimulou o uso da imaginação e a busca pelas descobertas durante toda leitura. O livro aborda uma temática bastante comum no meio escolar, pois mostra uma criança inicialmente incompreendida pelos colegas de escola, mas que, com o passar do tempo, revelou-se uma garota especial, dotada de grande sensibilidade. Interessante que tanto o cenário, quanto os personagens foram desenhados com uma distorção de perspectiva, esse fator foi percebido pelas crianças, que questionavam o motivo dos braços serem muito finos e as bocas tão grandes, etc. Foi um momento bom para refletirmos que todos podem ser um pouco diferentes, a seu modo.

Um fator curioso foi que algumas crianças cogitaram a possibilidade de Lilás ser uma bruxa (pelas características que são apresentadas), outras a defendiam dizendo que ela não trocava as roupas [...] porque ela era pobre e morava na rua. Então, quando chegou o trecho em que Lilás convida a turma para uma festa na sua casa, muitos esperavam que a casa fosse de doces (porque a julgavam

bruxa). Para surpresa da turma, a festa na casa da família de Lilás foi maravilhosa e todos se encantaram com a imaginação de Lilás e de sua família ao arrumar aquela festa tão divertida.

A medida que ia lendo, fazíamos pausas para que os alunos comentassem e fizessem perguntas. Eu também fiz perguntas estratégicas a fim de estimular a compreensão textual: O que vocês acham que vai acontecer? Como vocês acham que Lilás se sentiu? Por que Ângela ficou brava? Por que os alunos levaram presentes diferentes no último dia de aula? A turma se envolveu bastante com a história e expôs suas ideias com muito entusiasmo.

Ao término da leitura, a turma aplaudiu e o livro passou “de mão em mão” para que todos folheassem. Enquanto o livro passava, conversamos sobre as diferenças e se eles já tinham presenciado situações semelhantes à de Lilás na escola ou em outro lugar. Surgiram relatos sobre colegas que não brincavam com uma pessoa de cor diferente, ou não dividiam o lanche com os que não têm. Os alunos também foram além da realidade escolar e trouxeram fatos do cotidiano, relatando agressões físicas que presenciaram entre vizinhos ou até familiares, por causa de ideias diferentes. Encerramos este momento com as crianças fazendo desenhos sobre amizade e respeito.

No relato da professora Adriétt, podemos destacar vários aspectos positivos em relação ao ensino da leitura. Um primeiro é a sua intencionalidade em inserir na rotina da turma momentos de leitura de obras literárias, despertando o gosto pela leitura nos alunos. Desse modo, a docente apresenta intencionalidades também compartilhadas por alguns teóricos, como Solé (1998) e Cosson. Este último autor afirma que

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Assim, além de desenvolver um bom ensino de leitura literária, com a seleção de textos de forma planejada, com o desenvolvimento de estratégias antes, durante e após a realização da leitura – ao explorar a capa do livro, seu título e ilustrações, a contracapa, o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do texto –, a docente oportunizou momentos de conversa, com

escuta atenta aos posicionamentos dos estudantes referentes aos modos como revelavam perceber a personagem, os estereótipos mencionados pelos alunos etc.

Autoras como Brandão e Rosa (2010, p. 85) defendem que, “além de planejar a conversa, é preciso haver abertura para [se] ouvir, de fato, as falas das crianças, atenção para [se] perceber o que pode estar dificultando sua compreensão e, principalmente, favorecer um diálogo criativo e agradável”. Tal postura foi percebida na prática da professora, que abordou os conteúdos na sala de forma mais progressiva, não aligeirada, relacionando-os aos fatos do cotidiano dos alunos, utilizando outras atividades, como a do desenho, favorecendo a possibilidade de articulação entre a linguagem verbal literária e a linguagem visual da expressão por desenho, na área de Arte.

Heterogeneidade e deficiência física

A presença de crianças com deficiências físicas em sala de aula é cada vez mais comum na escola, sobretudo em decorrência das conquistas sociais relativas aos direitos à educação e, sobretudo, da convivência com pessoas sem deficiência. A ideia de que as crianças com deficiência participem dos mesmos espaços escolares – incluindo a sala de aula – que as demais crianças provocou a necessidade de se pensar em estratégias de inclusão variadas. Tal pressuposto é sintetizado na Norma sobre a Equiparação das Oportunidades para Pessoas com Deficiência, documento adotado pela ONU na Assembleia Geral em 20/12/1993, e assim descrito por Sassaki:

[...] as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planejamento das comunidades e que todos os recursos precisam ser empregados de tal modo que garantam que cada pessoa tenha oportunidade igual de participação (SASSAKI, 2003, p. 42).

Dentre outras estratégias e objetivos, consta a necessidade de promover a interação entre as crianças e combater o preconceito e a discriminação. Alguns livros do acervo analisado, mais precisamente 3 obras, atendiam a tal objetivo, conforme listagem no Quadro 4.

Quadro 4. Obras Complementares sobre deficiência física

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Cecília Cavaliéri França</i> O silencioso mundo de Flor Ed. Fino Traço Editora</p>	<p>Na obra <i>O silencioso mundo de Flor</i>, a narrativa é protagonizada por Téo e Flor, duas crianças muito amigas que faziam tudo juntas, embora fossem diferentes: Téo era um menino negro e Flor uma menina branca. Mas não é desse tipo de diferença, étnico-racial, que o livro trata, mas, sim, da diferença decorrente dos distúrbios de audição. Enquanto Téo adorava música, o mundo de Flor era silencioso, pois ela nascera surda. A convivência entre Téo e Flor produz o aprendizado mútuo, e Flor descobre que pode sentir o som, o que muda sua forma de estar no mundo (BRASIL, 2012, p. 101).</p>
<p><i>Silvio Costta</i> Quem é a Glória? Ed. Dubolsinho</p>	<p>A obra <i>Quem é a Glória?</i> narra o cotidiano de uma menina em sua cadeira de rodas, porém, de forma inteligente, essa informação só é revelada quase ao final da história. Com essa estratégia, o autor consegue apresentar com naturalidade a vida de uma cadeirante, o que facilita o objetivo da obra: desfazer os estereótipos sobre a vida dos cadeirantes. As ilustrações e os diálogos construídos produzem momentos de humor e tornam a narrativa divertida e interessante para o trabalho em sala de aula (BRASIL, 2012, p. 86).</p>
<p><i>Almudena Taboa</i> Sofia, a andorinha Ed. Comboio de Corda</p>	<p><i>Sofia, a andorinha</i> é uma obra poética, na qual se conta a história de Sofia, uma andorinha que, mesmo sendo deficiente visual, tem uma enorme capacidade de “enxergar” o mundo a sua volta, por meio dos odores, sabores e sons. As situações vivenciadas por Sofia têm grande potencial pedagógico, não apenas por estimular a cooperação, a ajuda mútua e o respeito à diversidade, sensibilizando o leitor para o reconhecimento da pessoa cega, mas também por mostrar ao leitor que o mundo pode, literalmente, ser visto com outros “olhos” (BRASIL, 2012, p. 56).</p>

Fonte: As autoras.

A professora Juliana Maria de Barros realizou uma atividade em que utilizou uma dessas obras: “Sofia, a andorinha”, na Escola Municipal João Bosco de Sena, em Jaboatão dos Guararapes-PE. Vejamos trecho do depoimento da docente:

A turma do 2º Ano tem uma rotina proposta por mim e negociada com todos os alunos desde os primeiros dias de aula. Essa rotina fica no meu caderno de planejamento e no caderno dos alunos. A primeira atividade da rotina da turma na segunda-feira é uma dinâmica. Sempre tento trazer uma dinâmica que aguce sentidos antes da leitura e que no final haja um entendimento mais eficaz do tema do livro. A dinâmica proposta foi: O sentido do tato, olfato e audição.

Com os olhos vendados, alguns alunos tiveram que utilizar o tato e tentar acertar os nomes dos desenhos que estavam em alto relevo, ou seja, pontinhos ao redor dos desenhos (Braille). Outros alunos tiveram que identificar cheiros como de café, cebola e flor. E outros discentes foram desafiados a perceber a posição da pessoa que estava fazendo o som. Alguns alunos apresentaram muitas dificuldades em acertar o desenho utilizando apenas o tato, sem o sentido da visão. Outros conseguiram com mais facilidade e todos demonstraram ter gostado da dinâmica e pediram para repetir. Em seguida, pedi que escutassem a leitura do livro “Sofia, a andorinha”, de uma maneira diferente – com os olhos fechados. Após a leitura, avisei que podiam abrir os olhos e que falassem como foi a experiência. Todos quiseram falar ao mesmo tempo.

A fala que chamou mais atenção foi a da aluna que se lembrou do professor de Libras da escola, que é professor de seu irmão, que é surdo: “Tia, o professor Braille Coruja é como o tio (professor) Ricardo, que ensina Libras para meu irmão e tudo o que a tia do 5º ano fala na sala, o professor faz gestos e ele entende tudinho”. Outro aluno disse: “Eu fiquei como se fosse a andorinha, sem poder ver, mas ela é muito mais esperta do que eu, porque ela tem uma memória de elefante”. Outra aluna falou: “É verdade, tia, ela conheceu aquele menino”. A outra aluna complementou: “É Tobias o nome dele. Ele tinha cheiro de sanduíche de mortadela”.

Solicitei, então, que os alunos ajudantes do dia entregassem uma folha para cada aluno e que todos desenhassem como imaginaram as ilustrações do livro. Depois da socialização dos desenhos, reli o livro “Sofia, a andorinha”, desta vez mostrando as ilustrações. Foi enriquecedor ver as reações dos alunos percebendo que, mesmo sem usar a visão, eles conseguiram desenhar de forma significativa as ilustrações e sentiram um pouco na pele que não devemos subestimar ninguém; independentemente de qualquer coisa, todos podem tentar com suas potencialidades.

Na sala há um aluno cadeirante e um com deficiência intelectual que são respeitados pelos demais alunos e eles mostram todos os dias o quanto são capazes. Depois, visitamos a professora da AEE da escola, e ela explicou que se

Sofia estudasse na escola teria materiais adaptados em Braille. Mostrou alguns cartões com letras e números em Braille para os alunos, que ficaram superentusiasmados. Uma aluna que já sabe alguns gestos em Libras disse: “Acho que é bom ser professora dessa sala aqui”. Depois, como de costume nas segundas-feiras, voltamos para a sala de aula e montamos a Árvore da leitura junto com os alunos ajudantes do dia. Nesta árvore foram pendurados livros como o de “Sofia, a andorinha” e todos ficaram embaixo ou próximos da árvore para escolher um livro para folhear e ler.

A experiência relatada por Juliana, como pode ser visto, traz aos alunos a possibilidade de refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que favorece que os estudantes percebam que existem diferentes linguagens, que podem ser utilizadas para as pessoas interagirem, introduzindo, neste caso, a Libras.

Heterogeneidade e nível socioeconômico

As diferenças de nível socioeconômico também constituem a heterogeneidade, que repercutem muitas vezes na desvalorização dos sujeitos. Às pessoas com menor poder aquisitivo são conferidos atributos preconceituosos, como os de que seriam “ignorantes”, desprovidas de cultura, preguiçosas (e por isso “não vencem na vida” – perspectiva meritocrática), com baixa capacidade intelectual, com maus hábitos de limpeza, e outras características negativas.

De acordo com Gomes (2007, p. 41), “assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”.

No acervo analisado, apenas 2 obras atendiam à descrição acima realizada, conforme listagem no Quadro 5.

Quadro 5. Obras Complementares sobre heterogeneidade e nível socioeconômico

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Maria Cristina Conduru Villaça</i> Família alegria Ed. Escrita Fina</p>	<p>Será que todos os cidadãos têm direito à moradia? A obra <i>Família alegria</i> inicia mostrando uma habitação ocupada por uma família harmoniosa. Em seguida, compara tipos de moradias de aves e animais, reforçando a noção de identidade e lugar. Apresenta outras formas de moradias, que podem ser associadas a diferentes tipos de espaço e paisagem. O conjunto da obra permite explorar questões relacionadas ao ambiente e à cidadania. Um guia de leitura para pais e educadores esclarece os objetivos da obra e propõe atividades para se explorar o conteúdo proposto (BRASIL, 2012, p. 75).</p>
<p><i>Shirley Aparecida de Souza</i> Não é brincadeira Escala Integrada</p>	<p>Quem é a favor do trabalho infantil? Na obra <i>Não é brincadeira</i>, narra-se a história de um grupo de alunos de uma escola da periferia da cidade de São Paulo que vai a uma excursão visitar o zoológico. No caminho, as crianças veem outras crianças se apresentando nas ruas, e a professora explica que aquilo não é brincadeira. Dessa forma, a obra aborda o trabalho infantil, mas outros temas secundários, como a infância de povos indígenas e outras maneiras de vivenciar a infância são também introduzidos (BRASIL, 2012, p. 87).</p>

Fonte: As autoras.

As 2 obras identificadas nessa categoria abordam temas cotidianos relacionados à cidadania. A primeira explora as moradias e suas identidades econômicas, sociais e culturais. A segunda trata das vivências das infâncias em diferentes contextos, alertando para a existência do trabalho infantil, ainda muito presente na sociedade brasileira e em muitos países. Desse modo, além de possibilitar o trabalho voltado para o ensino da leitura, as obras abordam temáticas fundamentais da área de Ciências Humanas.

Tais tipos de obras, portanto, podem permitir o contato dos alunos com temas relevantes, atuais. As discussões a partir delas podem focar nas identidades dos sujeitos e problematizar as desigualdades e injustiças sociais. De acordo com Gomes,

do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 2007, p. 17).

Essa temática foi abordada pela professora Adriétt Luna, da Escola Municipal Elza Pereira de Lima, no município de Moreno-PE, na turma do 1º ano, composta por 26 alunos. A professora utilizou a Obra Complementar “Família alegria”. Vejamos trecho de seu relato:

A escolha por esta obra deu-se por se tratar de um livro riquíssimo e que aborda diversas temáticas transversais que proporcionam um vasto desdobramento de atividades numa perspectiva interdisciplinar. Dentre as abordagens estão: a preservação do meio ambiente, o direito à moradia, as diferenças sociais, e a garantia de integridade aos grupos étnicos que compõem a nossa nação. O diálogo com esses temas visa à formação de cidadãos autônomos, capazes de atuar com dignidade e competência na sociedade.

Como de costume, iniciei o momento da leitura apresentando o suporte para as crianças e questionando sobre o que percebiam na capa, nas ilustrações e se tinham ideia do que ia falar o livro. As crianças tiveram várias hipóteses: “Vai falar da cidade, das casas diferentes”, etc. Questionaram ainda se ia ter gente na história, uma vez que não aparecem pessoas na capa.

Solicitei que alguém lesse o título; dois alunos leram ao mesmo tempo: “Família alegria”. Perguntei o que isso significava, se eles sabiam o que ia dizer na história. Alguns falaram que as pessoas das casas eram todas alegres, um menino falou: “Pra saber tem que ler!”. Solicitei ainda que nomeassem as letras que compunham a palavra FAMÍLIA, contamos quantas letras a formavam e observamos qual a primeira e a última letra. Contamos oralmente a quantidade de sílabas e eu fiz no quadro a marcação silábica para sistematizar o ensino.

Comecei a leitura, intercalando com comentários e perguntas dos alunos. Conversamos sobre os diferentes tipos de moradia apresentados na história, e as crianças retrataram suas residências por meio de desenhos. Essa atividade permitiu que observássemos semelhanças e diferenças nas moradias dos alunos.

Notamos ainda que boa parte da turma vivia em comunidades, e perguntei se eles percebiam alguma diferença entre a rua da escola (no centro da cidade) e o local onde viviam. A turma mencionou principalmente que na comunidade não passava ônibus porque a rua era “pequena”.

Questionei a cada um quem morava com eles, contamos a quantidade de pessoas e comparamos com os colegas. Elaboramos no quadro uma tabela comparativa da quantidade de membros de cada família.

Após esse momento, retomamos a leitura do livro, observando os diferentes contextos e as configurações familiares presentes. Conversamos em seguida sobre as pessoas que não têm onde morar, que vivem pelas ruas, os alunos lembraram que uma criança de rua não tinha quem cuidasse dela e que era muito ruim viver sozinho e sem ter onde se abrigar.

Brincamos de rimar, elaborando uma lista de palavras que rimavam com TOCA (OCA, FOCA, MOTOCA...), salientei que a palavra OCA estava “escondida” em todas essas palavras e a circulei para melhor visualização.

Durante toda a aula, as crianças se mostraram motivadas e participaram das situações didáticas propostas, estabelecendo conexões dos fatos narrados com sua vivência social. Também foi um momento muito rico porque proporcionou atividades de reflexão sobre a escrita e a interação dos alunos, que o tempo todo construíam juntos seus argumentos, ainda que, em alguns momentos, parecesse caótico devido às muitas falas sobrepostas que careciam de intervenções constantes a fim de que se pudesse compreender, mas este fator é sinal de que a turma estava envolvida e compreendendo o que estávamos lendo.

Em mais um relato, a professora Adriett demonstrou que conduzia um ensino planejado com o uso de Obras Complementares. Na aula descrita, com intenção de abordar a temática em foco, reconhecendo as possibilidades de ensinar de forma interdisciplinar e desenvolvendo também reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, a professora promoveu situações de ensino relevantes para a vida dos alunos. Ela buscou identificar como eles vivem e comparar com outras realidades socioeconômicas. Focou também as implicações na vida das pessoas diante de alguns aspectos, como o acesso ao transporte público e as condições de vida de famílias que moram nas ruas.

Heterogeneidade e diversidade no mundo (campo e cidade; partes do mundo; imigração)

As identidades sociais construídas a partir da convivência com pessoas que residem ou são oriundas de um mesmo espaço físico também são fontes de heterogeneidades/homogeneidades nas escolas. Reconhecer-se brasileiro provoca um grande efeito de homogeneidade entre as crianças no país, havendo a inclusão dos que vieram de outros países; reconhecerem-se nordestinos também, nos casos das escolas do Nordeste, havendo a inclusão dos que nasceram em outras regiões.

Esse sentimento de pertencimento geralmente provoca uma sensação de identidade que cria uma zona de segurança. No entanto, nem sempre tal pertencimento é fonte de estabilidade emocional. Nos exemplos do parágrafo anterior, os brasileiros ou nordestinos são tidos como pertencentes àquele espaço escolar, não sendo, via de regra, vítimas de preconceitos. No entanto, os sujeitos que se reconhecerem nordestinos em escolas situadas em outras regiões, sobretudo no Sul ou Sudeste, podem sofrer variadas formas de exclusão, resultantes da hierarquia de valores criada no país entre “sulistas” e “nordestinos”. Os nordestinos, neste caso, sofrem os estereótipos de serem menos importantes, ignorantes, desprovidos de “cultura”. Fenômeno semelhante pode ocorrer com africanos residentes no Brasil.

Fato similar ocorre também ao se pensar nos grupos residentes ou oriundos da cidade e do campo. Neste caso, os moradores da cidade, via de regra, são tidos como “superiores” aos do “campo”. As escolas do campo, desse modo, funcionam “como uma espécie de ‘apêndice’ das escolas urbanas, com as mesmas metodologias, conteúdos, práticas e organização” (MARTINS, 2008, p. 42). Também tem sido uma prática comum no Brasil encerrar as atividades das escolas do campo e matricular as crianças do campo nas escolas da cidade. Tal fenômeno tem sido denominado “nucleação”. Neste caso, as crianças da cidade teriam uma identidade mais homogênea nas escolas, e as do campo seriam as incluídas. Decorrente do fato de haver um preconceito, como já citado anteriormente, contra as crianças do campo, chamadas muitas vezes de matutas, há uma certa exclusão dessas nas escolas da cidade.

Enfim, os fenômenos de homogeneidade/heterogeneidade quanto ao espaço físico também podem ser fonte de exclusão na escola. Desse modo,

é importante que tais temas sejam tratados pelos professores, buscando-se valorizar a diversidade cultural dos diferentes povos, o respeito aos modos de viver, assim como garantir a apreensão de conhecimentos, sobretudo dos que são alvo de preconceito, como, por exemplo, sobre a África, sobre o Nordeste do Brasil, sobre o campo.

No acervo analisado, 4 obras têm tais objetivos, conforme listagem no Quadro 6.

Quadro 6. Obras Complementares sobre heterogeneidade e diversidade no mundo

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Maísa Zakzuk</i> A árvore da família Ed. Panda Books</p>	<p>O livro <i>A árvore da família</i> oferece muitos recursos, como mapas geográficos, documentos pessoais, receitas culinárias, brasões e fotos. A história que nele se conta é narrada em primeira pessoa, tendo como tema as árvores genealógicas. A narradora revela sua curiosidade em conhecer a história de sua família e propõe uma série de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Fala ainda das imigrações, das histórias de nomes e sobrenomes, dentre vários outros temas interessantes para discussões sobre identidade (BRASIL, 2012, p. 119).</p>
<p><i>Nicole Cock</i> A bola dourada Ed. FTD</p>	<p>A obra <i>A bola dourada</i> traz a história de uma garotinha que perde sua bola dourada ao brincar na rua. Na longa jornada da bola, ao redor do mundo, são mostradas as diversas paisagens e culturas das regiões polares, África, América, Ásia, Europa e Oceania. Sem textos escritos, o leitor é estimulado a criar a sua própria narrativa sobre os acontecimentos e as paisagens destacadas, sendo orientado para a existência da diversidade cultural dos povos. Um croqui do globo terrestre auxilia a localização das regiões percorridas pela bola dourada (BRASIL, 2012, p. 60).</p>
<p><i>Rogério Andrade Barbosa</i> Pigmeus: Os defensores da floresta Ed. DCL Editora</p>	<p>A obra <i>Pigmeus: os defensores da floresta</i> conta, de maneira encantadora, as histórias do cotidiano de um antigo povo, os pigmeus africanos. O menino Dingono seduz os leitores ao enfatizar as características de seu habitat, o que come e como vive seu povo. Sua vida na floresta é diferente da rotina de vida de um garoto da cidade. A narrativa é muito envolvente e as imagens são ricas, revelando um trabalho inovador do ilustrador. Perguntar o que pode acontecer com os pigmeus, com as florestas e com o planeta certamente estimula atitudes de participação e comprometimento com o coletivo (BRASIL, 2012, p. 103).</p>

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p>Claire A. Nivola</p> <p>Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai</p> <p>Ed. SM Editora</p>	<p>O livro <i>Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai</i> retrata aspectos da vida e da obra desta ambientalista queniana, ganhadora do Nobel da Paz de 2004. Paisagens de sua infância são apresentadas, assim como seu período de universidade nos EUA e retorno ao Quênia, quando ela encontrou pessoas fracas e doentes, paisagens devastadas e transformadas pela agricultura de exportação do chá. O leitor tem conhecimento de sua luta pelo reflorestamento do país e para conscientizar as mulheres do campo. A narrativa apresenta a cultura e o espaço rural do Quênia e os problemas socioambientais causados pela agricultura comercial de exportação (BRASIL, 2012, p. 91).</p>

Fonte: As autoras.

O relato do professor Severino Rafael da Silva, com atividades envolvendo o livro “Plantando as árvores do Quênia”, na sua turma de 3º ano da Escola Municipal Diná de Oliveira, no município do Recife-PE, ilustra como aspectos relativos à heterogeneidade quanto aos espaços físicos de origem podem ser abordados no Ciclo de Alfabetização.

O livro foi utilizado em decorrência de um projeto didático que estava sendo realizado na escola, intitulado “O mundo começa na cabeça”. Tal projeto tem como finalidade contribuir para o autorreconhecimento e autoaceitação das crianças, pois algumas crianças têm muita dificuldade em se afirmarem enquanto negras.

A leitura foi realizada com as crianças sentadas em círculo em um tapete de chita, com exploração do suporte e realização de algumas questões prévias em relação ao título: Quem sabe o que é o Quênia? Sobre o que trata um livro cujo título é “Plantando árvores no Quênia”?

O livro nos ajuda, em primeiro lugar, a fazer com que as crianças percebam que a África não é uma “floresta” com animais selvagens e só. Ao observar a ilustração da capa, um aluno mencionou: “Eu não sabia que a África era assim não”.

Além disso, a mensagem que fica para as crianças em relação ao livro lido em sala é a possibilidade de transformação, o fato de que nós somos responsáveis pelos problemas locais e também podemos contribuir para a diminuição

dos problemas; uma compreensão que nos coloca não apenas como agentes transformadores da natureza, mas como elementos constituintes dela.

Na ocasião de uso do livro, estava previsto o trabalho com conteúdo de Ciências da Natureza, principais elementos abióticos. O livro, além da reflexão anteriormente feita, ainda nos ajudou a pensarmos quais elementos estavam presentes na obra e qual a importância dos mesmos para a vida na Terra.

Após a leitura, no momento de discussão, perguntei se os alunos conheciam algum lugar que tinha bastantes árvores e que foi todo desmatado. Uma aluna mencionou o terreno da escola e bairro onde mora: “Aqui, tio, também era cheio de árvores e os homens derrubaram tudo para fazer casas, escolas... Aproveitei também para perguntar que atitudes, ações eles poderiam desenvolver ou já desenvolviam na comunidade para resolver problemas como alagamentos, poluição dos rios e a maioria das crianças mencionou: “não jogar lixo na rua, aguardar a coleta no bairro antes de colocar os sacos na rua para que não se abram”. Falaram ainda em relação ao desperdício de água.

Outro aspecto interessante é que, mesmo eu não tendo explorado o fato do livro ser biográfico, as crianças não levaram como mais uma história que o professor está lendo. Ficou claro para elas que se tratava de um fato real e que a ação da Maathay (personagem) foi muito importante para que o país fosse reflorestado.

Livros como esse, para além da viagem a um “mundo novo”, permitem a nós professores uma imersão na realidade local, visando uma maior reflexão sobre a nossa ação na comunidade. Permite ainda uma abordagem transdisciplinar que contribui para a formação da escola, perpassando por diferentes componentes curriculares, no entanto o acesso a esses livros não é algo fácil, pois muitas vezes não sabemos sequer da existência da obra. Esse livro, em meio a tantos outros que existem em nossa biblioteca escolar, foi um grande achado.

Heterogeneidade e diversidade quanto à geração; preconceitos contra o idoso

No que se refere à idade, a diversidade que se apresenta em nosso meio social também compõe a heterogeneidade. Convivem nos espaços sociais pessoas de diferentes idades. Nas salas de aula seriadas ou cicladas há menor variação, sobretudo após a implantação do regime de ciclos. No entanto, ainda se pode encontrar a presença de crianças mais velhas em

uma determinada turma, o que algumas vezes gera dificuldades de interação e preconceito, pois tais pessoas seriam repetentes ou oriundas de história de vida que provocou o atraso escolar. O cuidado com esses estudantes na escola é fundamental.

As diferenças de idade também são fonte de heterogeneidade nas turmas multisseriadas, que são organizadas com alunos de diferentes etapas escolares, mas neste caso não há relatos de casos de preconceito, pois é uma característica desse tipo de agrupamento. De um modo ou de outro, é necessário estar atento a tal tipo de heterogeneidade na sala de aula.

A heterogeneidade quanto à idade também precisa ser tratada conceitualmente, considerando-se tal fenômeno na sociedade. No caso das crianças, é fundamental tratar dos direitos desse grupo social: direitos das crianças e adolescentes. Mas há um caso mais específico, que é fonte de discriminação e de descaso, que é o relativo aos idosos.

Gonçalves, ao tratar sobre o abuso e a violência contra o idoso, afirma que

a maioria dos estudos internacionais consideram como a forma mais frequente de violência contra o idoso é a que ocorre no âmbito familiar. Minayo e Kleinschmidt demonstraram que 90% dos casos de maus-tratos e negligência contra os indivíduos acima dos 60 anos ocorrem nos seus lares. Revelaram ainda que cerca de dois terços dos agressores são filhos e cônjuges do idoso vítima de abuso.

Os episódios de abuso tendem a ser repetitivos, e continuarão até o momento em que ocorra uma alteração significativa no meio circundante. Na maioria dos casos a vítima e as famílias recusam ajuda. As vítimas têm particular receio de represálias, da perda de autonomia e de alteração do local que habitam. Muitas vezes estão subjacentes sentimentos de culpa e vergonha, autoestima reduzida, não estando a vítima disposta a tomar medidas legais, sobretudo quando o agressor é membro da família, para evitar quebrar laços familiares.

O risco de abuso de idosos também existe em instituições como hospitais e lares de idosos. Os atos de abuso em instituições para idosos incluem ainda restrições físicas dos doentes, privação da sua dignidade e poder de escolha nas suas opções diárias, escassez de cuidados

GONÇALVES (2006, p. 740-741).

Frente à gravidade do tema, é necessário que a escola assuma a função de combate a esse tipo de discriminação. No acervo analisado, 4 obras contemplam temas relativos a essa questão, conforme listagem no Quadro 7.

Quadro 7. Obras Complementares sobre heterogeneidade e diversidade quanto à geração

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Sônia Junqueira</i> A velhinha na janela Ed. Autêntica Infantil</p>	<p>Quem não conhece uma velhinha solitária? A obra <i>A velhinha na janela</i> apresenta ao leitor mais uma. Trata-se de uma narrativa sem palavras, na qual se reflete sobre a convivência entre pessoas de gerações diferentes: uma velhinha solitária observava o mundo de sua janela, até que sua vizinha, uma menina, a percebe e decide relacionar-se com ela. O relacionamento entre as duas, marcado por gestos simples, mas significativos, evolui para uma amizade de trocas intensas, o que atrai a atenção das pessoas. O livro estimula a imaginação, possibilita aos leitores criar múltiplos sentidos para as imagens e inventar características para os personagens (BRASIL, 2012, p. 58).</p>
<p><i>Malô Carvalho</i> (<i>Maria Eugênia</i> <i>Silveira Carvalho</i>) Gente de muitos anos Ed. Autêntica Infantil</p>	<p><i>Gente de muitos anos</i> trata da temática “direitos dos idosos” e aborda vários aspectos em torno do seu cotidiano, com ilustrações belas que despertam o interesse do leitor. Malô Carvalho, autora da obra, propõe modelos e situações cotidianas de socialização entre gerações de forma lúdica e divertida. O livro também retoma aspectos históricos da legislação e transcreve partes específicas do estatuto do idoso: saúde; transportes coletivos; violência e abandono; entidades de atendimento ao idoso; lazer, cultura e esporte; trabalho; habitação. A leitura é capaz de provocar situações de análise e reflexão sobre valores e atitudes fundamentais para a formação cidadã (BRASIL, 2012, p. 72).</p>
<p><i>Arthur Nestrovski</i> Histórias de avô e avó Ed. Companhia das Letrinhas</p>	<p>Por um lado, histórias, brincadeiras, aventuras e travessuras, por outro, a família, a escola, as amizades, o trabalho. Conseguindo juntar tudo isso, o livro <i>Histórias de avô e avó</i> se configura como um diálogo de gerações sobre as formas e os desafios de viver, enfrentados pelos nossos avós, no tempo em que eram crianças. Assim, a obra pode ser utilizada no desenvolvimento de situações que possibilitem a desconstrução de preconceitos e estereótipos – especialmente em relação aos idosos – no sentido de se promover uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 2012, p. 119).</p>

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Nye Ribeiro</i> Os guardados da vovó Ed. Roda & Cia.</p>	<p>No livro, <i>Os guardados da vovó</i>, cada um dos personagens tem uma coleção especial: a avó coleciona objetos e fotografias em geral e o avô, documentos e cartas. Valendo-se dessas fontes, dos diálogos entre os personagens e das muitas ilustrações e fotografias, a obra explica e contextualiza bem os costumes, a moda e até mesmo a imigração no tempo de nossos avós. A autora, que gosta muito de ir à casa de seus avós, baseia-se em sua história pessoal para mostrar a relação que tem com o passado de sua família e, ainda, apresenta fatos interessantes de outras épocas (BRASIL, 2012, p. 134).</p>

Fonte: As autoras.

Durante a III Feira de Leitura e Seminário Cultural Recife – Xukuru, realizado na UFPE, no dia 16 de setembro de 2016, alunos de escolas públicas participaram do evento. O professor Severino Rafael da Silva, da Escola municipal Diná de Oliveira (Recife-PE), levou seus alunos para a Feira. Nesse evento foi realizada a leitura do livro “Gente de muitos anos” para duas crianças. Em seguida, fizemos entrevistas com elas, conforme pode ser visto a seguir:

E – O que você achou desse livro?

A – Foi legal e foi muito bom esse livro.

E – E por que foi bom esse livro?

A – Porque fala dos idosos, e tem que ter carinho, amor e respeito. Tem que ser bem tratado e tem que cuidar deles.

E – O que você aprendeu com esse livro?

A – Pra ser respeitado também tem que respeitar todo mundo, principalmente os idosos.

(Carol, 8 anos)

E – O que você achou desse livro?

A – Eu achei legal.

E – Por quê?

A – Porque fala dos idosos, que é pra cuidar bem deles.

E – Você achou importante esse assunto?

A – Sim.

E – Por quê?

A – Porque a gente tem que se importar nos livros, que algumas pessoas não sabem, pra a gente saber mais.

E – Saber mais o quê?

A – Saber mais sobre o idoso, cuidar mais das pessoas e não maltratar as pessoas.

E – O que você aprendeu com esse livro?

A – Aprendi mais sobre idosos, a respeitar mais as pessoas idosas, não maltratar.

[Júlia, 8 anos]

Os alunos do Instituto Perú também participaram do evento, de modo que também foi realizada a leitura desse mesmo livro com uma aluna, que emitiu a seguinte opinião:

E – O que você achou desse livro?

A – Achei interessante.

E – Por quê?

A – Porque fala dos idosos. Ele fala dos direitos que o idoso deve ter.

E – O que você aprendeu com esse livro?

A – A respeitar os idosos e a ajudar eles.

E – Como?

A – A atravessar a pista, a fazer as coisas deles.

[Úrsula, 8 anos, Instituto Perú]

As crianças explicitaram o quanto o livro pode contribuir para a reflexão sobre os cuidados com os idosos e, conseqüentemente, sobre o preconceito contra os idosos.

Heterogeneidade e relações de gênero

A heterogeneidade também está presente nas relações de gênero. Há, na sociedade brasileira, tendências de homogeneização de comportamentos, posturas, modos de agir. É comum na educação familiar e escolar a

existência de orientações de comportamentos e atitudes considerados adequados para homens e mulheres, meninas e meninos, gerando estereótipos, identidades padronizadas.

Para agir sobre tais preconceitos, é importante que no espaço escolar sejam abordados temas como as relações de gênero, de modo a problematizar as representações apresentadas como verdades, em que padrões definidores de normalidade são identificados em diferentes discursos, modos de agir. De acordo com Felipe,

as expectativas sociais e culturais depositadas em meninos e meninas, homens e mulheres, quando não atendidas, geram violências de toda a ordem. A escola, como um espaço social importante de formação dos sujeitos, tem um papel primordial a cumprir, que vai além da mera transmissão de conteúdos. Cabe a ela ampliar o conhecimento de seu corpo discente, bem como dos demais sujeitos que por ela transitam (professoras/es, funcionários/as, famílias, etc.). Para que a escola cumpra a contento seu papel é preciso que esteja atenta às situações do cotidiano, ouvindo as demandas dos alunos e alunas, observando e acolhendo seus desejos, inquietações e frustrações (FELIPE, 2008, p. 5).

Apesar da importância do tema, apenas uma obra atendia à descrição acima realizada, conforme o Quadro 8, abaixo.

Quadro 8. Obras Complementares sobre heterogeneidade e relações de gênero

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p>Sônia Rosa O menino Nito: então, homem chora ou não? Ed. Pallas</p>	<p>Afinal, homem chora ou não? Na história contada na obra <i>O menino Nito: então, homem chora ou não?</i>, o personagem Nito chorava muito desde que nasceu, mas, certo dia, seu pai lhe disse que “homem não chora”. Por isso, o menino começou a viver um drama, pois, sendo muito sensível, sofria para agradar o pai e não chorar. Finalmente, a situação é revertida, pois a família aprende como ajudar o garoto a entender a vida. O enredo oportuniza ao leitor refletir sobre a questão dos gêneros, explorando principalmente os papéis sociais do homem e da mulher (BRASIL, 2012, p. 73).</p>

Fonte: As autoras.

No livro “O menino Nito: então, homem chora ou não?”, há a problematização acerca da representação de homem como aquele que não pode demonstrar sentimentos, afetos e fragilidades.

Em 2015, ao realizarmos observações em uma turma multisseriada, da prática da professora Veralúcia, do município de Lagoa dos Gatos-PE, identificamos o uso do vídeo do livro “O menino Nito: então, homem chora ou não?”, disponibilizado no material do Projeto “A cor da cultura”. Após a aula, realizamos entrevistas com a docente e com os alunos, conforme segue abaixo.

E – Quais foram seus objetivos hoje?

P – Hoje eu queria fazer com que os meninos tivessem assim uma consciência maior, né? da cultura negra, sobre o racismo (outro conteúdo abordado) e o preconceito. Eu queria que eles aprendessem e tivessem uma visão um pouco mais ampla. Algumas reflexões sobre a questão do racismo e preconceito. [...]

E – Que estratégias foram utilizadas na aula que mais contribuíram para atingir seus objetivos?

P – Eu acho que a estratégia maior foi quando comecei a mostrar aquela caixa com os brinquedos e começamos a discutir a questão “menino pode, menino não pode”, quando começamos a entrar na questão do preconceito racial, social e cultural que eles começaram a discutir “a menina não pode, porque não sei” e tem alguns que têm aquelas opiniões que não mudavam. E eu acho que esse objetivo eu consegui, eles entenderam o que é preconceito, acho, que deve respeitar as diferenças.

E – Quais outras estratégias você conseguiu, utilizou para atingir os outros objetivos, além desse?

P – É... Uma delas foi aquele vídeo que eu passei, né? Do material que eu tenho sobre “A cor da cultura” (material recebido nas escolas) e trazendo também a leitura do livro “O menino Nito”, quando eles assistiram e entenderam a questão, né? Da questão, vamos dizer, machismo, né? O homem não pode chorar. O preconceito com isso aí... Foi quando eles entenderam que no final o pai diz: “homem chora, sim, só não pode ficar chorando por besteira”. Tem o momento, né? As emoções podem acontecer sempre.

(Professora Veralúcia, município de Lagoa dos Gatos-PE)

A professora Veralúcia demonstrou que teve intencionalidade em promover reflexões sobre posturas machistas presentes nos discursos dos

alunos, buscando problematizá-las, recorrendo ao conteúdo do livro, no formato de vídeo. Nas entrevistas com os estudantes, podemos perceber que eles valorizaram a proposta da professora.

E³ – Qual atividade você gostou?

C – O filme.

E – O que você achou do vídeo que a professora passou na sala?

C – Foi bom. Falou sobre o menino que chorava muito, aí um pai mandou ele parar de chorar, mas o pai mandou chamar o médico pra ver o que há, o médico falou uma frase e o menino gravou na sua cabeça, aí engoliu mais, sem choros.

E – E por que foi que você gostou desse vídeo?

C – Eu gostei desse vídeo porque fala que homem deve chorar, mas em causas que deve mesmo.

(Filipe, 10 anos, turma multisseriada, Professora Veralúcia, município de Lagoa dos Gatos-PE)

E – O que você achou do vídeo que a professora passou hoje?

C – Que tudo tem que ter o seu limite.

E – Por quê?

C – Porque o menino chorava muito, aí o pai dele disse que homem não chora e o homem chora.

E – E você achou a atitude do pai o quê? Como é que você acha que foi a atitude do pai, no começo da história?

C – Meio ruim.

E – Meio ruim? Por quê?

C – Porque ele disse que homem não chora e todos choram.

(Igor, 9 anos, turma multisseriada, Professora Veralúcia, município de Lagoa dos Gatos-PE)

E – Depois a professora passou o vídeo, não foi?

C – Passou.

E – Do menino Nito. O que é que você achou desse vídeo?

C – Menino pode ser, ele pode ser grande ou pequeno, mas às vezes chora.

(Vitória, 8 anos, turma multisseriada, Professora Veralúcia, município de Lagoa dos Gatos-PE)

Os estudantes reconheceram o conteúdo abordado como importante, pois leva à reflexão sobre um tema muitas vezes silenciado, em que posturas são impostas como verdades. O fato de o personagem do livro, Nito, ser também criança, pode ter trazido reflexões mais aproximadas do cotidiano dos alunos, que se reconheceram em situações em que sentimentos podem deixar de ser manifestados por preconceito.

De acordo com Gomes (2007, p. 22), “as características, os atributos ou as formas ‘inventadas’ pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros”. Nesse sentido, cabe à escola promover debates, escutando e problematizando os posicionamentos dos estudantes, de modo a contribuir para reflexões sobre os modos como as verdades são impostas e as consequências que elas trazem para a sociedade e para cada indivíduo.

Heterogeneidade e relações étnico-raciais (de modo geral)

A formação da sociedade brasileira é diversificada, tendo sofrido múltiplas entradas de pessoas oriundas de diferentes partes do mundo, o que provoca grande heterogeneidade social. Segundo Gomes,

a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (GOMES, 2007, p. 18).

Diante disso, ressaltamos a importância de abordarmos em sala de aula temas referentes às diversidades étnico-raciais. Candau (2014, p. 27) defende um currículo numa perspectiva de multiculturalismo aberto e interativo, “que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Desse modo, é necessário considerar a importância de a escola reconhecer e valorizar a identidade dos sujeitos, promovendo discussões que rompam com visões de inferioridade, de preconceito, e pratique a luta da igualdade étnico-racial. No acervo analisado, 2 obras buscam sensibilizar as crianças para o respeito e valorização das diferenças, levando a uma discussão mais geral, sem foco específico em um tipo de heterogeneidade, conforme o Quadro 9, a seguir.

Quadro 9. Obras Complementares sobre heterogeneidade e relações étnico-raciais

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Ducarmo Paes</i> A joaninha que perdeu as pintinhas Ed. NOOVHA AMERICA</p>	<p>A obra <i>A joaninha que perdeu as pintinhas</i> oferece um bom contexto para se tratar da questão das diferenças, especialmente nas relações étnico-raciais. A narrativa mostra uma joaninha que não é mais reconhecida pela família quando perde as pintinhas. Assim, a obra explora a situação de abandono diante do não reconhecimento da joaninha pelo grupo familiar, a partir do momento em que ela ficou diferente deles, e a jornada empreendida por ela para recuperar sua identidade, acompanhada somente por uma formiga, que foi sua amiga inseparável, mesmo sendo de outra espécie (BRASIL, 2012, p. 59).</p>
<p><i>Sonia Junqueira</i> Os feitiços do vizinho Ed. Autêntica Editora</p>	<p>A obra <i>Os feitiços do vizinho</i> narra, por meio apenas de imagens, uma história de encontros e descobertas entre pessoas muito diferentes, tanto na cor da pele, como no vestuário, no cabelo, etc. Assim, a obra tenta representar, nos personagens, as características multiétnicas da população brasileira. A narrativa é contextualizada no cotidiano de nossas comunidades e versa sobre as relações entre vizinhos, da desconfiança à aproximação e ao reconhecimento do outro. O leitor encontra, no livro, uma ótima oportunidade de refletir sobre a importância da comunicação e do compartilhar (BRASIL, 2012, p. 72).</p>

Fonte: As autoras.

Na prática da Professora Juliana Maria de Barros, do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, o livro “A joaninha que perdeu as pintinhas” foi utilizado. A seguir, apresentamos seu relato.

A turma do 2º Ano da Escola Municipal João Bosco de Sena é composta por 26 alunos, dos quais 8 leem fluentemente, 12 estão silabando e 6 ainda se encontram no processo inicial de apropriação do sistema de escrita.

Vista a realidade da turma, toda semana há empréstimo de livros na biblioteca de classe denominada “Árvore do Conhecimento”, em que os alunos levam para casa na segunda-feira e na quarta-feira há devolutiva dos livros das Obras Complementares e outros trazidos pela professora ou pelos próprios alunos.

Numa quarta-feira a aluna Joana leu em voz alta para a turma o livro “A joaninha que perdeu suas pintinhas”, que havia tomado emprestado.

Antes da leitura, levantei alguns questionamentos: Alguém aqui já perdeu algo muito importante? Tentaram encontrar o que perderam? Se sim, encontraram ou pôde recuperá-lo(a)? O aluno que é cadeirante falou que andava e parou de andar. Algumas alunas falaram de objetos que perderam, como o anel da formatura, borracha, lápis. Outros alunos falaram do dente que caiu e ainda não nasceu outro no lugar. Então pedi que desenhassem algo que tinham perdido e quisessem muito reencontrar. Houve a socialização dos desenhos. Em seguida, a aluna leu o livro. Com minha orientação, Joana fez algumas perguntas aos colegas: “Qual o título? Quem é a autora? Quem é o ilustrador?” Os alunos que já leem fluentemente leram rapidamente o título e identificaram o nome da autora e ilustrador. Uns cinco alunos perguntaram se atrás do livro havia o texto que fala da vida da autora e ilustrador. A aluna Joana disse que sim e mostrou a todos.

Com minha intervenção, a aluna questionou a turma sobre o que poderia se tratar a história, observando a capa: uns responderam que poderia ser sobre uma doença que ela perde as pintinhas; outros disseram que ela estava brincando e escondeu as pintinhas dos amiguinhos e uma aluna chamou a atenção para o rosto da joaninha, que parecia estar triste ou preocupada. A aluna então leu a história, que é rimada, pois se trata de um texto poético.

Após a leitura, os alunos aplaudiram a colega e discutimos sobre a aventura de Tininha (a joaninha), quando um aluno lembrou da parte que ela caiu no rio e gritou por ajuda. Ele não sabia nadar e falou da sua experiência de quase ter se afogado no mar, e outra aluna disse: “Pena que você não tinha asas para poder remar até a areia, como Tininha fez no rio”. Outro aluno comentou: “Olha tia, essa Tininha deveria ter mais cuidado com as pintinhas dela, eu todo dia olharia

minhas pintas”. Outro aspecto que gerou discussão na sala foi a não identificação por parte da Dona Joana (mãe de Tininha), devido à perda das pintinhas de sua filha, em que uma das alunas comenta que se ela fosse Tininha, quando chegasse em casa e a mãe dela não a reconhecesse, “choraria para sempre e nunca mais sairia de perto da minha mãe até ela reconhecer eu”. Um aluno disse que a mãe não pode fazer isso, porque mãe sempre precisa conhecer o seu filho. Uma aluna defendeu a Dona Joana dizendo que ela estava certa, pois “a família das joaninhas tem que ter pintinhas” e “Tininha poderia ser uma bruxa disfarçada que engoliu sua filhinha e nem o pintor acertou que bicho era e pensou que ela era um siri vermelho”. A aluna que leu a história lembrou que viu na televisão o homem mostrando “crianças que são abandonadas pela mãe porque não é da cor que ela queria, do cabelo que ela queria, por ter problema na cabeça ou no corpo também”. Uma aluna destacou o papel da formiguinha, amiga inseparável de Tininha falando “que formiga corajosa, essa é amiga de verdade verdadeira, viu tia? A bichinha poderia ter morrido afogada no mar, Deus me livre”, percebendo assim a solidariedade e amizade da formiguinha.

Na semana seguinte, no dia de empréstimo de livros, muitos alunos queriam levar para casa esse livro das Obras Complementares.

No relato acima, o uso da obra foi bastante interessante. Diante de uma prática de estímulo e incentivo à leitura por meio de empréstimos de livros, foi possível reconhecer que havia uma intencionalidade da professora em promover também a discussão sobre os temas presentes nos livros, e não apenas que os alunos lessem, o que potencializa a oportunidade de perceber os modos de pensar dos alunos quando espaços de diálogo são oportunizados.

No momento de discussão, após a leitura, os alunos revelaram os sentidos construídos diante do texto, apresentando posicionamentos quanto à postura dos personagens e como consideraram que a joaninha deveria agir. O tema abordado através do livro também foi reconhecido por uma aluna nas situações cotidianas, em que crianças são rejeitadas pelas próprias famílias por serem diferentes, o que demonstra a importância de discutir sobre o tema. Nesse sentido, consideramos que a prática da professora Juliana Barros possibilitou uma escolarização da literatura infantil adequada, que, de acordo com Soares (1999, p. 47) “seria aquilo que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de um leitor que se quer formar”.

Heterogeneidade e relações étnico-raciais, com foco em indígenas

Entre os diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, podemos destacar as comunidades indígenas. Tais grupos, ao longo da história do país, sofreram violência de diferentes tipos e sofrem preconceitos variados, recebendo estigmas de preguiçosos, ignorantes, selvagens, dentre outros. Também têm tido seus direitos desrespeitados e suas culturas desvalorizadas e apagadas no acervo cultural brasileiro. Por exemplo, Santos e Secchi (2013), ao analisarem a inclusão de estudantes indígenas em escolas públicas de Rondônia, situadas na cidade, relatam situações de violência e preconceito contra estudantes dessa etnia, evidenciando que a tensão interétnica é uma forte realidade no cotidiano desses estudantes.

Desse modo, o tratamento curricular da cultura dos povos indígenas representa uma forma de resistência à violência imposta a tais grupos e de inclusão de seus membros. No acervo analisado, 4 obras contribuem para tal propósito, conforme listagem no Quadro 10, abaixo.

Quadro 10. Obras Complementares sobre heterogeneidade e relações étnico-raciais, com foco em indígenas

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<i>Fabiana Ferreira Lopes</i> Festa da taquara Ed. SM Editora	Quem já ouviu o som da taquara, um tipo de bambu usado como instrumento de sopro? A obra <i>Festa da taquara</i> ensina que, na aldeia “Ahia Kalapalo”, no Parque Nacional do Xingu, a festa da taquara dura um mês. Durante os preparativos, muitos aspectos do modo de vida dos índios podem ser observados: como recebem seus vizinhos e interagem com o ambiente; qual a procedência dos pigmentos usados nas pinturas do corpo; como pescam, coletam e preparam os alimentos etc. Os conceitos de lugar, paisagem, território e cultura são tratados de forma indireta, mas também estão presentes na obra (BRASIL, 2012, p. 106).
<i>Luís Donisete Benzi Grupioni</i> Juntos na aldeia Ed. Berlendis & Vertecch	O livro <i>Juntos na aldeia</i> aproxima as crianças da cidade do universo cultural dos índios. Nele, são contadas histórias sobre quatro povos indígenas da Amazônia, que falam línguas tupi-guarani e caribe. As narrativas revelam práticas curiosas vividas em lugares distantes e outros modos de vida.

<p><i>Luís Donisete Benzi Grupioni</i> Juntos na aldeia Ed. Berlendis & Vertecch</p>	<p>A obra tem grande potencial para ampliar o universo dos saberes sobre os povos indígenas brasileiros. Para ajudar a realizar essa tarefa, o autor recolheu desenhos realizados pelos povos indígenas e os distribuiu ao longo das histórias (BRASIL, 2012, p. 88).</p>
<p><i>Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz).</i> Txopai e Itôhã Ed. Editora Formato</p>	<p>A obra <i>Txopai e Itôhã</i> revela ao leitor o fantástico surgimento da nação Pataxó: Txopai, que nasceu da chuva, aprendeu os segredos da terra, como plantar, pescar, caçar e extrair remédios das plantas. Quando seus semelhantes também nasceram da chuva, Txopai lhes transmitiu toda sua sabedoria. Ao terminar, foi morar em Itôhã, lá no céu, para proteger seus parentes. Com esse enredo, o livro, além de proporcionar ao leitor o conhecimento sobre a história do povo Pataxó, traz ensinamentos sobre a preservação da natureza (BRASIL, 2012, p. 104).</p>
<p><i>Luís Donisete Benzi Grupioni</i> Viagem ao mundo indígena Ed. Berlendis & Vertecch</p>	<p>Em cinco histórias, a obra <i>Viagem ao mundo indígena</i> oportuniza ao leitor conhecer o cotidiano de alguns povos indígenas: a primeira história trata do ritual de passagem de um menino bororo, marcando seu ingresso no mundo adulto; a segunda mostra a arte da pintura entre as mulheres xikrin; a terceira narra uma corrida de toras em uma aldeia xavante, enfatizando que o jogo estimula a participação e a colaboração; a quarta relata a Festa da Moça, que marca a entrada na puberdade das meninas nambiquara; e a quinta narra a história da comemoração do Dia do Índio pelo povo kadiweu (BRASIL, 2012, p. 116).</p>

Fonte: As autoras.

Como dito acima, a discussão dessas obras recai sobre um tipo específico de identidade étnica, que é a das comunidades indígenas. O relato envolvendo o livro “Juntos na aldeia”, referente a uma experiência que ocorreu em Jaboatão dos Guararapes-PE, na Escola Municipal Professora Odete Gomes de Moraes, sob orientação da professora Bruna Raquel Galvão Vidal, do 3º ano do Ensino Fundamental, pode ilustrar tal tipo de abordagem.

A aula iniciou com o momento “Curtindo as leituras”, com o livro “Juntos na aldeia”, de Luis Donisete.

Primeiro explorei a capa, perguntei o que eles achavam, que tipo de história seria. Um aluno respondeu “de monstro”, outro disse “de índios, de povos indígenas”.

Iniciei a leitura da história: “A criação da humanidade” (um dos textos presentes no livro).

Fui lendo a história, mostrando as imagens. Os alunos não apreciaram muito as imagens, e um deles disse: “Era para ser mais colorido”. Solicitei o silêncio e continuei a leitura. Após a leitura, fizemos uma discussão, que foi gravada:

P – Gente, vejam só. “Juntos na aldeia”, de Luis Donisete. Ele fala sobre o quê?

C – Os índios.

P – E aquela história que eu li pra vocês, “A história da humanidade”, ela fala sobre o quê?

C – Deus.

C – Dos homens.

C – Os índios do Brasil.

C – Criação do Brasil.

P – Só o Brasil ou os índios do mundo?

Cs – Do mundo.

C – Do mundo também.

P – Do mundo também. Ana Carolina, que é a personagem da história...

C – A principal personagem.

P – A principal, muito bem. Ela gosta de fazer o quê?

C – Perguntas. Ela gosta de perguntar: “O que é isso? O que é aquilo?”

P – Ela gosta de fazer perguntas. Aí aparece outra personagem, ela é indígena, Juliana?

Cs – Não.

P – Ela é filha de quê?

C – Indígena.

C – Índio.

P – De índio?

Cs – Não.

C – Brasileira.

P – E a mãe dela trabalha em quê?

C – No negócio dos índios.

C – Visitando os índios.

P – É, essa profissão é chamada de antropóloga.

C – Tia, índio come gente.

P – Índio come gente? No livro falava disso?

C – É não. Índio não come gente.

P – Aí vejam só, no decorrer da história que eu fui lendo pra vocês, apareceu... aí Juliana não é a outra personagem, da menina que aparece?

Cs – É.

P – Juliana faz o quê?

C – Ela só fica observando, fica só olhando.

P – O que é que acontece com Juliana?

P – Juliana que conta a história de quê?

Cs – Dos índios.

P – Aí os meninos ficam rindo, né? Sorrindo das histórias, mas Ana Carolina fica rindo?

Cs – Não.

P – Por que Ana Carolina não fica rindo?

C – É tradição.

C – Porque ela se interessa.

P – Ela achou interessante ter sido uma história contada pela Juliana, né?

C – A aprender mais sobre os índios.

P – E como é que acaba a história? Juliana querendo fazer o quê?

C – Perguntas.

P – Perguntas? Ela faz perguntas?

C – Não.

C – Quer aprender mais as histórias sobre os índios.

P – Então esse livro leva a gente a quê?

C – Aprender sobre os índios.

C – Saber mais histórias.

P – Essa tribo aqui, ela fala que língua?

C – Dos índios.

P – Como é o nome dessa língua dos índios?

C – Tupi

P – Tupi-Guarani.

C – Tupi-Guarani.

P – Então assim, ela ficou curiosa, né? Em aprender mais coisas sobre os índios. Os índios têm muita história e muita coisa para ensinar a gente. Têm ou não têm?

Cs – Têm.

P – Com essa história, vocês aprenderam o quê?

C – A aprender com eles.

C – E eles aprender com a gente.

P – Também, é uma troca. Muito bem. Nós temos que aprender com eles e eles com a gente. Vocês acham que se eles aprenderem muita coisa nossa, eles vão perder a cultura deles?

Cs – Sim.

Cs – Não.

C – A gente não perdeu a cultura da gente e a gente aprendeu muito sobre a cultura deles.

P – Vejam só, quando a gente aprendeu muita coisa sobre o índio, no Dia do Índio, e agora discutindo esse livro, a gente aprendeu o quê? Que os índios são como?

C – Os índios são limpos, educados, preservadores da natureza.

P – Eles têm uma língua?

C – Têm.

P – Eles têm cultura?

C – Têm.

P – Têm muita, muita coisa nossa... Os índios deixaram muita coisa pra nós.

C – Foram eles que criaram o nome Jaboatão dos Guararapes.

P – O nome da nossa cidade é um nome de origem o quê?

Cs – Indígena.

P – E o nome do nosso Estado?

Cs – Pernambuco.

P – Pernambuco é de origem o quê?

Cs – Indígena.

P – Os índios deixaram muita coisa para nós.

Em seguida, coloquei o cartaz com a música “Tu tu tu”, de Helio Ziskind, cantamos e destacamos palavras de origem indígena. Também destacamos palavras do Tupi-Guarani em cartaz.

Leitura de obras como essa é fundamental para difundir imagens positivas das comunidades indígenas e desmistifica as representações de que os índios seriam povos selvagens, sem cultura, sem capacidade de pensar sobre o mundo.

Heterogeneidade e relações étnico-raciais, com foco no negro e na cultura africana

Dentre os diferentes tipos de heterogeneidade da sociedade e das escolas, pode-se destacar o preconceito contra os negros, que é constante e grave.

Moura (2010) alerta para a importância de estudos que tratem de tal tema. Segundo a autora, é preciso realizar

uma leitura crítica de como a discriminação e os preconceitos baseados nos critérios de raça/cor são determinantes, capazes de interferir nas trajetórias escolares e profissionais dos indivíduos, definindo o lugar dos sujeitos na sociedade, negando as identidades diferenciadas, as diferentes práticas sociais, políticas e culturais (MOURA, 2010, p. 16).

A autora evidencia diferentes modos como o preconceito contra o negro provoca sentimentos de exclusão, baixa autoestima e redução do rendimento escolar. Evidencia também como o tratamento sobre o tema nas aulas de EJA pode potencializar o aumento da autoimagem, o fortalecimento dos alunos e o combate ao mito da democracia racial, mostrando o quanto esse mito é perverso para os negros no Brasil.

Considerando tais questões, é urgente que tal tema seja foco de atenção nas escolas brasileiras, tanto no atendimento aos adultos quanto aos adolescentes e crianças, escolas que são compostas de grande diversidade étnico-racial e de grande quantidade de alunos negros. No acervo analisado, 14 obras tinham potencial mais explícito de auxiliar no trabalho docente com tais objetivos, conforme listagem no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11. Obras Complementares sobre heterogeneidade e relações étnico-raciais, com foco no negro e na cultura africana

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<i>Felipe Ferreira</i> A escola do cachorro Sambista Ed. Ática Editora	Sambista é o nome de um cachorro que mora na quadra da Escola de Samba Unidos do Batuque. Ao longo da obra <i>A escola do cachorro Sambista</i> , este personagem vai introduzindo o leitor na constituição de uma escola de samba: suas cores, seus símbolos e os papéis do carnavalesco, do enredo, do compositor, do mestre de bateria, do coreógrafo e dos passistas. Nas laterais das páginas, há referências a personagens históricos do samba, mostrados por meio de pequenos textos e fotografias, possibilitando ao leitor compreender o samba como arte, uma construção histórica organizada a partir de regras, símbolos e códigos (BRASIL, 2012, p. 92).

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Martinho da Vila</i> A rainha da bateria Ed. Lazuli</p>	<p>Inspirada na letra do samba “Deixa Maria sambar”, de Paulo Brazão, a obra <i>A rainha da bateria</i> narra a história de Maria Luiza, uma jovem apaixonada por música popular brasileira. Um dia, ela conhece uma escola de samba e fica encantada. Depois de enfrentar muito preconceito e dificuldade, ela se torna a rainha da bateria. Com esse enredo, o leitor tem a oportunidade de perceber uma escola de samba como um espaço de arte, cultura, diversão, aprendizagem e convivência. Na obra, o samba é apresentado como uma das maiores manifestações da cultura popular brasileira, originada das matrizes africanas (BRASIL, 2012, p. 123).</p>
<p><i>Mary Chamberlin e Rich Chamberlin</i> As panquecas de Mama Panya Ed. SM Editora</p>	<p>A obra <i>As panquecas de Mama Panya</i> apresenta o Quênia, por meio do cotidiano de Mama Panya e seu filho Adika. Na história contada, focalizam-se principalmente as noções de paisagem – devido à riqueza das imagens apresentadas – e de lugar – em vista das relações afetivas observadas, tanto no que se refere às relações de vizinhança como àquelas relacionadas ao espaço vivido. A narrativa gira em torno da ida ao mercado para comprar os ingredientes do jantar. No caminho, há registros da paisagem, dos animais, da língua, dos costumes, da cultura e da solidariedade dos povos do leste da África (BRASIL, 2012, p. 120).</p>
<p><i>Gercilga Marques Saraiva de Almeida</i> Bruna e a galinha d’Angola Ed. Pallas</p>	<p>O livro <i>Bruna e a galinha d’Angola</i> conta a história de Bruna, uma garota que ganha da avó uma galinha d’Angola. O presente vira uma oportunidade para ela conhecer as histórias sobre a África, terra de sua família, sobre a criação do mundo e sobre sua vinda para a aldeia onde moram. À medida que Bruna vai fazendo novas amizades, toda a sua aldeia vai tomando conhecimento das histórias de sua avó. Assim, a obra cria uma boa oportunidade para que o professor explore, com os alunos, suas próprias histórias e crenças, estimulando o respeito à diferença (BRASIL, 2012, p. 103).</p>
<p><i>Fernando da Paixão</i> Canção dos povos africanos Ed. IMEPH</p>	<p>Pode-se discutir ou resolver um problema cantando? A obra <i>Canção dos povos africanos</i> apresenta, na forma de poesia rimada, a tradição mantida por uma tribo africana, cuja característica maior é utilizar a canção como mediadora nas relações sociais. Assim, no nascimento, no rito de passagem para a vida adulta, na morte e mesmo nos momentos em que um membro da tribo comete um ato considerado impróprio, é por meio da canção que todos se manifestam. O poema propicia trabalhar a noção de lugar e região, além de ampliar o universo vocabular do leitor e desenvolver conteúdos relacionados à pluralidade cultural (BRASIL, 2012, p. 121).</p>

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Márcio Luiz Gusmão Coelho e Ana Maria Favaretto</i> Desvendando a bateria da escola de samba Ed. Formato Editora</p>	<p>A obra <i>Desvendando a bateria da escola de samba</i> apresenta a bateria de uma escola de samba como um conjunto musical expressivo da cultura popular brasileira: como se constitui, quais os seus instrumentos e as curiosidades históricas sobre o surgimento dessa escola em nosso país. Traz, também, fotografias que mostram, com riqueza de detalhes, a postura do músico para cada um dos instrumentos. É uma obra que possibilita ao leitor compreender o valor artístico de uma bateria de escola de samba e o papel das culturas populares na formação das identidades brasileiras (BRASIL, 2012, p. 107).</p>
<p><i>Ingrid Biesemeyer Bellinghausen</i> Histórias encantadas africanas Ed. RHJ Livros</p>	<p>De onde vêm as histórias? Como o mundo foi criado? Por que as pessoas têm cor de pele diferente? Por que os baobás parecem estar de ponta-cabeça? Para todas essas perguntas, o livro <i>Histórias encantadas africanas</i> encontra respostas, coletadas em lendas vindas da Costa do Marfim e dos povos Ashanti. Ilustradas com belas imagens que remetem aos grafismos africanos, essas histórias ampliam o repertório cultural dos alunos, difundindo aspectos pouco conhecidos das tradições e visões de mundo dos povos africanos (BRASIL, 2012, p. 133).</p>
<p><i>Sonia Rosa</i> Maracatu Ed. Pallas</p>	<p>Você conhece o maracatu? O livro <i>Maracatu</i> convida o leitor a participar do universo lúdico do maracatu, que desfila nas ruas das cidades de Pernambuco. O ritmo representa a coroação do Rei e da Rainha do Congo, vestidos com muito luxo e acompanhados por sua corte, que dança e canta ao som dos tambores. Assim, a obra busca valorizar a cultura afro-brasileira, apresentando aos leitores os ritos, os ritmos, as personagens, as danças e as vestimentas de uma das manifestações mais tradicionais da cultura popular brasileira, um dos símbolos de resistência negra do período da escravidão (BRASIL, 2012, p. 61).</p>
<p><i>Georgina Martins</i> Minha família é colorida Ed. SM Editora</p>	<p>De que cor é a sua família? Na obra <i>Minha família é colorida</i>, a narrativa é desencadeada pela curiosidade de Ângelo, que questiona sua mãe sobre as diferenças de cor da pele e de cabelo entre ele e seus irmãos, um deles de cabelo liso e pele branca. A mãe também é branca, e a avó negra. A mãe do personagem conta a história de sua família, passando pela sua própria história com o marido, revelando ao filho e ao leitor que as raízes da família brasileira se compõem de pessoas com fenótipos bem diferentes um do outro (BRASIL, 2012, p. 58).</p>

Autor/ título/ editora	Resenha (no Guia)
<p><i>Iza Lotito</i> O herói de Damião em a descoberta da capoeira Ed. Girafinha</p>	<p>A obra <i>O herói de Damião em a descoberta da capoeira</i> narra a história de um menino negro que não encontrava um herói da sua cor, até que descobre, na capoeira, que ele próprio poderia ser seu herói. Escrito em versos, o livro é um guia que ensinará ao leitor alguns movimentos da capoeira: ginga, aú, cócoras, bênção, resistência, pulo, arpão, cabeçada. Apresenta, ainda, um histórico da capoeira e um glossário de termos usados pelos capoeiristas, mostrando a capoeira como uma manifestação cultural que surgiu como resistência da população negra brasileira, e que atualmente é considerada como dança, jogo lúdico, esporte e arte marcial (BRASIL, 2012, p. 137).</p>
<p><i>Wellington Srbek</i> O senhor das histórias Ed. Autêntica Editora</p>	<p>O livro <i>O senhor das histórias</i> integra a série intitulada “Mitos africanos recriados em quadrinhos”. Nele, o vovô Lobato conta para seus netos a história do velho Anansi, que vivia na África e embalava as noites de seu povo narrando belas histórias. Intrigado por acordar e nunca se lembrar do que havia contado na noite anterior, Anansi embarca numa grande aventura para conquistar a “caixa das histórias”. A obra se constitui em uma forma divertida de construir o conceito de memória a partir do legado cultural dos povos africanos (BRASIL, 2012, p. 118).</p>
<p><i>Carmen Gil</i> Por que somos de cores diferentes? Ed. Girafinha</p>	<p>A obra <i>Por que somos de cores diferentes?</i> apresenta ao leitor, em linguagem científica, mas de fácil compreensão, explicações sobre a nossa diversidade étnica, que, sendo decorrente de fatores genéticos, é uma herança de nossos familiares. Ao responder as dúvidas da personagem Marta sobre aspectos da pigmentação da nossa pele, o livro nos possibilita conhecer com mais profundidade as causas das nossas diferenças morfológicas. Assim, a obra contribui para a superação de preconceitos raciais (BRASIL, 2012, p. 112).</p>
<p><i>Maria Cristina Furtado</i> Pretinho, meu boneco querido Ed. Editora do Brasil</p>	<p>O livro <i>Pretinho, meu boneco querido</i> narra a aventura de Pretinho, um boneco que, por ser negro, é excluído pelos outros que habitavam o quarto de Nininha – uma menina negra que guardava o segredo de todos eles serem falantes. Movidos por preconceito racial e ciúmes, o boneco Malandrinho, o ursinho Malaquias e a boneca Fafá tramam pregar uma peça em Pretinho. Como resultado, Pretinho quase é devorado pelo cachorro Hulk. Passado o susto, os bonecos se arrependem e são perdoados por Pretinho e Nininha (BRASIL, 2012, p. 117).</p>

Fonte: As autoras.

As obras apresentadas acima têm em comum enfoques étnico-raciais, com foco no negro e na cultura africana, abordando temáticas relativas a músicas, danças, crenças, valores, costumes, tradições, valorizando, assim, a cultura afro-brasileira e abordando algumas manifestações de preconceito, em busca de combatê-las.

Além de uma necessidade educacional, tais discussões são previstas pela Lei 10.639/2003, que versa sobre dispositivos legais no que diz respeito ao ensino sobre História da África e da cultura afro-brasileira, que representa significativo avanço para a luta contra o preconceito e o racismo. Concordamos com Moreira e Câmara (2008, p. 47), ao defenderem que

é importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para dominantes) e de opressão (para subalternizados).

Na entrevista com o aluno Felipe, já reproduzida anteriormente, o livro “Histórias encantadas africanas” foi citado como um dos que ele mais gostava. Vejamos:

E – O que você achou desse livro – “Histórias encantadas africanas”?

Por que você selecionou ele?

C – Porque tem três histórias. Uma dessas se chama Baobá, uma árvore de ponta-cabeça.

E – Por que você gostou?

C – Porque baobá nasceu em um lado de um rio com as raízes viradas pra cima e a parte do mato dela era para baixo e a madeira dela para cima.

Aí as raízes dela viravam para terra, onde a terra era muito fofa e vinha muita água porque era perto de um rio.

E – Certo. Você primeiro me disse que gostou do livro porque ele tem três histórias. Dessas três, a que você mais gostou foi a do baobá?

C – Não. “A Nanci e o baú de histórias”.

E – Por que você mais gostou dessa história?

C – Porque um homem tinha que capturar, parece que uma aranha, um gato-do-mato e um baú para os deuses fazer os desejos dele.

E – E por que você gostou desse livro?

C – Eu gostei desse livro porque como a gente está na consciência negra...

Ele fala dos africanos, das lendas da África e o conteúdo dele é muito bom.

(Felipe, 10 anos, turma multisseriada, Professora Veralúcia, município de Lagoa dos Gatos-PE)

Felipe destacou que o livro traz novas informações, valorizando seu conteúdo. A obra apresenta versões africanas sobre as tradições, crenças do seu povo, trazendo algumas explicações que foram percebidas e valorizadas pela criança.

Considerações finais

As reflexões realizadas neste capítulo evidenciam a importância do trabalho com obras diversificadas, que tratem de temas relativos à diversidade, sobretudo pela possibilidade de uma formação de sujeitos capazes de refletir sobre as diferenças sociais e se posicionarem quanto a elas.

Nas turmas observadas no âmbito desta pesquisa, foi possível constatar a riqueza desse trabalho, que era estampada, sobretudo, nos cantinhos de leitura presentes nas salas de aula. Por meio do acesso a diversos livros, conhecimentos variados sobre temas relativos a diferentes componentes curriculares foram abordados, ao mesmo tempo em que as habilidades de leitura eram desenvolvidas. Assim, a abordagem da heterogeneidade e a interdisciplinaridade puderam orientar o trabalho dos professores que participavam dos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Referências

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: *Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental*, MEC/ SEB, vol. 20, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Brasília: A Secretaria, 2012.
- CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (orgs). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CANAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Moreira (orgs). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FELIPE, Jane. *Educação para a igualdade de gênero*. Salto para o futuro. Ano XVIII - Boletim 26 – Novembro, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GONÇALVES, Célia Afonso. Idosos: abuso e violência. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar* 22.6 (2006): 739-45.
- LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, Siane Góis Cavalcanti. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, Siane. *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.I, p. 95-114.
- MARTINS, Fernando José. Formação continuada de professores, MST e escola do campo. In: MARTINS, Fernando José (org.) *Educação do Campo e formação continuada de professores*. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

- MOREIRA, Antônio Flávio e CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOURA, Dayse Cabral. Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos. *Tese de Doutorado*. Recife: Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2010.
- SANTOS, Vanubia Sampaio; DARCI Secchi. *Estudantes indígenas em escolas públicas urbanas em Rondônia: da omissão das políticas públicas a omissão do pertencimento étnico*. Reflexão e Ação (2013): 52-75.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.) *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida*. São Paulo: Áurea, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

2

RAPUNZEL PODE SER NEGRA?

Literatura e diversidade numa turma
de 3º ano do ciclo de alfabetização

Ester Calland de Sousa Rosa
Helen Regina Freire dos Santos

A leitura de contos de fadas há muito é polêmica entre os educadores. Alguns chegam a se perguntar se “estão mortas as fadas” (AMARILHA, 1997) e se ainda faz sentido incluir essas narrativas no repertório a ser compartilhado em leituras escolares (COSSON, 2012; MACHADO, 2002). Argumentos a favor desse gênero localizam suas origens no conto maravilhoso (PROPP, 2001), cuja força narrativa advém de sua linguagem carregada de símbolos atemporais, que conferem efeitos em leitores situados em diversos contextos espaço-temporais. Estudiosos da Psicanálise, por sua vez, argumentam que os contos são narrativas que se perpetuaram no tempo e se difundiram para além das fronteiras geográficas graças à “linguagem esquecida” (FROMM, 1983) com que são constituídas, linguagem esta que fala ao inconsciente infantil (e também ao adulto), numa composição indissociável entre forma e conteúdo.

Nessa trilha de argumentação, as histórias de fadas contribuiriam para dar forma a temores, angústias e conflitos infantis, com potencial para “tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmo até então desconhecida. [...] É o texto que ‘lê’ o leitor, que sabe muito sobre ele, sobre regiões nele que ainda não haviam sido exploradas” (PETIT, 2013, p. 46). Assim como ocorre com as narrativas míticas, os contos maravilhosos remetem às relações humanas, “constroem coisas com a palavra”, provocam transformações em quem escuta e são “veículo da experiência humana” (MENESES, 1995, p. 52; 54).

Em contraposição à defesa de uma suposta universalidade da linguagem simbólica que dá materialidade aos contos de fadas, perspectivas críticas reconhecem nessas histórias modelos de relações de gênero, de relações intergeracionais, entre classes sociais e também étnico-raciais que reproduzem valores questionáveis nos parâmetros da sociedade contemporânea e, em certo sentido, estariam em oposição à compreensão da literatura como um direito humano (CÂNDIDO, 1995). Quanto às relações de gênero, essas histórias naturalizam e reforçam modelos em que a mulher está condicionada a um lugar de passividade, de adormecimento, de espera de resgate por um consorte masculino de quem depende. A criança é vista como um ser frágil, que é frequentemente ludibriada e vulnerável. A aristocracia é apresentada como um valor desejável e a pobreza como castigo a ser superado, com a ascensão à nobreza, principalmente através do matrimônio. Os estereótipos de beleza circunscrevem-se às características caucasianas, num ideal de *embranquecimento* que leva à expectativa de que ser princesa, príncipe, e por consequência, bom e belo, associa-se a certo fenótipo.

Entre esses polos podemos situar uma terceira via, com uma vasta produção atual que propõe a retomada dos clássicos, parafraseados ou adaptados, com releituras que promovem novas possibilidades interpretativas das temáticas em jogo nessas histórias. Assim, podemos conhecer, por exemplo, uma outra Chapeuzinho Vermelho, distinta daquela registrada pelos Irmãos Grimm ou por Charles Perrault, que enfrenta o lobo (que afinal, não passa de um bolo, no dizer da Chapeuzinho Amarelo), deixando de “amarelar de medo” na versão escrita por Chico Buarque de Holanda. Chapeuzinho também aparece transformada na narração de Guimarães Rosa, que apresenta uma “Nova Velha História” em que Fita Verde enfrenta seus medos

ao arriscar-se na floresta: “Ela mesma resolveu escolher tomar esse caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso” (ROSA, 1992, p. 9).

Com a intenção de ambientar a história no Brasil e “transformando personagens que nada têm de brasileiros em seres com nosso rosto e nossa pele, enfrentando monstros e bruxas do nosso imaginário cultural”, surge a versão chamada: “Rapunzel e o Quibungo” (COELHO, AGOSTINHO, 2012, texto da 4ª capa). A bela jovem, de voz atraente, é raptada por Quibungo, um “papão malvado de cabeça muito grande, com um enorme buraco nas costas, onde joga as crianças para comer” (*idem*, p. 1). Reproduzindo os elementos essenciais do conto original, Rapunzel, com seus longos cabelos, é afastada dos pais ainda pequena e confinada numa torre de bambu, no alto de uma castanheira. Anos depois, o príncipe Dakarai descobre a princesa e os jovens se enamoram. O herói, no entanto, fracassa na tentativa de salvá-la, descoberto por um descuido da jovem. O príncipe fica cego, após ser enganado pelo Quibungo. Na sequência, acidentalmente, Rapunzel consegue derrubar o monstro, que morre ao cair. Por fim, os namorados se reencontram e as lágrimas dela curam as feridas do rapaz, que recupera magicamente a visão. Por fim, “Dakarai levou Rapunzel para perto de seu povo, onde viveram juntos pelo tempo afora” (COELHO, AGOSTINHO, 2012, p. 13).

O texto não fornece mais elementos fenotípicos do jovem casal. No entanto, as imagens que compõem o livro-álbum (ilustrações de Walter Lara) evidenciam o que contraria a expectativa do leitor da história original: ambos são negros. A bruxa raptora, por sua vez, é substituída por um personagem oriundo do imaginário africano e que é recontado em versões que circulam em especial na Bahia.

E quando essa também “nova-velha” história entra na sala de aula? Que possibilidades advêm? Mantém sua força simbólica? Rompe com expectativas? Oportuniza novas leituras?

Este capítulo traz como material empírico o que foi coletado numa turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização em que esse livro foi lido, no contexto de uma sequência de leituras que tinham em comum a referência ao continente africano. Os registros de observação dessa sala de aula são parte dos dados coletados no Projeto de Pesquisa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): impactos sobre a prática docente”¹. Ao

1 O material empírico utilizado neste capítulo foi organizado tendo em vista o subprojeto 3 – “Prática

todo, foram acompanhadas 10 aulas dessa turma, ao longo de um período de dois meses (novembro e dezembro de 2013), e em todas elas o tema das relações étnico-raciais esteve presente. Em 7 dessas aulas, ocorreram atividades de leitura de histórias de matriz africana, sendo duas narrativas míticas (A lenda do Tambor e Galinha d'Angola), um conto contemporâneo (Bruna e a galinha d'Angola) e a releitura de um conto de fadas (Rapunzel e o Quibungo).

A realização da sequência de atividades propiciou que, nessa sala de aula, questões relativas à temática da diversidade nas relações étnico-raciais fossem abordadas em eventos de leitura de textos literários, revelando seu potencial formativo para a reflexão sobre as relações humanas, em sua complexidade.

Para refletir sobre o tema, inicialmente discutimos a relação entre literatura e diversidade na sala de aula, com destaque para a reflexão sobre como a leitura literária contribui para a construção de sentidos, inclusive na compreensão de si mesmo e do mundo. Em seguida, tecemos considerações em torno da sequência de atividades que foi realizada na sala de aula focalizada na pesquisa, buscando extrair dela algumas ideias que ajudem a estreitar as relações entre leitura literária no Ciclo de Alfabetização e a constituição de práticas docentes que contribuam para acolher a diversidade étnico-racial em sala de aula.

Leitura literária, compreensão e construção de sentidos: saber do mundo, saber de si...

O leitor é ativo na elaboração de sentidos e significados na compreensão de textos, quer seja um leitor experiente, quer seja um leitor iniciante, em formação. Partindo dessa compreensão, a leitura sempre envolve uma apropriação (ou fruição leitora), despertada pelo texto literário. Ler é, portanto, um ato insurgente, dinâmico, que envolve elaborações individuais

de ensino de professores alfabetizadores em processo de formação", da pesquisa, que conta com apoio do MEC, através da Secretaria de Educação Básica, e também da CAPES, em Edital Universal. O objetivo que norteou a análise aqui empreendida foi a de identificar se a prática de leitura deleite realizada nos processos de formação docente passa a integrar as rotinas da sala de aula das professoras alfabetizadoras, identificando os títulos escolhidos para leitura com as crianças e as estratégias de formação de leitores adotadas. O recorte dado para este capítulo circunscreveu-se à prática de uma das 16 salas de aula observadas no período de 2013, envolvendo quatro municípios de Pernambuco, sempre com professores envolvidos no PNAIC.

e coletivas. A esse respeito, Steiner (2001) nos sinaliza, em sua obra “Nenhuma paixão desperdiçada”:

Quaisquer proposições e enunciados, sejam eles primários, secundários ou terciários (o comentário do comentário, a interpretação da interpretação, a crítica da crítica, tão comuns na nossa atual cultura bizantina), fazem parte de uma intertextualidade que os abarca a todos. Equivalem-se, todos, enquanto *écriture*. Em decorrência disso segue-se um jogo de palavras profundamente intrigante (e não é um jogo de palavras, afinal, qualquer discurso ou texto?): um texto primário, bem como todos os demais originados por ele, são meramente pré-textos. O texto primário simplesmente antecede aos demais no tempo, por acidente cronológico. É a causa mais ou menos contingente, mais ou menos aleatória, dos pastiches, das paródias e das citações relativas a ele (STEINER, 2001, p. 40).

Nessa direção, a leitura, e mais especificamente a leitura literária, não se configura como uma mera decodificação objetiva de textos por parte de um leitor. No que tange ao binômio leitura literária e leitor, entendemos que a prática de leitura faculta ao leitor a possibilidade de delinear uma apropriação mais autônoma no que diz respeito a obras, o que implica uma colaboração ativa na compreensão do texto e em seus processos de significação. No processo de leitura, entra em jogo a subjetividade e a ratificação ou a retificação de valores culturais e identitários, através do encontro com o texto na experiência estética, que é um agente provocador e ampliador de sentidos de mundo e de si (COSSON, 2011, p. 120).

Então, ao falarmos da experiência leitora de crianças, podemos pensar num processo interativo distinto de uma mera “identificação” com textos ou personagens (PETIT, 2013), uma vez que o leitor aporta ao texto seus referenciais, que são construídos em diferentes esferas da vida social. Sendo assim, o lugar da leitura é ao mesmo tempo o do reconhecimento e o da afirmação de si, e também o espaço do estranhamento e do confronto com o divergente, já que

nessa acepção, leitura é algo capaz de provocar mudanças, para lá do mero entretenimento que, no entanto, é fundamental, para atrair e animar o contato primeiro de iniciantes, como a criança, com o livro (CADEMARTORI, 2012, p. 24).

Quando pensamos, portanto, no processo de educação literária (COLOMER, 1991), passamos a considerar que o leitor precisa aprender a transitar num universo de possibilidades de “apreciações leitoras” (ECO, 2012), e não apenas deleitar-se ou entreter-se. Nesse entendimento, embora a literatura possa estar em proximidade com as vivências da realidade cotidiana, ela também expressa essa realidade através de uma linguagem específica – rica em plurissignificações, metáforas, ritmos e cadências – e diferenciada, que abre espaços para o leitor confrontar o vivido com o imaginado, através de possíveis realidades nem sempre presentes em nossas experiências cotidianas. E, no universo da leitura literária, compreendemos que, na condição de leitores, somos confrontados com a polissemia de significações e interpretações, com a contestação de valores numa subversão na conformidade, e por fim, com certa experimentação imaginária de situações possíveis, mesmo que destoantes, de representações do nosso cotidiano. (JOUVE, 2002, p. 123-141).

Assim, se pensarmos amplamente na formação de leitores, e mais especificamente do leitor literário, perceberemos que a leitura, ao envolver um ato comunicativo, nunca será isenta de intenções que, portanto, localiza-se na esfera política, onde se negociam valores e concepções. E, nesse processo de leitura, a obra delinea nos leitores horizontes de expectativas que, por sua vez, os afetam (AGUIAR, 2012), provocando, ocasionalmente, inquietações nem sempre facilmente resolvidas (BAJOUR, 2012).

Histórias africanas – mediação docente no trato com a diversidade

Do conjunto de 10 aulas observadas e cujo registro foi realizado em áudio e transcrito na íntegra, identificamos que a professora utiliza, regularmente, livros infantis e textos literários em sua prática. A turma era composta por um grupo de crianças na faixa etária de 8 anos, o que se espera para o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Pelos registros de aula coletados na pesquisa, identificamos que se trata de um grupo participativo, que responde positivamente à condução das atividades pedagógicas.

O foco de nossa análise, neste capítulo, recaiu sobre as aulas 2, 3, 4, 5, 6 e 9, ministradas, como já anunciado na introdução deste capítulo,

no período entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2013. O acompanhamento da prática da professora esteve atrelado ao fato de que a mesma era cursista do Programa de Formação Continuada conduzido pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEEL), como parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Como participante da pesquisa, a professora consentiu em ter suas aulas acompanhadas por um pesquisador, ao longo do ano letivo; as crianças responderam a instrumentos de avaliação da aprendizagem e algumas delas foram entrevistadas após cada aula.

Nas 10 aulas observadas, a professora realizou uma sequência de atividades que tinha como tema “O continente africano”. As crianças participaram de diferentes atividades envolvendo o estudo da África e a professora conduziu as aulas tendo como objetivo preparar a turma para a apresentação que ocorreria na Feira de Conhecimentos. Em 6 das aulas o tema foi abordado a partir da leitura dos textos literários: “A lenda do tambor africano”, “Rapunzel e o Quibungo”, “A galinha d’Angola” e “Bruna e a galinha d’Angola”. Todos os textos têm em comum seu recorte étnico-racial e estavam inseridos no planejamento da professora, que incluía a preparação para que a turma lesse, em voz alta, essas histórias, o que estava planejado para ocorrer na forma de apresentação oral para colegas de outras turmas.

A situação didática observada envolveu, nas 6 aulas, as atividades de: leitura em voz alta pela professora, para o grupo classe como um todo; leitura individual, silenciosa, pelas crianças; leitura de trechos em voz alta, pelas crianças; reescrita individual da história lida; revisão coletiva dos textos; produção plástica com desenhos. Além das situações de leitura propriamente ditas, a professora conduziu diferentes momentos de conversa em torno dos textos, com ativação de conhecimentos prévios, perguntas de compreensão e para emissão de opinião por parte das crianças acerca das histórias e esclarecimentos sobre os temas (SOLÉ, 1998; BRANDÃO E ROSA, 2010; BAJOUR, 2012). Como material de leitura, a professora também disponibilizou textos informativos, consultou mapas, realizou a leitura de uma canção (“A galinha d’Angola”, de Vinícius de Moraes) e fez a leitura dos textos produzidos pelas crianças.

No conjunto de aulas observadas, a questão da diversidade étnico-racial foi abordada em diferentes aspectos, através das estratégias didáticas conduzidas pela professora. Na análise aqui empreendida destacamos dois

conjuntos de ações pedagógicas empreendidas pela professora: a seleção dos textos e as conversas conduzidas em torno das histórias lidas.

Quanto à seleção dos textos, consideramos que é um elemento importante na mediação de leitura literária, conforme também defendem estudiosos da área (COSSON, 2012; RITER, 2005; BAJARD, 2007). No caso das escolhas realizadas pela professora observada, elas recaíram sobre textos singulares de diferentes gêneros literários. Ao que parece, a escolha dos textos foi orientada pelo interesse em propiciar às crianças o conhecimento de histórias de matriz africana. Assim, a professora recorreu a textos que pesquisou na Internet, escolheu um livro que compunha o seu acervo particular e outro que fazia parte do acervo da turma, distribuído pelo MEC. Em termos de gêneros, foram selecionados dois mitos de origem (que explicam como foi confeccionado o primeiro tambor africano e como a galinha d'Angola ganhou sua plumagem), um conto contemporâneo (ambientado numa aldeia e que inclui a narrativa mítica da origem do universo associada a Conquém, a galinha d'Angola) e uma releitura de um conto maravilhoso (originalmente registrado pelos Irmãos Grimm), adaptado ao contexto brasileiro.

Identificamos, portanto, nas escolhas realizadas pela professora, elementos que favorecem o trabalho com a diversidade étnico-racial, particularmente quando recorre a textos com recorte na ancestralidade africana. Neste caso, a professora escolheu dois gêneros – mitos e contos –, ambos com origem na literatura oral e cujas narrativas remetem a símbolos que afirmam a identidade e o pertencimento étnico. Assim, as crianças tiveram conhecimento da história que explica como o tamborinho chegou ao povo da Guiné, presenteado pela lua e como resultado das peripécias de macaquinhos de nariz branco. Conheceram também a explicação para a origem da Terra, que foi resultado do trabalho da galinha Coquém, junto com o pombo e o lagarto. Conheceram, ainda, outra história envolvendo a galinha d'Angola, que explica a origem da diversidade entre as plumagens dos pássaros. No caso da galinha d'Angola, conforme explica a narrativa lida para as crianças, esta ficou com pintas negras e com “pernas fracas” como resultado de um castigo por conta de sua inveja. Por fim, as crianças foram apresentadas a “Rapunzel e o Quibungo”, reconto ambientado na Bahia, com personagens negros, numa adaptação da história originalmente ambientada no contexto europeu.

As quatro histórias, portanto, introduzem as crianças ao universo das narrativas cujos personagens são negros ou têm como narradores os povos africanos. Além disso, são constituídas por elementos dessas culturas (o tambor, o panô, os diferentes animais) e apresentam figuras míticas de seu imaginário (Quibungo). As narrativas míticas trazem referências às origens (do tambor, da Terra e das diferentes formas das aves) e são permeadas de elementos mágicos e antropomorfismos (p.ex., a lua conversa com o macaco; as aves são corroídas de inveja e metamorfoseiam-se com o poder mágico do Melro). O conto de fadas que conta a saga de Rapunzel, mesmo na releitura que altera seu contexto e personagens, mantém vários dos elementos constitutivos da trama originalmente registrada pelos Irmãos Grimm: existe uma situação inicial de harmonia, a jovem heroína é afastada do lar, passa por provações, retorna transformada após um evento mágico e encontra a felicidade. Elementos simbólicos, como os longos cabelos, a torre, o segredo e sua revelação, dentre outros, são preservados na versão brasileira e contemporânea.

Ao escolher essas narrativas, a professora propicia que a sua turma entre em contato com textos da literatura que não integram, usualmente, o cânone escolar (COSSON, 2012). Pautada por seu objetivo de preparar as crianças para apresentarem o continente africano durante a Feira de Conhecimentos da escola, a docente escolhe como recurso didático a leitura desses textos literários (além de textos informativos). A escolha dos textos, como lembra Bajour (2012) “sempre supõe a consideração, de modo mais ou menos categórico, de representações, teorias e problemas acerca da literatura, da leitura e dos leitores.” (p. 52). Ao que parece, as escolhas da professora recaíram sobre o tema que desejava abordar, numa perspectiva “pedagógica” (SANTOS, 2014) e que tem motivação “extraliterária” (BAJOUR, 2012), ou seja, está incorporada a objetivos didáticos alheios à educação literária num sentido mais estrito (COLOMER, 1991)². Apesar disso, ao escolher obras com qualidades estéticas, a professora propiciou que os desdobramentos decorrentes da leitura e conversa em torno dos textos extrapolassem os

2 Esta característica fica visível na condução das aulas, quando na leitura e produção de textos a professora prioriza o trabalho com questões de análise linguística (p.ex., o uso de travessão; questões ortográficas) em detrimento, muitas vezes, de um foco no texto em si, em seus aspectos semânticos, composicionais ou contextuais.

objetivos de ensino previamente definidos. Assim, ao proceder à escolha de textos “vigorosos, abertos, desafiadores”, provocou “perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações” (BAJOUR, 2012, p. 52) e conduziu diálogos que aparentemente não haviam sido previstos por ela em seu planejamento.

Desse modo, entendemos que a seleção dos textos está imbricada com o segundo aspecto que destacamos na sequência de atividades de leitura realizadas pela professora, que é o modo como a professora conduziu as conversas sobre os textos. A conversa ganha uma relevância maior quando entendemos que a compreensão não é uma ação meramente cognitiva e, portanto, individual, mas realiza-se em eventos de trocas com textos, mediados pela relação com outros leitores (BRANDÃO e ROSA, 2010; COLOMER, 2007). Na situação de sala de aula, essa interação envolve a condução de uma conversa com intencionalidade pedagógica, já que

a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras (BAJOUR, 2012, p. 20).

Nas conversas conduzidas pela professora, identificamos alguns aspectos que Colomer (1991) aponta como próprios de uma perspectiva interacionista de leitura, pois favorecem a apropriação e compreensão global dos textos, e também de um “saber ler literário” que permite apreender os traços distintivos do texto literário (p. 29).

Em sua condução pedagógica, ao apresentar os textos, a professora levanta conhecimentos prévios e agrega informações contextuais que favorecem a compreensão dos textos que serão lidos, como ocorre na aula 2, na situação de leitura do texto “O tambor africano”, reproduzida a seguir:

Professora – Como vocês acham que surgiu o primeiro tambor?

Criança – Veio da argila.

C – Alguém pegou a árvore e fez tambor.

P – Ah, tu acha que alguém pegou...

C – Pegou uma árvore, começou a bater nela e escutar o som.

P – Então J. disse que o tambor veio da árvore. S., como é que tu acha que surgiu o tambor? J. acha que veio da argila. E tu S., o que tu acha?

C – Eu retiro o que eu disse.

P – E tu S.? A. falou que as pessoas pegaram material, instrumentos e construíram.

C – Eu retiro o que eu disse. Eu acho que foi da árvore.

P – Ele acha que pegaram a árvore e ouviram o som da árvore. E aí? J. acha que foi parecido com o que A. falou. Isso aqui é tambor de verdade?

C – Não. O tambor de verdade é feito com couro de animal e madeira.

P – O que vocês... quem aqui sabe quais foram os primeiros habitantes a tocarem um tambor?

C – Os índios.

C – Os africanos.

P – Eu tenho aqui uma lenda que veio lá da Guiné. Um país chamado Guiné, lá da África. Vocês vão ler e depois eu quero que vocês me respondam como é que surgiu o primeiro tambor aqui na Terra.

Desse modo, ao antecipar o conteúdo da leitura, a professora acolhe as diferentes hipóteses das crianças e situa a origem africana da narrativa, fornecendo elementos motivacionais para a atividade.

A professora demonstra, ainda, estar atenta ao fato de que a leitura individual silenciosa – e mesmo a oralização do texto (eventos propiciados na aula observada) – são insuficientes para assegurar a plena compreensão do texto. Ao longo das aulas observadas, a professora propõe várias situações em que o texto é retomado: para leitura individual das crianças, para orientar a reescrita, para esclarecer dúvidas durante a reconstituição oral da narrativa, dentre outras conduções.

Uma estratégia que vai ocorrer em todas as aulas envolvendo textos literários é que, após a sessão de leitura, a professora conduz conversas que envolvem questões inferenciais (p.ex.: a morte do macaco por imprudência) e de localização de informações explícitas no texto (p.ex.: que havia um trato entre o macaco e a lua). No diálogo transcrito a seguir, ela acolhe as respostas e instiga reflexões coletivas:

Professora – Vejam só, vocês me falaram que essa história é triste. Por quê?

Crianças – Porque o macaquinho morreu no final.

P – Morreu no final. Ele morreu por quê, minha gente?

C – Porque ele era bem pequenininho e se soltou.

P – Duda, qual foi o trato que eles tinham feito, antes do macaquinho descer?

C – Não tocar.

P – Que não tocasse o tambor. Foi esse o trato?

C – Que não tocasse antes que chegasse na Terra.

P – Mas, e aí?

C – Ele não conseguiu resistir e no meio do caminho ele tocou.

E a lua pensou que ele já tinha chegado na Terra e cortou a corda.

P – Isso mesmo! Então o macaquinho foi apressado. Tá vendo que a pressa não dá muito certo? Então ele tocou o tamborinho que ele tinha ganho da lua e a lua...?

C – Cortou.

Nesse excerto, a professora formula questões que efetivamente contribuem para que as crianças construam, coletivamente, sentidos para o que foi lido, atentando para aspectos implícitos, numa leitura voltada também para as entrelinhas e para confrontar diferentes compreensões.

Outro recurso que denota uma perspectiva interacionista na condução didática da professora ocorre na atividade de reescrita do conto. Na situação de reescrita da história, a professora também conduz uma conversa em que introduz informações sobre o que chamou de “lenda”, destacando aspectos composicionais do gênero. Vejamos:

Crianças – Ô tia, eu tava pensando: “DIZEM”, isso só serve pra a gente falar de lenda, porque “era uma vez uma lenda”? Não.

Professora – Mas a gente começa dizendo assim: “Era uma vez uma lenda”? J., a gente pode começar assim? Se eu vou contar a história dos três porquinhos, eu poderia dizer assim: “Dizem que em uma floresta moravam três porquinhos e sua mãe”... Posso começar assim?

C – Pode.

C – Não.

P – Por que não?

C – Pode.

P – Oxente! Presta atenção, S.! Todas essas expressões aqui têm o sentido da gente não saber quando é que isso aconteceu. Essa história aqui é verdadeira?

C – Não.
C – É
P – É?
Cs – Não.
C – “A lenda do tambor africano” [as crianças falam ao mesmo tempo].
P – Uma lenda é o quê?
Cs – Uma história.
C – Uma lenda.
C – “DIZEM” é como se a pessoa não tivesse acreditando.
Aí contaram essa história pra mim. É quando as pessoas contam essa história pra mim e eu não acreditei. Aí... “DIZEM”...
C – Numa cidade congelada...
P – É. Pode começar falando também do lugar, né? Mas depende. Como é que vai ser esse lugar?
C – Uma cidade tomada de um gelo. A rainha encantada...

Esse diálogo foi iniciado porque uma criança atentou para o modo peculiar de iniciar a narrativa: “DIZEM” ou “ERA UMA VEZ”... Ainda como parte desse diálogo, a professora, em outro trecho, também fala sobre a autoria coletiva da “lenda”, além de seu aspecto atemporal. Como defende Colomer (2007), identificamos que a professora aproveitou a conversa para introduzir um conhecimento relevante para a educação literária, qual seja, o de que há um repertório linguístico que permite falar sobre textos literários.

Ainda na situação de escrita, a professora acolhe questionamentos das crianças que evidenciam, como sugere Colomer (1991), que elas estão refletindo sobre características próprias do texto literário, negociando sua compreensão. É o que se observa no trecho abaixo:

Professora – O que foi que aconteceu pro macaquinho morrer?
A lua soltou ele de propósito, porque ela quis?
[as crianças falam ao mesmo tempo]
P – Calma! Calma! Soltou porque ela quis? Por que ela soltou?
S., qual era o combinado deles?
O que foi que ela combinou com ele?
Criança(s) – Eu sei, tia.
P – Fala, A.
C – Porque era pra o macaco não tocar o tamborinho até chegar na Terra. Quando ele chegasse na Terra, ele ia tocar bem forte pra a lua escutar

e soltar a corda. Só que ele não resistiu e foi bater.
Aí a lua pensou que ele tinha chegado na Terra, aí a lua cortou.
C – Eu nunca vi uma lua falar! Eu nunca vi uma lua ter mão!
P – Mas isso aí...
C – É uma lenda!
C – Eu também não. Isso é doideira!
P – Da mesma maneira que nos contos de fada, existe fada?
C – Não.
C – Fada? Existe.
P – Fada existe?
C – Existe não!
P – Existe bruxa, J.?
Cs – Não.
P – Então do mesmo jeito...
C – Existe Comadre Fulozinha, J.?
P – Minha gente... algumas pessoas acreditam, mas...
C – Ô tia, só existe...
P – É a opinião de cada um, quem quiser acreditar, acredite.
C – Ô tia, só existe uma coisa nos contos de fadas que existe, príncipes e princesas. Que existe.

Nesse diálogo, a professora levanta questões sobre o que caracteriza uma “lenda”, tanto em seus aspectos linguísticos, formais, quanto no “pacto de leitura” (PAULINO, 2001) que se estabelece com o leitor, que envolve a aceitação, por exemplo, da existência de um diálogo entre a lua e macacos, que macacos podem planejar e executar uma viagem à lua e que é esta a origem fantástica da existência de um instrumento musical presente no cotidiano de um povo – o tambor. Nessa conversa, a professora acolhe, inclusive, a lógica infantil que aceita a existência de seres fantásticos. As crianças parecem entender que, no mundo da ficção, há uma suspensão do princípio de realidade, num “mundo paralelo” que, no entanto, tem verossimilhança com a realidade vivida. Assim, falar sobre a ficção não deixa de ser, também, falar sobre a vida, sobre as relações, sobre si mesmo e o outro.

Na produção textual de uma das crianças evidencia-se que as estratégias adotadas pela professora favoreceram tanto a compreensão textual quanto a produção autoral, como se vê abaixo:

Lenda do tambor africano. Dizem na Guiné os macacos de nariz branco queriam ir pra Lua. Eles tentaram subir, mas não conseguiram. Aí um macaco teve uma ideia. Aí ele disse: Talvez podemos subir um em cima do outro. Aí foram lá e fizeram isso. Aí eles caíram. O que teve a ideia conseguiu chegar. Ele gostou muito da Lua. Aí a lua deu um tambor como presente. Porém ele queria voltar pra casa, porque tava com saudade. Aí ele falou: Lua, deixe eu voltar pra Terra. Aí a Lua falou: Com a corda eu vou amarrar você. Toque só o tambor quando chegar na sua casa. Mas o macaco esperou até chegar na terra. Quando chegou ele tocou o tambor pra família toda. E todos ficaram felizes para sempre.

Nas aulas subsequentes (aulas 3 e 5), a professora continuou o debate acerca do texto “A lenda do tambor” e forneceu informações contextuais, contribuindo para que as crianças compreendessem melhor de onde a história lida se originou, produzindo, assim, um modo de ler literatura que valoriza elementos extratextuais na elaboração de sentidos (COSSON, 2013). Além disso, a professora realizou com a turma a leitura de um texto informativo sobre a Guiné, seu processo de colonização pelos franceses, suas riquezas naturais e como foram expropriados, gerando níveis de pobreza altos na população. Além disso, localizou o país no mapa, chamando a atenção para a extensão do continente africano, os países fronteiriços, a existência de outro país com nome similar, a Guiné-Bissau. Novamente a condução da professora favoreceu não apenas que as crianças expressassem suas compreensões do texto, mas também confrontassem as informações com seus conhecimentos prévios, por vezes pautados em senso comum equivocado, como podemos perceber abaixo:

Professora – O autor é desconhecido, é um conto popular. Me digam uma coisa: Aqui no texto fala sobre um país, que país é esse?

Crianças – África.

P – África é país, é?

C – Eu sei.

P – África é país, minha gente?

C – Guiné.

P – O país que fala no texto é o país de Guiné. Quem já ouviu falar desse país?

C – Eu.

C – Guiné ou Guiné-Bissau?

P – Na África tem dois países, Guiné-Bissau é outro país.

[...]

P – Vamos lá, presta atenção: Guiné é um país africano, vamos tentar encontrar ele nesse globo. Então me mostre.

É bom porque a parte da África está inteira.

C – Tem que achar o quê?

P – Olhe aqui. Guiné. Quais os países que estão perto dele? Qual?

C – Serra Leoa.

P – Serra Leoa aqui.

C – Senegal.

P – Senegal. Esse aqui é qual? Olha aqui Guiné-Bissau, bem aqui do lado dele.

C – Gâmbia.

P – Cadê?... Mas Gâmbia está chegando junto dele.

C – Tá quase.

P – Quase não vale, porque esse mapa aqui...

C – Tá tocando.

P – P! Tá! Tá!

C – Senegal

[...]

P – As meninas encontraram aqui... o que foi?

C – Ôh, tia! Os africanos destruíram o nosso Brasil.

C – Olha ele aqui, Guiné.

P – Estão vendo, esse grupo aqui tava ali achando, não foi? Vejam só, a gente viu. Bora, bora, bora. Presta atenção!

O que foi que a gente viu sobre os países da África?

Quais as características, que todo mundo viu, que os países da África são?

Eles são o quê?

C – Negros.

C – Eu sei.

P – Negros não. Que têm o quê?

C – Pobres e ricos.

P – Não, que os países são pobres, mas que eles têm o quê?

C – Riqueza.

P – Riqueza.

C – Tia, a África... a Amazônia é o país mais rico do mundo.

P – A Amazônia não é um país, B. Presta atenção no que a gente vai fazer.

Nesse diálogo, aparecem alguns conhecimentos prévios das crianças e que são equivocados. As representações da África como um país, como um local onde só existe pobreza, como uma terra exclusivamente de negros. Aparece também uma fala que não chega a ser pontuada pela professora: “Ôh, tia! Os africanos destruíram o nosso Brasil.” Nessa ocasião, a professora não contestou a afirmação da criança, nem mesmo a ideia mais simplista de que a África é homogeneamente negra e pobre.

Esse tipo de representação preconceituosa em relação a povos africanos ganhou novos contornos, particularmente na leitura da obra “Rapunzel e o Quibungo”, que trouxe à tona, de forma mais explícita, questões que evidenciam conflitos e tensões nas relações étnico-raciais que aparecem naturalizados no diálogo das crianças.

Já na Apresentação da obra, quando a professora introduz a leitura mostrando a capa e o título do livro, a reação das crianças evidencia um estranhamento, uma rejeição à aparência da personagem e uma explicitação do que consideram características físicas bonitas e feias, associadas ao fenótipo negro e branco. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

P – Vamos lá. Eu trouxe hoje também um reconto de uma história.

Não fui eu que fiz.

C – Mostra aí. [Risos]

C – É um macaco!

P – É um macaco, é? [Risos]

P – É?

C – “Rapunzel e o Quibungo”.

C – É uma anã.

C – Rapunzel. [Risos]

P – É sim. Rapunzel. Por que não pode ser Rapunzel?

C – Porque é feia!

P – É feia?

C – É muito feia!

P – Ela num é feia não!

C – Ó o cabelo!

P – Sim, por que vocês tão dizendo que ela é feia?

C – Porque o cabelo dela é feio, a boca é feia...

C – Cabelo de tuim.

C – Ô tia, presta atenção no olho dela, na cara e no nariz.

C – Tá fazendo careta.
P – Vocês tão dizendo que ela é feia, porque vocês tão tomando como base a outra Rapunzel. Como é a outra Rapunzel?
C – Linda.
C – Galega.
C – Branca... ela é branca, tem cabelo loiro.
P – Como é que ela é? Ela é branca, tem cabelos loiros...
C – Longos.
C – Longos, cacheados.
P – O dela também num é não?
Eu tô vendo que o cabelo dela vem até aqui, ó. [Risos]
[...]
C – Ô tia, essa aí parece um nariz de babuíno. [Risos]
C – É igual ao de Shrek.
[...]
C – Ô tia, tem um totó aqui do lado que é a trança.
Parece até que é homem.
P – Parece um homem?
C – É só pintar de loiro.
P – Ah, se pintar de loiro resolve tudo?
Cs – Não.
C – Tira o olho dela, isso aqui do cabelo, muda a cara.
Aí melhora.
P – Vocês acham...
C – Bota a cara branca. Aí melhorou.

Evidencia-se nesse fragmento que a Apresentação do livro, antes mesmo da sua leitura, propiciou um debate em torno das expectativas das crianças, em relação tanto aos contos de fadas – o que demonstra que elas já têm conhecimentos e familiaridade com esses textos – quanto às representações do que é necessário para se nomear uma princesa. A imagem da capa, que gerou essa reação das crianças, ao contrário do que elas veem e expressam, mostra uma bela criança, inclusive numa referência intertextual muito evidente em relação a outras meninas retratadas na iconografia europeia. Observemos:

Figura 1. Capa do livro “Rapunzel e o Quibungo”.



Fonte: Mazza... ([201-]).

Certamente quem já apreciou imagens de meninas como aquelas criadas por Velázquez (1599-1660), Vermeer (1632-1675) ou Renoir (1841-1919), a exemplo do que se vê, respectivamente, em “As meninas” (1656), “Moça com brinco de pérola” (1665) e “Menina com as espigas” (1888)³, reconhece na ilustração criada por Walter Lara para a obra infantil *Rapunzel e o Quibungo* uma intertextualidade com o que seria considerado uma beleza “clássica”.

No entanto, as crianças verbalizam a rejeição à proposta dos autores da obra, contestando os elementos substituídos da história original; e não apenas isso. Expressam de forma muito chocante suas representações negativas da negritude, comparando a aparência da menina à de um macaco, um canguru, o ogro Shrek, um monstro, e ainda dizendo que seu nariz, cabelo, olhos e boca são feios e até sujos. Mesmo diante das tentativas de contestação da professora, as crianças parecem não aceitar que uma personagem, numa história nomeada como um conto de fadas, possa ser negra e, ainda assim, bela. Podemos identificar nesse impasse uma questão relevante para uma proposta educacional que tem como finalidade o trabalho com a diversidade étnico-racial nos textos literários. A questão da “educação do olhar”

3 As três obras mencionadas de Velázquez, Vermeer e Renoir podem ser acessadas gratuitamente através dos seguintes links: “Las meninas” (Museo del Prado); “Menina com as espigas” (Masp); e “Moça com brinco de pérola” (Mauritshuis).

no trabalho com as imagens. Como defende Azevedo (1998), o “livro ilustrado é um sistema de signos com função simbólica e capacidade de formar discursos que transmitem vários tipos de mensagem que, por sua vez, possibilitam a interação entre pessoas”. Como defende esse importante ilustrador brasileiro, “o livro ilustrado contribui no desenvolvimento de uma prática leitora que, além de preparar o leitor em formação para as vivências letradas, também permite a evolução de um olhar sensível/estético voltado para a imagem como texto produtor de sentido” (p. 7).

Diante da reação das crianças, a professora procura levantar argumentos que contestem a posição defendida por elas. Chama a atenção para o fato de que muitas crianças da sala têm características físicas similares às de Rapunzel representada na capa do livro, e, no entanto, não se consideram (ou não deveriam se considerar) feias. Lembra, ainda, que em outras situações didáticas a turma discutiu a questão do preconceito e reagiu rejeitando comportamentos racistas, como verificamos no seguinte excerto:

Professora – Vocês acham que vocês são preconceituosos?

Crianças – Não.

P – Não? Ninguém? Quem acha que é preconceituoso? Levanta a mão quem é preconceituoso aqui.

C – A gente tudinho, porque a gente tá falando dela.

C – Ela, ela, ela...

P – Deixa eu perguntar uma coisa. A cor da pele dela...

C – É negra.

P – É negra.

C – Então ela veio da África.

P – Será que veio da África essa história? Só tem negro na África?

C – É da África. É da África.

P – Só tem negro na África, B.?

C – Tem branco.

C – Ô tia, abre logo.

P – Eu não. Eu tô até com medo de abrir o livro agora. Porque vocês nem conseguiram perceber a beleza dessa Rapunzel.

C – Então ela é linda! Ela é muito linda. Você é muito linda, donzela! [Risos]

C – Ô tia, uma pergunta... quando o príncipe for ver ela, ele vai correr. [Risos]

C – Ô tia, tia... vai casar com a monstra.

C – Ela é tão feia.

P – O seu cabelo parece mais com o dessa Rapunzel ou dessa daqui?
[A professora compara com a capa da versão original, trazida por uma aluna]

C – Ô tia...

P – Eu quero a resposta! O seu cabelo parece mais com o dessa Rapunzel ou dessa daqui?

C – Dela.

C – Do livro, do livro! [Risos]

P – É feio?

C – Não.

C – O meu cabelo é macio. O dela não.

P – Você tocou? Pra saber se uma coisa é macia, eu tenho que pelo menos tocar, né? Pegou no cabelo dela pra saber se é macio ou se não é?

C – Toca pra tu ver.

[...]

C – É feia, tia. Essa menina é tão feia!

P – Eu vou dizer por que vocês estão rindo.

Vocês estão assim, porque vocês têm o preconceito que vem desde a época que os europeus chegaram aqui.

Eu disse pra vocês que ela era feia?

C – Não, tia. Porque a senhora já viu o livro.

P – Eu não acho J. feio. Eu não acho C., nem A., nem J. feios.

E vocês não parecem com a Rapunzel branca, não.

C – Eu sei tia, quem parece com Rapunzel. Eu sei. [Risos]

P – Ah, eu tô percebendo como vocês entenderam as aulas sobre preconceito.

[...] Quando a gente viu, presta atenção! Quando a gente viu

a formação do povo brasileiro... o povo brasileiro é o quê? É uma o quê?

C – Ela parece com baiana.

P – Baiana é feia?

C – Não.

P – E como é que eu mostrei e vocês caíram na risada?

[...]

C – E parece um macaco.

C – É o canguru!

P – Vocês lembram quando a gente conversava aqui nas aulas de História, falando que os brancos tinham achado os negros inferiores a eles? E todo mundo aqui ficou indignado com isso?

Eita, se eu tivesse lá... eu ia fazer isso, ia fazer aquilo!

- C – Quem foi que disse foi J.
C – E você também.
C – Ela parece com uma nuvem.
C – Também, ela tá toda suja!
P – Ela é negra! Ela não tá suja não.
C – Ó aqui.
P – É como se fosse uma foto. Essa aqui é a qualidade. Vou começar a história.
Preste atenção porque a gente vai ter duas coisas aqui. Além de perceber como a gente tá preconceituoso.

Esse diálogo evidencia a importância de criar oportunidades para que as crianças expressem, num clima de franqueza, seus modos de pensar sobre a diversidade étnico-racial. Talvez pela primeira vez, nessa sala de aula, apesar de o tema já estar em pauta em momentos anteriores, tenha ficado explícito o quanto as crianças reproduzem em suas falas preconceitos amplamente disseminados na sociedade brasileira, embora recorrentemente ocultados sob o manto da “democracia racial brasileira” (MOURA, 2010). As crianças recorrem, inclusive, a mecanismos sofisticados, como, por exemplo, a ironia, expressa na frase: “Então ela é linda! Ela é muito linda. Você é muito linda, donzela!”, que provoca como reação o riso coletivo. As dificuldades em visualizarem, por exemplo, a trança comprida da personagem e o fato de atribuírem sujeira à imagem são também indícios do quanto o olhar é igualmente permeado por preconceitos.

Iniciada a leitura, as crianças continuaram bastante participativas e demonstrando seu estranhamento e tentativas de assimilar a versão lida àquela já conhecida em seu repertório de leituras. Logo descobriram, ouvindo a narrativa do texto, que o Quibungo era um “papão” e que a menina morava na Bahia. Isso gerou outra inquietação na turma: “E ela pode ser princesa, então?”. Diante do impasse, um menino apresenta uma solução:

- C – Mas tem rei, tia, aí dentro desse rio. Sabe o que é? O jacaré e a sucuri.
P – B. vai ser um escritor, viu! Tô vendo que a imaginação é boa. [Risos]

Quando surge mais um personagem, o príncipe Dakarai, novamente a reação das crianças é de rejeição:

- C – Vixe, tia! Isso num parece um príncipe!
P – Por que não parece um príncipe? Vocês tão usando a mesma coisa daqui ó. Comparando...
C – Toda pessoa da Bahia...
C – O cachorro é mais bonito que o príncipe. [Risos]

O estranhamento e as reações de rejeição persistem até o final da leitura. No entanto, a expressão de uma criança, quando é anunciado o desfecho em que os namorados se reencontram e passam a “viverem juntos pelo tempo afora”, parece sinalizar que se operou nela uma mudança, que sugere outra possibilidade de significar os heróis, corporificados em personagens negros, quando ela diz: “Aí até que... aí ela é feia, mas...”

Na condução da conversa, após a leitura, a professora continua a demonstrar inquietação com as respostas expressas pela turma. Como contra-argumentação, questiona se as crianças são parecidas fisicamente com a Rapunzel da adaptação brasileira e por que elas acham que as características negras seriam feias. A professora volta a lembrar, inclusive, que o tema do preconceito racial foi conteúdo de aulas anteriores e que, na ocasião, as crianças condenaram o racismo. A turma continuou a não reconhecer semelhanças entre seus traços e os da personagem, até que uma menina reflete:

- C – A cor dela é a mesma cor deles. Cabelo dela é igual ao deles.
P – Não é, P.?
C – P. não! Oh! Está me estranhando, é?
P – Escuta, o que A. tá falando!
C – O cabelo dela é cacheado. A maioria aqui é cacheado. Não tem nenhum liso.
C – O teu.
C – O meu é cacheado.
P – Ela não está dizendo que é igual. Ela está mostrando algumas semelhanças entre a Rapunzel da história e vocês.
C – Ei, tia, o meu cabelo não é grande!
P – Sim, mas o seu cabelo é crespo ou é liso?
C – Eu não sei não. Aí eu fico em dúvida.
P – Ah é? Eu também fico em dúvida.

A professora continuou a conversa, inclusive refletindo sobre a consequência do pensamento das crianças: se pessoas com características negras não podem ser bonitas, como as crianças se percebem? São bonitas ou feias? A partir dessa provocação, algumas crianças disseram que de fato não se achavam bonitas, outras contestaram, embora continuassem a levantar argumentos para afirmar que os personagens da história lida não eram bonitos e não poderiam ser princesa e príncipe.

Mesmo diante da inquietação que essa obra gerou na turma e na professora, nas aulas seguintes o livro não voltou a ser utilizado. Se considerarmos que o processo de elaboração de sentidos é fruto de um “trabalho psíquico” (PETIT, 2013), mesmo esse diálogo inconclusivo pode ter contribuído para desestabilizar as concepções prévias das crianças, oferecendo-lhes referentes novos para compreender as diferenças e os valores que ganham nas relações sociais. Talvez aí resida o maior potencial da literatura como recurso didático no trabalho com a diversidade: seu poder de inquietar, de apresentar mundos possíveis, de desvelar o que antes era inominado...

Nas aulas seguintes, duas novas histórias foram apresentadas às crianças: “A galinha d’Angola” e “Bruna e a galinha d’Angola”. Nas transcrições dessas aulas, as crianças não voltaram a manifestar, com a mesma ênfase, opiniões preconceituosas com relação ao fenótipo negro. Apareceram novamente desinformações sobre o continente e os povos africanos. Seguindo trajetos similares à condução das leituras anteriores, a professora conduziu essas aulas priorizando as atividades de leitura dos textos literários, seguidas de conversas para verificar se houve compreensão, reconstituindo oralmente a trama e sua sequência narrativa e propondo, no caso do mito, que as crianças o recontassem, com suas palavras, e que propusessem alterações ao texto original em seus textos escritos.

A condução da sequência de atividades em torno da leitura dos mitos de origem e do conto contemporâneo, que também apresenta uma narrativa mítica, favoreceu, portanto, que se realizassem, na turma observada, produções singulares e coletivas de significados, tanto nas conversas quanto na produção escrita das crianças. Os textos foram objeto de muitos momentos de análise, com um evidente esforço coletivo para transpor a compreensão do texto para uma produção individual de textos.

Embora a conversa em torno dos textos tenha ocupado um tempo razoável nos dias observados, a ênfase recaiu sobre aspectos pedagógicos

extraliterários e não favoreceu uma apropriação, ao que parece, dos elementos constitutivos do gênero mito. Em nenhum momento discutiu-se que essas histórias falam das origens e revelam um modo peculiar – que envolve elementos mágicos – de compreender o mundo e seu funcionamento. Nos excertos também não localizamos momentos em que se discutisse a questão da diversidade étnico-cultural dos povos que criaram essas narrativas e seus modos de transmissão oral e de afirmação da identidade, por meio das histórias que produzem.

Literatura e diversidade: o que aprendemos olhando para essa sala de aula?...

A observação de um conjunto de aulas nessa turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização nos leva a refletir sobre os modos como a diversidade étnico-racial pode entrar na sala de aula, por meio da leitura literária.

As escolhas feitas pela professora permitiram que as crianças tivessem acesso a diferentes culturas e passassem a constituir uma “comunidade leitora” (COLOMER, 2007), com um repertório em comum de histórias de matriz africana. Ter acesso a diferentes culturas é um primeiro e importante passo para conhecer e se posicionar, para reconhecer o valor dessas culturas e visualizar sua contribuição para a humanidade. Como defende a escritora e ativista nigeriana Chimamanda Adiche: para sair da ilusão da “história única”, aparentemente universal, e acolher o diverso.

O tempo dedicado ao tema da cultura africana também é um aspecto relevante na prática observada. Ao longo de ao menos dez aulas houve uma recorrência de situações didáticas sobre o continente africano, suas histórias e características. Assim, esse continente ganhou status de um tema de ensino que perpassou diferentes componentes curriculares, mobilizou o uso de diversos recursos didáticos e gerou produções orais e escritas das crianças. A literatura, para além de uma presença eventual ou circunscrita ao “momento deleite”, inseriu-se no planejamento da aula, atendendo a finalidades múltiplas, neste caso, particularmente, a familiarização com histórias de matriz africana.

A condução de diferentes momentos de conversa sobre os textos é outra dimensão vigorosa dessa prática. Foi conversando que as crianças

informaram à professora o quanto desconheciam sobre o continente africano e deixaram transparecer discursos preconceituosos, certamente reproduzidos a partir de suas vivências em diferentes contextos de socialização (família, igreja, mídia, escola...). Nas aulas acompanhadas, o modo como a professora conduziu as conversas parece ter favorecido que as diferentes opiniões se manifestassem. E nessa conversa, a disponibilidade para escutar parece fazer diferença. Como defende Bajour,

escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza e coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. [...] A democracia da palavra compartilhada implica o encontro intersubjetivo de vontades que aceitam o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela” (BAJOUR, 2012, p. 24-25).

Acolher e escutar não se confundem, no entanto, com uma “celebração acrílica da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 61). Assim,

na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A forma estética se oferece a leitores que se acomodam e se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo. Na literatura não importa apenas aquilo que impacta nossas valorações, ideias ou experiências de vida, mas também como ela o faz (BAJOUR, 2012, p. 25-26).

Para concluir, defendemos que uma contribuição que a leitura literária pode trazer ao ensino, numa perspectiva de acolher a diversidade étnico-racial e contribuir para uma cultura que supere preconceitos, supõe

acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação [...] [e] apostar nas aprendizagens sobre

a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia (BAJOUR, 2012, p. 35-36).

É essa abertura para o novo, para o inconcluso, para evidenciar as contradições e desventuras da condição humana, que talvez favoreça uma abordagem da diversidade que não se situa apenas no campo da cognição, mas envolve atitudes, modos de sentir, afetando a criança de uma forma mais integral e provocativa a partir do lugar onde habita a imaginação e a fantasia – a literatura.

Referências

- AMARILHA, Marli. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária: da teoria à prática social. In: Lima, Aldo *et al.* (Org.). *O direito à literatura*. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2012.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAJARD, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens. Algumas leituras*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.) *Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental*. 2010. MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139)
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COELHO, Ronaldo Simões; AGOSTINHO, Cristina. *Rapunzel e o Quibungo*. Ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1991. 9. p. 21-31.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. A literatura no território dos Direitos Humanos. In: LIMA, Aldo de (Org.). *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FROMM, Erich. *A linguagem esquecida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- GOING, Luana Carramillo. *Contos para escrever-se*. Alfabetização por meio dos contos de fadas. São Paulo: Vetor, 1997.
- HOLANDA, Chico Buarque de. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1979.

- JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MAZZA edições. Pompeia: Mazza, [201-]. Disponível em: <https://mazzaedicoes.com.br/project/rapunzel-e-o-queibungo/>. Acesso em: 14 abr. 2022
- MENESES, Adélia Bezerra. *Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
- MOURA, Dayse Cabral de. *Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos*, Recife, UFPE, CE, Doutorado em Educação, 2010.
- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. *Tipos de texto, modos de leitura*. Série Educador em formação. São Paulo: Formato, 2001.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PROPP, Vladimir. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. CopyMarket, 2001.
- ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo*. Nova Velha História. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- RENOIR, Pierre-Auguste. Menina com as espigas. In: MASP. São Paulo: Masp, [20--]. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/menina-com-as-espigas>. Acesso em. 16 abr. 2022.
- RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.
- SANTOS, Helen. *A educação, a literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas*. Recife, UFPE, CE, Mestrado em Educação 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: *O sujeito e a educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Rio de janeiro: Record, 2001.

VELÁZQUEZ, Diego. Las meninas. *In*: MUSEO del Prado. Madrid: Museo del Prado, [20--]. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f?searchMeta=las%20meninas>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VERMEER, Johannes. Moça com brinco de pérola. *In*: MAURITSHUIS. Haia: Mauritshuis, [20--]. Disponível em: <https://www.mauritshuis.nl/pt/descobrir-a-colecao/descobrir-a-colecao/670-moca-com-brinco-de-perola/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

3

INTERDISCIPLINARIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICA

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Durante muitos anos as contribuições dos povos africanos na formação sociocultural do Brasil foram negligenciadas pela sociedade. Nosso processo de colonização impôs uma superioridade da cultura europeia em detrimento de outras culturas que se distanciassem dela, levando a uma inferiorização de outros grupos étnicos, como o dos africanos, que foram trazidos para o nosso país como mão de obra escrava.

Esse processo se perpetuou até os nossos dias, provocando a exclusão social de um grupo que, no imaginário coletivo, é inferior a um grupo dominante. Uma possibilidade de mudança dessa situação pode ser por meio da compreensão e valorização da diversidade cultural e étnica que contribuiu na formação do povo brasileiro, o que pode ser feito por meio da educação.

Com a Lei 11.645/2008, que insere a história desses povos na Educação Básica, abre-se um espaço de discussão sobre a diversidade étnica e cultural na formação do povo brasileiro. Essa lei avança no que se refere à superação

da invisibilidade do indígena, presente na Lei 10.639/2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. No entanto, alguns militantes do Movimento Negro discordam da nova lei, já que, para eles, essa nova lei torna homogêneas as especificidades negras e indígenas.

Apesar de a lei estar em vigor, estudo de Almeida (2010) aponta que a história e cultura afro-brasileira e indígena ainda não é um tema presente nos currículos do Ensino Fundamental e, quando está presente, não ocupa o espaço necessário para uma reflexão profunda da temática. Além disso, é possível perceber uma escassez de recursos didáticos que auxiliem o professor no tratamento desse tema.

As questões étnicas devem ser tratadas na escola por diversas disciplinas, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), como vemos no seguinte trecho:

Ora, se a Africanidade Brasileira abrange diferentes áreas, não precisa, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar (SILVA, 2005, p. 161).

Nesse sentido, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a discussão de questões étnico-raciais, o que implica uma reorganização curricular. Um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite a compreensão da relação entre seu todo e das partes que o constituem (GOLDMAN, 1979).

Neste artigo, pretendemos refletir sobre os desafios do trabalho com a diversidade étnica na escola, a partir da adoção de um currículo interdisciplinar.

Currículo interdisciplinar: um desafio....

“Currículo” não é compreendido neste artigo como um mero conjunto de conteúdos específicos relacionados a determinadas áreas de conhecimento. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 18), o currículo pode ser entendido como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento,

em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. “Currículo” associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.”

Nesse sentido, cabe discutir quais conhecimentos devem ser selecionados para serem trabalhados na escola; afinal, o conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo. Os conhecimentos devem ser significativos e capazes de transformar o indivíduo, de modo que ele também seja capaz de transformar o ambiente em que vive. Assim, deve-se garantir não só os conhecimentos disciplinares, mas também outros saberes sociais.

Em relação aos saberes disciplinares, a grande questão que se coloca é como romper com as fronteiras das disciplinas e desenvolver um trabalho integrando todos os componentes curriculares de modo que o conhecimento seja construído a partir de uma visão mais ampla da realidade. Além disso, o currículo, para garantir uma educação de qualidade e inclusiva, precisa ser construído levando-se em consideração as diversidades em todos os seus aspectos.

Segundo Morin (2000), as disciplinas, como estão estruturadas, isolam os objetos do seu meio, logo impossibilitam uma visão de sua totalidade. O que se pode observar é apenas uma parte do todo. O que se propõe é que a educação ultrapasse essas fragmentações e correlacione os saberes, estabelecendo relações com as complexidades da vida. “A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional.” (MORIN, 2000, p. 43).

Segundo Japiassu (1999), a estruturação da educação brasileira, separada em séries e componentes curriculares, divide e distancia os saberes científicos. Essa disciplinaridade faz com que os educandos percam a capacidade de pensar globalmente um determinado problema.

É necessário que os objetos possam ser olhados sob perspectivas diferentes, para que o sujeito possa ter participação efetiva na solução de questões sociais. Sob esse ponto de vista, as questões devem ser discutidas em sua profundidade, no que se refere às diversidades como um todo, e, de modo mais específico, à diversidade étnico-racial, que é objeto deste artigo. Só assim poderemos ter a formação de indivíduos para a construção de uma sociedade menos preconceituosa.

A discussão sobre interdisciplinaridade, apesar de não ser nova, ainda não foi incorporada pelos professores. Em algumas situações observamos que os docentes tendem a trabalhar uma série de atividades voltadas para disciplinas distintas e julgar que estão desenvolvendo um ensino interdisciplinar. Como, então, trabalhar de forma interdisciplinar? Para responder a essa pergunta, alguns aspectos precisam ser observados:

- como falado anteriormente, a interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, mas propõe uma cooperação entre elas. Assim, as especializações continuam sendo importantes para conhecer um determinado objeto;
- o professor precisa aprofundar seus estudos sobre sua disciplina, para garantir uma discussão sem superficialidade no momento de trocar saberes com docentes de outras disciplinas (BITTENCOURT, 2004);
- é importante desenvolver projetos coletivos. Esse é um trabalho em que é necessário analisar um problema sob diferentes perspectivas, negociar experiências e ser flexível para mudar algumas posições;
- o aluno precisa ter clareza que aquilo que ele está discutindo é importante e relevante para resolução de questões sociais.

Assim, o trabalho interdisciplinar não é fácil de ser concretizado. Segundo Coimbra (2000),

a interdisciplinaridade é uma exigência inata do espírito humano; não é, todavia, uma facilidade inata. Nosso conhecimento, haurido do senso comum, das elaborações científicas, das elucubrações filosóficas, das ingerências míticas, da sensibilidade artística, de arquétipos e inconscientes coletivos, está longe de ser uma realidade simples, ou mesmo um simples processo (COIMBRA, 2000, p. 63).

Ainda segundo o mesmo autor, dentre as limitações naturais ao ser humano em relação à interdisciplinaridade, as deformações escolares, acadêmicas e profissionais ergueram uma espessa muralha que impede a adoção da interdisciplinaridade. É necessário romper essa muralha, para enxergar o mundo de outra forma. A interdisciplinaridade não é apenas uma

proposta teórica, mas uma proposta, sobretudo, prática. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar requer mudança de atitude mental, social, moral e outras.

A partir da discussão sobre o currículo interdisciplinar e sobre os desafios que ainda estão impostos, no tópico seguinte, vamos refletir sobre outro desafio, que é a busca não só de um currículo interdisciplinar, mas da valorização da diversidade, em especial da diversidade étnica.

Diversidade étnico-racial

O povo brasileiro foi formado a partir de diferentes etnias e diferentes culturas, conseqüentemente, esses povos se influenciaram mutuamente. Porém, ao longo do tempo, valores e conceitos foram sendo construídos na sociedade e foi ganhando primazia o pensamento da existência de raças superiores e inferiores, assim, os tratamentos e as oportunidades também seriam diferenciados. A manutenção desse cenário é confortável para os grupos dominantes, pois terão uma classe excluída sempre ao seu serviço.

No que se refere à educação, o racismo pode ser evidenciado nos índices de alfabetização e de escolaridade da população negra, na qual é possível perceber um número maior de pessoas com índices mais baixos de escolarização, quando comparadas a outras raças. Estudos como o de Gonçalves e Silva (2000), dentre outros, denunciam uma exclusão maior dos negros, não só no que se refere à educação, como também a outras esferas sociais.

Devido ao inconformismo e às lutas dos grupos vítimas de racismo, a política nacional sofreu pressões para criar medidas capazes de mudar a situação de desigualdade presente no Brasil. Assim, foi criada a Lei nº 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatória a inclusão do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica e criando, no calendário escolar, o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro).

Apesar da existência da lei, o racismo incorporado na sociedade ainda não permite que sejam observadas mudanças significativas nos currículos. A resistência ainda é grande. O rompimento de barreiras desse tipo facilitaria uma consciência maior dos educandos sobre a importância da nossa

formação no que diz respeito à miscigenação e à multiculturalidade, o que poderia favorecer uma valorização de todas as raças. Só por meio da conscientização poderemos romper com o racismo tão arraigado em nossa sociedade.

Alguns desafios precisam ser vencidos para que a lei de fato seja aplicada nas escolas de forma ampla. Um dos desafios está relacionado à formação do professor. Segundo Bento (2003), é necessário que sejam oferecidos cursos aos docentes sobre a história da África e da cultura afro-brasileira. Além disso, o modelo curricular presente no Brasil tende a ser, ainda, eurocêntrico, o que dificulta o aprofundamento de questões sobre a diversidade étnica. Os educadores precisam compreender os mecanismos de dominação cultural e suas consequências, para desconstruir o processo de racismo e promover as condições necessárias para termos uma sociedade mais igualitária.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/04,

[...] o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 17).

É importante observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) não orienta a criação de uma

disciplina de Educação para as Relações Étnico-raciais, porém enfatiza a necessidade de a temática ser trabalhada ao longo de todo o currículo. Assim, um currículo interdisciplinar poderia favorecer a discussão desse tema, de forma transversal.

Silva (2005, p. 157) aponta como finalidade primeira de estudar as africanidades brasileiras o direito dos descendentes de africanos conhecerem e valorizarem sua identidade. A autora aponta, ainda, os objetivos do estudo das africanidades, sugerindo que os currículos escolares em todos os níveis de ensino:

- valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outro grupos;
- permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

É importante ter em mente que, para o que está posto acima ser implantado, não basta a existência de uma lei ou a inclusão do conteúdo no currículo, mas é notória a necessidade de mudança de atitude e de conceitos. Ainda segundo Silva (2005), algumas estratégias podem ajudar o(a)

professor(a) a proporcionar uma reflexão e possíveis mudanças conceituais e de atitudes nos estudantes: realizar levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática a ser discutida; ajudar os(as) alunos(as) a compreender que as concepções construídas por eles(as) são frutos de algo que eles(as) ouviram, de suas observações e de seus estudos; lançar desafios para que os estudantes revejam ou ampliem suas concepções prévias, proporcionando um ambiente de debate a partir de estudos e pesquisas realizadas por eles(as); incentivar a observação da vida cotidiana e a comparação entre concepções construídas, tanto a partir do senso comum como a partir de estudos.

Tomando como foco a discussão até aqui apresentada, no próximo tópico, será apresentada uma proposta de trabalho interdisciplinar com foco na diversidade étnico-racial.

Proposta de um trabalho interdisciplinar com foco na diversidade étnico-racial

A proposta que será apresentada a seguir tem por objetivo geral refletir com as crianças a diversidade que está a sua volta e aprender a respeitá-la e a valorizá-la. Além disso, observar e valorizar as diferenças que enriquecem o grupo. Outros objetivos ligados à aprendizagem de diversos conteúdos também estarão presentes e serão apresentados como direitos de aprendizagens, ao final da proposta. Esta proposta pode ser aplicada em turmas do Ciclo de Alfabetização.

Primeiro momento:

Questões iniciais sobre diversidade

Iniciar a aula lendo para as crianças o livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Após a leitura, perguntar aos estudantes: Quem gostou da história? Por que a menina tinha cabelos enroladinhos? O que vocês acharam da história que acabaram de ouvir?

Comentar com as crianças que o coelho não estava muito satisfeito com a aparência dele, ele queria ser diferente. O que incomodava o coelho? Tanto

a menina quanto o coelho tinham características específicas e diferentes, e não eram apenas relacionadas à cor. Quem já se sentiu mal por ser diferente? Quais as características que vocês apreciam em sua aparência? Tem alguma característica que incomode você? Por que será que somos diferentes?

Abrir um espaço para amplo debate entre os estudantes e mediar a discussão, para que todos tenham oportunidade de se expressar.

Segundo momento:

Compreendendo as diferenças

Comentar com os alunos que foram feitas várias descobertas no momento anterior, dentre elas a de que todos são diferentes e que alguém pode não gostar de algumas características e gostar de outras. Agora é hora de aprofundar a discussão sobre essas diferenças.

Enfatizar que as características físicas estão relacionadas com nossos familiares e com o lugar onde vivemos.

Aprofundar a discussão sobre características físicas: Com quem nos parecemos? O que determina a cor de nossa pele, nossos olhos e nosso cabelo? Por que os cabelos são diferentes na cor e na textura? Pesquisar em livros e/ou na internet a resposta para essas questões. As descobertas devem ser compartilhadas com a turma.

Chamar a atenção para o fato de que algumas características mudam ao longo do tempo, principalmente aquelas relacionadas com o nosso crescimento físico.

Para casa (1ª parte): Conversar com os familiares para colher informações sobre seu nascimento: data de nascimento, local de nascimento, peso e altura ao nascer, dentre outras.

Terceiro momento:

As mudanças físicas e os fatores ambientais

Socializar a pesquisa realizada com os familiares.

Medir e pesar cada um dos alunos, listando os dados em um quadro previamente elaborado pela professora.

Discutir com os alunos sobre as medidas de comprimento. Refletir o quanto a altura e o peso dos alunos mudaram, desde o nascimento. O que interferiu para que houvesse essa mudança?

Conversar com os alunos sobre o fato de que algumas de nossas características podem ser alteradas e dependem da forma como nos alimentamos, das atividades físicas que realizamos ou de outros fatores ambientais, porém algumas características não podem ser modificadas, como a cor de nossa pele, dos nossos olhos, por exemplo. E o que determina essas características?

Para casa (2ª parte): As crianças receberão uma ficha para montar uma árvore genealógica a partir de seus bisavós. Elas deverão desenhar os familiares no espaço das fotos e conversar com sua família sobre sua ascendência e origem. As crianças devem escrever a sua história a partir do que foi contado pelos parentes e levar para a escola, para socializar. É importante que as crianças sejam estimuladas a conversar com mais de uma pessoa da família sobre o assunto, inclusive os mais velhos. Algumas questões que poderão orientar essas conversas, dentre outras que o(a) professor(a) pode elaborar em sala junto com seus alunos: Tem algum negro, índio ou europeu na minha ascendência? Os que não eram brasileiros da minha família, como chegaram ao Brasil? Como era a vida dos meus antepassados? Qual sua história?

Quarto e quinto momentos:

De onde eu vim? Quem sou eu? – Descobrimo minha história

Abrir espaço para que as crianças socializem com o grupo suas histórias. É importante que sejam enfatizadas as diferenças do grupo em relação a suas origens. Aproveitar para relacionar essas origens com as características físicas de cada um. Perguntar quem descobriu coisas que ainda não sabia sobre seus antepassados e o que achou mais interessante. Relembrar a história lida no Primeiro momento (“Menina bonita do laço de fita”) e enfatizar que, assim como com a menina e o coelho, nossas características físicas também são marcadas pela nossa ascendência.

Desenvolver uma aula discutindo como foi a formação do povo brasileiro (miscigenação e diversidade cultural). Os alunos precisam compreender

que a influência dos diversos povos está presente na língua, na culinária, na dança, na religião, no nosso jeito de ser etc.

Ler junto com os alunos o livro “O herói de Damião em a descoberta da capoeira”, de Iza Lotito. Esse livro conta a história de um menino que quer ser um super-herói, mas não encontra nenhum com que se identifique. A sua busca tem fim quando Damião encontra lutadores de capoeira, o gin-gado inventado por negros no século XVI, para se defenderem. Ele começa a aprender capoeira e descobre que também pode ser herói. O livro apresenta um passo a passo com alguns movimentos da capoeira, e os alunos poderão brincar com esse material.

O professor pode aproveitar para conversar com os alunos sobre a história lida e sobre o sentido do que é ser herói. Questionar a turma: Por que o menino não se identificava com outros super-heróis? O que vocês (alunos) entendem por identidade?

Que tal conhecer um pouco mais da história da capoeira? Convidar alguém que pratique capoeira para conversar com os alunos sobre a origem dessa atividade e sobre a luta do povo negro pela sua identidade.

Sexto momento:

Descobrimo o Continente Africano

Relembrar com os alunos tudo que eles descobriram sobre a formação do povo brasileiro. Enfatizar que os negros vieram de outro continente, o Continente Africano. Apresentar um mapa para que os alunos identifiquem esse continente. Apresentar o percurso que era feito para a chegada dos negros no Brasil.

Conversar sobre as dificuldades do povo, a luta pela sobrevivência, a saudade de sua terra, a sua influência na formação do povo brasileiro. Lembrar que essa influência já foi tratada um pouco em momentos anteriores. Perguntar o que os alunos lembram sobre o tema, registrar e fixar na sala para consultas posteriores.

Explorar o Continente Africano com os alunos, por meio de pesquisas realizadas em sala, com a colaboração do professor. Lembrar que os agrupamentos para a realização das atividades podem ser variados, dependendo do tamanho da turma e do nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, é

importante que o(a) professor(a) organize os agrupamentos de modo que os estudantes possam se ajudar nas atividades de leitura e produção de textos.

Sétimo momento:

Produzindo um autorretrato

Perguntar às crianças o que é um autorretrato. Levar alguns autorretratos para a sala de aula, como, por exemplo, a pintura de Frida Kahlo, dentre outros.

Informar que as crianças farão um autorretrato em dois modos diferentes: escrita e pintura. O material será exposto em uma área externa da sala de aula, para que possa ser visitada pelos familiares e por outros estudantes.

Em um primeiro momento, os estudantes vão escrever seus dados de identificação (nome, apelido, data de nascimento, país onde nasceram); depois, um pouco sobre suas preferências (musicais, gastronômicas, brincadeiras, esportes etc.) e seus sonhos. O(A) professor(a) deve funcionar como escriba daquelas crianças que ainda não dominam o sistema de escrita.

A produção textual, após revisada pelo estudante, será trocada entre os colegas, para que todos(as) possam verificar se os textos estão claros ou se necessitam de maiores informações. Os comentários voltarão para o(a) autor(a), que deverá realizar a reescrita do texto. Posteriormente, o(a) professor(a) corrigirá a produção escrita, para que seja feita a versão final dos textos que serão expostos.

Em um segundo momento, o estudante irá desenhar e pintar o seu autorretrato.

Oitavo momento:

Exposição

As pinturas deverão ser expostas e, logo abaixo de cada uma, deverá aparecer a produção escrita do estudante.

A partir da proposta apresentada neste capítulo, podemos observar que, para os estudantes compreenderem a formação do povo brasileiro e sua origem, foi necessário que diversos conceitos de disciplinas distintas

contribuíssem para a construção dos conhecimentos. Apresentaremos, a partir de agora, os direitos de aprendizagem que puderam ser contemplados na proposta de trabalho, por área de ensino. Tomaremos por base os direitos apresentados no Programa de Formação dos Professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Lembramos que outros direitos poderão ser contemplados, dependendo da mediação docente.

Língua Portuguesa ¹	Conhecimentos Linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. ▪ Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
	Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba e com autonomia. ▪ Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba ou com autonomia. ▪ Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. ▪ Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. ▪ Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursiva
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. ▪ Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (entrevista com a família e capoeirista)
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender textos lidos por outras pessoas ▪ Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações. ▪ Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ▪ Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor.

1 Para maior aprofundamento e levantamento de outros direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, consultar o caderno da Unidade 1. BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1.* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

História²	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferenciar as práticas sociais relacionadas ao âmbito da cultura. ▪ Identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais), atualmente e no passado. ▪ Dialogar e formular reflexões a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais) atualmente e no passado. ▪ Selecionar e utilizar registros pessoais e familiares para formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma sequência narrativa a respeito da sua própria história. ▪ Articular as vivências dos grupos de convívio locais e regionais atuais, às dos grupos de convívio locais e regionais, do passado.
Matemática³	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos.
Geografia⁴	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.
Arte⁵	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivenciar processos educativos de diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento.

2 Para maior aprofundamento e levantamento de outros direitos de aprendizagem de História consultar o caderno da Unidade 2. BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

3 Para maior aprofundamento e levantamento de outros direitos de aprendizagem de Matemática consultar o caderno da Unidade 4. BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

4 Para maior aprofundamento e levantamento de outros direitos de aprendizagem de Geografia consultar o caderno da Unidade 4. BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 1, unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

5 Para maior aprofundamento e levantamento de outros direitos de aprendizagem de Arte consultar o caderno da Unidade 7. BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1, unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

- Aprender como a ciência constrói conhecimentos sobre os fenômenos naturais.
- Entender conceitos básicos da ciência.
- Ler e escrever texto em que os conceitos básicos da ciência são usados.
- Aprender a tecer relações entre argumentos e evidências
- Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas
- Desenvolver raciocínio lógico
- Aprender a seriar, classificar e organizar informações.

Fonte: A autora.

Considerações Finais

As duas temáticas focalizadas neste artigo (interdisciplinaridade e diversidade étnica) ainda não se consolidaram na prática pedagógica. O grande desafio para que possamos ter escolas mais igualitárias, que promovam conhecimentos por meio de estratégias interdisciplinares, é a possibilidade de mudanças políticas, sociais e econômicas, que de fato operem mudança de conceitos e posturas em toda a sociedade.

Apesar da existência da lei que determina a introdução, na escola, do ensino das relações étnico-raciais, não haverá sucesso se a postura do(a) professor(a) não for a de valorização de identidades e de aprofundamento da compreensão das relações sociais de grupos diversos, com amplos espaços de discussão para construção de conhecimentos.

Esse é um tema complexo e que necessita perpassar todas as disciplinas. Inclusive, para compreendê-lo de forma mais global, faz-se necessário romper com as fronteiras das disciplinas, para que haja contribuição dos conteúdos específicos das mesmas para a compreensão da realidade.

6 Para maior aprofundamento e levantamento de outros direitos de aprendizagem de Ciências consultar o caderno da Unidade 4. BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 1, unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Referências

- ALMEIDA, Ana Maria Gomes. Literatura afro-brasileira e indígena na escola: a mediação docente na construção do discurso e da subjetividade. 32º Congresso Internacional de IBBY, 2010. Disponível em http://www.ibbycompostela2010.org/descargas/11/11_IBBY2010_1.pdf. Acesso em 28/08/2017.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *A psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e braqueamento no Brasil*. São Paulo: Vozes 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 28/08/2017.
- COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: Philippi Jr., Arlindo. *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 52-70.
- GOLDMAN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOÑÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação – nº 15 set/ out/ nov/ dez-2000, pp.134-158.
- JAPIASSU, Hilton. *Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica*. São Paulo: Letras e Letras. 1999

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 28/08/2017.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

4

DESOBEDIÊNCIA A QUEM?

Conflitos religiosos e geracionais em torno da vivência festiva na escola pública

Maria Edi da Silva

Introdução

Os dias que antecedem as atividades festivas que fazem parte dos três Ciclos Festivos vividos na escola, por ocasião do carnaval, das festas juninas e do Natal, sempre pareceram ser os mais alegres. Perde apenas para o movimento que acontece nos momentos de realização das festas: o dia da festa da escola. Esses Ciclos são aqui descritos como os festejos carnavalesco, junino e natalino, que estão inseridos no calendário escolar de quase todas as escolas públicas, sendo o nosso trabalho voltado, neste momento, para o contexto das festas juninas, festejos que homenageiam os santos católicos Antônio, João e Pedro.

Trata-se de um desdobramento da pesquisa intitulada “*Diversidade Religiosa na Escola Pública: Um Olhar a Partir das Manifestações Populares dos Ciclos Festivos*”, de Silva (2011), que teve como objetivo principal

compreender as relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas nas festas – crianças, responsáveis, pais, professores, gestores escolares – bem como com a religiosidade dessas pessoas e as implicações e/ou possíveis impedimentos orientados pela religião.

O campo de pesquisa nos trouxe questões importantes, sendo os momentos festivos nas três¹ escolas pesquisadas o espaço de observação em que percebemos tensões e disputas, diversidade religiosa e o posicionamento das crianças frente à proibição de participação nas atividades das festas.

A presença assembleiana² nesse espaço tem sido responsável por outros tantos questionamentos, tais como os que envolvem o sentido da festa na escola: atividade lúdico-cultural ou devoção aos santos católicos? Expressão cultural ou homenagem a São João? De que forma vivenciar os Ciclos Festivos contemplando a diversidade religiosa presente no espaço escolar? Essas questões são desafiadoras, pois as categorias de *devoção* e de *ludicidade* mostram-se pertinentes para entendermos a construção das relações de convivialidade. Abordar essas questões por meio de pesquisas com crianças tem sido importante, no nosso entendimento, por trazer outras formulações para conceitos centrais da Antropologia, a exemplo do conceito de “agência” (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005).

A tomada de posição das crianças frente à participação ou não nas festas, por orientação religiosa, nos remete às discussões relativas à geração, que é uma categoria complementar a outras, como gênero, etnia. É um fenômeno essencialmente cultural que agrupa pessoas nascidas em um mesmo espaço de tempo e que vivem com os mesmos fatos sociais.

Discutiremos adiante as três questões propostas acima: devoção, ludicidade e agência, no contexto das atividades festivas na escola pública e sua relação com a religiosidade.

1 As três escolas pesquisadas são da Rede de Ensino do Recife: Escola Municipal do Jordão, Escola Municipal Deputado Édson Cantarelli e Escola Pastor José Munguba Sobrinho, todas localizadas no bairro do Jordão.

2 Utilizaremos a categoria *assembleianos*, em nossa pesquisa, para nos referir aos pentecostais da Assembleia de Deus.

A festa: momento lúdico

Figura 1. Crianças do 5º Ano, dançando a “Quadrilha Junina”; desfile das meninas durante a quadrilha.



Fonte: acervo da E.M. Pastor Munguba Sobrinho.³

O campo de pesquisa nos despertou interesse a partir da observação do comportamento de algumas crianças em momentos festivos específicos (carnaval, festas juninas e natalinas). Alguns desses exemplos seguem abaixo descritos.

Observando os eventos festivos nas escolas, começamos a perceber que as crianças com orientação religiosa, especialmente as crianças assembleianas, muitas vezes eram proibidas pela família de participar de festividades dos Ciclos Carnavalesco, Junino e Natalino. Essas atividades sempre foram e têm sido motivo de muita movimentação nas escolas, fazendo parte desse processo os ensaios, canções, concursos, danças e a apresentação propriamente dita, quando toda a escola se reúne para ‘festejar’.

Aqui trataremos de melhor descrever os momentos de ensaios e a culminância: o primeiro se refere aos momentos em que, dentro das atividades em sala de aula, no percurso do cotidiano escolar, as crianças participam de ensaios das danças e apresentações para o grande dia da culminância, o dia da festa na escola. Nesse esperado dia, ocorre a suspensão das atividades

³ Os registros fotográficos utilizados neste artigo nos foram cedidos pela Escola Pastor Munguba Sobrinho, com autorização dos pais e responsáveis.

rotineiras, que são substituídas pela festa propriamente dita. Ocorre que, tanto nos ensaios quanto na culminância, verificamos que o comportamento de algumas crianças tem-se modificado. Os seguintes exemplos⁴ poderão melhor ilustrar o que temos verificado no campo:

- Após participar dos ensaios para a quadrilha junina sem autorização dos responsáveis, uma estudante de 6 anos foi impedida de continuar na atividade após sua mãe ter descoberto, por ser evangélica. Esse impedimento trouxe tristeza para a criança, que deixou a atividade chorando.
- Percebemos que os irmãos maiores controlam e vigiam os menores para que não participem das atividades que envolvem dança, no carnaval (frevo, samba) e no São João (forró, quadrilha). Eles chegam a ir até a sala de aula dos pequenos para dizer às professoras que são crentes⁵ e, por essa condição, não participam de tais atividades.
- A escola pediu que os estudantes vendessem a rifa de um balaio⁶ junino para arrecadar dinheiro para a festa do Dia das Crianças. A mãe de uma das crianças, que é evangélica da Assembleia de Deus, perguntou à professora se seria obrigada a vender, dizendo que aquela atividade era “coisa do cão”. Também questionou a venda dos bilhetes, e, segundo ela, eles não faziam “coisa com santo”.
- A frequência dos estudantes caiu em cerca de 40% no dia das apresentações, entre os estudantes evangélicos, e os que compareceram apenas observavam os colegas brincarem. A justificativa para essa ausência se deve ao fato de as crianças não poderem participar desse tipo de atividade, devido à religião.
- Uma professora católica promoveu o “acorda povo”, com desfile da bandeira de São João pela escola, exibindo um mastro com a figura do santo. Essa atitude gerou alguns conflitos dentro da escola, por ser um espaço público, mas a professora conseguiu realizar a atividade.

4 Os exemplos citados contemplam as festividades do Ciclo Junino.

5 Termo ênico que se refere às pessoas que são evangélicas, creem na palavra sagrada, na Bíblia. No caso desta pesquisa, os evangélicos da Assembleia de Deus autodenominam-se “crentes”.

6 Cesto de palha cheio com produtos típicos da festa junina.

- A professora pintou sardas no rosto das meninas, para caracterização de matutas⁷. No dia seguinte, uma mãe compareceu à escola para dizer que a sua filha teve alergia. Elas são evangélicas. E a menina não era alérgica.

As festas são práticas coletivas de resistência e também estão associadas com o momento de brincar (ITANI, 2003). Segundo a autora, a brincadeira se realiza juntamente com a experiência ritual da memória coletiva, vivência do passado com o presente.

Sobre a importância das festas na formação social do Brasil, nos diz Perez (2014):

As festas foram fundamentais na estruturação de nosso tecido societário, de nossas pautas de relacionamento, de nosso estilo de vida, de nossa sensibilidade ético-estética. Elas garantiam o sucesso mesmo da colonização, estruturando e solidificando regras de orientação e de organização da vida coletiva, ocupando assim, um lugar privilegiado na edificação mesmo das estruturas de poder e de mando. Enfim, graças às festas, o Brasil se fez Brasil (PEREZ, 2014, p. 177).

A atividade festiva é posta pela autora como elemento estruturador de regras de vida, bem como favorecedor das relações sociais. É também um momento lúdico que, expresso na ‘brincadeira festiva’, encontra campo fértil no solo escolar. A vivência desse momento é mais importante que o produto da atividade (a dança da quadrilha junina, por exemplo). Possibilita a quem o vivencia o encontro com o outro e consigo mesmo, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

Contudo, essa visão pedagógica da festa, presente como uma estratégia comum e bastante usual nas escolas, encontra oposição diante de algumas famílias, pois, no formato que tem sido apresentada, entra em desacordo com os preceitos religiosos dos assembleianos. Dizendo de outro

7 Ver interessante trabalho de Judas Tadeu de Campos: “Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos”. “Matuto(a)” é um termo usado para se referir a quem nasce no mato, no interior. Neste caso, as matutas são as meninas que dançam quadrilha na festa junina.

modo, os momentos festivos não possuem apenas um viés interpretativo, pois revelam a oposição do entendimento entre a escola e algumas famílias. Podemos aqui levantar a questão, que necessariamente não será respondida neste artigo: Seria possível que a escola pública realizasse seus momentos festivos sob a ótica das famílias evangélicas? Ou ainda: Como estabelecer um consenso ou acordo diante desses conflitos interpretativos da festa? É possível tratar a festa de São João, por exemplo, como uma expressão da cultura local, desvinculada do viés religioso? É possível esvaziar a cultura dos conteúdos religiosos que lhe são constitutivos sócio-historicamente? É possível laicizar a festa junina?

Entendendo a ludicidade como uma necessidade humana, vemos nos exemplos citados acima que o impedimento ao brincar/festejar, dado pela orientação religiosa que têm os estudantes, tem sido elemento desagregador nos momentos festivos, revelando, no campo empírico, o conflito. As atividades lúdicas vão além do jogo e da brincadeira: elas propiciam experiência de plenitude, entrelaça os sonhos, a fantasia com o simbólico. Mas também propiciam o espaço para a desobediência e a oposição às regras e condutas da religião de algumas crianças. Durante a realização da pesquisa que originou este texto, realizamos o levantamento da religião dos alunos, e ainda como eles se autodefiniam, em relação ao seu pertencimento religioso.

Na Escola Municipal do Jordão, dos 237 alunos entrevistados, 61,18% são de denominação evangélica, sendo a maior parte desses alunos pertencentes à Assembleia de Deus Sonho Dourado; 8,43% são católicos; 8,86% não frequentam igreja ou participam esporadicamente de alguma igreja ou centro religioso; 21,09% não souberam responder; e 0,42%, correspondendo a apenas 1 aluno, autodenominou-se mórmon.

Na Escola Municipal Édson Cantarelli, dos 209 alunos entrevistados, 61,72% se autodenominaram evangélicos, a exemplo da Escola Municipal do Jordão. Grande parte desses alunos frequenta a Assembleia de Deus, congregando em várias igrejas, até mesmo no bairro vizinho do Ibura; 4,30% é o percentual dos católicos; 17,70% não frequentam nenhuma igreja; e 16,26% não souberam responder.

Na Escola Municipal Pastor Munguba, foram entrevistados 214 alunos: 42,99% se autodenominaram evangélicos. Repetindo os dados da Escola Municipal do Jordão, grande parte é da Assembleia de Deus Sonho

Dourado; 14,48% são católicos; 32,24% não frequentam nenhuma instituição religiosa; e 10,28% não souberam responder.

No que se refere ao corpo docente, dentre os 19 professores da Escola Municipal do Jordão, 31,57% se declararam evangélicos; 42,10%, católicos; 10,52% não declararam a religião; 10,52% são espíritas; e 5,26% se declararam sem religião.

Na Escola Municipal Édson Cantarelli, o resultado percentual dos professores foi de 41,66% católicos; 25% evangélicos; 16,66% espíritas; 8,33% sem religião. Foram entrevistados 12 professores.

Na Escola Municipal Pastor Munguba Sobrinho foram entrevistados 12 professores e o percentual dos que se declararam evangélicos foi de 58,33%; os católicos 25%; os espíritas 8,33% e os que declararam sem religião 8,33%.

As escolas municipais do Recife são administradas por uma dupla de professores, que dividem a gestão das escolas. Nessas três escolas pesquisadas, a religião das gestoras foi assim identificada: 3 evangélicas, 2 espíritas e 1 sem religião.

Como podemos perceber, é grande o número de crianças que se auto-denominam evangélicas (ou crentes), das mais variadas denominações; a maioria das gestoras também é evangélica, formando um grande grupo de orientação religiosa. As crianças são submetidas a referenciais culturais de base religiosa católica e afro-brasileira que desafiam suas orientações morais, estando essas crianças, de acordo com o pensamento dos pais e responsáveis, diante de transmissões de filiação religiosa diferenciadas das orientações que são dadas por eles.

A observação das crianças nas atividades festivas na escola nos aproxima dos momentos em que as mesmas demonstram suas vontades, põem em prática as estratégias de convívio entre as próprias crianças, entre as crianças e os adultos. Dimensões relacionais próprias do grupo e da idade – geração – são percebidas e nos mostram a relevância dos estudos para entender as crianças como seres que expressam suas vontades e nos fazem reconhecer a alteridade da infância. Como nos diz Sarmento (2005),

a investigação das crianças com base na infância como categoria geracional própria, o reconhecimento crítico da alteridade da infância (a par do esclarecimento os diversos sentidos em que essa alteridade se exprime, no quadro de um reconhecimento das crianças como os múltiplos-outro,

perante os adultos, por efeito da variedade de condições sociais) e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram como o adulto imperfeito em devir, tudo isso é o que aqui se preconiza, num esforço simultaneamente desconstrucionista de constructos pré-fixados e de investigação empírica (SARMENTO, 2005, p. 372).

Através dos momentos lúdicos, carregados de elementos religiosos, podemos utilizar a categoria ‘festa’ como um fato que deixa à mostra as coisas sociais como elas são (MAUSS, 2003). Deixam à mostra os conflitos existentes, revelando que a sociedade/escola não tem sido tão igualitária quanto pretende ser e que muitas vezes os direitos são desrespeitados.

Referindo-se aos fatos sociais totais, Mauss (2003) faz referência a determinados tipos de trocas cerimoniais – materiais e simbólicas – que acionam, de maneira simultânea, planos diversos (religioso, econômico, jurídico, moral, estético, morfológico) de uma sociedade.

O entrecruzamento de culturas, raças e costumes marca as festividades em nosso país, e na escola elas também têm a intenção lúdica. Contudo, a relação existente entre a participação e a não participação, as atitudes, os olhares, os sentimentos traduzidos nesses momentos pelo viés religioso foram o diferencial desafiador desta pesquisa, que também buscou compreender como se imbricavam com conflitos geracionais. Em um território historicamente católico, são os elementos evangélicos que têm aparecido e se feito presentes de forma mais marcante e contundente. A vivência dos Ciclos Festivos, com seu caráter agregador e desagregador ao mesmo tempo, é de muita importância na vida escolar, pois, como um rito, ela reúne religião e arte, sagrado e profano, o teatro e a vida literária (ITANI, 2003). Porém, não deveria, no nosso entendimento, ficar acima de outras visões interpretativas, a exemplo da interpretação desses momentos na visão dos pais.

Na perspectiva durkheimiana, encontram-se as categorias do sagrado e do profano em qualquer sociedade, sendo a religião a primeira expressão da sociedade e, através dessas categorias, a coletividade se representa. Contudo, esse modelo não dá relevância à diversidade existente na sociedade, o dissenso, e trata a sociedade como uma totalidade que se impõe aos indivíduos. Porém, o entendimento acerca do que vem a ser sagrado e profano é variável e, assim, muda a forma de interpretação das pessoas,

fato esse que se torna mais visível se analisado a partir dos preceitos e orientações religiosas diferentes. Dizendo de outro modo, o que é considerado sagrado/profano para alguém pode não ser para outro. Uma possível hipótese é de que as atividades de caráter lúdico propostas pela escola possam ser entendidas como atividades direcionadas para determinada religião. Esse entendimento varia de acordo com a orientação religiosa de cada criança, dependendo das regras impostas pela sua religião e pela orientação das famílias. Podemos ainda pensar que, não sendo lúdico o momento festivo aleatório, este não tem contemplado a diversidade religiosa existente no espaço escolar, sendo proposto com intenção de reafirmar a hegemonia de elementos católicos, presentes nos festejos juninos e, assim, entrando em conflito com as demais representações religiosas.

Nesse movimento, as crianças criam relações, constroem percepções, vivenciam as proibições dos pais em contraponto com as atividades da escola, e participam ao seu modo ou seguem o que as famílias orientam. Ressaltamos que algumas crianças observadas utilizam-se dos ensaios para brincar, pois sabem de antemão que não participarão da apresentação – um jogo tácito para, de certa forma, imporem seus desejos frente às proibições da família.

A festa: momento de devoção

Figura 2. Crianças do 5º Ano, dançando a “Quadrilha Junina”; passos do forró durante a quadrilha.



Fonte: acervo da E.M. Pastor Munguba Sobrinho.

Para Durkheim (1996), a religião é o fundamento da sociedade. Ela está presente na ação humana e é um sistema de representação que reúne as pessoas que aderem às mesmas práticas de rituais e crenças em torno do que é sagrado.

Encontrada em todas as sociedades, a divisão entre o que é sagrado e o que é profano levou Durkheim a concluir que a religião estrutura o pensamento do homem, antes mesmo que qualquer outra categoria de entendimento do pensamento humano. Mesmo não sendo categorias universais, o sagrado e o profano cabem no contexto da nossa pesquisa. Para o autor, as festas compreendem um momento de passagem entre o sagrado e o profano, e, por inferência, um momento em que a rotina escolar é posta de lado para realização dos festejos em detrimento das atividades cotidianas.

A festa, com seu caráter repetitivo, pela sua potencialidade em reunir a coletividade, pela reencenação de ritos, tem ainda a dimensão representativa da mudança de um tempo cíclico: tempo de brincar, tempo de estudar, tempo de trabalhar, tempo de festejar. Essas atividades diferenciadas não significam necessariamente o oposto umas das outras: são estados distintos de uma mesma realidade, a atividade humana.

O estudo dos rituais ocupa grande parte das ‘preocupações’ antropológicas, tendo nos trabalhos de Victor Turner seu grande expoente. Contudo, Durkheim, Mauss, Glukman, Van Gennep desenvolveram importantes trabalhos, contribuindo para a sua compreensão. Transformar o simbólico em material tem sido um grande desafio para etnólogos, buscando novas mensagens que ainda não foram percebidas, através dos rituais. É necessário estabelecer a diferença entre ritual e cerimonial, sendo esta última categoria estreitamente ligada a atividades religiosas, e a partir dos estudos que se afastam da dimensão transcendental (cerimonial) dos rituais, as etnologias passaram a insistir nas dimensões concretas dos momentos rituais (VAN GENNEP, 1978). Em sua contribuição teórica, esse autor defende que os ritos de passagem são representações compreendidas como passagens materiais. Em linhas gerais, as etapas desses ritos seriam a desintegração – margem ou liminar – e a reintegração⁸.

8 A partir de Van Gennep, Victor Turner vai usar o conceito de liminaridade.

As atividades dos Ciclos Festivos que acontecem no espaço escolar, com seu caráter coletivo, também são denominadas de acontecimentos rituais. Portanto, de acordo com os trabalhos de Toren (2006), está presente na atividade ritual – e para além dela – o comportamento ritual, que se expressa no poder da comunicação. A autora reforça que

[...] a experiência infantil de incorporar um comportamento ou uma série de comportamentos rituais é crucial para o processo de desenvolvimento graças ao qual, ao fim de algum tempo, as crianças vêm a atribuir significado àquele comportamento, de tal modo que a performance deste torna-se simbólica do referido significado e, enquanto tal, obrigatória (TOREN, 2006, p. 47).

A autora afirma que o poder comunicativo do ritual é expresso, com o tempo, como resultado de um processo de aprendizagem no qual tornamos significativos certos comportamentos ritualizados. Ora, não é de se surpreender que os evangélicos não queiram a participação de seus filhos nas festas. A festa põe em risco a referência moral da vida evangélica, principalmente dentro dos conceitos religiosos defendidos pela Assembleia de Deus, expressos na sua doutrina e nos usos e costumes. Logo se compreendem as bases morais da reação dos pais assembleianos, muitas vezes reduzida à intolerância religiosa, ao sectarismo etc.

As atividades e os momentos rituais dos Ciclos Festivos, que envolvem elementos religiosos no espaço público escolar, permitem que as pessoas envolvidas passem por essa vivência, contribuindo no aprendizado e na apreensão cognitiva de elementos que, devido à pluralidade das orientações religiosas, não são permitidos em suas formações. A leitura que tem sido feita, a partir das nossas observações no campo empírico, é a de que os responsáveis (pais, tios, avós...) não permitem que suas crianças participem de determinadas atividades escolares, os Ciclos Festivos, para elas não incorrem em desobediência aos seus preceitos religiosos, bem como não ‘correm o risco’ de que essa influência modifique algo nas concepções religiosas de seus filhos.

Esses momentos rituais são também momentos devocionais, sendo explícita a consagração à divindade (São João), que é tratada com intimidade, e claramente se expressa um sentimento religioso. De acordo com

Bourdieu (1996), a linguagem que o corpo expressa na relação com a devoção se configura como relações de comunicação que implicam não somente relações linguísticas, mas também de poder simbólico.

As ações rituais implicam sempre a possibilidade de conservação ou reestruturação da ordem social, e, de acordo com o pensamento de Durkheim, o rito renova o vínculo social, criando uma ‘comunhão’, cujos efeitos se repercutem no mundo profano. Reafirmamos que o modelo durkheimiano nos ajuda a pensar no poder exercido sobre os corpos e os pensamentos dos indivíduos, que é realizado pelas festas, embora não ressalte a diversidade social existente. Ao mesmo tempo, a participação em uma atividade ritual festiva é entendida pelos assembleianos como “uma experiência” perigosa para a educação dos seus filhos.

Em conversa com o diácono Daniel, representante da Assembleia de Deus Sonho Dourado e também pai de uma menina que estuda em uma das escolas pesquisadas, sobre a participação das crianças em atividades festivas, ele nos explica:

[...] lá em Êxodo, Deus tá proibindo de fazer imagem aqui na Terra. Quando eu estou lembrando São João mesmo, na verdade eu estou reverenciando o homem e homem nenhum pode ser adorado e reverenciado. Homem nenhum. Homem é homem, Deus é Deus. São homens santos, quer dizer, separados, e do mesmo jeito que quando você aceita Jesus você é santo, ele é santo também. Essa é a palavra, “separado”, “separou”. Quando a gente fala de se envolver com essas festas, a gente... a igreja do Senhor Jesus tem que influenciar o mundo, e não ser influenciada por ele. A gente perde a característica de igreja.

E continua, sobre as atividades que não sejam totalmente direcionadas para Deus:

Pesquisadora – Vocês se sentem vivendo em mundo e práticas separadas? Conseguem separar o que é de Deus do que é do homem?

Interlocutor – Isso. O mundo hoje secular ele é o quê? Ele defende os valores relativos. O que é certo hoje daqui a cinco anos não é mais. O que é certo hoje amanhã pode não ser mais. Já nós evangélicos defendemos os valores absolutos, ou seja, o que a Bíblia diz. E se a Bíblia diz que isso aqui é pecado, disse lá no passado, tá dizendo hoje e vai dizer sempre. Por exemplo, saci-pererê, boi da cara preta, esse negócio que é lembrado aqui na escola secular, a Bíblia, ela

fala isso como crenças, credices que é, que foi inventado pelos homens, criado na imaginação dos homens e tira o foco principal que é Deus, entendeu? Deus. Pra nós, o centro de tudo é Deus. Deu pra entender? Então, se a Bíblia diz que a gente deve ser santo, você sabe que a palavra “santo” no original quer dizer “separado”... então se eu sou santo, se Deus me santificou, se Deus me separou, então eu tenho que ficar afastado de tudo que representa, vamos dizer assim, o que o mundo comemora. Entendeu? Se o mundo comemora, então eu, que sou separado, não comemoro. Essa é a nossa visão. A visão assembleiana.

Corroborando a ideia de que os adultos precisam cuidar e proteger as crianças, que são seres indefesos, a *Revista do Discipulado* (2000), uma publicação da Assembleia de Deus, utilizada para orientar os ensinamentos sobre participação em festas, assim afirma acerca de uma festa:

Note que o alvo desta festa são as crianças, tudo que usam é tamanho infantil⁹. As crianças são seres indefesos, alvos fáceis pra os demônios. Nós que estamos tendo conhecimento destas verdades é que temos que tomar as devidas precauções. Vemos algumas vezes crianças e adolescentes oprimidos, agitados, com medo, insônia e não encontramos explicação: algumas vezes estão sendo influenciados por coisas que comem e ganham na *escola* e na rua e até possuem em casa, cujos pais estão desatentos ou não sabem as origens (REVISTA DO DISCIPULADO, 2000, p. 29, grifo nosso).

Desse modo, entendemos que, na percepção dos pais, os rituais festivos são vistos como atividades que poderão influenciar seus filhos de forma negativa, afastando dos preceitos religiosos as crianças evangélicas. As festas atuam, no entendimento dos pais assembleianos, sobre o *self*, sobre o corpo, os afetos e pensamentos das crianças.

9 Faz referência aos objetos que são usados para servir as comidas aos santos Cosme e Damião. A festa a que a publicação se refere é a festa de São Cosme e Damião, na qual se costuma entregar doces às crianças nas escolas por algumas mães, mas que não faz parte do calendário festivo tradicionalmente proposto pelas escolas.

Brincar ou adorar: decisão de criança

Figura 3. Meninas assistindo a “Quadrilha Junina” com roupas, adereços e maquiagem que remetem às festas juninas.



Fonte: acervo da E.M. Pastor Munguba Sobrinho.

Chegando neste terceiro ponto, observamos que a dimensão lúdica e devocional existente nas atividades festivas das escolas observadas é compartilhada por outro ponto importante, no nosso entendimento: a posição das crianças diante das proibições dos pais.

A participação ou não nas festas muitas vezes é o resultado da decisão tomada pela própria criança, em descumprimento da orientação dos pais. Percebemos que as interpretações lúdicas ou devocionais não são levadas em conta, porém surgem questionamentos como: “Devo ou não obedecer a meus pais?”; “Devo ou não obedecer a minha professora?”. Nesse momento, surge a figura de alguns irmãos mais velhos, que vigiam a atitude dos mais novos, cuidando para que a obediência ocorra.

A figura do irmão mais velho, impondo autoridade aos mais novos, remete-nos à ideia de que as crianças que obedecem estão respondendo a uma localização da autoridade no adulto – professora, irmão mais velho, pais – e não, necessariamente, estão entendendo a proibição como um respeito às normas e condutas da sua religião. Elas não acreditam que, desobedecendo aos irmãos e aos pais, estejam desobedecendo a Deus ou à religião.

O processo de disciplinamento esteve sempre presente na construção simbólica da infância na modernidade (FOUCAULT, 1977), assim como a desqualificação da voz das crianças e dos seus modos de expressarem-se sobre o mundo.

O espaço escolar é historicamente um espaço de disciplinamento, obediência e ordem. Como nos lembra Foucault (1977),

o treinamento dos escolares deve ser feito dessa maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “sinal” e deveria significar em sua brevidade maquinal a técnica, o comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 1977, p. 149).

Sabemos que há muito a imposição da disciplina nas escolas não é feita como descrito por Foucault (1977), mas não deixa de existir e ser cobrada por outros métodos, menos violentos, mas com restrições, outras punições. A obediência é sempre esperada. Obedecer a quem? A todos os adultos, aos professores, aos pais, aos mais velhos, aos irmãos mais velhos, assim somos ensinados quando crianças. Desobedecer a quem? Àqueles (ou àquilo) que se interpõem no caminho de uma boa brincadeira, que impedem de participar de uma atividade proposta pela professora, juntamente com os colegas de classe. A autoridade na escola é bem definida e exercida por professores, gestores, enfim, pelos adultos sobre as crianças. Mas as crianças desobedecem, não só aos professores como aos pais.

Pretendemos ressaltar neste artigo que a desobediência, para nós, é uma ação que nos dá pistas da construção de um espaço reflexivo por parte das crianças, uma vez que não entendem essa desobediência como uma afronta a Deus; uma vez que desobedecem aos pais ou aos irmãos mais velhos, mas estão obedecendo aos professores, a partir de suas reflexões próprias, construindo estratégias de convivência. Percebemos que nesses momentos a visão das crianças é de tolerância: visão inclusiva, e não conflitiva com a cultura.

Entendemos, ainda, que a obediência/desobediência das crianças é uma forma de exercício de maturidade, visto que, para obedecer é preciso

entender uma atitude ou ação, e sentir-se convencido de que ela é errada ou certa. No caso da autoridade religiosa, a criança começa a mudar a conduta após ser batizada, quando consegue fazer a ligação entre as orientações da igreja e o seu agir no mundo. Em conversa com uma criança de onze anos, evangélica da Assembleia de Deus, ela nos revela o seguinte, sobre a mudança de comportamento após o batismo:

Pergunta – Você tem alguma religião?

Resposta – Tenho, sou evangélica.

Pergunta – Qual a igreja que você participa?

Resposta – Assembleia de Deus, Sonho Dourado.

Pergunta – Faz tempo que você é evangélica?

Resposta – Desde criança, mas comecei a frequentar mais agora.

Pergunta – E você é batizada?

Resposta – Não. Porque só pode com doze anos.

Pergunta – Depois que a criança é batizada, muda algum aspecto na orientação religiosa?

Resposta – Muda sim. Não pode, quando tá estressado, não pode chamar palavrão, não pode brigar com as pessoas, tem que ficar calma, sempre falar de Deus, pregar.

O amadurecimento, poderíamos dizer o convencimento necessário que as crianças precisam para obedecer sem culpa é um processo que vai sendo desenvolvido enquanto se é criança e continua sendo fortalecido em outras fases da vida. As crianças dão pistas dessa maturação de forma sutil, como nos revela Pires (2009), em seu trabalho com as crianças de Catingueira. Essas são consideradas adultas quando deixam de acreditar em “mal-assombros” fantasiosos e passam a entendê-los como almas cristianizadas. Só chegam a esse entendimento quando se tornam adultos, amadurecem, e dialogam com o cristianismo. Obedecer ou desobedecer é acompanhado da cristianização ou do processo de evangelização, no caso da nossa pesquisa.

Csordas (2009) afirma, em seu trabalho “*Growing up charismatic morality and spirituality among children in a religious community*”, que as percepções do que é certo e errado variam de acordo com as idades das crianças, e que muitas vezes elas mentem para agir em conformidade com o que se espera delas. Os códigos morais da cultura não são absorvidos de modo passivo. Nas palavras de Csordas (2009),

In this instance such questioning demonstrates the nature of moral life as a dynamics and reconstructive process in which community children do not passively embody the moral code of their culture. Not only do they often disagree with culturally prescribed definitions of right and wrong, but they are also often vehemently opposed to and critical of community ideology and its practices of enforcement¹⁰ (CSORDAS, 2009, p. 435).

As crianças questionam e se opõem aos comandos que recebem, elaborando seus próprios conceitos morais de certo e errado. Elas resistem, refletem e reconstróem os códigos morais da sua cultura. No nosso campo, nas festividades dos Ciclos, percebemos que as crianças também questionam a autoridade dos pais, dos irmãos mais velhos e das professoras, oscilando entre obedecer e desobedecer; entre dançar nos ensaios e aceitar a proibição de não dançar nas festas.

No caso do controle pelos irmãos maiores, trazemos o exemplo de um irmão mais velho de outras cinco crianças menores, que avisava para a mãe sempre que as crianças participavam dos ensaios na escola. Chegou ao extremo de retirar os irmãos das atividades e fazê-los chorar. Ele sempre argumentava que os pequenos não poderiam dançar, que sabiam disso e desobedeciam, por isso ele os vigiava e contava para a mãe, ao chegar em casa. O irmão mais velho, com treze anos de idade, à época, não participava de nenhuma atividade festiva.

Nesse exemplo, as crianças menores não tinham o controle das suas vontades, nem mesmo longe dos pais. Não entendiam bem o porquê da proibição, mas terminavam por acatá-la. Conversamos com uma das crianças que se autodenominou evangélica. Sabendo que não teria autorização dos pais para participar da festa, ela aproveitava os momentos de ensaio e dançava com sua turma. Quando questionada se não achava errado o fato de desobedecer aos pais e dançar, a menina respondeu: *“Minha mãe sempre diz que não posso ir na festa da escola porque sou crente. Eu aproveito e danço nos ensaios. É no dia da aula e ela não fica sabendo.”* (10 anos). Nesse

10 Tradução livre: “Nesse caso, tal questionamento demonstra a natureza da vida moral como um processo dinâmico e reconstrutivo no qual as crianças da comunidade não incorporam passivamente o código moral de sua cultura. Não só eles frequentemente discordam das definições culturalmente prescritas de certo e errado, como também são frequentemente opostas, até com veemência, fazem críticas à ideologia da comunidade e suas práticas de regulação”.

exemplo, a criança desobedece à mãe, mas obedece à professora, em uma atitude de ponderação do que é possível fazer para participar da atividade.

As crianças demonstram, inclusive, que as questões morais estão em processo de aceitação e oposição. Nessa fase das suas vidas – a infância – as crianças revelam vontade e opiniões próprias do momento em que vivem, não apenas se preparando para quando chegar o tempo à frente – adulto. Como nos diz Qvortrup (2010),

a infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Assim, entendemos que a criança participa efetivamente da sua infância, mesmo que, dentro de um processo de formação das suas próprias opiniões e vontades, ela consiga decidir, obedecer e desobedecer aos adultos, buscando compreender o lugar da autoridade e dos conceitos morais da cultura da sociedade em que está inserida. As reflexões realizadas pelas crianças sobre a quem desobedecer para poder participar da atividade que lhes desperta interesse revela um jogo de aceitação de regras morais e sociais impostas pelos adultos. Desobedecer a quem? A Deus? Aos pais? Aos irmãos mais velhos? Aos professores? Nesse processo reflexivo, percebemos que as crianças constroem seus argumentos para conseguir, de certa forma, desobedecer sem grande sentimento de culpa e localizar-se no espaço público da escola.

Considerações finais

Os estudos que envolvem criança e infância vêm crescendo, na busca de se entender como as crianças se posicionam diante de questões que são importantes para suas relações sociais. Esses estudos têm muita importância para nós, se não por outros motivos, pela oportunidade de conhecermos uma visão de mundo pouco explorada, por ser, muitas vezes, considerada

em formação. A infância, período em que estão as crianças, tem suas peculiaridades e desafios próprios.

O campo festivo, especificamente os Ciclos citados das escolas pesquisadas, tem mostrado que o desdobramento da pesquisa pode ser mais bem aprofundado, trazendo outras questões além das que aqui trouxemos, ressaltando que uma atenção maior precisa ser dada à disputa de poder existente no campo escolar, em relação às ações dos evangélicos, que dizem a todo tempo para não serem ignorados nas suas necessidades de reconhecimento. Dizem o tempo todo, ainda, que essas práticas religiosas/culturais, os Ciclos Festivos, não vêm contemplando suas orientações religiosas e que seus filhos estão, sim, proibidos de participar delas¹¹.

A escola não tem explicitado seus objetivos com as atividades de caráter devocional, além da repetição e do reforço da hegemonia católica, arcando com a continuidade da ação desagregadora que até o momento temos constatado.

Percebemos que o reconhecimento do poder ritual das festas por parte dos evangélicos é um dos argumentos que os fazem proibir seus filhos de participarem delas. O ritual faz a pessoa, sendo um forte elemento para o entendimento do mundo, dos sentimentos, das ações e dos preceitos religiosos. Nesse processo, obedecer, ou não, se torna um fator decisivo para as crianças, pois a partir das suas próprias reflexões, elas mentem, escondem, se esquivam, negociam e estabelecem relações de convivência com os adultos e com as outras crianças.

Obedecer e desobedecer acompanham-se da cristianização, ou da evangelização da criança, em um processo muito similar ao descrito por Pires (2009), em Catingueira. É essa desobediência, quando praticada, não é entendida como desobediência a Deus, na visão das crianças. Antes, revelam estratégias de convivialidade, um jogo de recuo e avanço na regulação de suas vontades. A percepção do mundo pela ótica das ações da desobediência das crianças na participação das festas escolares nos deixa entrever, por um estreito espaço, um pouco da agência exercida por elas nas suas relações sociais.

11 Ainda não pudemos constatar manifestações/reações que nos remetam a outros elementos religiosos que não os católicos e evangélicos.

Observar as questões relativas ao posicionamento religioso dos estudantes nos põe diante de um ponto bastante relevante, na nossa compreensão, para os estudos que levam em conta a construção das relações nos espaços educacionais, a interdisciplinaridade. Um olhar atento para o que ocorre dentro da escola, de forma interdisciplinar, pode favorecer a aproximação, a afetividade e o respeito pela diferença existente entre as pessoas.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas na escola: lições de preconceito. *Revista Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, 2007.
- CSORDAS, Thomas J. *Growing up charismatic morality and spirituality among children in a religious community*. Divinópolis: Ethos, 2009.
- DURKHEIM, Émile. 1858-1917. *As Formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Tradução Paulo Neves, São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- ITANI, Alice. *Festas e calendários*. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- PEREZ, Léa Freitas. *Alguma [mínima] teoria e um Pouco de hi[is]tória*. Org. Léa Freitas Perez; Marcos da Costa Martins; Rafael Barros Gomes. Porto Alegre: Media-niz, 2014.
- PIRES, Flávia. *Quem tem medo de mal-assombro?* Lisboa: Revista Etnográfica. 2009.

QVRORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, 2010.

REVISTA DO DISCIPULADO. Edições CPAD, Recife, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2005.

SILVA, Maria Edi da. *Diversidade religiosa na escola pública: um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2011.

TOREN, Christina. *Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji*. Rio de Janeiro: Revista Mana, 2006.

VAN GENNEP, A. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

5

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rafaella Asfora Lima
Wilma Pastor de Andrade Sousa

Introdução

O objetivo principal deste capítulo é suscitar reflexões sobre a relação entre interdisciplinaridade e Educação Inclusiva, além de discutir essa relação e apontar aspectos cruciais que a permeiam. O atendimento educacional de crianças com deficiência parece despertar dúvidas e ansiedade por parte de profissionais da área, visto que há especificidades nesse público que precisam ser consideradas, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, faremos uma discussão inicial sobre Educação Inclusiva, com foco nas pessoas com deficiência e relacionando a questão da inclusão com a interdisciplinaridade; posteriormente, apresentaremos uma reflexão sobre a interdisciplinaridade nas salas multifuncionais como prática pedagógica na efetivação da inclusão de crianças com deficiência.

As pessoas com deficiência no contexto da Educação Inclusiva

Falar sobre Educação Inclusiva implica, inicialmente, retomar a trajetória de luta travada pelos excluídos, mas também parece salutar refletir sobre as conquistas alcançadas, ainda que não efetivadas na prática, já que são obtidas no campo legal. Entre o público que integra o grupo dos excluídos, destacamos as pessoas com deficiência, foco deste capítulo.

Nessa direção, é importante ressaltar que a representação social das pessoas com deficiência vem se modificando. Felizmente, esse avanço se deu em função da modificação, sofrida ao longo da história, do conceito de deficiência, não apenas pelas condições sociais, mas também pelas novas necessidades que emergem na relação com o meio.

Mas, afinal, quem são as pessoas com deficiência? Como identificar esse público? De acordo com os Decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, podemos definir como pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e esses impedimentos, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade, em igualdade de condições com as demais.

A esse respeito, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), sobre a qual trataremos posteriormente, traz a ideia de que a limitação de uma pessoa com deficiência é determinada pelo ambiente. Segundo esse documento, ‘deficiência’ é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de oportunidades com os demais sujeitos. Diante disso, questionamos: em que medida as pessoas com deficiência estão tendo igualdade de oportunidades, se comparadas às demais pessoas da sociedade, no que concerne à educação?

A Carta Magna de 1988 define em nosso país a educação como um direito de todos. Além disso, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Contudo, essa garantia parece não estar sendo efetivada.

Segundo Sasaki (1997), para que ocorra a inclusão social, é fundamental que haja uma transformação na sociedade, de forma que ela venha a garantir a inserção plena do sujeito. Essa mudança a que o autor se refere

deve fazer parte também dos objetivos da educação, uma vez que ela é influenciada por um conjunto de aspectos da sociedade, logo, necessita sofrer transformação para atender às necessidades das pessoas, sejam elas quais forem.

Muito já se discutiu sobre a importância de documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), por meio do Decreto Nº 3.956/2001, os quais influenciaram no Brasil a elaboração de leis e ações relacionadas às políticas públicas de Educação Inclusiva. Sem dúvida esses documentos representam um marco histórico, na luta das pessoas com deficiência, ao direito de igualdade, sobretudo no que diz respeito à educação. Entretanto, apesar de não criar direitos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que tem força de emenda constitucional, especifica esses direitos já assegurados, segundo a condição pessoal das pessoas para que possam ter as mesmas oportunidades que a maioria dos seres humanos.

Assim, na perspectiva da Educação Inclusiva, é preciso garantir o “direito à educação” das pessoas com deficiência, ou qualquer outro grupo excluído do sistema regular de ensino, tais como negros, índios, minorias linguísticas etc. E o que isso significa? Significa que não é qualquer educação, mas o direito a uma educação de qualidade. O paradigma da escola inclusiva nos conduz a uma reflexão sobre o padrão de escola, bem como da predominância do conhecimento fragmentado, e nos leva a romper com a colocação das capacidades individuais dos sujeitos com deficiência como fator decisivo para o seu “bom desempenho escolar”. Sob o viés da interdisciplinaridade na Educação Inclusiva, os elementos do conhecimento precisam ser vistos sob outro prisma, precisam ter acessibilidade de forma integrada. É justamente sobre essa temática – interdisciplinaridade – que nos debruçaremos a seguir.

A interdisciplinaridade na escola inclusiva: possibilidades e desafios

Não é novidade afirmar que, tradicionalmente, a prática pedagógica organizou-se de forma fragmentada. É nesse sentido que a interdisciplinaridade surge como um campo que redimensiona as estratégias didáticas de

ensino e aprendizagem, que possibilita o diálogo entre diversas áreas do saber. Embora desde a década de 70 do século XX já se discutisse sobre a construção epistemológica da interdisciplinaridade, é na década de 90 desse mesmo século que se tenta construir uma nova epistemologia, a própria interdisciplinaridade (FAZENDA, 1995).

Coincidentemente, nos anos 1990, relevantes avanços aconteceram na área da Educação Inclusiva, a começar pelo surgimento do paradigma da inclusão. Dentre esses avanços, citamos a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional nº 9394/1996, que, baseada no princípio universal da educação para todos e inspirada nos diversos documentos internacionais citados anteriormente, como a Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, dedica um capítulo inteiro para discutir e orientar as diretrizes norteadoras da educação especial.

Em 2006, o Brasil promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6949/2009, e com isso assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. Posteriormente, como parte desse compromisso, surge a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O objetivo da política de Educação Inclusiva é assegurar a inclusão escolar por meio do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, excluídos desse processo. Nessa direção, orienta os sistemas de ensino para responder as demandas educacionais, a partir de novas diretrizes e ações, tais como: oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos sistemas de ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; acessibilidade em todas as suas dimensões.

A criação de uma política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva visa à desconstrução da concepção de uma educação especial segregada, substitutiva ao ensino comum, e traz uma nova concepção de educação especial, desta vez dentro do sistema regular de ensino, com o propósito de garantir toda e qualquer especificidade educacional dos estudantes com deficiência para a sua aprendizagem e formação humana.

No entanto, apesar do Censo Escolar/MEC/INEP possibilitar o acompanhamento dos indicadores da educação especial das escolas de educação básica, e os dados apontarem para um aumento do acesso de estudantes com deficiência em “sistemas educacionais inclusivos”, “a política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente” (KASSAR, 2011, p. 76).

Para compreender que outras práticas seriam essas que a autora aponta, faz-se necessário adentrar nas escolas e olhar para outros aspectos que materializam uma Educação Inclusiva. Nesta direção, poderíamos pensar: Como os conteúdos pedagógicos têm sido ensinados às pessoas com deficiência sob um currículo inclusivo? Qual o lugar da interdisciplinaridade ou que espaço a interdisciplinaridade ocupa?

Partindo das diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, para um sistema educacional inclusivo, matrícula em classe comum e o suporte de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade, importa compreender que a função do AEE também é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11).

Na perspectiva de uma Educação Inclusiva, o currículo é construído e pensado sob o prisma da inclusão, não apenas como recursos pedagógicos acessíveis. A LDB 9394/96, no Artigo 59, prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”.

Assim, a proposta de uma Educação Inclusiva visa eliminar as barreiras para a plena participação de qualquer sujeito, considerando as necessidades específicas de cada um, ou seja, o ser em sua totalidade. No entanto, há limites para a completude desse paradigma, impostos pela lógica do sistema capitalista, já que estamos sujeitos à opressão, à exploração e à dominação, fruto da desigualdade social. Essa sujeição precisa ser enfrentada pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência, a fim de avançarmos para uma sociedade mais igualitária.

Sabemos que o caminho para um sistema educacional inclusivo, proposto pelo Governo Federal, é assegurar o acesso ao AEE, quando necessário, e matrícula na sala de aula comum. No entanto, isso não é suficiente

para uma escola ser considerada inclusiva. Cabe aos profissionais da Educação repensar o currículo na diversidade, englobando tanto a concepção de sujeito na sua relação com o conhecimento quanto a própria concepção de conhecimento, esta não descontextualizada da realidade social de seus estudantes.

A finalidade do Atendimento Educacional Especializado – “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos” – visa a tornar acessível o conhecimento. No entanto, só faz sentido se pensado numa perspectiva macro, de totalidade do sujeito aprendiz, ou seja, no caminho percorrido pelo sujeito, na construção do conhecimento, de forma significativa e contextualizada, independente de ter uma deficiência ou não. Quando identificamos a Necessidade Educacional Específica do sujeito no âmbito escolar, isso “justifica a priorização de recursos e meios favoráveis a sua educação” (BRASIL, 1999, p. 30), mas não justifica práticas pedagógicas descontextualizadas e sem sentido.

Segundo Almeida (2011), os professores, sejam eles do AEE ou da sala de aula, carecem de novos conhecimentos além dos que já possuem, para construírem uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, e não uma formação continuada com o foco nas deficiências, como estão propostas, de maneira geral, a legislação e as políticas educacionais do Brasil.

Ainda sobre as diferenças em sala de aula, Mantoan (2001) defende a seguinte proposta:

O aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar “dos deficientes”. Em consequência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o “dos deficientes”, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos (MANTOAN, 2001, p. 1-2).

Dessa forma, a presença de estudantes com deficiência na escola pode ser considerada a mola propulsora para se pensar a inclusão das diferenças

em sala de aula e na escola. Consideramos que a valorização da diversidade remete a uma reflexão e reconstrução de práticas pedagógicas enraizadas na fragmentação do saber e enfatizamos que é possível superar essa perspectiva e ir além, ao propormos práticas que se fundamentam na interdisciplinaridade.

Nesse contexto de como “repensar” o ensino sob a perspectiva da Educação Inclusiva, da não fragmentação do saber, vale resgatarmos que o Ensino Fundamental tem sua base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), que têm como objetivo orientar o trabalho com conteúdos curriculares. No entanto, embora o direcionamento do currículo tenha avançado na proposta da organização do conhecimento escolar em áreas e temas transversais, os PCN ainda reforçam o ensino em conteúdos escolares fragmentados e sem contextualização, já que as disciplinas permanecem separadas.

Nessa direção, Almeida (2011) defende que há uma cristalização e um reforço histórico por meio da política educacional, além de práticas de professores que estão calcadas no paradigma cartesiano da organização disciplinar. No entanto, é possível que tenhamos uma educação que não se pautem na disciplinarização. A autora defende ainda que o currículo praticado hoje nas escolas pode ser um instrumento capaz de romper com a perspectiva inclusiva, pela sua fragmentação, por não abranger a diversidade escolar. A esse respeito,

a produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos [...] é preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar (BRASIL, 2004, p. 24).

Nas escolas é comum a prática do ensino dos conteúdos das áreas disciplinares, como matemática, ciências, geografia etc., como um fim em si mesmo, como pontua Mantoan (2007) e, por isso, esses conteúdos são tratados de forma segmentada em sala de aula. O conhecimento disciplinar não pode ser supremo, estar acima do que é real, do sentido da vida.

O ensino, quando contextualizado, reconhece e valoriza os estudantes em suas peculiaridades de etnia, gênero, cultura, e é construído tendo como ponto de partida a vida e as experiências dos sujeitos.

Assim, a fim de ilustrar como o conhecimento pode ser trabalhado numa perspectiva contextualizada, traremos elementos de um relato de experiência feito pela professora Shirley Danielle Cunha Bezerra, que realizou um trabalho interdisciplinar, com estudantes surdos do Ciclo de Alfabetização, com idades entre 11 e 13 anos, de uma escola pública situada no município de Itapissuma, em Pernambuco. Para fins de esclarecimento, os estudantes dessa turma eram todos surdos e se comunicavam por meio da Libras.

Dentre as diversas opções de organização do trabalho pedagógico, a professora Shirley optou em organizar o seu trabalho a partir de uma sequência didática intitulada “Vamos às compras? Eu pago com Real!”. Vale ressaltar que a sequência didática é uma das possibilidades de organizar o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, já que possibilita a integração das diferentes áreas do conhecimento, evitando, com isso, a fragmentação no ensino dos conteúdos.

É importante destacar que o trabalho interdisciplinar permite que o professor selecione conteúdos que estejam articulados às diversas áreas de conhecimento, bem como escolha a melhor metodologia a ser usada quando da organização do trabalho pedagógico. A seguir, apresentaremos um trecho do relato de experiência da professora Shirley, cujo trabalho foi publicado na íntegra no livro “Práticas pedagógicas em Educação Inclusiva: compartilhando experiências.”¹

A sequência didática desenvolvida pela professora Shirley envolveu os componentes curriculares Matemática, Libras e Língua Portuguesa e teve como objetivo principal refletir sobre a resolução de situações-problema de compra e venda, envolvendo o sistema monetário brasileiro. Outros objetivos também foram propostos.

Os objetivos referentes ao aprendizado da Matemática foram: reconhecer as cédulas e as moedas do nosso sistema monetário; comparar os valores; utilizar o dinheiro: comprar, pagar; identificar os preços nas

1 LIMA, Rafaella Asfora; CAVALCANTE, Tícia Cassyane Ferro; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade (Orgs.). *Práticas pedagógicas em Educação Inclusiva: compartilhando experiências*. 2016, v. 1. Recife. Editora Universitária da UFPE, p. 23-37. ISBN 978-85-415-0774-5.

embalagens dos produtos; utilizar a calculadora; identificar a quantidade e o valor na lista de compras.

Os objetivos referentes ao aprendizado da Libras foram: conhecer e usar os sinais do nosso sistema monetário em Libras; conhecer e usar os sinais dos produtos do supermercado em Libras.

Por fim, a professora Shirley elegeu os seguintes objetivos referentes ao aprendizado da Língua Portuguesa: conhecer e fazer uso da lista de compras no seu cotidiano; reconhecer a finalidade e a organização da lista de compras; planejar e produzir a escrita de uma lista de compras; ler e escrever os números por extenso; ler e escrever os valores das cédulas e moedas; identificar os nomes dos produtos nas embalagens.

Todos esses objetivos foram pensados a partir de uma situação-problema que foi percebida no momento do intervalo das aulas, quando a professora percebeu que, no momento da compra do lanche, o conhecimento dos estudantes a respeito do nosso sistema monetário era superficial. A partir disso, ela escolheu o gênero textual “lista de compras” para desenvolver uma sequência didática com os estudantes.

Como estratégia metodológica, a professora Shirley desenvolveu a atividade em etapas sequenciais, por meio do uso de materiais como: dinheiro sem valor, cédulas e moedas, quadro valor de lugar e folhetos de propaganda. Além dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, os estudantes foram a um supermercado situado no entorno da escola e vivenciaram, com a mediação da professora, uma situação real de compra e venda.

Durante a ida ao supermercado e de posse de uma lista de compras elaborada na sala de aula, as crianças começaram a busca pelos produtos, seguindo a ordem da lista. Ao encontrarem os itens, a professora interrogava a quantidade que elas queriam levar, e elas respondiam e anotavam. O valor de cada produto era procurado na prateleira e registrado em um caderno pelos estudantes. A professora fazia datilologia² do nome do produto e eles procuravam na embalagem, liam e depois escreviam.

Conforme vimos, muitos foram os objetivos trabalhados de forma interdisciplinar por meio de atividades sequenciadas que permitiram à professora escolher conteúdos, dentre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, e trabalhá-los articulados às diversas áreas de conhecimento. A ida ao

2 A datilologia é a soletração de uma palavra por meio do alfabeto manual da Língua de Sinais.

supermercado possibilitou o trabalho efetivo com o sistema monetário, a interação e a discussão em Libras, de forma a ampliar o vocabulário, além da leitura e escrita na Língua Portuguesa, tudo isso de forma articulada.

Considerações finais

Para finalizarmos este capítulo, interessa refletirmos se a interdisciplinaridade se relaciona com a Educação Inclusiva ou não. Numa perspectiva afirmativa, a interdisciplinaridade “cai como uma luva” para um processo inclusivo. Se a característica mais marcante do processo de inclusão é ir além do processo de cognição e do próprio conhecimento, numa perspectiva cartesiana, o trabalho interdisciplinar vai além do que está posto, do que é tradicional.

A educação especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva tem como foco a inclusão das pessoas com deficiência na Educação. Se antes, na educação especial, o foco era nas capacidades individuais do sujeito, tendo como pano de fundo a deficiência, a Educação Inclusiva vem romper com essa concepção de sujeito. Da mesma forma, a interdisciplinaridade busca romper a concepção de conhecimento fragmentado e descontextualizado de sentido para os aprendizes.

É, principalmente, por meio do Atendimento Educacional Especializado que o conhecimento se tornará acessível às pessoas com deficiência, e os processos de ensino e de aprendizagem se tornarão possíveis. Assim, o trabalho interdisciplinar, seja ele desenvolvido em sala de recurso ou em sala de aula comum, será realizado de forma que o sujeito transite entre os conhecimentos e que a ele seja possibilitado construir conexões com sua vida social e com outras esferas da vida humana.

Referências

- ALMEIDA, Dulce Barros de. *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- BRASIL. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9.394. Brasília/DF, 1996.
- BRASIL. PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala: 2001.
- BRASIL. SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo*. Diário Oficial da União, Brasília, nº 163, 26 de agosto de 2009. Seção 01. p. 3.
- BRASIL. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1995.

- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.
- LIMA, Rafaella Asfora; CAVALCANTE, Tícia Cassyane Ferro; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade (Orgs.). *Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências*. v. 01. Recife. Editora Universitária da UFPE, p. 23-37, 2016. ISBN 978-85-415-0774-5.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. FE/UNICAMP: 2001 (mimeo).
- MANTOAN, *Educação Inclusiva: orientações pedagógicas*. In: Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC. 2007.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

6

O DEBATE COMO OBJETO DE ENSINO

Interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas

Rafaela Soares Celestino
Telma Ferraz Leal

Introdução

O objetivo da investigação que resultou neste trabalho foi analisar o desenvolvimento de uma sequência didática voltada para o ensino do gênero textual debate, em aulas em que foi abordado um tema do componente curricular História: relações de gênero. O subtema que orientou o trabalho foi “brincadeiras infantis e relações de gênero”, por meio de pesquisa e debate sobre a seguinte questão: Existem brincadeiras de meninos e de meninas? Desse modo, buscou-se apreender os aspectos interdisciplinares entre os componentes curriculares História e Língua Portuguesa.

A sequência didática foi desenvolvida por uma professora do 2º Ciclo que estava participando de um programa de formação continuada na Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvida pelo grupo de estudo e de pesquisa “Argumentação e Ensino”. Essa equipe, coordenada pelas

professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, investigou o ensino de diferentes gêneros textuais da ordem do argumentar no Ensino Fundamental e os modos como os livros didáticos vêm abordando tais gêneros. Desse modo, essa pesquisa foi integrada a outras investigações desenvolvidas por outros pesquisadores que compõem esse grupo.

Mas, pode-se perguntar: “Por que analisar a argumentação em aulas em que estejam sendo abordados conteúdos da área de História?”. Algumas justificativas podem ser apresentadas, como veremos a seguir.

Uma das razões é que o ensino de História, ao longo dos tempos, vem passando por diversas mudanças. Se antes tínhamos uma prática docente que direcionava o aluno a decorar datas, fatos específicos e personagens isolados, reprimindo assim sua capacidade crítica, a partir dos anos 70 foi feito todo um esforço para que essa herança cultural, reforçada principalmente na ditadura militar, fosse abolida ou parcialmente eliminada das escolas. Neste sentido, o estudo fornece instrumentos que podem levar a desenvolver uma prática mais conscientizadora, podendo superar o modo tradicional de conceber o ensino da História e desenvolver no aluno sua criticidade e participação ativa no seu grupo social. A esse respeito, Cruz (1996, p. 76) afirma que

uma História nova, uma escola nova, quem sabe não contribuirão para a construção de um mundo melhor que, ao contrário do admirável mundo novo de Huxley, proporcione a conscientização ao invés da alienação, utilize o conhecimento para a resolução dos problemas da maioria e não a utilização da maioria para resolver os problemas da minoria.

A autora reforça a ideia de um ensino de História significativo na vida do aluno. Para ela, se quisermos uma História Nova, além de debatermos posturas e concepções de como ensinar História, precisamos oferecer subsídios ao professor. Acreditamos que ensinar os alunos a participar ativamente das situações de sala de aula, a emitir opinião e avaliar a opinião dos colegas e dos autores dos textos que leem é um dos caminhos para a construção de uma prática de ensino mais rica. Desse modo, consideramos que o trabalho com o gênero debate pode ser muito produtivo. Além de propiciar a aprendizagem dos conteúdos de História, contempla objetivos

didáticos fundamentais do ensino da Língua Portuguesa, no eixo da produção de textos orais.

Não estamos, com isso, dizendo que os alunos não sabem falar. Sabemos que, antes de entrar na escola, a criança é estimulada a desenvolver sua fala. Estamos nos referindo à fala enquanto forma de expressão textual-discursiva em instâncias menos familiares, que se apresenta sob diferentes gêneros textuais. Embora os alunos já saibam falar em diferentes situações, podem aprender a lidar, na escola, com gêneros mais formais, como entrevista, seminário, notícia radiofônica, dentre outros. Essa é a razão principal que nos leva a eleger o gênero debate.

Debruçamo-nos sobre o gênero debate porque ele é um gênero oral da ordem do argumentar. Esse gênero exige dos envolvidos a elaboração e defesa de opiniões, o tratamento de temas controversos. Desse modo, o ensino do gênero debate pode ser muito importante para o desenvolvimento de habilidades argumentativas que possam ser mobilizadas em diferentes disciplinas do currículo.

Além disso, estamos constantemente usando estratégias discursivas para convencer alguém acerca de alguma coisa ou a fazer algo. Para isso, precisamos desenvolver a capacidade de ouvir os argumentos dos outros, analisá-los, mudar ou justificar melhor os nossos, o que reforça a importância desse trabalho para além dos muros da escola.

Na nova perspectiva do ensino da História, o ensino de capacidades argumentativas, por meio do gênero debate, vem como recurso metodológico bastante rico. O debate exige dos envolvidos argumentos consistentes e a Nova História trabalha na tentativa de fazer com que os alunos participem mais dos debates existentes na sociedade.

Por essas razões, consideramos relevante trazer um objeto de estudo da Língua Portuguesa (o ensino do gênero textual debate) para o ensino de História, pois tanto os autores que tratam do ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva interacionista quanto os que tratam do ensino de História na perspectiva da Nova História apresentam a mesma finalidade: desenvolver no aluno capacidades de expor seu ponto de vista de forma crítica frente à vida cotidiana. Queremos, portanto, que os alunos se apropriem de recursos linguísticos e estratégias discursivas pertinentes a diferentes situações de interação, para que possam ser mais autônomos e críticos, assumindo posturas próprias diante da vida.

Dentre outras questões investigadas, podemos citar algumas:

- Que dimensões do gênero debate são abordadas mais enfaticamente pela docente durante a sequência didática?
- De que características do gênero os alunos se apropriam mais facilmente?
- Como se dá o envolvimento de alunos do 2º Ciclo em situações de debate em sala de aula?
- Há evidências de desenvolvimento de atitudes mais críticas frente à temática estudada?

Para melhor compreensão por parte do leitor, este capítulo está organizado nas seguintes partes: primeiro, faremos um breve histórico sobre o ensino de História, seguido de uma reflexão sobre como a disciplina Língua Portuguesa pode atuar como suporte para o ensino desse componente curricular. Em seguida, discutiremos sobre o papel da argumentação no processo de ensino e aprendizagem de História e de Língua Portuguesa, enfocando, logo depois, o debate como objeto de ensino e a sequência didática como estratégia de organização do trabalho pedagógico. Por fim, serão explicitados os procedimentos metodológicos da pesquisa, a análise dos resultados e as conclusões.

Breve histórico sobre o ensino de História

O ensino de História, no período da ditadura militar, era vigiado pelos militares. As disciplinas História e Geografia constituíam uma só matéria (Estudos Sociais), que também era articulada com outros componentes curriculares: OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Moral e Cívica. Disciplinas como OSPB e Moral e Cívica tinham caráter civilizador, ou seja, a partir dessas, ditavam-se os comportamentos dos jovens: esses deveriam ser sujeitos que aceitassem a ordem social sem questioná-la.

Nesse período, foi difundida uma proposta de resgate da “identidade nacional”, que estava diretamente ligada ao ensino sobre a construção do país a partir das “façanhas” dos portugueses, considerados como os grandes heróis da História. Bittencourt (2006, p. 36) afirma que

a busca das origens do povo brasileiro, personificação da nação, articula a referência a uma comunidade singular, com aspectos que lhe são característicos e que se originam de três outros povos, dos quais as bases seriam formadas pelo português, com quem no Brasil teria aportado a civilização.

O ensino restringia-se à memorização de nomes de personagens geralmente oriundos da burguesia, de datas e fatos históricos isolados. Foi nesse tempo que surgiram os famosos questionários, cujas respostas os alunos decoravam para fazer as provas. O professor dava aulas expositivas e os alunos eram apenas ouvintes passivos, não participando das discussões. Nesse contexto, os alunos não se sentiam sujeitos históricos. O ensino era conteudista, centrado no professor que transmitia o assunto, o que negava o papel ativo do aluno.

A década de 1970 foi marcada por significativas mudanças no campo do ensino de História. Os professores começaram a questionar as propostas curriculares elaboradas por técnicos da Educação. O período conhecido como “redemocratização” foi marcado por vários debates entre professores e profissionais desse campo de conhecimento para uma nova forma de ensinar História. Bittencourt (2006, p. 13) retrata com clareza esse momento da história:

[...] Os professores não estavam mais dispostos a receber “pacotes” do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. Não era suficiente estabelecer conteúdos que alterassem aqueles tradicionalmente ensinados ou elencar métodos mais eficientes, definidos por técnicos ou intelectuais bem intencionados.

Esse momento da história também foi marcado pela retomada da História enquanto curso acadêmico. De acordo com os PCNs de História (1997, p. 27),

no decorrer dos anos 70 as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (ANPUH e AGB) que se abriram aos docentes, e seu engajamento na batalha pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais.

Para muitos educadores, a ideia de um ensino pragmático e memorizador era inaceitável, e isso levou a muitas das mudanças a que assistimos hoje. Para Bittencourt (2006), a formação do pensamento crítico e as posturas críticas que os alunos devem ter diante da vida são indispensáveis em sociedades que exigem criatividade. A grande meta do ensino de História é contribuir para a formação de uma cidadania crítica e fazer com que os alunos se sintam sujeitos históricos. Para isso, o professor precisa se instrumentalizar e construir propostas que façam com que os alunos se engajem mais nas aulas, buscando satisfazer suas curiosidades.

Por tais razões, faz-se necessário um repensar das práticas dentro de sala de aula. Neste sentido, nossa investigação se propõe a oferecer uma proposta pedagógica alternativa às atividades clássicas de leitura e resposta a questionários. Por outro lado, buscaremos encontrar estratégias para inserir na sala de aula tecnologias diversas e verificar como podem ser benéficas à aprendizagem.

O ensino da Língua Portuguesa como suporte para o ensino de História

Assim como o ensino de História, o ensino de Língua Portuguesa passou por diversas mudanças de concepções. Até os anos 1950, a clientela que frequentava a escola pública fazia parte da camada privilegiada da sociedade brasileira. O ensino era baseado na norma-padrão. Essa, por sua vez, não encontrava nenhum problema em ser aplicada, já que os alunos entravam na escola com um significativo domínio da língua falada característica da norma-padrão desse período. A fala do grupo social que frequentava as escolas se aproximava muito da gramática padrão prescrita na escola, tal como afirma Soares (1998, p. 54):

Uma história da escola no Brasil revela que, até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização. Ora, os alunos pertencentes a essas camadas chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usado.

Vemos, portanto, que, assim como acontecia com a disciplina de História, a concepção de ensino da Língua Portuguesa era pautada num ensino conteudista, com foco no ensino da gramática.

Significativas mudanças de concepção de ensino da Língua Portuguesa se deram por volta dos anos 1960, quando as escolas começaram a “abrir suas portas” para as camadas populares, período conhecido como “democratização da escola”, que teve como meta garantir o direito do acesso à escola para todos os cidadãos. Com esse novo público, a escola passou a receber novas formas de expressão e de comportamento social. Nesse mesmo período, com o regime militar, o governo se centrou no desenvolvimento da industrialização. Em consequência disso, a concepção de ensino da língua passou a ser a de língua como instrumento de comunicação. Para Soares (1998, p. 56):

[...] O regime militar autoritário que, nos anos 60, foi implantado no país buscava o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial, e a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para essa expansão: isso explica, por exemplo, a introdução da qualificação para o trabalho como objetivo do ensino do 1º e 2º graus; isso explica também o sentido fundamentalmente instrumental que ganharam os conteúdos curriculares e seus objetivos, entre eles o ensino da língua materna.

Com a Teoria da Comunicação, o processo de ensino e aprendizagem da gramática e do texto, que antes enfocava a palavra bem escrita, agora passa a ser pragmático e utilitário. O objetivo do ensino da Língua Portuguesa se centrava no desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surge uma nova concepção de ensino, que recebeu contribuições de diferentes áreas de produção do saber: da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso. Hoje, defendemos, no ensino da Língua Portuguesa, uma concepção de língua como enunciação, em que os alunos têm a oportunidade, em determinadas práticas discursivas, de trocar ideias, expô-las, confrontá-las com outras, superar convicções e convencer pessoas sobre seus pontos de vista, como também de serem influenciados pelo que pensam outros indivíduos. Por outro lado, eles têm, ainda, a

oportunidade de, dentro do espaço escolar, interagir com pessoas de outros espaços sociais (por meio de leitura e produção de textos escritos autênticos e por meio da linguagem oral planejada). Os PCNs (1997, p. 42) de Língua Portuguesa defendem que os alunos devem

valer-se da linguagem para melhorar suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário.

Outro objetivo do ensino de Língua Portuguesa proposto nos PCNs (1997, p. 42) é “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceito de classe, credo, gênero ou etnia”. Do mesmo modo, o ensino de História também tem a finalidade de promover o desenvolvimento da capacidade de análise crítica. Essa é mais uma razão para que possamos compreender a interdisciplinaridade entre essas áreas.

É com base nesses objetivos do ensino da Língua Portuguesa e da História que defendemos, em consonância com os PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 32), que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates etc.” Alertamos, no entanto, que a linguagem, em muitas dessas situações, é utilizada como instrumento de poder ou de alienação. Saber até que ponto o interlocutor está tentando nos persuadir a uma posição contrária daquilo que futuramente possa nos proporcionar bem-estar é condição primeira para qualquer ser humano. Desse modo, consideramos que é papel da escola desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno maior autonomia ao lidar com tais gêneros textuais.

Por fim, não vamos ter a ingenuidade de acreditar que a escola por si só conseguirá, através dessas novas propostas, reverter o atual cenário de crise do nosso país. Mas, se conseguirmos que cada aluno “olhe” para os fatos de maneira crítica, valendo-se de argumentos e contra-argumentos consistentes, podemos acreditar que grande passo foi dado para que futuras mudanças venham a ocorrer.

A argumentação no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da História

É muito comum ouvirmos de educadores que o ensino da argumentação só deveria ocorrer com turmas mais avançadas, pois crianças jovens não teriam condições de aprender habilidades argumentativas. Brandão e Leal (2006), em suas reflexões sobre estudos da argumentação, citam diversos autores que acreditam que a argumentação é mais dificilmente aprendida do que a narração, tal como propõe Pereira (1984).

Outros autores, no entanto, mostram que crianças muito pequenas já começam a desenvolver argumentação oral (BANKS-LEITE, 1996; CLARK; DELIA, 1976; EISENBERG; GARVEY, 1981; GENISH; DI PAOLO, 1982; MILLER, 1987; ORSONOLI, 1994; WEISS; SACH, 1991). Segundo Leal e Brandão (2006, p. 16):

Tais autores analisaram o uso de estratégias argumentativas por crianças em torno de 3 ou 4 anos, demonstrando que elas interagem em situações nas quais são motivadas a convencer alguém de alguma coisa, já usam estratégias para convencer, justificam seus pontos de vista, considerando a opinião do outro.

No entanto, Brandão e Leal (2006, p. 19), destacam que:

[...] Muitos autores defendem que as crianças jovens são capazes de argumentar na linguagem oral. No entanto, se analisarmos mais detidamente os trabalhos expostos, observamos que as situações de uso da linguagem oral investigadas são muito semelhantes às vivenciadas em situações familiares.

As referidas autoras ainda pontuam que temos uma grande lacuna quando precisamos investigar situações públicas de comunicação, como, por exemplo, o debate. É o que observamos na afirmação de Brandão e Leal (2006, p. 20), ao expressarem que

sentimos falta, portanto, de estudos que abordem as capacidades de construção de textos da ordem do argumentar mais usados em instâncias públicas, tais como debates regrados, as exposições temáticas, o texto radiofônico, dentre outros.

Acreditamos que o trabalho sistemático com o ensino da argumentação pode desenvolver nos alunos capacidades de se expressarem em situações específicas de fala. É esse tema que precisa ser alvo de pesquisas.

Assim, o sentido que estamos dando para a argumentação como objeto de ensino não é qualquer trabalho ocorrido dentro de sala de aula que faça com que o aluno fale, mas todo aquele que leve os alunos a exporem seus pontos de vista e justificá-los. Nessa mesma perspectiva, Cotteron (2006, p. 96) diz:

Sem que se pretenda que nossos alunos do ensino fundamental sejam advogados, críticos, hábeis na retórica, nos parece essencial que tais capacidades da linguagem que aparecem diariamente na comunicação oral ou escrita – e isso, às vezes, de maneira insidiosa, indireta – ou traduzidas por um comportamento agressivo, verbal ou não, sejam objeto de aprendizagem adaptado à idade e às capacidades dos alunos.

Para melhor conduzirmos um ensino da oralidade que caminhe nessa direção, é preciso que pesquisemos quais são as atuais práticas escolares e as possibilidades de intervenção didática com gêneros orais menos espontâneos. Com esta finalidade – investigar o trabalho com gêneros orais da ordem do argumentar em turmas do 2º ano do 2º Ciclo de escolas públicas da cidade do Recife –, Leal, Perrusi e Celestino (2007) realizaram um estudo que pretendeu investigar quais gêneros orais eram estimulados durante as aulas e se havia um investimento das docentes em tais atividades.

Ao todo, foram investigadas as práticas docentes de cinco professoras, 15 aulas de cada. Os dados apontaram uma ausência de trabalhos em sala de aula que envolvessem o eixo da oralidade de modo planejado e sistemático. Os gêneros textuais produzidos pelos alunos nessas aulas foram, via de regra, conversa informal e discussão. Desse modo, os alunos não eram estimulados, de fato, a desenvolver capacidades argumentativas demandadas em outros tipos de situações sociais. Não havia, portanto, atenção ao ensino de estratégias de oralidade, nem de aspectos centrais da oralidade, como os apontados por Melo e Barbosa (2005, p. 153):

Todo o processo discursivo supõe, por parte do falante/escritor, uma antecipação das representações do ouvinte/leitor, sobre a qual se elabora

o discurso. Nesse contexto, as antecipações, as negociações visam ao estabelecimento de acordos tácitos entre os interlocutores, ou quando não, busca de maior equanimidade dos pontos de vista adotados no curso das trocas conversacionais.

Defendemos, então, que o primeiro passo para mudarmos essa situação é levar o professor a ter a consciência de que esse ensino pode ser uma nova estratégia de conduzir os alunos a desenvolverem-se em direção à criticidade. Propomo-nos, nesta pesquisa, a investigar o desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo o debate, em decorrência da grande dimensão argumentativa desse gênero.

O debate como objeto de ensino

O debate é um gênero oral da ordem do argumentar. A participação em um debate exige dos envolvidos a elaboração e defesa de opiniões. Geralmente ocorrem divergências de ideias entre seus atores. Os sujeitos envolvidos no debate vão expor pontos de vista marcados pela sua subjetividade. Segundo Dolz, Pietro e Schneuwly (2004, p. 248-249),

o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Ao trabalhar com um tema controverso na sala de aula, o professor pode promover debates e, assim, estará trazendo para esse espaço as diferenças culturais e de valores existentes entre os alunos. Nossa proposta de ensino com capacidades argumentativas, através do debate, visa a desenvolver práticas vivenciadas no espaço escolar que se assemelhem às práticas extraescolares.

Como já dissemos anteriormente, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que, em vez de enfocarmos o trabalho com gêneros mais informais, que geralmente se reduz ao espaço privado (como a conversa, por exemplo), na

escola deveríamos nos concentrar mais no trabalho com gêneros da comunicação pública e formal (no caso, o debate seria um dos exemplos).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 81) ainda defendem que o domínio de tais gêneros implica um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento. Sendo assim, os gêneros formais públicos precisam de uma sistematização para que os alunos possam dominá-los. Além das razões já apresentadas para a escolha desse gênero, nos sustentamos nas seguintes considerações formuladas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 81):

Além de ser um gênero oral, o debate apresenta um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação, dentre elas, a escuta do outro; trata-se de um gênero relativamente bem definido, sobre o qual os alunos têm certo conhecimento, não sendo, portanto, algo de difícil acesso para o aprendizado.

O debate se apresenta de várias formas, em diversos tipos de atividades. Dolz, Pietro e Schneuwly (2004) classificam os debates em três tipos: o debate deliberativo; o debate para resolução de problemas; e, por fim, o debate de opinião de fundo controverso.

No debate deliberativo, os participantes precisam organizar-se para tomar decisões. É preciso pensar, elaborar hipóteses e argumentar sobre elas, ouvir os argumentos do outro para decidir sobre quais são as melhores decisões a serem tomadas. Há, portanto, negociações e mudanças de posição durante o próprio debate. Esse tipo de debate pode acontecer no espaço escolar na hora de os alunos decidirem, por exemplo, “aonde ir na viagem de formatura” ou “qual livro ler coletivamente” (Dolz e Schenewly, 2004, p. 250).

Quando o debate é para a resolução de problemas, impera a ordem dos saberes e dos conhecimentos, ou dos “não saberes” ou saberes parciais. Um grupo precisa resolver um problema em que uma solução existe, mas ninguém sabe qual é. Então, coletivamente, vão ser exploradas as contribuições de cada participante, para que as soluções do problema sejam encontradas.

Nossa proposta volta-se para o trabalho com o debate de opinião de fundo controverso, que se caracteriza como uma situação em que um determinado tema polêmico é discutido. Temas controversos levam os alunos a refletirem sobre suas posições, e eles podem aceitar a ideia do outro ou

convencê-lo a aceitar as suas ideias. No espaço escolar, isso só ocorrerá se houver um direcionamento qualitativo por parte do(a) professor(a).

Portanto, o docente, além de ter um bom planejamento e de saber como mediar essa prática, deve vigiar constantemente suas concepções preconceituosas (ou não) e sua postura durante a condução do debate. Para Cotteron (2006, p. 96),

o terreno da argumentação, ao contrário da explicação científica ou da exposição, não é o do “certo”, mas das crenças, dos valores e, por isso, nos envolve não apenas intelectualmente mas psicológica e afetivamente; e também porque nossas próprias relações com a argumentação são muitas vezes conflitivas.

É importante deixarmos claro que não podemos trabalhar o debate em sala de aula de qualquer maneira. Essa atividade apresenta regras e procedimentos específicos, o que requer tempo e preparação da equipe. Além disso, os professores podem utilizar algumas estratégias para auxiliar o desenvolvimento da tarefa, principalmente no que se refere à mediação.

A mediação é importante para que aconteça a abertura do debate, as trocas de turno, a introdução do ponto de divergência que vai alimentar toda a discussão, o gerenciamento da palavra e o fechamento das trocas, ou seja, a síntese de toda a discussão. Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), ao tratar sobre que aspectos devem ser trabalhados no ensino do debate, apontam:

1. deve ser considerado tudo o que concerne à argumentação: a orientação e a força argumentativa, a concessão, os tipos de palavras, a abertura e o fechamento de trocas;
2. deve-se trabalhar a interação. Como já apresentamos, são importantes a escuta do outro e a retomada do seu discurso, através da reformulação;
3. é importante atentar para a responsabilidade enunciativa, tanto do discurso, quanto das modalizações;
4. as atividades precisam ser, também, em torno da língua e de suas marcas, como nominalizações, conectivos, orientação, reformulação, exemplificação e citação;
5. por fim, é essencial fazer-se uma triagem dos textos, com a finalidade de referenciar e caracterizar o debate de opinião.

Com relação à escolha do tema, Dolz, Pietro e Schneuwly (2004) levam em conta alguns critérios para a seleção. Para eles, o tema deve permitir a controvérsia. Outro critério apresentado por esses autores diz respeito ao grau de facilidade e dificuldade. Nesse caso, o professor não deve abordar temas muito complexos ou muito simples, por isso, o tema deve estar de acordo com o grau de leitura do mundo dos alunos e a série que estão cursando. O tema deve ter implicações na vida dos alunos, deve aproximar-se, o máximo possível, de suas vivências. Para isso, o professor deve ficar atento aos problemas que ocorrem, tanto na escola como na comunidade, para trazê-los em forma de discussão para a sala de aula.

Outro ponto que interfere na escolha do tema se refere à não seleção de temas que bloqueiam qualquer possibilidade de o aluno se posicionar, por exemplo, a legalização de drogas. Nesse tipo de tema, o aluno pode ter a posição a favor, mas pode se constranger na hora de opinar, pois ele sabe que a escola não permite esse tipo de ideia, o que vai deixá-lo preocupado em moldar seu discurso.

Por fim, o último critério diz respeito a temas que despertem o interesse dos alunos e os motivem. Portanto, é importante o professor estar atento aos interesses e curiosidades trazidos pelos aprendizes, que muitas vezes podem tornar-se tema de discussão dentro de sala de aula.

Construir e expor uma crítica frente aos problemas cotidianos requer das pessoas defesas pertinentes. Para a disciplina de História, é critério indispensável o trabalho com a dimensão argumentativa, já que essa tem por finalidade “formar o pensamento crítico do aluno para a compreensão da realidade em que vive e transformá-la” (Bittencourt, 1998, p. 21). Mais uma razão que sustenta nossa escolha. Para a organização do ensino dos gêneros textuais, propomos que sejam desenvolvidas sequências didáticas, sobre as quais trataremos a seguir.

Sequências didáticas segundo Dolz e Schneuwly

O planejamento da sequência didática (SD) analisada neste estudo foi conduzido com base nos princípios propostos pelos autores Dolz e Schneuwly (2004). O objetivo da SD proposta pelos autores é principalmente fazer os alunos se apropriarem dos gêneros textuais, neste caso, o debate.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A sequência didática apresentada pelos referidos autores divide-se em blocos. O primeiro é a apresentação da situação, em que os alunos são informados sobre o que será objeto de ensino da sequência e, ao mesmo tempo, mobilizam/socializam conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre o tema em foco. Também discutem sobre os produtos ou sobre a culminância do trabalho. O docente terá que dar aos alunos orientações como: Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção textual? Que forma assumirá essa produção? Quem participará dela?

No segundo momento, os alunos terão que elaborar um texto do gênero que será ensinado. Dependendo dos objetivos da sequência, o texto poderá ser oral ou escrito. Essa será a produção inicial. Nessa atividade, os alunos poderão expor as impressões que apresentam sobre o gênero trabalhado. A partir dessa atividade, o professor saberá o ponto de partida e o melhor direcionamento que dará aos alunos. A produção inicial, se for bem definida, poderá motivar os alunos.

Em seguida, temos os módulos, que são situações/atividades voltadas para a aprendizagem sobre o gênero em foco. Nesses, o professor poderá trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção. Sendo assim, o docente ajudará os alunos a superarem suas dificuldades. Ao final desses módulos, é produzido um registro com os conhecimentos adquiridos sobre o gênero.

Por fim, temos a produção final, na qual o aluno coloca em prática tudo o que aprendeu. Nesse momento, ele irá realizar a produção de uma vez. O professor deverá fazer uma avaliação do tipo somativa, na qual deixe bem claros os aspectos que estão sendo avaliados. Dessa forma, os alunos perceberão seus avanços e o quanto ainda é necessário para que alcancem a finalidade da atividade.

Nesta pesquisa, foi analisada uma sequência didática envolvendo o gênero debate, centrado no tema “brincadeiras e relações de gênero”.

Relações de gênero na escola

A escola, tida como espaço hegemônico de educação, tem sido, ao longo da história, em seus conteúdos e práticas didáticas, excludente a todo sujeito que não se enquadre nos padrões normativos de gênero prescritos por ela. Historicamente, foi construída uma diferença profunda entre homens e mulheres, justificada tanto pelo discurso científico quanto pelo religioso, os quais consideram o corpo feminino como objeto, feito para a procriação, e a mulher para o cuidado do lar, inferior nas relações trabalhistas e políticas. Podemos, com isso, perceber que a escola, como instituição que desempenha um papel social importante na reprodução e normatização de padrões,

delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997, p. 58).

Sob essa premissa, podemos denotar que esse papel reverbera no currículo escolar, pois, como nos afirma Silva (2004, p. 97), “[...] o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.” Ora, a escola é denotada por Michel Foucault (1987) como um dos dispositivos (instituição) de controle, assim como o hospital, a prisão e o manicômio. Os discursos contidos nela têm o intuito de produzir nos corpos que nela circulam uma vontade de verdade acerca do gênero e dos papéis que esse gênero possui.

Com isso, podemos elencar o currículo como um desses procedimentos de vontade de verdade. Pois ele articula elementos que evocam, como Butler (2000) afirma, enunciados discursivos que têm o intuito de produzir corpos femininos e masculinos imbuídos de seus papéis concernidos historicamente. O “isso é brincadeira para menina” ou “isso é cor de menino” se demonstram de forma mais eloquente como regulações que produzem as dicotomias contidas no ambiente escolar.

Não podemos, com isso, deixar de evidenciar que a disciplina fabrica indivíduos, como o olhar docente pode objetivar avaliar alunos e alunas

por critérios diferentes, incluindo até questões do próprio gênero, como quando se aceita que os meninos sejam mais agitados e violentos, enquanto as meninas são delicadas e frágeis, passíveis de cuidado e estimuladas a atividades mais tranquilas. Concordamos com Louro, quando afirma que

currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997, p. 64).

Diante disso, trabalhar no cotidiano escolar práticas pedagógicas que possibilitem uma problematização, utilizando o gênero debate, sob o intuito de trabalhar relações de gênero no ambiente escolar, constitui-se como um importante instrumento pedagógico para se trabalhar a desconstrução desses estereótipos já então naturalizados e cotidianamente reproduzidos nas unidades de ensino. A práxis da desconstrução dos estereótipos nas relações de gênero trabalha contra toda essa lógica normativa da escola, pois estabelece uma oposição necessária para a construção de um debate e reflexão crítica junto aos alunos, corroborando para que a escola, através das desconstruções dos estereótipos, possa se tornar um ambiente que respeite as diferenças e as performatividades contidas nela.

Metodologia

Como já dissemos anteriormente, no presente trabalho buscamos produzir e aprofundar a análise de dados de observação de uma sequência didática em torno do gênero debate. A professora que aplicou a SD foi selecionada entre as que faziam parte do processo de formação continuada oferecida pelo grupo de estudo sobre o ensino da argumentação, da Universidade Federal de Pernambuco. Para isso, utilizamos como critério de escolha o interesse da professora em trabalhar com esta proposta. Foi escolhida como espaço de investigação uma turma do 2º ano de uma escola pública da cidade do Recife.

A sequência didática foi planejada coletivamente pelo grupo de pesquisa, juntamente com a docente. Englobou o tema da disciplina de

História – brincadeiras e relações de gênero –, como já foi dito anteriormente. O gênero foi discutido em reuniões do grupo de estudo, integrado por professoras da UFPE, alunas de graduação e pós-graduação e professoras de escolas públicas da Região Metropolitana do Recife. Foi importante essa reflexão em torno do gênero, tanto para nossa familiarização com ele quanto para que pudéssemos identificar possíveis maneiras de desenvolver boas situações didáticas.

As aulas em que a SD foi desenvolvida foram observadas (com gravação em vídeo e anotações), para que em seguida pudéssemos elaborar os relatórios de aula. Antes de ir a campo, foi realizada uma delimitação prévia de alguns aspectos a serem focos de atenção: falas da professora, diálogos travados em sala de aula, formas de agrupamento dos alunos na sala, tempo de realização de cada atividade, reações dos alunos diante das propostas e da condução de cada atividade.

A análise qualitativa dos dados foi socializada e discutida pelo grupo de estudo e com as professoras que fazem parte do programa de formação continuada. A participação da professora foi possibilitada porque assumimos o princípio de que o professor também deverá ter uma atitude de pesquisador. É na investigação constante do processo de ensino e aprendizagem que o docente obtém dados importantes para o refazer de sua prática, melhorando a qualidade de suas aulas e aprendendo com o processo de ensino. Nesta pesquisa, a professora atuou junto à pesquisadora no planejamento da sequência didática, desenvolveu as atividades propostas em sala de aula, autorizando que a pesquisadora gravasse e observasse todas as fases em que o trabalho foi desenvolvido, e participou das discussões para análise dos relatórios de aula elaborados pela pesquisadora.

Essa participação é essencial, pois as questões de investigação estão focadas na análise da sequência didática, e não nos conhecimentos já construídos pela docente. Investigamos como a SD planejada pode ser conduzida e seu potencial para auxiliar os alunos a desenvolverem estratégias argumentativas e a se apropriarem dos temas debatidos. Desse modo, quanto melhor é a condução e o engajamento da docente, maior é nossa segurança na análise dos dados.

Resultados e discussão

A sequência didática foi planejada para acontecer em nove módulos, que seriam desenvolvidos em nove dias de aula, mas todo o processo foi concluído em sete aulas, em decorrência das decisões tomadas pela professora no momento da realização das atividades.

Na primeira aula da SD, a docente explicou para os alunos que a turma iria fazer um debate. Antes de discutir sobre as características do gênero, a professora explanou sobre o que seria o trabalho a ser desenvolvido na sequência. Após essa explanação, a docente apresentou as características do debate, enquanto os alunos ouviam atentamente. Em seguida, orientou os discentes sobre como proceder durante um debate, lançou o tema (“Existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas?”) para a turma e, por fim, fizeram um pequeno debate sobre o tema “brincadeiras infantis e relações de gênero”.

Nessa aula, os alunos tiveram oportunidade de socializar seus conhecimentos sobre o gênero textual, conhecer/explicitar algumas características sobre o debate. Dentre as características discutidas estavam presentes: respeitar a fala do outro, saber escutar, reconhecer o tema que vai ser debatido, ter boas ideias e fazer um círculo para que o debate seja realizado. Pudemos perceber que alguns alunos resgatam conhecimentos obtidos principalmente nos debates políticos. É o que se evidencia a partir da análise do seguinte fragmento, referente a essa aula:

P – Agora vamos trabalhar debate. Alguém sabe dizer o que é um debate?

A – É algo que os políticos fazem para trabalhar na república.

Outro aspecto que observamos é que a professora já tinha uma dinâmica de trabalhar com argumentação na sua turma. Encontramos indícios disso na hora da explicação sobre a atividade que iria ser desenvolvida. Vejamos:

P – Trabalhamos texto argumentativo. Alguém sabe me dizer o que é um texto argumentativo?

A – Usar algo para argumentar e convencer as pessoas.

Na segunda aula, a docente leu para os alunos o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha, o qual conta a história de dois irmãos que viviam brigando porque queriam brincar todos os tipos de brincadeiras, mas ambos consideravam que determinadas brincadeiras devem ser brincadas apenas por meninos ou apenas por meninas. Após a leitura do livro, a professora retomou o que foi feito na situação inicial e relembrou as características do debate.

Em seguida, lançou a possibilidade de realizar um debate com os funcionários da escola ou familiares dos alunos. A maioria dos alunos aprovou a sugestão. Para que fosse possível tal atividade, a turma elaborou uma entrevista para seus familiares, para que, com base nas entrevistas, fossem escolhidos os convidados para um debate na escola.

Os alunos envolveram-se muito nas atividades propostas nesse dia. Durante a leitura do livro, eles manifestaram espanto, alegria e surpresa com os acontecimentos da história. Além disso, eles tentavam o tempo todo antecipar o final da história. Vejamos, no fragmento seguinte, uma dessas situações:

P – [lendo] Então deram as mãos e correram, correram na direção do arco-íris e de repente pararam.

A – [interrompendo a leitura] Pararam e Joana virou macho e Pedro virou a fêmea.

No que se refere ao gênero debate, podemos perceber que os alunos se apropriaram mais da questão de não atropelar a fala do outro, não falar palavrão¹ e esperar a vez de falar. Observamos isso no seguinte fragmento, registrado nessa aula:

P – Quando a gente começou no primeiro dia, o que a gente falou sobre o debate?

A – Que não pode atropelar a fala do outro.

A – Não pode bater.

A – Não pode falar palavrão.

P – O que mais?

A – Ficar calado quando o outro estiver falando.

A – Não atropelar a fala.

1 Significa palavras de baixo calão, normalmente utilizadas para ofender alguém.

Um comentário interessante que nos chamou a atenção foi quando a docente sugeriu convidar alunos de outras turmas para assistir ao debate. Ela perguntou quem concordava com essa ideia. A maioria dos alunos disse que sim, mas uma aluna disse que não, pois a sala era muito pequena e os alunos iriam fazer muita bagunça. Então, a docente explicou que seriam convidados apenas dois ou três alunos de cada turma. Observamos, então, que a professora não tomava decisões arbitrárias na hora de planejar as atividades. Tudo do debate foi combinado com os alunos.

Na terceira aula, os alunos fizeram a entrevista com alguns funcionários da escola, pois muitos não tinham realizado a atividade em casa com seus familiares. Após essa atividade, os discentes dividiram-se em quatro equipes (cada uma com cinco integrantes) para montar, na cartolina, gráficos com o resultado da coleta de dados das entrevistas. O objetivo dessa atividade foi conhecer as opiniões das pessoas sobre a necessidade (ou não) de existirem brincadeiras de meninos e de meninas e selecionar dois entrevistados para o debate a ser realizado em sala de aula, com base nas informações sobre a posição deles acerca do tema em estudo.

Na quarta aula, a docente continuou o módulo 3, já que não deu tempo de realizar as atividades na aula anterior da sequência didática. O final do módulo 3 consistia em listar os argumentos apresentados pelos entrevistados, de modo aos alunos entenderem que argumentos as pessoas usam para defender a ideia de que existem brincadeiras de meninos e de meninas e que argumentos as pessoas usam para defender a posição contrária. Nesse momento, a docente ia perguntando aos alunos e eles respondiam quais os argumentos utilizados nas entrevistas.

Durante a atividade, a professora percebeu que alguns alunos ainda não estavam entendendo bem qual era o foco da discussão. Isso parece ter sido consequência da maneira como a questão foi colocada: “Existem brincadeiras de meninos e de meninas?”. Alguns alunos interpretavam que a pergunta envolvia ao mesmo tempo meninos e meninas (crianças). A professora precisou explicar que a questão era para saber se existem brincadeiras que apenas meninos devem brincar e brincadeiras que apenas meninas podem brincar.

Os alunos, nesse mesmo dia, iniciaram o módulo 4, o qual se destinava à produção de um convite para os convidados do debate, entre os

entrevistados. Os convidados escolhidos foram a funcionária da biblioteca e o vice-diretor. A funcionária da biblioteca foi escolhida por ter manifestado sua opinião de maneira enfática. Ela era a favor de que meninos e meninas brincassem das mesmas brincadeiras. O vice-diretor foi escolhido pelas suas participações constantes em projetos didáticos com os alunos.

Depois, a docente aplicou uma atividade que não tinha sido planejada na sequência didática: a escrita de um convite para as pessoas que participariam do debate. Antes da escrita, ela fez as seguintes perguntas: Qual é o gênero do texto? Quem é destinatário? Quem está mandando o convite? E qual é a finalidade do convite? Dessa forma, podemos constatar que a docente já apresentava uma dinâmica de trabalho com gêneros textuais, pois a mesma acrescentou ao seu planejamento uma situação de reflexão sobre um gênero que não seria foco de atenção na SD.

Na quinta aula, os alunos assistiram a um debate político gravado em vídeo, realizado pelos candidatos à Presidência da República, Heloísa Helena e José Serra. O debate foi mediado pelo jornalista William Bonner. Depois da discussão sobre o debate político, os alunos organizaram as bancas em forma de círculo. Uma aluna leu para a turma as regras de um debate, que já se encontravam no caderno dos alunos desde o primeiro módulo da SD. Em conjunto, os alunos apontaram mais algumas regras a serem seguidas em debates, como, por exemplo, não gritar com os outros.

Após essa tarefa, os alunos assistiram ao debate entre os convidados. O vice-diretor não concordava com a ideia de meninos e meninas brincarem juntos e uma das suas justificativas era a de que algumas brincadeiras estimulavam a homossexualidade, evidenciando postura preconceituosa e segregadora, e que “diferenças, distinções, desigualdades...” são produzidas também na escola (LOURO, 1997, p. 57).

O exemplo dado era o dos meninos que brincavam de boneca. A funcionária da biblioteca afirmava que não permitir que meninos brincassem de boneca era preconceito e que o fato de os meninos brincarem de boneca pode ser um incentivo para exercerem melhor sua paternidade, quando adultos. Atentos, os alunos fizeram alguns questionamentos aos entrevistados, dentre os quais um para o vice-diretor: “Por que, no recreio, os meninos e as meninas brincam juntos?” Como resposta, o vice-diretor afirmou que naquele espaço era permitido, pois era um espaço pedagógico.

Após o intervalo, assistiram ao debate na televisão (que estava sendo gravado) e discutiram alguns aspectos do debate, como a postura dos entrevistados, o respeito ao tempo, o atropelo da fala do outro, entre outros.

Durante o debate, os alunos levantaram elementos, como respeito e abolição do preconceito com relação a brincadeiras de meninos e de meninas. Na conversa com os alunos, a professora destacou alguns aspectos que os alunos deveriam observar durante o debate entre os entrevistados. No fragmento a seguir, podemos observar os elementos apontados pela docente:

P – Depois que a gente assistir ao debate, a gente vai ver na televisão. Vocês vão ver o que os entrevistados falaram, quais os argumentos que eles usaram, se comportaram-se bem, se o mediador mediou direitinho o debate, se houve respeito, essas coisas. Anotem, viu? Que depois a gente vai conversar sobre tudo que ocorreu no debate.

No primeiro horário da sexta aula, os alunos assistiram a um debate em vídeo sobre o trabalho infantil. O referido vídeo foi uma produção independente de quatro alunos da Universidade Federal de Pernambuco, no qual cada um interpretava um personagem. O primeiro aluno era o mediador, as outras duas alunas eram as entrevistadas – que se confrontavam no debate, sendo uma a favor e a outra contra o trabalho infantil – e a quarta aluna era a responsável pela filmagem. Após assistir ao debate, os alunos discutiram sobre ele. Aspectos como postura dos entrevistados e respeito à fala do outro foram apontados pelos alunos. No segundo horário, a turma leu os argumentos sobre brincadeiras de meninos e de meninas. Ao final, a docente trabalhou algumas características do debate e conversou com a turma sobre o comportamento dos alunos durante o debate.

Na análise que a docente realizou com os alunos, foram enfocados aspectos como respeito ao outro, respeito ao tempo e não atropelar a voz do outro, quando alguém estiver expondo seu ponto de vista. Vejamos, no fragmento abaixo, a análise da docente:

P – Isso, falava sobre o trabalho infantil. Uma das entrevistadas era a favor da criança trabalhar e a outra não. Mas o que teve nesse debate que mais chamou a atenção de vocês? Houve respeito entre os debatedores?

A – Sim.

A – Teve uma hora que a mulher atropelou a fala da outra, mas teve respeito.

P – E o mediador?

A – Mediou direitinho, tia.

A – Quando a mulher falou muito, ele disse que o tempo dela tinha acabado, aí ela obedeceu.

Como podemos observar, o fragmento aponta que alguns alunos estavam atentos a elementos do gênero. O fragmento mostra que o aluno aponta um aspecto pouco levantado, que é o tempo de fala dos debatedores.

Os alunos ficaram atentos ao tema do debate. Muitos alunos questionavam sobre o trabalho infantil, alguns chegaram até a demonstrar estarem com raiva da entrevistada que defendia o trabalho infantil. Podemos notar, no fragmento abaixo, algumas apropriações do tema feitas pelos alunos:

A – Quando a mulher falou muito, ele disse que o tempo dela tinha acabado. Aí ela obedeceu.

P – O que mais, gente?

A – Ela disse que criança tinha que trabalhar. Eu não concordo com essa mulher. A outra é que é boazinha. Ela disse que a gente tem que brincar.

P – A mulher que defendia que criança tinha que trabalhar dizia o quê?

A – Dizia que a gente tem que ajudar nossos pais. Eu concordo com ela, tia. Lá em casa eu lavo os pratos.

P – Olha só! E a outra que era contra criança trabalhar argumentava o quê?

A – Ela disse que criança tem que estudar e brincar.

Dentre os aspectos positivos dessa atividade, tivemos alguns aspectos do gênero debate levantados pelos alunos durante a discussão com a docente. Dentre eles, o respeito ao tempo, pois um aluno falou que a entrevistada obedeceu quando o mediador disse que seu tempo tinha terminado, e o atropelo de fala, já que durante o debate uma entrevistada tentou atrapalhar a fala da outra e esse detalhe foi percebido por alguns alunos.

Na sétima e última observação, os alunos realizaram o debate. Antes de iniciar a atividade, eles organizaram a sala e leram novamente as regras do gênero, conversaram com a docente sobre o comportamento a ser adotado e foram em outras turmas convidar três alunos de cada sala para compor o público do debate. Vivenciaram o debate, que foi gravado e, por fim, assistiram ao debate que realizaram e fizeram uma avaliação da atividade.

Os aspectos levantados durante a preparação dos alunos para o debate foram: respeito à fala do outro, respeito ao tempo, não brigar e nem falar palavrão e respeito ao ponto de vista do outro. Podemos verificar esses aspectos no seguinte fragmento:

P – Vocês lembram o que nós vimos sobre brincadeiras de meninos e meninas? Vai ser o nosso debate de hoje. Nós temos de um lado o grupo que é contra as brincadeiras apenas para meninos ou para meninas. Do outro lado o que é a favor. Para a gente começar o debate, é bom a gente ver algumas regras. O mediador controla o quê?

A1 – A vez.

P – Se alguém tiver na vez de falar tem que respeitar o...?

A2 – Tempo.

P – Quem tiver falando, o outro grupo vai ter que tá o quê?

A3 – Calado.

P – E escutando. Não pode fazer o quê?

A4 – Bater.

A5 – Agredir.

A6 – Atropelar a fala do outro.

A7 – Respeitar o ponto de vista.

A8 – Ter um assunto.

Durante o debate, observamos também que os alunos se apropriaram mais do elemento de retomada da fala do outro para justificativa do seu ponto de vista, que é uma característica importante do gênero. De modo geral, o debate foi muito interativo e os alunos muito se envolveram no tema, manifestando suas representações sobre as relações de gênero na sociedade, como podemos ver a seguir:

A – De casinha não pode, né? Porque quando o menino crescer ele vai ser jogador de futebol ou então de vôlei.

P – E por isso você acha que não pode brincar de casinha. Quem pode dar mais alguma opinião?

A – Porque esse negócio é de menina. Porque menino que brinca desses negócios de casinha e de boneca é bicha.

P – Você não acha que brincar de boneca e de casinha vai ajudar a ser pai não? Você acha que é bicha?

A – É, tia.

[Uma aluna levanta a mão pedindo a vez para se pronunciar.]

P – Vamos ouvir agora Gleice.

A – Sou contra porque menino pode brincar com menina e não vai virar bicha nem sapatão. Pode brincar de casinha, de boneca e de queimado.

No planejamento da sequência didática, estava previsto que os alunos assistiriam ao debate que tinha sido gravado no mesmo dia em que o mesmo foi realizado. No entanto, a docente não colocou o debate para que os alunos assistissem, pois, segundo ela, o debate foi muito extenso, o que deixou os alunos muito cansados.

De maneira geral, podemos observar que os objetivos didáticos de História foram atendidos, pois Cruz (1996) defende que ensinar os discentes a participar ativamente das situações de sala de aula, a emitir opinião e avaliar a opinião dos colegas pode ser um caminho para a construção de uma prática mais rica.

Além disso, práticas escolares como essa fogem à ideia de um ensino diretivo e memorizador, características ainda muito fortes em algumas práticas escolares. Para Bittencourt (2006), esse é o papel da História: formar o cidadão político. Práticas de ensino através da argumentação podem ser o início do estabelecimento de uma democracia mais justa.

É importante ressaltar, porém, que o docente precisa estar preparado para lidar com questões de valores que cada um traz consigo, sem impor sua opinião aos alunos, mas levando-os a refletirem mais sobre elas. O professor tem o papel de questionar e colocar os alunos em conflito acerca de suas representações, sobretudo quando manifestam preconceitos.

Dentre os diversos momentos em que os alunos demonstraram ter preconceito com relação a meninos brincarem com bonecas, merece destaque a seguinte afirmação: *“Porque esse negócio é de menina. Porque menino que brinca desses negócios de casinha e de boneca é bicha”*. A docente, porém, não problematizou essa intervenção, não contribuindo, portanto, para que os alunos percebessem que havia, nesse caso, explicitação de preconceitos. Ela poderia ter provocado a reação dos alunos que tinham opinião diversa, levando-os a explicitar os contra-argumentos. Durante o debate o professor pode expor seu ponto de vista sem inibir a opinião dos alunos. O que não pode é o mesmo agir como se a escola fosse neutra. É sabido que ninguém

nasce preconceituoso. Os alunos, no convívio social, naturalizam posicionamentos segregadores; os meninos, sob uma ótica patriarcal, acabam aprendendo e efetivando de forma compulsória atitudes de vigilância à sua masculinidade, tornando a brincadeira de casinha uma ameaça à constituição e à efetivação de sua virilidade e heterossexualidade.

Por fim, para Bittencourt (2006, p. 20), “o papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares”. Como podemos observar, a autora atribui uma maior responsabilidade para a disciplina de História com relação ao desempenho do papel social que o conhecimento deve exercer. Esse modo de conceber o ensino da História é fruto de algumas transformações ocorridas nessa área do conhecimento.

Considerações finais

Dentre os objetivos dos PCN de Língua Portuguesa (1997), um refere-se ao uso da linguagem como expressão de emoções, opiniões, ideias, além da interpretação e consideração dos outros. Tais objetivos são semelhantes aos que orientaram o desenvolvimento da sequência didática aqui analisada e foram claramente notados durante nossas observações de aulas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é uma sistematização de atividades com um gênero textual, seja ele oral ou escrito. Porém, isso não significa que esta deva ser uma camisa de força e que o docente tenha que aplicar as atividades a qualquer custo. O planejamento da SD é apenas um norteador da atividade docente, podendo sofrer algumas alterações durante o processo. No caso investigado, a docente não só modificou a SD, quando retirou um módulo, pois o tempo não permitia a realização do mesmo, como também acrescentou outras atividades que não se encontravam no planejamento.

Para Dolz e Schneuwly (2004), a decisão de trazer um gênero para dentro da escola exige conhecimentos do professor, para que o gênero possa realmente ser objeto de reflexão. Além disso, por meio de variados gêneros, podemos ultrapassar a fronteira escolar. O tema sobre brincadeiras de meninos e de meninas é uma questão enfrentada pelos alunos no seu cotidiano, pois a sociedade, desde cedo, vai moldando o comportamento

das crianças com relação aos papéis que devem desempenhar socialmente, envolvendo, portanto, o componente curricular História.

Dolz e Schneuwly (2004) ainda afirmam que o gênero debate trabalha questões emocionais, culturais, cognitivas, de valores, entre outras. Além disso, o aluno, inserido numa sociedade democrática, tem direito a práticas escolares interativas e que reflitam de alguma forma no seu dia a dia.

Na sequência didática analisada neste trabalho, observamos que a docente enfocou muito a questão da escuta e do respeito à fala do outro, mas também trabalhou outros aspectos do debate, como a retomada da fala do outro para justificar o próprio ponto de vista do debatedor. Em vários momentos, ela pedia para que os alunos prestassem atenção ao que o colega estava falando, para depois argumentar com base na opinião do colega. Consequentemente, os alunos se apropriaram com muita facilidade da retomada da ideia do outro para defesa de seu ponto de vista, do respeito durante a fala do outro e da regulação do tempo.

Os alunos se envolveram bastante em todas as atividades, mas a mais aguardada foi o debate propriamente dito. Vale destacar que um aspecto que contribuiu para o envolvimento dos alunos foi a ideia da filmagem. Mas no dia do debate a filmadora foi pouco notada, pois os alunos se envolveram muito com o tema.

De fato, houve demonstrações de que os alunos estavam refletindo sobre o tema proposto, pois alguns argumentos colocados por eles iam de encontro aos argumentos explicitados no debate entre os convidados. Ocorreu também, durante o debate entre os convidados, a manifestação de alguns alunos, tanto discordando, quanto concordando.

Concluimos, portanto, que a sequência didática envolvendo debate é uma possibilidade interessante de trabalho dinâmico dentro do espaço escolar e que pode ultrapassar os muros da escola, já que foi trabalhado um tema muito presente no cotidiano dos alunos. Mas é pertinente deixarmos claro que os recursos materiais (filmadora, cartolina, televisão, DVD, entre outros) disponíveis facilitou muito o trabalho. Em outro contexto, ficaria muito mais difícil.

Outro ponto positivo na aplicação da sequência didática foi a experiência da docente em trabalhar com gêneros textuais. Os resultados da pesquisa mostraram que o trabalho com gêneros, assim como outras atividades que venham a dinamizar a rotina na sala de aula, estimula e motiva os

alunos, que demonstraram prazer em participar das atividades. Apesar de a atividade ter sido realizada no final do ano letivo, época muito agitada, já que os alunos estão ansiosos para entrar de férias e fazer suas avaliações, sendo menor o envolvimento dos alunos nas atividades nesse período do ano, foram raros os momentos em que os alunos se mostraram desmotivados com as atividades.

Referências

- BANKS-LEITE, L. Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas/IEL, Campinas, 1996.
- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. Editora Contexto, 2006.
- BRANDÃO, Ana Carolina P. e LEAL, Telma Ferraz. *Projeto de pesquisa: Argumentação na escola: do diagnóstico as práticas produtivas*, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília, 1997.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*; Trad. Renato Aguiar. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CLARK, R. A.; DELIA, J. G. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development* n. 78, p. 1.008-1.014, 1976.
- COLOMER, T. e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Art-Med, 2002.

- EISENBERG, A. R.; GARVEY, C. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, v. 4, p. 149-170, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GENISHI, C.; DI PAOLO, M. Learning through argument in a preschool. In: WILKINSON, I. C. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma abordagem pósestruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARCUSCHI, Antônio Luiz e DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARTINS, Gilberto de Andrade e LINTZ, Alexandre. *Guia para elaboração de monografias e trabalho de conclusão de curso*. Ed. Atlas. São Paulo, 2000.
- MILLER, M. Argumentation and cognition. In: HICKMANN, M. (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. San Diego, CA: Academic Press, 1987.
- NIKITIUK, Sônia Maria Leite. *Repensando o ensino de história*. Cortez, 1996.
- ORSOLINI, M. *Dwarfs do not shoot: in analysis of children's justifications*. *Cognition and Instruction*, n. 11, p. 281-297, 1994.
- PERERA, K. *Children's writing and reading*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*./tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- WEISS, D. M.; SACHS, L. Persuasive strategies used by preschool children. *Discourse Processes*, n. 14, p. 55-72, 1991.

7

PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES EM MATEMÁTICA E GEOGRAFIA

Integrando as áreas e os saberes a partir de atividades

Ana Beatriz Gomes Carvalho
Cristiane Pessoa

Introdução

A integração entre as diferentes áreas do conhecimento é uma questão que provocou inúmeros desdobramentos teóricos no campo da Educação, mas, apesar de sua indiscutível relevância no processo de ensino-aprendizagem, ainda existem lacunas nos aspectos práticos para a sua efetiva aplicação em sala de aula. As experiências no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que abordam diferentes áreas de conhecimento costumam limitar a integração aos saberes mais próximos, como, por exemplo, os componentes curriculares da área de Humanas, como História e Geografia. A proximidade dessas áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos não se constituem exatamente um desafio para a integração efetiva de diferentes saberes, que possa ser chamada de uma ação realmente interdisciplinar.

Um outro formato de abordagem que busca a interdisciplinaridade pode ser encontrado nos projetos temáticos que são criados em função de uma demanda provocada por datas festivas/religiosas (Páscoa, Carnaval, São João etc.) ou eventos com expressiva divulgação nos meios de comunicação, como Olimpíadas, Copa do Mundo e eleições. O contexto dos projetos temáticos, provocados por demandas externas ou eventos pontuais, busca elementos nas diferentes áreas do conhecimento que possam agregar algum valor pedagógico ao projeto desenvolvido. Em função da sua artificialidade e dificuldade de articulação entre todos os campos de diferentes saberes, esse tipo de projeto costuma ter dificuldades para alcançar os objetivos de aprendizagem.

As dificuldades observadas na apropriação efetiva de práticas interdisciplinares nos levam a buscar caminhos alternativos que possibilitem o diálogo entre diferentes campos do conhecimento. A proposta que pretendemos desenvolver neste capítulo está fundamentada no conceito de projetos pedagógicos desenvolvido por Hernandez (1998), na perspectiva de interdisciplinaridade e diversidade a partir das diferenças e semelhanças que existem nos conteúdos dos campos de conhecimento, com suas infinitas possibilidades de abordagem.

No contexto das diferentes estratégias de apropriação do conhecimento e utilização na prática pedagógica, consideraremos a interdisciplinaridade como fio condutor e a diversidade como contexto a ser observado. As áreas do conhecimento escolhidas foram a Matemática e a Geografia, que tradicionalmente são classificadas, respectivamente, como disciplinas das áreas de Exatas e Humanas. Iniciaremos a nossa discussão abordando as questões conceituais da interdisciplinaridade e diversidade no campo da Educação e, a seguir, apresentaremos as possibilidades e estratégias pedagógicas para o trabalho conjunto.

Perspectivas teóricas e práticas para a interdisciplinaridade

A discussão sobre a interdisciplinaridade chegou ao Brasil na década de 1970 como um contraponto ao modelo de fragmentação da Ciência concretizado na matriz curricular que estruturou o conhecimento em disciplinas estanques. A política de fragmentação disciplinar foi resultado do positivismo

e da racionalidade científica, que impôs metodologias de pesquisa e legitimação do conhecimento, favorecendo o reducionismo. Filosoficamente, a interdisciplinaridade está associada ao enfrentamento de problemas que preocupam toda a sociedade e exigem um papel de negociação entre todas as pessoas que participam do processo de trabalho, para debater as questões conceituais, metodológicas e ideológicas (SANTOMÉ, 1998).

As questões relacionadas com a interdisciplinaridade englobam elementos que estão inseridos no campo da Filosofia, da Teoria Curricular e da Epistemologia, em diversas abordagens, que não resultam em um conceito único de interdisciplinaridade. Segundo Thiesen (2008, p. 545), “existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”.

O autor ainda apresenta em seu texto as diferentes abordagens sobre interdisciplinaridade, que podem ser encontradas, por exemplo, em autores como Japiassu (1976, p. 75): “tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem”; Morin (2005, p. 23): “o pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário”, apenas para citar alguns autores que discutem o tema.

O desdobramento prático da discussão sobre a interdisciplinaridade no campo da Educação resultou em propostas pedagógicas que buscam integrar o conhecimento específico de determinadas disciplinas, organizadas na estrutura de projetos de trabalho integrados para o desenvolvimento de determinados conteúdos. A ideia de trabalhar com projetos pedagógicos integrados adquire diferentes formatos no contexto das escolas e não são determinados ou acompanhados por práticas pedagógicas inovadoras. É perfeitamente possível encontrar projetos integrados em contextos escolares que possuem propostas pedagógicas tradicionais, que utilizam os projetos como elementos motivadores no formato de eventos que são provocados por contextos externos, como os projetos sobre a Copa do Mundo ou a reciclagem, por exemplo.

Os formatos inovadores que trabalham a interdisciplinaridade na escola organizam o currículo com projetos de trabalho. Esses projetos

contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem, de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes (HERNÁNDEZ, 1998). É uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver um novo conhecimento, diante de uma situação-problema, cuja resolução será conduzida a partir da pesquisa. Um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas, permitindo que os alunos decidam, opinem, participem da construção do conhecimento, com autonomia no papel de sujeitos de sua própria aprendizagem.

As diversas possibilidades de conceitos e trabalhos com a interdisciplinaridade nos levam ao nosso posicionamento neste texto: a nossa proposta não é apresentar projetos integrados completos ou ações isoladas, mas mostrar as possibilidades de ensino-aprendizagem com os conteúdos de Matemática e Geografia, através de atividades práticas que podem ser aplicadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A nossa perspectiva é que, considerando as dimensões filosóficas, epistemológicas e curriculares, a interdisciplinaridade é um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite a integração de diferentes saberes na construção de conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para o sucesso da aprendizagem. A Matemática e a Geografia compartilham de vários elementos importantíssimos no desenvolvimento de estruturas de aprendizagem que vão alicerçar a aquisição de conhecimentos dos alunos, pavimentando o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais.

A diversidade como contexto

Tempo e espaço são categorias fundamentais para o ensino de Geografia, assim como abstração e lógica são para o ensino de Matemática. O processo de construção desses elementos envolve aspectos individuais que estão relacionados com o contexto histórico, econômico e social que alicerça os percursos que cada um escolhe para a construção de sua própria aprendizagem. A orientação para a construção desses percursos precisa ser precedida da compreensão dos diferentes contextos nos quais os alunos estão inseridos, sendo necessário validar todas as possibilidades de construção de

saberes, partindo da concepção de que o respeito à diversidade significa que todos devem ser reconhecidos como iguais.

Para Taylor (1994), todos os seres humanos são dignos de respeito, e não dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser compreendido como uma forma de opressão. É preciso ressaltar que o não reconhecimento não está relacionado apenas aos aspectos sociais. Não reconhecer a singularidade nos percursos de aprendizagem dos alunos pode ser igualmente opressor, por exemplo, quando envolve categorias como domínio espacial, representação do espaço, raciocínio lógico, abstração etc. Nesse sentido, a maior dificuldade enfrentada pelos professores é como reconhecer as inúmeras possibilidades de construção do conhecimento, o que nos leva ao conceito de identidade como elemento principal para a compreensão da diversidade na escola.

Adotamos a concepção de identidade considerada por Hall (2003) como identidade cultural, que se apresenta deslocada ou fragmentada na sociedade pós-moderna. Segundo Hall (2006), o sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o seu “eu real”, mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores”. “O sujeito está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Isso é bastante significativo para o professor e para o processo de aprendizagem, porque o reconhecimento da diversidade não se constitui um fator limitante, mas sim um elemento que amplifica as possibilidades de observação do professor. O aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, não é somente um aluno trabalhador; ele pode assumir outras identidades, como mulher, negro, morador da periferia, ligado a um determinado partido, empregado de um setor específico etc. São identidades múltiplas que constituem a formação da individualidade do sujeito e agregam elementos essenciais para o seu olhar sobre a sociedade e sobre o conhecimento. Resende (2007) afirmou a necessidade de incluir o espaço histórico do aluno nas aulas de Geografia, para evitar a exclusão do saber e percepções desses sujeitos na construção dos conceitos do espaço geográfico ensinado nas escolas. Nas palavras da autora,

subordinada à lógica do trabalho, essa percepção do espaço está visceralmente ligada à experiência vivida, a um espaço que, de certa forma,

a experiência vivida seleciona e ordena. Assim, ganha ou não importância nesse espaço (ao contrário da hierarquia estabelecida de fora para dentro na transmissão escolar do espaço geográfico) aquilo que objetivamente adquire importância na trajetória vital de cada um (RESENDE, 2007, p. 86).

A mesma questão pode ser observada no campo da Matemática, em relação ao aspecto prático do conhecimento matemático. Nos clássicos estudos de Carraher, Carraher e Schliemann (1988), os pesquisadores estudaram crianças e adultos de classes populares que dominavam conhecimentos matemáticos na prática da vida diária, mas este conhecimento não se traduzia no ensino formal da disciplina.

Roazzi (1990), analisando essa obra, destaca que um melhor conhecimento dos procedimentos matemáticos desenvolvidos fora da sala de aula possibilita ao professor verificar que o conhecimento matemático é acessível a todos; a habilidade de uma pessoa depende das situações culturais e sociais nas quais ela tenha a oportunidade de usá-las e, assim, a escola pode investir na criação de situações que favoreçam o uso real do conhecimento matemático e aproveitar os conhecimentos, raciocínios e estratégias que os estudantes trazem de seus contextos sociais e culturais.

Ainda na perspectiva de se refletir sobre uma matemática mais voltada às questões sociais e que atenda a estudantes dos diferentes níveis sociais e culturais, Skovsmose (2014) defende a Educação Matemática Crítica como um instrumento que possibilite ler o mundo por meio de números, gráficos, figuras e formas, localização espacial, fazendo o uso da matemática nas práticas sociais. Afirma que a matemática, para estar inserida de fato no mundo, precisa ter preocupações eminentemente políticas e sociais, refletindo sobre os diversos papéis que ela pode desempenhar na sociedade, a depender dos encaminhamentos que são, ou não, favorecidos.

Considerando a perspectiva da interdisciplinaridade e o contexto da diversidade, apresentaremos, a seguir, as propostas de atividades integradas organizadas em três eixos: domínio espacial, orientação e representação espacial/cartográfica, materiais concretos e representações.

Domínio espacial

O domínio espacial, compreendido aqui no sentido geográfico, é desenvolvido, na escola, de um modo geral, de forma precária, comprometendo as concepções de espaço e organização territorial que são necessárias para a leitura espacial de qualquer representação. Existe um consenso entre os especialistas de que não é possível ensinar a alguém os conceitos relativos à noção de espaço e a sua representação (ALMEIDA, 2002). Isso não significa que esses conceitos não possam ser construídos através de um processo de orientação e formação, mas não poderão ser ensinados a partir de uma leitura de um texto ou a realização de um questionário. “Ler” mapas e movimentar-se no espaço requer uma dimensão da percepção e consciência da própria corporeidade que não podem ser simplesmente decoradas em um ponto do livro. Essa construção precisa ser cuidadosamente estruturada, avaliando a percepção individual em relação ao seu espaço, para posteriormente inserir elementos da cartografia, passo a passo.

Na Matemática, o desenvolvimento da dimensão espacial ocorre, predominantemente, no trabalho com o eixo da Geometria. Estudos relacionados a esse campo de conhecimento, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, defendem que três etapas são exploradas para o domínio do espaço: o *espaço vivido*, o *percebido* e o *concebido*. De acordo com Smole, Diniz e Cândido (2003), o *espaço vivido* se refere ao físico, vivenciado por meio dos movimentos e deslocamentos e é aprendido pelas crianças através de brincadeiras e atividades que permitam percorrer, delimitar e organizar o espaço; na etapa do *espaço percebido*, a criança não precisa estar fisicamente presente para lembrar-se dele; a etapa do *espaço concebido* surge quando existe a capacidade de representar o espaço. Nesse mesmo sentido, ainda segundo as autoras, o desenvolvimento espacial da criança ocorre progressivamente e percorre um processo que se inicia na percepção de si mesma, passa por sua percepção no mundo e no espaço ao seu redor e depois chega ao espaço representado em forma de desenhos, maquetes, mapas e representações planas.

A seguir, apresentamos atividades possíveis de serem realizadas na escola e que contemplam as duas áreas – Geografia e Matemática – no que se refere à dimensão espacial.

- A – *Um passeio ao redor da escola*: atividades para observar o trajeto para ir e voltar, o mercado, a padaria, as ruas etc. são bastante esclarecedoras. A proposta, ao retornar para a sala de aula, é tentar colocar no papel os caminhos percorridos, com seus principais elementos observados. O trabalho com maquetes também pode ser explorado, principalmente na construção do espaço real ou do espaço ideal (a cidade que queremos, por exemplo).
- B – *Orientação e uso da bússola*: o aluno só compreenderá a sua relação de orientação com o movimento da Terra se forem mostrados a ele o nascer e o pôr do sol, a partir de seu próprio corpo e os demais pontos cardeais. A sombra, a luminosidade, o movimento dos astros no céu são indicadores dessa “mobilidade” da Terra, que é uma ideia muito abstrata para os alunos. O uso da bússola é um recurso interessante e mostra que as sensações e relações do corpo com o movimento do sol e da Terra podem ser registradas por meio de um equipamento que serve como orientação dos homens no espaço terrestre.
- C – *Planta da sala de aula*: após o trabalho com maquetes ou paralelamente ao processo de construção de maquetes, a elaboração do desenho da planta da sala de aula é uma estratégia excelente para introduzir a noção de escalas. Através das medidas simples da sala de aula (tamanho das paredes, mesas etc.) e sua projeção para as medidas do papel (cm, mm), os alunos compreenderão o que é a transposição do espaço real para a representação no papel. É necessário reforçar as medidas de conversão, por exemplo: 1m = 1 cm. Nesse momento serão trabalhadas as noções de projeção e representação simbólica.
- D – *Caça ao tesouro*: esta atividade é uma transposição da atividade de elaboração da sala de aula em um espaço mais amplo, onde será necessário representar outros elementos da natureza, árvores, outras construções etc. O objetivo é realizar um trabalho de orientação a partir dos símbolos e desenhos apresentados no papel.
- E – *Elaborando símbolos*: no decorrer do desenvolvimento das atividades citadas, a construção de símbolos e legendas para os mapas deve ser trabalhada, a partir da associação dos objetos que desejamos representar e os símbolos mais apropriados.

Orientação e representação espacial/cartográfica

Autores como Pires, Curi e Campos (2000) discutem que é através da ampliação de suas vivências com o meio e seus objetos que a criança irá adquirir mais conhecimentos referentes à *localização*, à *orientação* e conseqüentemente à *representação* do espaço, distanciando-se, assim, do espaço físico e constituindo o pensamento geográfico. Destacamos que o pensamento geográfico, no que se refere à orientação e representação cartográfica, também é constituído a partir da ação da criança sobre o mundo.

O mapa é uma representação cartográfica do mundo real. Nele está embutida uma série de signos que apresenta os mesmos códigos e sentidos usados na linguagem. Ler mapas significa dominar essa linguagem e, quanto mais o aluno estiver inserido em sua construção, familiarizado com seus procedimentos, mais próximo ele estará de desvendar sua equação.

A linguagem cartográfica apresenta três elementos essenciais: o sistema de signos (legendas, cores, símbolos), a redução (proporção através da escala) e a projeção (o tipo de representação escolhida). Cada um deles exige uma série de decodificações do leitor, até ele chegar ao resultado completo da leitura do mapa.

O primeiro passo para a decodificação é a leitura do título, a observação das legendas e a análise da escala. Cada um desses elementos indicará o que está sendo representado no papel, como verdadeiras “pistas” que nos levarão a compreender que projeção foi adotada, que pedaço do território está representado e como está representado. É preciso, então, considerar alguns aspectos da formação dos alunos no que diz respeito aos elementos mais básicos e óbvios da percepção humana. São as percepções de grande, pequeno; esquerda, direita; em cima, embaixo; ali, lá, longe, perto; formas geométricas e cores. A lateralização é um passo importante nesse processo, porque organizará os referenciais da percepção do espaço do indivíduo. Segundo Almeida (2002), a análise do espaço deve ser iniciada primeiro com o corpo, em seguida apenas com os olhos, e finalmente com a mente. Assim, como discutido acima, o corpo é a referência inicial e o desenvolvimento das competências espaciais parte das experiências corporais, passa pelas vivências espaciais para depois chegar à abstração e à representação.

Ler livros de histórias que tratem da questão da escala e diferentes tamanhos e formas espaciais é um bom começo para mostrar aos alunos a necessidade de padronização, através das escalas do mapa. Se cada um retratasse o território, a partir de sua própria percepção da realidade, nós teríamos inúmeros desenhos e seria impossível compreender a lógica de todos. Assim, as escalas, a projeção e os símbolos das legendas foram padronizados para facilitar a leitura de todos. Desta forma, o aluno poderá compreender que ler um mapa é uma tarefa como qualquer outra, bastando conhecer os mecanismos utilizados.

Apresentação da representação cartográfica do mundo: invariavelmente, a primeira representação a que o aluno tem acesso é um mapa em papel, mostrando o mundo todo em um tamanho reduzido, repleto de paralelos e meridianos, quase um jogo de batalha naval.

A representação ideal para a primeira visualização do mundo pelo aluno é um globo porque ele conseguirá associar, de forma concreta, o mundo (e toda a força de sua enormidade, inimaginável), para um modelo menor. Ele já consegue perceber essa miniaturização dos objetos através de seus próprios brinquedos (carrinhos, bonecas, soldadinhos etc.). A descrição da Terra como redonda (ou geoide) é explicada de forma minuciosa para os alunos, com o mesmo efeito de se descrever o que é um triângulo, ou seja, é pouco eficiente. Se nossos alunos pudessem apalpar, rolar, jogar um globo como representação do planeta, compreenderiam muito mais rapidamente a forma da Terra do que em um parágrafo inteiro com sua descrição. Por que apresentar um mapa plano antes de mostrar o formato da Terra, de forma que possa ser facilmente compreendido? Portanto, como estamos defendendo nesta discussão, é preciso que a criança seja sujeito e possa agir sobre a produção do seu conhecimento. De acordo com Lima e Carvalho (2010), os movimentos da criança, a exploração do espaço e as interações propiciadas pelas diversas formas de linguagem, caracterizam a fase inicial, espontânea, da aquisição das competências geométricas. Essas primeiras aquisições permitem à criança localizar objetos, observar os seus deslocamentos e, também, situar-se no seu entorno físico.

A cartografia e a orientação são elementos fundamentais da construção do pensar geográfico e geométrico e precisam ser elaboradas com os alunos de forma mais construtiva e motivadora. Ensinar orientação em um espaço

fechado bloqueia completamente o resgate da perspectiva do aluno em relação ao seu espaço geográfico e suas análises e percepções das categorias espaciais, que são essenciais nesse processo de letramento de mapas. As atividades concretas, os passeios, a observação e a elaboração de desenhos são estratégias que consolidarão o processo de desenvolvimento dessas habilidades, aprofundando a cada etapa o conhecimento anterior, e construindo novos conceitos a partir dos demais.

Materiais concretos e representações

O trabalho com determinados conteúdos de Geografia e de Geometria no Ensino Fundamental requer alguns cuidados, por duas razões: a primeira é a limitação da capacidade de abstração dos alunos; e a segunda é o fato de que esses conceitos estão em construção nessa etapa de ensino-aprendizagem, e serão utilizados novamente nos anos seguintes. Assim, um conceito mal estruturado poderá dificultar o desenvolvimento da aprendizagem mais tarde, mesmo que aparentemente esteja tudo bem.

Em relação à Geografia, de modo geral, os temas abordados no Ensino Fundamental estão relacionados com a formação da Terra, a estrutura interna do planeta, os aspectos geomorfológicos, ecossistemas, tipos de vegetação, latitudes e longitudes, movimento da Terra (rotação, translação). Todos esses temas podem ser trabalhados com materiais concretos e representações. A erosão eólica, por exemplo, pode ser representada com um pouco de areia e um ventilador. Veja a seguir algumas sugestões de trabalhos e representações:

- movimentos da Terra e planetas
- móbil do sistema solar
- estrutura interna da Terra em isopor
- globo plástico e lanterna
- trabalho com massa plástica para representar as cores, as formas e os tamanhos dos diferentes planetas e a posição da Terra no sistema solar

Sugestões de materiais concretos para trabalhar os aspectos geomorfológicos:

- uso de massa plástica (ou jornal com cola plástica) para a construção do relevo
- lâminas de isopor para representação dos meandros dos rios e deságue no oceano
- esponja de lavar louças (verde) e arames para fazer árvores
- massa plástica, água com anilina vermelha e sais de frutas, para simular um vulcão
- experiências com água e barro, para simular a erosão da água
- experiências com placas de isopor sobre a água, para representar as placas tectônicas sobre o manto de magma
- ecossistemas, tipo de vegetação e espaço urbano e rural

Em relação à Geometria, os temas abordados nos anos iniciais, de um modo geral, devem explorar, de acordo com Smole, Diniz e Cândido (2003), os eixos de *organização do esquema corporal*, *organização espacial* e *noções geométricas relacionadas a figuras e formas*. Atividades com materiais concretos e representações que podem desenvolver esses eixos são apresentadas a seguir.

- dobraduras
- kirigami
- quebra-cabeças diversos (como o tangram, por exemplo)
- blocos lógicos
- recortes e colagens
- geoplano
- malhas quadriculadas e pontilhadas
- sólidos geométricos
- diversas atividades que utilizam o corpo como recurso

- representações de caminhos e de espaços
- representação de trajetos por meio de mapas desenhados e/ou de itinerários e roteiros
- registros em desenhos livres
- construções diversas, utilizando embalagens vazias
- composição e decomposição de figuras e registro das regularidades observadas

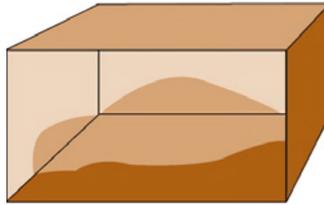
Construção de maquetes e dioramas

A construção de maquetes ou dioramas em caixas de sapato é uma forma simples de trabalhar diferentes elementos da Geografia e da Geometria, estimulando a pesquisa e a elaboração de conceitos através da construção de materiais. Para construir um diorama, é preciso:

- uma caixa de sapato
- tinta plástica nas cores primárias
- papéis coloridos
- tesoura
- cola
- lápis coloridos e hidrocores
- materiais diversos para a cena (algodão, bonequinhos de plástico, arame, isopor etc.)

O primeiro passo é fazer o fundo da cena que será representada (montanhas, céu azul, sol, nuvens etc.). Depois, desenhe as peças que serão coladas na paisagem (árvores, animais, casas etc.). Lembre-se de que a finalidade do diorama é retratar uma cena tridimensional, dividindo-se entre o plano de fundo e os elementos colocados na cena.

Figura 1. Fundo do diorama



Fonte: Pimenta e Carvalho (2008).

Por fim, pinte a parte externa da caixa em uma cor neutra e coloque o nome do diorama e do autor. Os dioramas podem abordar diversos assuntos, e sua construção sempre envolverá pesquisa e observação para um bom resultado final. Um diorama sobre um ecossistema desenvolverá conceitos em seus alunos de forma que nenhuma outra estratégia pedagógica poderia realizar.

Figura 2. Representação de uma cena no diorama



Fonte: Pimenta e Carvalho (2008).

As maquetes são mais adequadas para retratar cenas de uma cidade ou reproduzir construções, como a escola e seu entorno, pontos turísticos etc. A base de uma maquete pode ser em cartolina, madeira ou isopor, e mesmo sem precisão nas medidas, é importante manter a proporcionalidade entre os elementos para construir o conceito de escala com os alunos. É possível utilizar sucata (aproveitamento de embalagens, pedaços de madeira etc.) para criar as maquetes. Os materiais necessários para construir uma maquete são os seguintes:

- lápis coloridos e hidrocores
- régua, tesoura, fita adesiva e cola
- areia colada ou pedacinhos de grama
- esponja de lavar louça (para a copa das árvores e moitas)
- miçangas coloridas e transparentes (para colar nas árvores como frutas ou no chão, como pedras)
- embalagens de alimentos ou remédios (para servir como modelo ou estrutura dos edifícios e casas)
- cola ou gel transparente (para rios, lagos e mares)
- palitos e arames finos (para cercas e postes)
- lixa marrom e preta (para representar o asfalto e estrada de terra)
- massa plástica, argila ou jornal com cola (para o relevo)
- caixas de leite pelo avesso ou papel laminado (para o efeito de metal)
- tinta plástica e cola colorida
- sucatas variadas (barbante, carretéis, botões, rolas de cortiça, tampas, latas, pedrinhas, revistas, grãos, sementes etc.).

Essas atividades devem ser realizadas, preferencialmente, em sala de aula, para permitir uma melhor orientação do professor, garantir que os trabalhos serão realizados por todos e aproximar o resultado final dos objetivos da proposta. Esse tipo de atividade exige alguns cuidados com a limpeza da sala (que deverá ser responsabilidade dos próprios alunos) e cuidados com o manuseio dos materiais. É importante que a atividade não cause transtornos para os demais funcionários da escola (com solicitações e problemas com a limpeza) ou com os outros professores (atrasos para finalizar a aula, alunos agitados etc.).

Conclusões

Como foi discutido, Geografia e Geometria têm muitos pontos em comum e podem ser trabalhadas interdisciplinarmente em aspectos que se relacionam, sobretudo, à localização, à percepção, à exploração e à representação

do espaço, considerando a diversidade e suas inúmeras possibilidades. Para esse trabalho, tanto em uma área quanto na outra, pode-se partir da percepção corporal para, depois, passar à exploração espacial e chegar ao nível da representação por meio de traçado de caminhos, plantas, maquetes, croquis, roteiros, itinerários, dentre outros.

A organização do espaço é uma necessidade que se inicia internamente, o que nos indica que a Geometria que precisamos trabalhar com os nossos alunos não pode ser restrita ao uso do lápis e papel e nem à nomeação de figuras, assim como a Geografia não precisa ser a da memorização de nomes de estados e de acidentes geográficos. Na Geometria, o trabalho com figuras e formas é importante, mas não se pode esquecer a necessidade da organização do esquema corporal e da exploração espacial para o desenvolvimento de importantes conceitos que servem para diversos aspectos da aprendizagem ao longo da vida escolar (e não apenas nos anos iniciais de escolarização). A leitura de mundo, na perspectiva da Geografia, está fundamentada no desenvolvimento de habilidades e competências que precisam de uma construção cuidadosa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque são esses processos que servirão de alicerce para a apreensão dos conteúdos geográficos ao longo da vida escolar dos alunos.

De acordo com Smole, Diniz e Cândido (2003), a compreensão espacial é necessária para interpretar, compreender e apreciar nosso mundo. Para que ela ocorra, é preciso explorar relações de tamanho, direção, sentido e posição no espaço; analisar e comparar objetos, incluindo figuras geométricas planas e espaciais; classificar e organizar objetos, de acordo com diversas propriedades que eles tenham ou não em comum; construir modelos e representações de diferentes situações que envolvam relações espaciais, utilizando recursos como desenhos, maquetes e dobraduras, por exemplo.

Para que os pontos aqui discutidos tenham sentido em sala de aula, não se pode perder de vista a importância de levar em consideração a diversidade, os aspectos históricos, a subjetividade e a identidade dos estudantes envolvidos. O professor precisa estar atento aos diferentes contextos nos quais os alunos estão inseridos, buscando valorizar as produções e concepções dos estudantes, partindo, como discutido anteriormente, da concepção de que o respeito à diversidade significa que todos devem ser reconhecidos como iguais.

As sugestões de conteúdos abordados aqui, com suas propostas didático-pedagógicas, foram selecionadas considerando as dificuldades que os professores manifestam de forma mais recorrente. Cada professor poderá se apropriar de todas as sugestões apresentadas, elaborando-as com muito mais criatividade e propriedade do que propomos aqui. A ideia é que esta proposta seja apenas uma inspiração, uma trilha para a construção de seu próprio caminho como professor, cidadão e educador.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela. *Cartografia escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2002.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.
- HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização dos currículos por Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIMA, Paulo Figueiredo; CARVALHO, João Bosco. Geometria. In: *Coleção Explorando o Ensino. Matemática, Ensino Fundamental*, Vol. 17. Brasília, MEC/SEB, 2010.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Sônia de Almeida e CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Temas em Geografia no Ensino Fundamental. In: *Didática e o ensino de Geografia*. Campina Grande: EDUEP, 2008.

- PIRES, Célia M. C.; CURI, Edda e CAMPOS, Tânia. *Espaço e forma: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental*. São Paulo: PROEM, 2000.
- RESENDE, Márcia Spyer, O saber do aluno e o ensino de Geografia. In: VESENTINI, José William. *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 2007.
- ROAZZI, Antônio. Desvendando a outra face do saber - Reflexões sobre o livro “Na Vida dez, na Escola zero”, de Teresinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schliemann. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Vol.10 no.2-4 Brasília, 1990.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SKOVSMOSE, Ole. *Um convite à educação matemática crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2014.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Matemática de o a 6 - Figuras e Formas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y la politica del reconocimiento*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol.13, no.39, Rio de Janeiro Set./Dez. 2008.



AS AUTORAS

ANA BEATRIZ GOMES DE CARVALHO

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC). Licenciada em Geografia e doutora em Educação com pós-doutorado na área de Educação e Tecnologia. Coordena o grupo de pesquisa Mídias e Mediações Interculturais e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores e produção de materiais.

Email: anabeatrizgpc@gmail.com

ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras e Doutora em Educação. Atua no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com

CRISTIANE PESSOA

Doutora em Educação, com pesquisa em Matemática, professora da graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da UFPE. Realiza pesquisa em Educação Matemática com ênfase em Educação Financeira. É líder do Grupo de Estudos em Desenvolvimento e Aprendizagem da Matemática na Educação Básica (GREDAM) e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores e produção de materiais.

E-mail: cristianepessoa74@gmail.com

ESTER CALLAND DE SOUSA ROSA

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e professora aposentada do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação da UFPE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI). Coordenou pesquisas sobre bibliotecas escolares e comunitárias, com publicações na área. Tem experiência na coordenação de programas de formação docente e na elaboração de materiais didáticos para professores (algumas publicações disponíveis no www.portalceel.com.br).

E-mail: esterosa2014@gmail.com

HELEN REGINA FREIRE DOS SANTOS

Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela da Universidade Federal de Pernambuco. É professora do curso de Pedagogia (Licenciatura) em faculdades privadas. É membro do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem – desde 2015, no qual integra o grupo de Pesquisadores e realiza trabalhos de formação de professores da educação básica; Participou na elaboração e publicações diversas, dentre as quais a Revista Literatura & Arte no Ciclo da Alfabetização (algumas publicações disponíveis no www.portalceel.com.br). Membro desde 2014 da comissão organizadora da Feira de leitura: Territórios Interculturais da leitura (evento anual).

E-mail: helenrfsantos@hotmail.com

JULIANA DE MELO LIMA

Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE_{EDU}) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Experiência nas áreas de Educação Básica e Ensino Superior. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem (UFRN).

E-mail: ju.mlima@yahoo.com.br

MARIA EDI DA SILVA

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco, realiza pesquisa com crianças no espaço escolar, a partir dos Ciclos Festivos e da Religião. Trabalha na Rede de Ensino do Recife, em turmas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, dedicando-se a estudar temas relativos à diversidade religiosa no espaço escolar, bem como questões geracionais e de configurações familiares.

E-mail: mariaedi_s@yahoo.com.br

RAFAELLA ASFORA SIQUEIRA CAMPOS LIMA

Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais no Centro de Educação da UFPE. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Desenvolve pesquisas na área de Educação Inclusiva, com o foco nos processos de ensino e aprendizagem das pessoas no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

E-mail: asforarafaella@gmail.com

RAFAELA SOARES CELESTINO

Professora substituta do Centro de Educação no Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação. Professora do quadro efetivo, nas séries iniciais, da Rede Municipal de Olinda. Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É membro da Cátedra José Martí, da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente compõe o Sindicato de Professores da Rede Municipal de Olinda (SINPMOI) e orienta trabalhos na linha de Literatura e Educação, Filosofia da Educação e Políticas Educacionais.

E-mail: rafaela.celestino.soares@gmail.com

TELMA FERRAZ LEAL

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

E-mail: telmaferrazleal36@gmail.com

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

Doutora em Linguística pela UFPB. É professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais no Centro de Educação da UFPE, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação de Surdos (GEPES). Desenvolve pesquisas na área de Educação de Surdos.

E-mail: wilmapastor@gmail.com

Título Interdisciplinaridade e Diversidade:
Diálogos sobre Heterogeneidade na Alfabetização

Organização Telma Ferraz Leal

Formato E-book (PDF)

Tipografia Scala Pro (texto) e Soletto (títulos)

Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br