

ACADÊMICA
Série

Lúcia Puga, Gimima Silva,
Otávio Rios e Dayanne Dagnaisser (Orgs.)

ACADÊMICA
Série

Lúcia Puga
Gimima Silva
Otávio Rios
Dayanne Dagnaisser
Orgs.

DIÁLOGOS AMAZÔNICOS

OLHAR A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

“Diálogos Amazônicos: Olhar a Educação em Perspectiva Interdisciplinar” apresenta reflexões sobre os desafios e as possibilidades da educação no contexto amazônico, destacando a integração entre saberes acadêmicos, tradições locais e desafios contemporâneos. Resultado do evento Transfronteiras, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA), a obra reúne capítulos que exploram práticas pedagógicas, culturais e sociais voltadas às particularidades regionais e contextos globais. Com enfoque interdisciplinar, promove diálogos entre culturas e saberes, reafirmando o papel da educação na valorização da diversidade cultural, histórica e ambiental da Amazônia. Além de transcender os limites acadêmicos, o título sugere um convite à construção de soluções educativas colaborativas e transformadoras, fortalecendo comunidades locais e promovendo a sustentabilidade.

DIÁLOGOS AMAZÔNICOS
OLHAR A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

LETRACAPITAL



LETRACAPITAL



LETRACAPITAL



Lúcia Puga
Gimima Silva
Otávio Rios
Dayanne Dagnaisser
Organizadores

Diálogos Amazônicos:
olhar a Educação em perspectiva
Interdisciplinar

LETRCAPITAL





AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

Wilson Miranda Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
**Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação**

Serafim Fernandes Corrêa
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Wilson Miranda Lima

Governador do Estado do Amazonas

Tadeu de Souza Silva

Vice-Governador do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor da Universidade do Estado do Amazonas

Kátia do Nascimento Couceiro

Vice-Reitora da Universidade do Estado do Amazonas

Nilson José de Oliveira Junior

Pró-Reitor de Administração da Universidade do Estado do Amazonas

Fábio Carmo Plácido Santos

Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade do Estado do Amazonas

Darlisom Sousa Ferreira

*Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários
da Universidade do Estado do Amazonas*

Valber Barbosa Martins

Pró-Reitor de Interiorização da Universidade do Estado do Amazonas

Isaque dos Santos Sousa

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade do Estado do Amazonas

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Amazonas

PARECERISTAS

Adria Simone Duarte de Souza – UEA
Afonso Welliton de Sousa Nascimento – UFPA
Bruno de Oliveira Rodrigues – UFAM
Carla Monteiro de Souza – UFRR
Cátia Monteiro Wankler - UFRR
Célia Aparecida Bettiol - UEA
Diego Omar da Silveira - UEA
Eneila Almeida dos Santos - UEA
Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto - UEA/UFAM
Francisca de Lourdes Souza Louro - UEA
Gessiane Ambrosio Nazario Peres - SEMED/BÚZIOS
Gislaine Regina Pozzetti - UEA
Ieda Hortêncio Batista – UEA
Itamar Rodrigues Paulino - UFOPA
José Alcimar de Oliveira – UFAM
José Camilo Ramos de Souza – UEA
Karlla Christine Araújo Souza – UERN
Kênia Gonçalves Costa – UFNT
Leandro Eustáquio Gomes – UNIVALE
Leonardo Dias da Fonseca – UEA
Ludolf Waldmann Júnior – UFAM
Marcos Alan Costa Farias – SEDUC/AM
Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira – UEA
Monica Dias de Araújo – UEA
Nelson Matos de Noronha – UFAM
Paulo Roberto do Canto Lopes – SECULT-PA
Romy Guimarães Cabral – UEA
Sheila Moura Do Amaral – UEA
Sidnei Clemente Peres – UFF

Conselho Editorial
Série Letra Capital Acadêmica

Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Lina Boff (PUC-RIO)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)

Copyright © Lúcia Puga, Gimima Silva, Otávio Rios e
Dayanne Dagnaisser, Orgs., 2024

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os
meios empregados, sem a autorização prévia e expressa do autor.*

EDITOR João Baptista Pinto

CAPA Luiz Guimarães

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO Tiago Soares

REVISÃO Dos autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D527

Diálogos Amazônicos : olhar a Educação em perspectiva Interdisciplinar /
organizado por Lúcia Puga, Gimima Silva, Otávio Rios e Dayanne Dagnaisser. - Rio de
Janeiro : Letra Capital, 2024.

238 ; PDF

ISBN 978-65-5252-093-7

1. Educação. 2. Ciências sociais I. Puga, Lúcia. II. Silva, Gimima. III. Rios, Otávio.
IV. Dagnaisser, Dayanne.

CDD 370

24-5796

CDU 376.63

Angélica Ilacqua – Bibliotecária - CRB-8/7057

PARECERES E REVISÃO POR PARES:

Os textos que compõem esta obra foram submetidos à avaliação de pareceristas
externos, sendo indicados para a publicação após criteriosa revisão. O Programa
de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) agradece aos
pareceristas *ad hoc* pelos relevantes serviços prestados ao Programa.

LETRA CAPITAL EDITORA
Tels.: (21) 3553-2236/2215-3781
www.letracapital.com.br

Sumário

Prefácio.....	9
<i>Renan Freitas Pinto</i>	
Apresentação.....	13
<i>Lúcia Puga, Gimima Silva, Otávio Rios e Dayanne Dagnaisser</i>	
Construindo pontes linguísticas	17
<i>Lúcia Puga</i>	
<i>Susane Alves Vieira de Mendonça</i>	
A antropologia na formação inicial de professores: reflexões sobre educação e cultura no contexto amazônico.....	33
<i>Odevilson de Souza Felício</i>	
<i>Whasgthon Aguiar de Almeida</i>	
Reflexões acerca do uso de tecnologias na mediação do ensino-aprendizagem	45
<i>Adriane de Lima Gonçalves</i>	
<i>Ana Claudeíse Silva do Nascimento</i>	
A educação infantil como ambiente de práticas híbridas	59
<i>Juliana Bastos Ferreira</i>	
<i>Kelly Cristina Batista de Castro</i>	
<i>Luiz Davi Vieira Gonçalves</i>	
Leitura dialógica-educomunicativa: uma prática exitosa na região do médio Solimões, em Tefé (AM).....	73
<i>Welner Fernandes Campelo</i>	
A identidade do professor de matemática: uma reflexão sobre o aprender docente	90
<i>Micael Mendonça Batalha</i>	
<i>Pedro Henrique Coelho Rapozo</i>	
Diálogos sobre educação formativa em David Ausubel e Paulo Freire	106
<i>Karolina Barboza da Silva</i>	
<i>Arnaldo Costa Gama</i>	
<i>Maria Edilene Pena Barboza</i>	

História das artes visuais no Amazonas: uma perspectiva educacional	118
<i>Victor Hugo Da Silva Reis</i>	
<i>Artemis De Araújo Soares</i>	
Implementação do grêmio estudantil nas escolas da SEMED: contribuição na formação dos alunos como sujeitos sociais, históricos e culturais	133
<i>Fernanda Vieira de Macedo Moro</i>	
<i>Juliana Bastos Ferreira</i>	
<i>Kelly Cristina Batista de Castro</i>	
Educação escolar indígena na comunidade nova esperança Kokama: processos de reafirmação da identidade étnica e a revitalização da língua materna	151
<i>Alcione Deodato de Souza</i>	
<i>Jocilene Gomes da Cruz</i>	
Mitos e lendas amazônicas e o trançado de saberes em sala de aula	167
<i>Kelly Cristina Batista de Castro</i>	
<i>Tatiana de Lima Pedrosa Santos</i>	
Os mitos indígenas no contexto escolar como estratégia de incentivo à leitura, escrita e valorização cultural	182
<i>Raylene Silva de Souza</i>	
<i>Thaila Bastos da Fonseca</i>	
Trajetória histórica e possibilidades pedagógicas da literatura oral Amazônica no ensino básico	198
<i>Christopher Souza da Rocha</i>	
A aprendizagem no processo da produção da farinha na comunidade Andiroba – Tefé	214
<i>Ruth Sales Tavares</i>	
<i>Deize Martins França</i>	
<i>Edilza Laray de Jesus</i>	
Sobre os Organizadores/Autores	224
Índice Remissivo	236

Prefácio

*Renan Freitas Pinto*¹

São várias as razões que justificam a recomendação desta obra, mas destacamos aquelas que conectam seus diversos artigos sob a perspectiva interdisciplinar da educação na Amazônia. Esse olhar abrange os múltiplos aspectos teóricos e temáticos do ensino-aprendizagem na região, valorizando sua complexidade e diversidade.

O capítulo de abertura, *Construindo pontes linguísticas*, examina o processo de aprendizagem da língua portuguesa por alunos imigrantes que chegam ao Brasil e à Amazônia. O estudo enfatiza a língua como instrumento de acolhimento e integração, abordando as relações sociais que esses estudantes estabelecem com a nova comunidade.

Já o artigo *A antropologia na formação inicial de professores: reflexões sobre educação e cultura no contexto amazônico* ressalta o papel fundamental da antropologia para uma compreensão mais ampla da educação. Defende-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que aproxime os saberes, especialmente em uma região multicultural como a Amazônia.

No texto *Reflexões acerca do uso de tecnologias na mediação do ensino-aprendizagem*, discute-se a crescente adoção de recursos tecnológicos na educação e os desafios enfrentados pelos professores para incorporá-los com eficácia. A análise demonstra como essas ferramentas vêm transformando as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, *A educação infantil como ambiente de práticas híbridas* enfatiza a importância de integrar diferentes saberes e experiências na formação das crianças. O artigo destaca a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a experimentação e a construção coletiva do conhecimento, consolidando a educação infantil como um espaço dinâmico e interativo.

¹ Professor Emérito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), membro da Academia Amazonense de Letras (AAL) e Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

No estudo *Leitura dialógica-educomunicativa: uma prática exitosa na região do Médio Solimões, em Tefé (AM)*, analisa-se uma experiência inovadora de incentivo à leitura no ambiente escolar. A abordagem dialógica e educomunicativa contribuiu para o desenvolvimento da compreensão crítica e da expressão oral dos alunos, fortalecendo sua relação com a leitura como prática cultural e emancipatória.

A pesquisa *A identidade do professor de matemática: uma reflexão sobre o aprender docente* investiga os desafios da formação docente, ressaltando a necessidade de equilibrar o conhecimento matemático com as práticas pedagógicas. O estudo evidencia como a identidade profissional se constrói na interação entre teoria e prática, reforçando a importância da reflexão crítica e da conexão com o ensino básico.

O artigo *Diálogos sobre educação formativa em David Ausubel e Paulo Freire* propõe uma aproximação entre os princípios pedagógicos desses dois grandes educadores. O texto demonstra como suas ideias contribuem para uma educação crítica e transformadora, ao valorizar as experiências e saberes dos alunos e reforçar o papel do professor como mediador do conhecimento.

Um aspecto relevante abordado em *História das artes visuais no Amazonas: uma perspectiva educacional* é a importância dos museus, galerias e demais espaços artísticos como locais de aprendizagem. O estudo defende a valorização das artes visuais regionais e locais como forma de romper com o eurocentrismo e ampliar a identidade cultural dos estudantes.

A pesquisa *Implementação do grêmio estudantil nas escolas da SEMED: contribuição na formação dos alunos como sujeitos sociais, históricos e culturais* discute o impacto dos grêmios estudantis na educação política dos jovens. O estudo ressalta como essas iniciativas promovem a conscientização social e incentivam a participação ativa na vida comunitária e política.

O artigo *Educação escolar indígena na comunidade Nova Esperança Kokama: processos de reafirmação da identidade étnica e a revitalização da língua materna* aborda a complexidade da educação indígena. A pesquisa destaca a escola como um espaço essencial para a reafirmação da diversidade étnica e a preservação das línguas e culturas originárias.

O tema das narrativas orais ganha destaque em *Mitos e lendas amazônicas e o trançado de saberes em sala de aula*, que analisa a

presença dos mitos indígenas, caboclos e ribeirinhos no contexto escolar. O artigo demonstra como essas histórias se entrelaçam com outros saberes e fortalecem a identidade cultural dos estudantes.

Seguindo essa linha, *Os mitos indígenas no contexto escolar como estratégia de incentivo à leitura, escrita e valorização cultural* ressalta o papel dessas narrativas tradicionais no processo educativo. A pesquisa evidencia como a incorporação dos mitos no ensino estimula a leitura, a escrita e a valorização das culturas originárias, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

O artigo *Trajetória histórica e possibilidades pedagógicas da literatura oral Amazônica no ensino básico* explora a riqueza da literatura regional, suas tramas, personagens e ambientações. A análise aponta como esse repertório pode ser utilizado pedagogicamente para enriquecer o ensino e fortalecer o vínculo dos alunos com sua identidade cultural.

Por fim, *A aprendizagem no processo da produção da farinha na comunidade Andiroba – Tefé* investiga a transmissão intergeracional de saberes na produção da farinha de mandioca. O estudo demonstra como essa prática tradicional funciona como um espaço de educação não formal, onde a oralidade, a observação e a experimentação integram conhecimentos técnicos e culturais que fortalecem a identidade comunitária.

Dessa forma, a diversidade temática e a profundidade das abordagens justificam plenamente o título desta obra, que reúne reflexões essenciais para a educação e o ensino na Amazônia.

Apresentação

Lúcia Puga

Gimima Silva

Otávio Rios

Dayanne Dagnaisser

A presente coletânea, *Diálogos Amazônicos: Olhar a Educação em Perspectiva Interdisciplinar*, resulta das discussões promovidas durante o VIII Transfronteiras – Educação e Interculturalidade na Amazônia: um trançado de saberes, evento realizado no ano de 2023, simultaneamente nas cidades de Manaus e Tefé, no Amazonas. O evento, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), consolidou-se, ao longo de suas edições, como um espaço de diálogo e reflexão sobre a nossa região a partir de diferentes perspectivas interdisciplinares.

A diversidade de temas abordados no evento, realizado anualmente pelo PPGICH desde sua fundação, revelou a necessidade de aprofundar e consolidar essas discussões em um material que pudesse servir de referência para pesquisadores e profissionais da Educação. A partir desse contexto, esta coletânea foi organizada com o intuito de reunir análises e reflexões que contribuam para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas voltadas à Educação na região. O resultado é um conjunto bem estruturado e articulado de capítulos que discutem a formação docente, as metodologias e práticas de ensino, a relação entre cultura e aprendizagem, o uso de tecnologias de informação e comunicação em contextos educacionais e as práticas educativas em diferentes contextos formais e não-formais, incluindo populações indígenas, ribeirinhas e urbanas.

O cenário educacional da Amazônia apresenta desafios específicos que demandam abordagens diferenciadas e inovadoras. A vastidão territorial, a diversidade cultural e linguística, a dificuldade de acesso a determinadas áreas consideradas remotas e as condições socioeconômicas variáveis impõem barreiras à oferta de uma educação equitativa e de qualidade. Nesse contexto, torna-se

essencial a valorização de metodologias que considerem as realidades locais e promovam o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos. A presente coletânea busca contribuir com essa perspectiva, apresentando estudos que analisam estratégias pedagógicas contextualizadas e formas de ensino que respeitem e potencializem as especificidades amazônicas.

Acreditamos que a educação na Amazônia deve ser pensada a partir das vivências e necessidades das comunidades locais, promovendo um ensino que não apenas transmita conteúdos, mas que também dialogue com as experiências e os conhecimentos dos discentes. O desafio da formação docente na região, por exemplo, exige uma abordagem que vá além da reprodução de modelos tradicionais, incentivando práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade cultural e linguística do território amazônico. Assim, esta coletânea também se propõe a discutir a necessidade de adaptação curricular, o papel das tecnologias como ferramentas no processo educacional e a importância de uma perspectiva intercultural como elementos basilares para um ensino mais eficaz e transformador.

A interdisciplinaridade constitui um eixo central dos textos aqui reunidos. A educação na Amazônia não pode ser compreendida a partir de um único campo do conhecimento, pois suas dinâmicas envolvem aspectos históricos, sociológicos, antropológicos, linguísticos e ambientais – para ficarmos apenas nesses – que se entrelaçam e influenciam diretamente as práticas e processos educacionais. Os capítulos deste livro transitam entre essas diferentes áreas, demonstrando que um olhar interdisciplinar é essencial para compreender os desafios e as potencialidades do ensino na região. Essa perspectiva permite não apenas uma análise mais acurada da educação na Amazônia, mas também a proposição de caminhos alternativos para a superação de obstáculos históricos que ainda persistem no cenário educacional. Em síntese, o livro oportuniza um olhar amazônico sobre os problemas que tensionam e desafiam as necessidades educacionais dessa importante região.

Os 14 (catorze) capítulos são resultado de pesquisas desenvolvidas por docentes e pesquisadores que atuam diretamente na Amazônia, trazendo reflexões baseadas em investigações acadêmicas e experiências concretas no campo educacional. A diversi-

dade de enfoques apresentados reflete a riqueza e a complexidade do cenário educacional amazônico, que exige soluções inovadoras e comprometidas com a realidade local. Além das análises teóricas, os textos também apresentam estudos de caso e experiências práticas que demonstram caminhos possíveis para a construção de um ensino mais contextualizado, intercultural e socialmente engajado.

Esta obra representa um esforço coletivo para fortalecer a produção científica sobre educação na Amazônia e contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às especificidades regionais. Esperamos que os estudos aqui apresentados sirvam como referência para pesquisadores, educadores e gestores, auxiliando na construção de um ensino mais democrático, plural e acessível. Mais do que um registro acadêmico, *Diálogos Amazônicos* busca fomentar novas reflexões e incentivar a criação de políticas e ações que promovam uma educação socialmente comprometida com os desafios contemporâneos da Amazônia.

Por fim, esta coletânea é um convite à reflexão e à ação. O conhecimento gerado a partir das pesquisas e das experiências aqui compartilhadas deve servir como ponto de partida para a construção de um ensino que considere as singularidades da Amazônia e contribua para a formação de sujeitos críticos e atuantes em suas comunidades. Que este livro possa inspirar novas pesquisas, debates e práticas que fortaleçam a educação como ferramenta de transformação social e cultural na região. Boa leitura!

Construindo pontes linguísticas

Susane Alves Vieira de Mendonça¹

Lúcia Puga²

Resumo: este artigo traz uma reflexão sobre a língua portuguesa como língua não materna e seu diálogo intercultural em contextos de imigração. Parte-se de uma pesquisa bibliográfica dos estudos de Ferdinand de Saussure, Mikhail Bakhtin, no campo da linguística, e das contribuições de Stuart Hall nos estudos culturais para compreender como a língua não materna se torna uma ferramenta de interação entre culturas distintas. Tem-se ainda como base o relato de experiência desenvolvido com a realização do curso “Construindo Pontes Linguísticas - Português para Imigrantes”, que faz parte do Programa de Extensão Observatório da Cidadania e Relações de Poder, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA)³. Tal curso teve como objetivo promover um espaço de aprendizagem em que o aluno imigrante pudesse desenvolver suas habilidades linguísticas e comunicativas em nosso idioma a partir de práticas mais humanizadas e acolhedoras, fornecendo ferramentas necessárias para fazê-lo se sentir confiante em sua comunicação cotidiana, facilitando sua inclusão, bem como o seu processo de integração social, cultural e mesmo profissional em nosso país.

Palavras-chave: imigração; interculturalidade; língua não materna; acolhimento.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA), linha 3 – Espaços, memórias e configurações sociais. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela SEDUC/AM. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: savdm.mic23@uea.edu.br.

² Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA), linha 3 – Espaços, memórias e configurações sociais –, e aos cursos de Bacharelado em Administração e Ciências Econômicas. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM) e doutora em Antropologia (UFF). E-mail: lpuga@uea.edu.br.

³ Aprovado no Edital 073/2023-GR/UEA - Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Extensão Universitária (PADEX), biênio 2023/2025.

Introdução

Com o grande aumento do fluxo migratório, em que se tem o Brasil como destino, seja de forma temporária ou permanente, cresceu consideravelmente o número de imigrantes residentes nas capitais de nosso país, entre elas a cidade de Manaus. Tais imigrantes possuem as mais diversas nacionalidades e chegam aqui pelos mais diversos motivos, como guerras, fome, perseguição política ou religiosa, desastres naturais, ou questões pessoais, como trabalho, estudo e economia. Independentemente do motivo, este novo cenário acaba gerando a necessidade de novas práticas e uma nova postura diferenciada voltada ao ensino de língua portuguesa para alunos imigrantes e não falantes do nosso idioma.

Ao chegarem ao Brasil, os imigrantes que aqui se instalam precisam aprender nosso idioma, para conseguir se comunicar, sobreviver, interagir socialmente e poder ter novas possibilidades de crescimento. Nesse caso, o ensino de português como língua não materna, no contexto migratório, deve ser pensado de forma a atender as necessidades específicas desses alunos. Além da aquisição das habilidades linguísticas básicas, é importante que o ensino contemple também aspectos culturais de forma mais humanizada. Isso porque a língua é um importante instrumento de comunicação e interação, e o seu aprendizado deve ser capaz de promover o diálogo intercultural.

Os estudos para este artigo tiveram início com uma pesquisa bibliográfica acerca de nomes importantes na área da linguística, como Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin, bem como os estudos culturais de Stuart Hall, e ainda teve como base o relato de experiência desenvolvido a partir da realização do curso *Construindo Pontes Linguísticas – Português para Imigrantes*, que faz parte do Programa de *Extensão Observatório da Cidadania e Relações de Poder*, realizado pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA). Esse curso teve o objetivo de promover um espaço de aprendizagem em que o aluno imigrante pudesse desenvolver suas habilidades linguísticas e comunicativas em nosso idioma a partir de práticas mais humanizadas e acolhedoras, fornecendo ferramentas necessárias para que ele se sentisse confiante em sua comunicação cotidiana, facilitando sua inclusão e o seu processo de integração social, cultural e mesmo profissional em nosso país.

Assim, o intuito deste artigo foi trazer uma reflexão acerca do ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento no contexto migrante e o seu papel na adaptação e inclusão de jovens migrantes em nossa sociedade. Consideramos que, ao aprender a língua local, o migrante consegue se comunicar e ser compreendido, facilitando assim sua completa inserção na nova comunidade. Como afirma Barrantes (2015, p. 128), “um conhecimento básico da língua, história e instituições do país anfitrião é essencial para a integração, e possibilitar que os migrantes adquiram este conhecimento é essencial para uma integração exitosa”.

A língua(gem): instrumento de comunicação e interação social

Ao analisarmos a relação da língua enquanto instrumento de comunicação e de interação social, fica claro que o domínio da língua está diretamente ligado à capacidade de uma participação plena do indivíduo em sociedade, uma vez que é por meio dela que as pessoas se comunicam, obtêm informações, se expressam, compartilham suas visões de mundo e geram conhecimento. Nesse caso, o domínio da linguagem verbal, tanto escrita, falada ou por meio de sinais, viabiliza a criação de novos conhecimentos, conceitos e aprimoram a ação humana.

A língua é um sistema de signos que torna possível o homem dar significação ao mundo. Estando assim, envolto em significados culturais, carrega valores, os quais aproximam as pessoas de um grupo social, no qual eles se entendem, se reconhecem e interpretam a realidade que os cercam. Essa é identificada como uma produção humana e constitui uma prática social, pois por meio dela, o indivíduo se torna sujeito, construindo sua própria percepção do mundo, o que o torna um ser histórico e social e que eleva a língua a um nível que vai além da mera comunicação, já que torna possível as interações sociais. Para Saussure (2006, p. 17), a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social para permitir o exercício desta faculdade nos indivíduos”.

Ainda de acordo com Saussure (2006, p. 16), “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”, o autor afirma que a língua é um sistema supraindivi-

dual utilizado como meio de comunicação entre membros de uma comunidade, assim, a língua corresponde à uma parte essencial da linguagem e “um indivíduo, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la” (Saussure, 2006, p. 22). Nessa esteira, vemos ainda que:

[...] a língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos depositários (Saussure, 2006, p. 27).

Para Bakhtin (2011), a linguagem é um sistema simbólico que emerge da interação entre os membros de uma comunidade organizada. Os significados dos signos, inclusive os signos linguísticos, são estabelecidos por consensos entre os membros de um determinado grupo social. A consciência individual, por sua vez, é uma internalização do social. As interações sociais são essenciais para o desenvolvimento da consciência individual. Os significados desenvolvidos nessas interações passam a integrar o psiquismo individual, articulando-o e possibilitando sua expressão através da palavra ou de quaisquer outros conjuntos simbólicos, como a arte, a religião, a ciência e as leis.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho de suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana (Bakhtin, 2011, p. 379).

Ao relacionarmos ao contexto migrante, a língua, quando usada como instrumento de interação, é de fundamental importância para que o migrante compreenda os costumes, valores e culturas que fazem parte da nova comunidade em que agora estão inseridos, mas

também os possibilitam expressar seus conhecimentos, tradições e cultura, facilitando assim o processo de integração e adaptação na sociedade que escolheram para se estabelecer.

A linguagem desempenha um papel crucial como instrumento de comunicação e interação social. Ela é a principal ferramenta que utilizamos para expressar nossos pensamentos, sentimentos e ideias aos outros. Através da língua, conseguimos compartilhar conhecimentos, transmitir cultura, estabelecer conexões emocionais e construir relacionamentos significativos. Além disso, a língua é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, pois nos permite compreender o mundo ao nosso redor e participar ativamente da vida em comunidade.

A importância da língua como meio de comunicação vai além do simples compartilhamento de informações. Ela é também uma ferramenta poderosa para a expressão da identidade cultural e individual. Cada língua reflete a história, os valores e a cultura de um grupo de pessoas, e preservá-la é manter viva uma parte fundamental de nossa herança. Além disso, a língua é o veículo através do qual as sociedades desenvolvem suas instituições, normas e regras sociais, permitindo a cooperação e o funcionamento eficaz de comunidades e nações. Portanto, a língua desempenha um papel central na nossa capacidade de nos relacionarmos uns com os outros e de construir uma sociedade rica em diversidade e compreensão mútua.

Sendo assim, é de extrema importância o papel que a língua exerce no processo de construção das relações sociais e a forma como ela pode estar relacionada à expressão cultural de um povo, sendo elemento fundamental de integração social dos imigrantes em uma nova comunidade, podendo ser um agente facilitador no processo de adaptação em uma nova comunidade.

Português como língua de acolhimento (plac) e inclusão no contexto imigrante

Diante do grande aumento dos fluxos migratórios, principalmente na última década, e que tem nosso país como destino, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) vem se tornando cada vez mais importante no cenário educacional brasileiro, sendo necessário que ele seja visto como uma nova realidade

nas instituições de ensino, já que é crescente a presença de falantes de outras línguas em salas de aula. Conforme Lopez (2018, p. 20):

[...] o PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil.

Diferentemente de outras modalidades de ensino, o PLAc precisa levar em conta as diversidades e fragilidades que possam ser encontradas em uma sala de aula com alunos vindos de nacionalidades diversas com suas particularidades, culturas e línguas distintas, uma vez que se trata do ensino voltado a imigrantes e refugiados, que muitas vezes chegam ao Brasil sem o devido suporte e necessitam de um ambiente mais acolhedor e com uma abordagem mais humanizada (Miranda; Lopez, 2019).

A comunidade imigrante, como afirma Grosso (2010), se depara com o problema da barreira linguística, o que gera situações desconfortáveis relacionadas a mal-entendidos pela não compreensão da língua, preconceitos e estigmas, reduzindo suas oportunidades, promovendo a perda de sua identidade social e criando uma imagem deteriorada e errônea do imigrante. A partir daí surgiu o conceito de *língua de acolhimento*, que se tornou essencial para a melhoria de vida e integração efetiva dos imigrantes na nova sociedade em que agora está inserido.

Segundo Grosso (2010, p. 68), “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda”, posto que se deve levar em consideração diferentes contextos de aprendizagem que valorizem todas as vivências e trajetórias sociais do imigrante. Ou seja, é pensar o ensino da língua portuguesa muito além da disseminação de conteúdo. Dessa forma, o ensino do PLAc tem sido visto com base em princípios como a urgência no aprendizado da língua local, a afetividade aplicada na relação entre o ensino e a aprendizagem e a integração efetiva dos imigrantes à sociedade local.

Segundo São Bernardo (2016), o conceito de língua de acolhimento

[...] transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas

pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (São Bernardo, 2016, p. 66).

Assim, é preciso pensar em um ambiente que favoreça a construção de relações sociais, que valorize a cultura de origem dos imigrantes e que não anule todas as suas experiências de vida, de valores, de costumes e crenças, permitindo que o imigrante desenvolva laços afetivos e de real integração na comunidade de acolhimento, possibilitando o sentimento de pertencimento, de (re) construção de suas identidades e não de exclusão, pois, como nos lembra Hall (2006), as identidades culturais são fluídas e em constante transformação.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Essa transitividade cultural leva à construção de diferentes identidades e linguagens que podem ser constituídas a partir desta nova realidade. Para que isso aconteça, muito mais que uma modalidade de ensino de português como segunda língua, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) precisa ser um diálogo ativo entre as diversas áreas da sociedade e não apenas no contexto linguístico.

Proporcionar o ensino da língua portuguesa dentro de um contexto acolhedor e humanizado, de forma que esse imigrante consiga não só se comunicar, mas atuar ativamente na sociedade que o acolheu, criar novas perspectivas e olhares para sua vida, na qual ele seja capaz de colocar em prática todo seu potencial enquanto novo cidadão, acrescentando a esta comunidade suas vivências, costumes, bagagem histórica e social, em que prevaleça o respeito às diferenças e o enriquecimento pela introdução de novas culturas.

Assim, a educação deve exercer o papel de incluir todos os integrantes da sociedade, independentemente de sua origem, história e cultura, pois só assim será possível existir um ambiente em que todos sejam atuantes para a construção de um espaço no qual os indivíduos, até então fragilizados, possam atuar como sujeitos de saber e poder de sua própria transformação.

Construindo pontes linguísticas

A partir dos estudos sobre língua de acolhimento, o curso “Construindo pontes linguísticas: português para imigrantes” surgiu como uma iniciativa essencial para atender às demandas crescentes da comunidade imigrante que busca se integrar à sociedade manauara. Diante do contexto de migrações globais, especialmente no Brasil, onde a cidade de Manaus figura como um polo de diversidade étnica e cultural, a necessidade de facilitar o aprendizado da língua portuguesa tornou-se uma realidade. Este curso objetivou ser um instrumento diferencial na construção de uma ponte entre línguas e culturas, visando não apenas ao ensino da língua portuguesa, mas também à promoção da inclusão social e à facilitação da comunicação desses indivíduos em suas atividades cotidianas.

A proposta do curso foi embasada na compreensão da língua como um elemento crucial para a integração e empoderamento dos imigrantes em nossa sociedade. Considerando o vasto panorama multicultural de Manaus, esse programa de ensino surgiu como resposta à necessidade de proporcionar ferramentas linguísticas que auxiliem os imigrantes a se adaptarem e interajam efetivamente em seu novo ambiente. Ao oferecer uma abordagem dinâmica, inclusiva e culturalmente sensível no ensino do português, esse curso visou não apenas ao desenvolvimento linguístico, mas também à promoção da autoconfiança e à construção de relações interculturais mais sólidas e enriquecedoras para os jovens imigrantes envolvidos neste processo.

Tendo em vista todos os desafios linguísticos enfrentados pela comunidade imigrante ao se estabelecer em um novo país, a realização do curso de língua portuguesa para alunos imigrantes da rede estadual teve como objetivo capacitar os participantes a desenvolverem habilidades linguísticas e comunicativas sólidas no idioma português, de forma a facilitar sua integração social, cultural e profissional na sociedade de acolhimento.

O curso buscou promover a compreensão da língua portuguesa em suas diferentes dimensões (oral, escrita, auditiva e leitora) e fornecer as ferramentas necessárias para que os imigrantes conseguissem sanar suas dificuldades, com relação à utilização da língua portuguesa, e se sentissem confiantes na comunicação cotidiana, na interação social e na busca de oportunidades educacionais e

de trabalho. Além disso, o curso visou aumentar a consciência e o conhecimento sobre a cultura brasileira, enriquecendo o repertório cultural dos participantes e fortalecendo os laços de integração e convivência harmoniosa com a comunidade local.

A partir da experiência prática de uma sala de aula multicultural, na qual se fizeram cada vez mais presentes os alunos imigrantes, vindos das mais diversas nacionalidades, e, ao presenciar a dificuldade enfrentada pelos alunos e professores no que tange à comunicação e interação voltada ao processo de aprendizagem realmente efetivo e bem sucedido, surgiu a necessidade de entender essa nova realidade e as demandas que se apresentavam frente aos desafios de se ter em sala de aula, alunos falantes de outros idiomas.

Assim, ao lidar com toda a adversidade encontrada atualmente no cenário educacional, ascendeu a reflexão sobre práticas para diminuir as dificuldades presentes neste contexto e que pudessem auxiliar no processo de aprendizagem cotidiano, facilitando a compreensão do português, mas também estabelecendo uma relação de confiança e acolhimento para entender quais as principais dificuldades encontradas por esses jovens imigrantes e que os impossibilitam de alcançarem sua total adaptação. Assim, surgiu a ideia do curso “Construindo pontes linguísticas: português para imigrantes”.

O curso foi idealizado e concretizado em parceria com o Programa de Extensão “Observatório da Cidadania e Relações de Poder”, como um curso de extensão do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA). A primeira edição do curso teve duração de quarenta horas e foi realizada na Escola Estadual Vicente Telles de Souza, localizada no Bairro São Geraldo, região urbana de Manaus, tendo início no dia 12 de setembro de 2023 e término no dia 19 de dezembro de 2023. O Observatório teve como público-alvo oito alunos imigrantes matriculados regularmente no Ensino Médio, entre os quais havia alunos de nacionalidade venezuelana e haitiana e cujas participações foram voluntárias.

Uma das professoras idealizadoras deste projeto, e também autora deste artigo, foi a professora de língua portuguesa que atuou por dez anos na escola em que o curso foi realizado, já tendo conhecimento prévio do aumento no número de estudantes estrangeiros matriculados na referida escola e conhecendo a realidade desta comunidade escolar, facilitando assim a realização do projeto dentro da escola.

Em um primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa para que os alunos se sentissem mais confortáveis para falar sobre as suas dificuldades em sala de aula. Desse modo, foram feitas as devidas apresentações, tanto dos alunos quanto da professora, com o intuito de aproximá-los. Em seguida, foi realizada uma dinâmica em que os alunos escreveram no quadro palavras ditadas pela professora da forma como ouviam e entendiam, sendo possível perceber a dificuldade para escrever palavras consideradas simples da língua portuguesa. Por fim, em conversa com os alunos, esses foram unânimes ao afirmarem que o maior obstáculo para eles, ao chegarem no Brasil, e serem matriculados na escola, foi ter que entender um idioma que não conheciam, o que corroborava os estudos anteriores realizados para a construção deste projeto.

É importante ressaltar, que a ideia central do curso é, não só o ensino da língua portuguesa, mas conseguir fazer isso de uma forma mais humanizada, levando em conta todas as particularidades e dificuldades dos alunos, entendendo que sua língua, cultura, origem e crenças precisam ser respeitadas e aliadas ao processo de aprendizagem dentro de uma nova cultura, agindo de forma a acolhê-los. Assim, cada um deles pode se sentir parte da comunidade em que agora estão inseridos, integrando-se a ela e tornando-se protagonista de sua própria história em um novo país.

Ao longo das aulas, entre as lições voltadas à aprendizagem da língua portuguesa, aconteciam conversas informais sobre a cultura do país de origem dos alunos, datas comemorativas, comidas típicas, danças, costumes, bem como era repassado a eles, o que era comum no Brasil e em Manaus, ao se falar sobre os mesmos assuntos, para que os alunos pudessem trocar experiências sobre as diferenças e semelhanças presentes na cultura de países distintos.

Ao longo do curso foram utilizados materiais voltados ao ensino da língua portuguesa, disponibilizados para os alunos de forma impressa para facilitar o uso durante as aulas, bem como músicas e vídeos para enriquecer e facilitar a compreensão dos assuntos trabalhados, voltados a melhorar o uso do português em situações cotidianas e frequentes, de forma a facilitar sua interação social e as práticas diárias.

No decorrer do curso, a escola teve problemas elétricos em suas instalações, o que fez com que as aulas precisassem ser realizadas de forma remota. Dessa maneira, parte do curso precisou ser realizada à distância, com o uso de tecnologias de informação e comunicação,

como o Whatsapp, por meio de um grupo em que aconteciam encontros nos dias marcados do curso e no qual era feita a comunicação entre professora e alunos, bem como as devidas orientações e a realização de atividades, sendo registradas por meio de fotografias e encaminhadas para a professora fazer o acompanhamento. Assim, o curso não foi interrompido em função do problema apresentado.

Durante as aulas, a professora pôde analisar, por meio da produção textual e durante a realização das atividades escritas, as maiores dificuldades de compreensão, escrita da língua portuguesa e como isso pode influenciar de forma negativa o processo de ensino aprendizagem desses alunos, buscando trabalhar tais dificuldades visando sanar futuros problemas ocasionados pelo mau uso da língua portuguesa.

Em um último encontro foi aplicado um questionário em que os alunos puderam expor suas impressões a respeito do curso, suas dificuldades, a contribuição do curso em seus cotidianos e possíveis melhorias futuras para que o curso continue a ser executado da melhor forma possível, atendendo as necessidades dos alunos imigrantes presentes em escolas públicas regulares da cidade de Manaus.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado tendo como base o relato de experiência, a partir da realização do curso “Construindo pontes linguísticas - português para imigrantes”, realizado em 2023 na Escola Estadual Vicente Telles de Souza, localizada no Bairro São Geraldo, em Manaus/AM, e que teve como público-alvo oito alunos imigrantes matriculados no Ensino Médio na referida instituição. Nesse contexto, os sujeitos se inscreveram voluntariamente para a participação no curso, o qual faz parte do Programa de Extensão “Observatório da Cidadania e Relações de Poder”, realizado em parceria com o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), no período de 12 de setembro a 19 de dezembro de 2023, com duração total de 40 horas.

Sustentado por um referencial teórico, com base em estudos linguísticos e culturais, a partir de autores como Lopez (2018), Bakhtin (2011), Saussure (2006), São Bernardo (2016), Hall (2006), entre outros, com foco na realidade de salas de aulas multiculturais e com a presença de alunos imigrantes, foi organizado um curso que teve como objetivo o ensino da Língua Portuguesa como instrumento de inclusão e inte-

gração no contexto imigrante. Para tanto, lançou-se mão de recursos, tais como: rodas de conversa, uso de material didático produzido pelo ACNUR da coleção “Pode Entrar: Português do Brasil”, vídeos curtos, músicas e análise de produção textual.

Por fim, foi realizada a aplicação de um questionário para verificar quais as impressões que os alunos tiveram durante o curso acerca do que foi positivo e do que pode ser melhorado, bem como questões que buscassem os principais aspectos realizados no cenário escolar para facilitar a adaptação de alunos imigrantes em escolas da cidade. Com base no acompanhamento dos alunos durante o curso e nas pesquisas bibliográficas realizadas sobre o tema, obtivemos o material necessário para a produção desse artigo.

Discussão e análise

A análise dos dados relacionados à fundamentação teórica, aos objetivos e à metodologia desenvolvida está relacionada com o papel da língua portuguesa na construção das relações sociais no processo migratório em Manaus, destacando sua importância como língua de acolhimento e integração. Os imigrantes em Manaus enfrentam uma gama de desafios ao se adaptarem a uma nova realidade cultural e geográfica, e a língua portuguesa emerge como um elemento essencial nesse processo. Através da análise das experiências e histórias de vida dos imigrantes, este estudo revela como o português não apenas facilita a comunicação prática, mas também desempenha um papel vital na formação de laços sociais, na participação comunitária e na construção de uma identidade híbrida que reflete a diversidade cultural presente neste cenário.

Dessa forma, percebemos a importância da realização deste projeto de extensão idealizado pela universidade e que possibilitou levar até a escola um curso voltado a atender as necessidades de jovens imigrantes com um ensino de português muito mais humanizado e acolhedor, visando diminuir as dificuldades que já foram identificadas desde o primeiro encontro. Nesse sentido, a conversa com os alunos demonstrou o interesse dos estudantes em participar do curso, devido às dificuldades de compreensão e escrita da língua portuguesa e que dificultam a aprendizagem deles em diversas áreas, como a interação social.

O curso foi ministrado com o intuito de atender de forma mais acolhedora e humanizada jovens imigrantes, matriculados na escola lócus desta pesquisa, com a finalidade de entender a forma como poderia ser trabalhada a língua portuguesa como língua de acolhimento e ainda propiciar a troca de informações e conhecimentos não só acerca do idioma em si, mas também sobre questões culturais, sobre costumes, tradições e situações que fazem parte do cotidiano desses alunos, focando não somente no local em que agora estão, mas buscando mostrar que a sua cultura de origem, sua história de vida, também são elementos importantes durante a sua construção como sujeitos ativos em sociedade.

As dificuldades encontradas e apresentadas durante o curso mostram que a língua pode ser um empecilho para o desenvolvimento de aprendizagem desses jovens, bem como um obstáculo para sua adaptação e interação social, já que o fato de não conhecer o idioma local e não ser compreendido ao se expressar em seu idioma nativo, faz com que muitos acabem se isolando e tendo dificuldades para construir laços sociais. Além disso, ocasionalmente, esses também apresentam um baixo rendimento escolar por não compreenderem os conteúdos transmitidos em um idioma que não dominam.

Assim, acredita-se que buscar práticas para atender às necessidades desta nova realidade, atuando de forma acolhedora e mais humanizada, bem como respeitando as adversidades e particularidades existentes em uma sala de aula em que há alunos não falantes de português, é uma urgência que precisa ter a devida atenção, levando em consideração que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de um indivíduo, buscando sempre se adaptar às novas demandas impostas pelas transformações ocorridas em nossa sociedade, atuando como facilitador no processo de construção social desses jovens, formando cidadãos aptos a serem protagonistas em uma sociedade pautada no respeito às diferenças e na igualdade, independentemente da língua, origem, crença, religião e cultura que cada indivíduo possua.

Pensar novas práticas educacionais, se adaptar e assumir uma nova postura frente a essa realidade é um primeiro passo para uma educação multicultural mais humanizada. Ou seja, a escola precisa ser um agente de inclusão e não de exclusão durante o processo de integração, adaptação e (re)construção identitária de um jovem imigrante em nosso país.

Resultados e considerações finais

Os dados coletados durante este estudo, nos mostraram a importância do ensino da língua portuguesa como um instrumento de acolhimento no contexto imigrante, destacando que a língua vai muito além de uma simples ferramenta de comunicação, ela é um elo vital entre os indivíduos que trilham caminhos diversos em busca de uma nova vida, como é o caso dos imigrantes. Neste cenário, o ensino da língua portuguesa desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, na construção de pontes culturais e na facilitação da integração dos imigrantes em suas novas comunidades. Por meio da aquisição do português, os imigrantes podem não apenas comunicar suas necessidades e aspirações, mas também compartilhar suas histórias, tradições e visões de mundo.

Uma das análises mais significativas deste estudo é que o ensino da língua portuguesa é um processo dinâmico de aprendizado mútuo, em que a sociedade de acolhimento também enriquece sua compreensão e perspectiva ao interagir com os imigrantes. Isso proporciona a construção de um ambiente intercultural no qual a diversidade linguística e cultural deve ser valorizada e celebrada.

O curso “Construindo pontes linguísticas - Português para imigrantes” foi concebido como uma resposta direta às demandas emergentes de uma comunidade imigrante em busca de integração na sociedade manauara. Ao longo de sua implementação na Escola Estadual Vicente Telles de Souza, este programa proporcionou reflexões valiosas, revelando impactos significativos não apenas no aprendizado da língua portuguesa, mas também na integração social e cultural dos participantes.

Foi possível perceber que os alunos imigrantes participantes demonstraram avanços na compreensão e expressão da língua portuguesa, evidenciados pelas atividades escritas, produções textuais e comunicações informais durante o curso. Observou-se ainda um aumento na autoconfiança dos alunos ao se comunicarem em português, bem como uma maior interação e troca de experiências culturais entre eles, pois o curso priorizou uma abordagem inclusiva, considerando as particularidades dos alunos, suas origens e culturas, criando um ambiente acolhedor que os motivou a interagir e se comunicar mais facilmente.

O uso de materiais impressos, músicas, vídeos e ferramentas on-line permitiu uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz, facilitando a compreensão da língua e a interação social dos alunos. E a transição para o ensino remoto devido a problemas elétricos na escola destacou a flexibilidade do curso, demonstrando a capacidade de adaptação diante de desafios inesperados.

O curso não apenas atingiu seus objetivos educacionais, mas também se destacou como uma ferramenta facilitadora para a integração dos alunos imigrantes na sociedade manauara. A abordagem humanizada não apenas ensinou a língua portuguesa, mas também respeitou e valorizou as diversas origens culturais, proporcionando um ambiente de aprendizado inclusivo.

A experiência prática desta iniciativa revelou a importância de programas similares na facilitação do processo de adaptação e na promoção de uma convivência harmoniosa entre diferentes culturas. A análise contínua das necessidades dos alunos imigrantes e a flexibilidade para se adaptar a circunstâncias adversas foram essenciais para o sucesso do curso.

Por meio da troca de experiências culturais, das atividades diversificadas e do constante monitoramento das dificuldades linguísticas dos alunos, foi possível não apenas ensinar o idioma, mas também criar laços de integração e pertencimento, fundamentais para facilitar o seu processo de adaptação em nossa sociedade.

As impressões dos alunos, obtidas por meio de um questionário, serão importantes para aprimorar futuras edições do curso, garantindo sua contínua eficácia e relevância para atender às necessidades dinâmicas dos alunos imigrantes matriculados nas escolas públicas regulares de Manaus.

Por fim, ao considerarmos a língua como um instrumento de acolhimento, estamos reconhecendo sua capacidade de unir pessoas, enriquecer culturas e fortalecer sociedades, promovendo uma convivência mais harmoniosa e uma compreensão mais profunda da diversidade humana.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.
- BARRANTES, M. V. Língua Adicional e Integração? Análise de Duas Propostas de Curso de Língua Adicional no Brasil e na Alemanha para Reflexão de Temas e Novas Possibilidades Levando em Conta os Recentes Fluxos Migratórios. **Revista do PPGL-PUC**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/22949>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. **Pode Entrar**: Português do Brasil para refugiados e refugiadas. 1. ed. São Paulo: [s. d.], 2023. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Enterar. Acesso em: 25 set. 2023.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**, Brasília. v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOPEZ, A. P. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, [S. l.], v.13, n.1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 25 set. 2023.
- MIRANDA, Y. C. C.; LÓPEZ, A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: Ferreira *et al.* (org.). **Língua de Acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17-40.
- SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 206 f. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27 ed. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

A antropologia na formação inicial de professores: reflexões sobre educação e cultura no contexto amazônico

Odevilson de Souza Felício¹
Whasgthon Aguiar de Almeida²

Resumo: este artigo tem por finalidade fazer uma discussão das contribuições do campo da antropologia na formação inicial docente com base nos textos trabalhados durante a disciplina de Educação, Culturas e Sociodiversidade do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Nesse sentido, a discussão discorrerá com fundamentação teórica de autores da antropologia cultural, como Hall (2006), Canclini (1998), Bhabha (1998) e Laraia (2001). Este estudo tem sua importância, pois nos leva a refletir sobre a questão da Educação na Amazônia, vista pela perspectiva da diversidade cultural para seus diferentes grupos, sejam indígenas, ribeirinhos, caboclos e demais grupos de movimentos sociais. Afirmamos que o conhecimento produzido no campo antropológico mostra-se fundamental para a formação de professores em especial, considerando a realidade brasileira, marcada por uma profunda diversidade e desigualdade sociocultural.

Palavras-chave: Antropologia; Cultura; Educação; Formação de professores.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Metodologia do Ensino de Química. Licenciado em Química pela UEA. Atua na linha de pesquisa formação de professores e práticas educativas, Currículo, Terra Preta Arqueológica, Métodos de extração de fósforo, Metodologias no Ensino de Química. E-mail: odevilsonfelicio@gmail.com

² Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor Adjunto da UEA vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). Atua principalmente nas seguintes subáreas: Formação de Professores, Educação do Campo, Espaços não-formais, Metodologias Ativas de Ensino, Didática, Avaliação da Aprendizagem, Políticas Públicas, Gestão Escolar, Pedagogia de Projetos, Epistemologias da Pesquisa em Educação e Orientação de TCC. E-mail: wdalmeida@uea.edu.br

Introdução

A sociedade moderna muda constantemente e neste processo, como estamos inseridos na pluralidade, também mudamos. Para entender essa sociedade complexa, a Educação necessita de outros campos do conhecimento, como a Antropologia e de práticas inovadoras que sejam capazes de acompanhar essas mudanças paradigmáticas do século XXI, denominadas de paradigmas da complexidade. Dessa forma, este texto discute a formação inicial de professores na perspectiva antropológica.

Considerando este contexto, a Escola é desafiada a abrir espaço para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas, pois ela não pode ficar desenraizada da sociedade.

A Antropologia em diálogo com a Educação possibilita refletir sobre uma educação mais humana. Entendemos nessa perspectiva que a escola é o lugar de diversidade: nela encontramos diferentes grupos sociais, mas também de diferentes saberes, que não devem ser ignorados.

Sociodiversidade é um princípio da Antropologia ligado a fatores, como distribuição geográfica, línguas faladas, etnias e organização social. O contexto Amazônico apresenta grande sociodiversidade: uma região que abriga uma imensa floresta, fauna exuberante e uma hidrografia formada por vários rios e seus afluentes. Ao voltarmos nosso olhar para uma *educação multicultural*, nos remetemos a uma educação de qualidade que abarca os saberes dos ribeirinhos, agricultores, populações indígenas e demais grupos característicos dessa região possibilitando o desenvolvimento humano, social e político bem como assegurando os direitos das classes menos favorecidas pelo poder público. Assim, perceber o sujeito total amazônico exige olhares diferenciados e extremamente atentos às dinâmicas locais e globais.

Salienta-se a importância fundamental do papel do professor no processo de construção da nova estrutura social, da construção de relações sociais mais humanizadas e igualitárias. Contudo, essa é uma missão árdua e depende de um longo processo de despertar da consciência humana.

Educação na perspectiva antropológica

Embora muitas pessoas, a partir do seu senso comum, a princípio, possam não perceber relações entre esses dois campos do

conhecimento, podemos afirmar que ambos, apesar de constituírem conhecimentos distintos, se aproximam a partir do diálogo com a denominada *antropologia da cultura*. A interação da educação com a antropologia busca compreender a sociedade em que o indivíduo está inserido. A partir de estudos etnográficos, objeto de estudo da antropologia, a educação contemporânea se mostra como instrumento político de fortalecimento e reprodução da cultura dos diferentes grupos sociais.

A aproximação entre Educação e Antropologia como instrumentos de reflexão da sociedade moderna nos permite entender o processo educativo como *culturas híbridas*. O conceito de culturas híbridas é discutido pelo filósofo e antropólogo, Canclini (1998), considerado um pioneiro em estudos sobre o hibridismo das culturas latino-americanas.

A hibridação cultural pode ser entendida como a quebra das barreiras que separavam o tradicional do pós-moderno, a partir de onde ocorre a miscigenação entre diferentes culturas que estão presentes na pós-modernidade.

Sem dúvida, a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. O que significa para as culturas latino-americanas que países que no começo do século tinham aproximadamente 10% de sua população nas cidades concentrem agora 60 ou 70% nas aglomerações urbanas? Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação (Canclini, 1998, p. 285).

Para o autor, a hibridização cultural como processo de misturas entre várias culturas levou muitos grupos tradicionais a uma perda de sua identidade ao entrar em contato com culturas de maior influência.

A sociedade moderna muda constantemente e, neste processo, como estamos inseridos na pluralidade, também mudamos. As relações interpessoais fazem parte desse processo de mudanças de hábitos e costumes.

Para Laraia (2001), existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro. Portanto, o processo educativo prima por reconhecermos o outro como ser sociocultural que é influenciado constantemente por outras culturas. É necessário valorizar o educando que traz consigo sua própria forma de ver o mundo e cabe ao educador formá-lo para conviver socialmente, respeitando a diversidade humana.

As escolas da Educação Básica, preferencialmente com turmas de Ensino Médio, contam com os saberes da Sociologia para despertar os alunos para a percepção de mundo. Nas palavras de Paulo Freire: “a leitura da palavra precede a leitura do mundo” (Freire, 1989, p. 9). Em sua obra “Pedagogia da Esperança”, o autor enfatiza que o educador progressista deve entender como os grupos populares fazem sua leitura de mundo e que são indispensáveis à cultura de resistência. Freire (1987), nesta perspectiva, nos faz refletir sobre a importância do diálogo em uma educação problematizadora na qual “o educador não apenas educa, mas também aprende em diálogo com o educando” (Freire, 1987, p. 47). Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.

O autor enfatiza que a prática educativa é um encontro de pessoas em que o diálogo entre educador e educandos é necessário para a construção do conhecimento. A escola, então, é desafiada a abrir espaço para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas, pois ela não pode ficar desenraizada da sociedade.

A educação na perspectiva antropológica busca conhecer a realidade em que o aluno está inserido, seus costumes, suas histórias, de maneira que este indivíduo seja respeitado em sua plenitude. Dessa forma, é necessário fugir de um ensino simplista, meramente especialista, fragmentado em disciplinas.

Conforme Franco (2016, p. 546), a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Assim, o educador é o reflexo para o aluno, que convence, que demonstra estar insatisfeito com o cenário político/social e mobiliza os educandos para que se recriem e se sintam agentes transformadores da realidade. É importante que o professor leve em conta neste processo educacional as subjetividades do educando.

Morin (2003) traz a perspectiva de que o professor formador será protagonista neste processo de formação desfragmentada, se tiver uma “cabeça-bem-feita”, ou seja, uma cabeça que acumule o conhecimento significativo capaz de criar suas próprias representações do mundo, tomar suas decisões como um sujeito autônomo e estimular o educando a fazer uso da inteligência de um modo geral. Esse processo educativo, visando uma educação humana e significativa, busca associar as relações dos fenômenos com o contexto em que cada aluno está inserido, mas também suas particularidades entre os diversos grupos sociais existentes em salas de aulas.

A Escola, portanto, ao adotar uma educação na perspectiva intercultural, propicia espaços de respeito às diferenças, de diálogo e de inclusão. Ressalta-se a importância da formação inicial desses professores que atuarão em escolas que acolhem alunos dos mais diversos grupos sociais e com identidades de gênero, raça e cor, em regiões periféricas, ou numa realidade amazônica: escolas indígenas e ribeirinhas.

Sabemos que na contemporaneidade as relações humanas tornaram-se mais midiáticas com o avanço da tecnologia. Isso é preocupante, tendo em vista que o surgimento das *fake News*³ está gerando conceitos repassados de maneira equivocada. Existe muita informação distorcida. É necessário que entendamos que todas essas informações precisam ser transformadas em conhecimento.

Ghedin (2009, p. 11), destaca que a “informação é um primeiro estágio do conhecimento”; conhecer implica um segundo estágio, sendo a inteligência, a consciência ou a sabedoria o terceiro estágio. Dessa forma, cabe ao professor apreender a captar, a elaborar, a juntar, a reunir as informações para transformá-las em conhecimento. Enquanto educadores, precisamos mediar esses novos saberes. Quando a Escola entende que as novas culturas estão se fortalecendo, é necessário que se reflita sobre novas práticas educativas.

O que era homogeneizante e tradicional precisa ser repensado, visando integrar esses novos conhecimentos. Conforme Candau (2012), na educação escolar das sociedades modernas há forte predominância de uma cultura escolar que prioriza o uniforme, o comum e o homogêneo, sendo ignorado tudo aquilo que se torna diferente, considerado como problema a se resolver.

³ notícias falsas divulgadas nos meios digitais que prejudicam terceiros que são divulgadas por má-fé ou negligência.

Tendo em mente o espaço de formação inicial de professores como um dos espaços destinados à produção de subjetividades de um sujeito-professor, torna-se importante problematizar e por vezes se apropriar de novos conceitos e novas categorias no decorrer desse processo. Categorias essas que se fazem necessárias face a um período de transição paradigmática que traz sobretudo a “emergência do outro”, mostrando o quanto “o novo”, o “outro” e o “diferente” estão próximos de nós. Uma educação na diversidade implica a aceitação do outro que habita em nós mesmos. Requer que reconheçamos a humanidade do outro e a partir disso se ver no outro. É através do contato com o outro que eu consigo, inclusive, me reconhecer.

A formação inicial docente, especificamente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História, e de uma maneira geral nos cursos das Ciências Humanas, dispõe da disciplina da Antropologia da educação em suas grades curriculares (Durham; Cardoso, 1961, p. 93). No entanto, o objetivo não é transformar pedagogos ou historiadores em antropólogos, mas trabalhar de forma interdisciplinar, unindo os saberes e ampliando a possibilidade de levantar problemas no campo da educação.

A partir das reflexões provocadas por teóricos antropológicos que investigaram a fundo essa relação possível entres esses campos do conhecimento, os graduandos são estimulados a conceber o ser humano em sua totalidade.

Sabemos que o propósito maior da educação é provocar no educando mudanças de pensamento e que, a partir destas concepções críticas de ver o mundo, possam adotar novos comportamentos. Vieira (1999) ressalta a importância da disciplina Antropologia da educação nos cursos de formação de professores, considerando uma formação não apenas pedagógica, mas também cultural, que leve não apenas a mudanças de método por parte do professor, mas também à reflexão, ao questionamento das próprias ideias, condutas e práticas. Nesse sentido, a educação como processo dinâmico e cultural deve ir além da praticidade do professor. Entende-se aqui educação como processo de aprendizagem que leva ambos, educador e educando, a refletirem suas posições na sociedade.

Gusmão (1997) afirma que a educação se realiza no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas.

Para o antropólogo Geertz (2008), o conceito de cultura é defendido numa abordagem semiótica, ou seja, acreditava que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo construiu, assumindo a questão cultural como sendo essas teias e suas análises. O autor define cultura como uma ciência interpretativa em busca de significados (Geertz, 2008, p. 4). Os símbolos podem ser entendidos como particularidades de cada grupo social, no qual o observador deve levar em conta todos os fatos que estão ligados a cada indivíduo. Neste sentido, a análise da cultura não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca do significado, logo, a cultura seria um contexto a ser considerado em sua totalidade.

Educação e cultura

As discussões entre as proximidades de Educação e Cultura nascem a partir da perspectiva dos estudos culturais que trouxeram temáticas importantes para o campo da educação, tais como: educação intercultural, inclusão, alteridade, identidades culturais e questões étnico-raciais e de gênero. A partir desse diálogo, pode-se afirmar que cultura e educação estão extremamente ligadas e que se constroem juntas no interior da sociedade.

Segundo Hall *et al.* (1980, p. 7), “os Estudos Culturais não configuram uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade”.

De acordo com Laraia (2001), a cultura é um tema ligado à Antropologia desde seus primórdios e tem sido objeto de reflexões no decorrer de seu desenvolvimento enquanto ciência. Porém, a definição do termo cultura sempre gerou muitas polêmicas entre os antropólogos. Tylor (1877) foi um dos primeiros a conceituar cultura e, em sua concepção, num sentido etnográfico, cultura seria “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Tylor apud Laraia, 2004, p. 25).

Um dos grandes teóricos culturais na contemporaneidade foi Stuart Hall, sociólogo que influenciou a disseminação das ideias dos estudos culturais no campo da educação contemporânea. No Brasil, na década de 90, Hall iniciou novas possibilidades de abordagens nos cursos de mestrado e doutorado. Ressalta-se que o autor,

engajado em suas pesquisas culturais, tornava-se um grande referencial por suas lutas, seu modo de ensinar e pesquisar, de modo a inovar o currículo educacional.

Hall (2006) evidencia que, na metade do século XX, a expansão de tudo que está ligado à cultura gerou grandes transformações nas sociedades contemporâneas, principalmente no que se refere à constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social. Neste sentido, o autor afirma que nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. Uma das ideias difundidas pelo autor se refere ao multiculturalismo, entendido como um movimento de ideias que busca um tipo de consciência coletiva para a pluralidade das experiências culturais (Hall, 2006).

Pensar numa educação que contemple a pluralidade na educação contemporânea tornou-se algo bastante discutido; possível, mas também desafiador. Ainda na perspectiva do multiculturalismo, ou melhor dizendo, para uma educação voltada à diversidade, destaca-se a igualdade entre os menos favorecidos e o acolhimento das diferenças. Cabe ao educador ensinar que a cultura do outro não é errada, não é inferior; entender como a cultura do outro foi estabelecida.

Muitas pessoas, a partir do seu senso comum, atribuem o fato de que somente algumas pessoas dentro de um grupo social possuem cultura. Por vezes, costuma-se significar a cultura somente como manifestações de folclore, arte, estilos musicais ou mesmo dança. Essas conceituações que partem, às vezes, dos ensinamentos familiares e círculos sociais, chegam até a escola e há, de certa forma, uma confusão para os alunos.

A escola como reprodutora da cultura em suas várias representações tende a desconstruir esses conceitos e agregar novos saberes, valorizando ainda mais as culturas locais. Por isso, a formação inicial docente deve preparar os futuros professores para uma educação ante as diversidades e defesa das minorias, para alcançar a transformação social. Saviani (2012, p. 56) evidencia que “o aluno das camadas populares exige esforço redobrado pelo professor. Se os deixarmos de lado, estaremos reforçando a discriminação (marginalidade)”.

A partir da perspectiva intercultural, entende-se que os sujeitos compõem a sociedade e que as relações interpessoais são importantes no processo, orientado pelo diálogo que se soma para a formação dos indivíduos. Nesse sentido, uma educação que promove

o pensamento reflexivo para várias possibilidades de entender um problema abre espaços para a tolerância, para o despertar de uma visão crítica, de inquietação com os problemas sociais e de se redescobrir como um importante membro atuante na sociedade.

A contribuição do antropólogo brasileiro, Roque Laraia, nos permite refletir sobre o conceito de cultura como um processo dinâmico e acumulativo de habilidades. O autor apresenta o conceito de endoculturação. Para o autor, “um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (Laraia, 2001, p. 12).

Laraia salienta o fato de que, quando o homem vê o mundo através de sua cultura, tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada *etnocentrismo*, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais, bem como pelo surgimento das manifestações de preconceito. “A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (Laraia, 2001).

Ao falarmos das relações do binômio “educação e cultura”, destacamos a possibilidade de reinventar a educação, nos fazendo refletir acerca de uma ruptura com a educação monocultural – a escola apenas como centro de instrução –, para uma educação multicultural, centrada na diversidade cultural presente no espaço escolar.

A educação monocultural nos remonta à própria formação histórica do nosso país, e caracteriza-se por ser uma cultura seletiva, hegemônica e centralizadora do pensamento com práticas coloniais que enaltecem o termo “colonialidade”, no sentido de preservar atitudes de destruição da cultura e saberes, principalmente dos povos, ditos como de cultura inferior, o que se traduz num silenciamento do sujeito. De outro modo, uma educação multicultural está imersa nos diferentes contextos culturais do indivíduo, de modo a conscientizar, respeitar e defender os direitos dos diferentes grupos sociais.

Ao elevarmos nosso olhar para a formação inicial docente numa perspectiva multicultural, devemos nos questionar sobre a nossa própria identidade, pois ainda tendemos a uma visão homogeneizadora. Muitas pessoas ignoram suas raízes culturais.

No contexto amazônico, por exemplo, muitos dos que nasceram em realidades ribeirinhas negam suas origens, tendo em vista que, nas culturas ditas superiores (os grandes centros urbanos), o ribeirinho é tachado de menos civilizado. Nesse sentido, o processo educativo tem um importante papel de desmistificar as formas dominantes e contextualizar o cotidiano do aluno para que sinta sua cultura sendo enaltecida e seus conhecimentos locais sejam disseminados. Pensar nessa formação contextualizada, permite repensar quais os tipos de professores que se têm buscado formar.

Todavia, adotar uma postura multicultural na educação tem seus desafios. O primeiro desafio a ser considerado se refere à construção do currículo das universidades, em que a temática seja trabalhada na formação inicial de professores.

Considerações finais

Buscou-se no decorrer deste trabalho realizar uma breve reflexão sobre a interface entre a Antropologia e a Educação, destacando as possíveis contribuições deste ramo do conhecimento para a formação de professores.

Considerando o espaço de formação inicial de professores como sendo um dos espaços destinados à produção de subjetividades de um sujeito-professor, torna-se importante problematizar e por vezes apropriar-se de novos conceitos e novas categorias no decorrer desse processo. Categorias essas, que se fazem necessárias diante de um período de transição paradigmática que traz sobretudo a “emergência do outro”, mostrando o quanto “o novo”, o “outro” e o “diferente” estão próximos de nós. Uma educação na diversidade implica a aceitação do outro que habita em nós mesmos.

O processo educativo pautado nesta perspectiva nos remete a uma proposta pedagógica e curricular fundamentada em temas que consideramos polêmicos, mas que são de suma importância para a compreensão da realidade social.

Lutar por uma educação emancipatória no contexto da região Amazônica é levar em consideração o caráter multicultural da região, evidenciando as diferenças que são marcantes nesses espaços e fortalecendo os movimentos que vislumbram a inclusão social.

Referências

- AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 12, p. 139-154, 2007.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 11 ago. 2021.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- CANCLINI, N. G. Das Utopias ao Mercado. In: CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DURHAM, E. R.; CARDOSO, R. C. L. O ensino de Antropologia no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 9, n. 1-2, p. 91-108, 1961.
- FAZENDA, I C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [online], v. 97, n. 247, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GEPI. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. **Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade**. São Paulo: PUCSP, 2014.
- GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. Trabalho apresentado no 4º CONPEI – Congresso Norte Para-

naense da Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina. 07 a 10 de julho de 2009.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HALL, S. Introduction to media studies at the center (1980) e Encoding/decoding (1973). In: HALL, S.; HOBSON, D.; LOWE, D.; WILLIS, P. (orgs.). **Culture, Media, Language**. London/New York: Routledge/CCCS, 1980.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LORIERI, M. A. Ideias para as disciplinas de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. In: BANNEL *et al.* (orgs.). **Filosofia da Educação: entre formação de educadores e a qualificação profissional**. São Paulo: Cortez, 2017.

LORIERI, M. A. Papel da filosofia na formação humana. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 26, maio/out., 2016.

MEDEIROS, L. M.; GOMES, R. L.; GALLO, S.; PAGNI, P. A. **Filosofia da educação**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. [E-book].

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SILVA, M. G. da. **Prática pedagógica em contexto amazônico**. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

TEIXEIRA, A. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set., 1959.

Reflexões acerca do uso de tecnologias na mediação do ensino-aprendizagem

Adriane de Lima Gonçalves¹

Ana Claudeíse Silva do Nascimento²

Resumo: é comum observarmos o uso de diversos tipos de mídias e equipamentos tecnológicos por parte dos docentes nas universidades e nas escolas. Hoje, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte do processo de aprendizagem de muitos de nós. Nesse contexto, este trabalho faz algumas reflexões sobre a aprendizagem mediada pelas TICs, quando essas são utilizadas como metodologia de ensino. Buscaremos entender as formas de adquirir aprendizagem no decorrer do tempo, assim como discutir sobre a aprendizagem como um elemento cultural e a aprendizagem mediada por tecnologia. Trata-se de um trabalho teórico-reflexivo baseado em autores como Gregorc (1979), Bourdieu (1996), Lopes (2002), Candau (2002), Fuks (2003), Bauman (2012), Husserl (1980), Pinto (2004), Souza (2003), Silva (2002), Perrenoud (2000), Almeida (2001), entre outros, os quais contribuem significativamente para o entendimento dos novos paradigmas de aprendizagem em uma sociedade tecnológica. Buscaremos identificar, por meio da revisão bibliográfica, como as Tecnologias da Informação e Comunicação mudaram as formas de ensinar e aprender em uma sociedade cada vez mais envolvida por esses aparatos tecnológicos.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; tecnologias.

¹ Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA). Especialista em Metodologia do Ensino à Docência Superior pela Faculdade Metropolitana de Manaus. Graduada em Licenciatura Plena em História pela UEA.

² Doutora em Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia. É professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no curso de graduação em Saúde Coletiva e na Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedades na Amazônia (PDTSA). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA. E-mail: anaclaudeise@unifesspa.edu.br

Introdução

Existimos em um mundo onde as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte do modo de vida da população, inclusive no processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia é um elemento cultural que influencia o viver em sociedade. Sendo cultura uma manifestação social que pode se realizar de maneira hierárquica, diferencial ou genérica (Bauman, 2012), as TICs, enquanto elemento cultural, na contemporaneidade, se fazem presentes no ambiente acadêmico e na rotina de grande parte dos docentes e alunos, tanto das universidades como também das escolas.

Nos mais remotos cantos do planeta e em diversas áreas, os meios tecnológicos são imprescindíveis para a realização de quaisquer atividades, inclusive no âmbito acadêmico. Nesse contexto, esta pesquisa discorrerá sobre a aprendizagem mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, quando essas são utilizadas como metodologia de ensino. Além disso, buscaremos entender as formas de adquirir aprendizagem no decorrer do tempo, discutir sobre a aprendizagem como um elemento cultural e a aprendizagem mediada por tecnologia.

A escolha por esse tema se justifica devido ao fato de que a disseminação das tecnologias na sociedade é bastante significativa e o seu contínuo desenvolvimento ocorre numa velocidade nunca antes vista. Ao longo do tempo, essas tecnologias mostraram sua capacidade de mudar o comportamento dos indivíduos e gerar um descompasso entre as gerações de quem ensina e quem aprende. Tal processo traz, conseqüentemente, questões a serem refletidas na educação e na aprendizagem dos indivíduos.

Frente a essa realidade, faz-se necessário que as sociedades que utilizam as mídias e as tecnologias passem de apenas consumidores de conteúdos à categoria de geradores de informações e conhecimento pautados no uso de mídias modernas como ferramenta de transmissão e não como bengala, como meios e não como o fim em si.

As formas de construir a aprendizagem variam no decorrer da história, porém, os paradigmas construídos nas relações sociais existentes em sala de aula sofreram grandes transformações ao longo do tempo. A sala de aula deixou de ser resumida a paredes de concreto,

lousa, giz e livros e passou a expandir-se por meio da revolução da informação tecnológica. Nessa seara, o uso da internet foi dinamizando a pesquisa em tempo real, a utilização de tablets e *datashow* passou a viabilizar, ilustrar e articular as aulas, e, por essas razões, saber fazer uso desses mecanismos se tornou fundamental na era digital em que vivemos.

Logo, sendo notável na contemporaneidade o grande advento tecnológico nas mais variadas áreas da sociedade, é imprescindível avaliar de que maneira essas tecnologias auxiliam professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Para a construção desta pesquisa, realizamos levantamentos bibliográficos pertinentes à temática, utilizando para a fundamentação teórica os pensamentos de autores que discorrem sobre tecnologia e suas contribuições na educação e na aprendizagem e o papel do professor frente ao processo de globalização, tais como Husserl (1980), Gregorc (1979), Pinto (2004), Candau (2003), Souza (2003), Silva (2002), Perrenoud (2000), Almeida (2001), entre outros que contribuem significativamente para o entendimento dos novos paradigmas de aprendizagem em uma sociedade tecnológica.

O estudo dessas contribuições e suas obrigações no cenário educacional se tornam importantes para o esclarecimento acerca dos benefícios que trazem para o processo de aprendizagem, além de permitirem uma análise do processo de modernização no âmbito educacional, que, por sua vez, está exigindo reformulações de conceitos antes estabelecidos. Para tanto, levantamos o seguinte problema: a aprendizagem, enquanto elemento cultural que ao longo do tempo pode ocorrer de diversas maneiras, pode ter também as Tecnologias da Informação e Comunicação como aliada nesse processo de adquirir conhecimentos?

As formas de adquirir aprendizagem no decorrer do tempo

Aprender é algo inerente ao ser humano, e as maneiras de adquirir conhecimento podem variar de pessoa para pessoa, assim como as maneiras de adquirir conhecimento e o processo que se dá o ensino-aprendizagem também vêm mudando através do tempo.

As práticas educacionais vêm sofrendo mudanças principalmente com o advento de novas práticas. Podemos citar, por exemplo,

o advento das tecnologias que hoje estão presentes como ferramentas metodológicas que auxiliam o processo de aprendizagem.

A construção do conhecimento está relacionada à forma que cada indivíduo aprende determinada coisa, e os indivíduos podem aprender de forma semelhante, mas jamais igual. De acordo com Husserl (1980), a chamada “construção do conhecimento” não é livre e aleatória, levando a incomunicabilidade. Ela deve corresponder a um pensamento, a uma concordância, a um consenso universal. Não se pode imaginar que possa cada um “construir” o seu conhecimento de modo individual e sem vínculo com a comunidade científica e com o saber universal.

São diversos os fatores que contribuem para que ocorra a aprendizagem, sendo que esta pode ocorrer tanto dentro das instituições educacionais, como também fora dela, através da interação do indivíduo com o meio social em que se encontra inserido. Sobre isso Gregorc (1979) define os estilos de aprendizagem como características do comportamento que indicam como a pessoa aprende e se adapta a partir do ambiente em que está inserida, uma definição que remete ao indivíduo e sua interação com o contexto.

As formas de adquirir a aprendizagem, como foi citado acima, vem mudando através do tempo. O mundo está em constante mudança e evolução e isso implica também a maneira como os indivíduos vão construir seus conhecimentos. Hoje, temos as TICs como aliada na transmutação do conhecimento, que passaram a fazer parte dos métodos de ensino de professores e alunos. A sala de aula deixou de ser um local resumido a quatro paredes, com quadro negro e giz. Hoje existe um aparato tecnológico que auxilia docentes e discentes na construção do conhecimento, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

As tecnologias a cada dia levam informações a um número grande de pessoas, de maneira rápida e por meios variados. Dentre os nichos que utilizam os canais tecnológicos, está a educação. As tecnologias educacionais possuem um papel importante em sala de aula no sentido de inovar as metodologias de ensino, conforme relata Pinto (2004, p. 4): “usar tecnologia tem como objetivo o aumento da eficiência da atividade humana em todas as esferas, principalmente na produtiva”.

É importante usar essas tecnologias a favor da aprendizagem, pois hoje, crianças e jovens, em sua maioria, já se encontraram

imersos nesse universo tecnológico. Chiofi e Oliveira (2014, p. 330) destacam que:

as novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalece a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino, permitindo pelo processo da comunicação tecnológica que todos se apropriem do conhecimento.

Levando em consideração que as condições para se obter a aprendizagem estão condicionadas a diversos fatores, Lopes (2002) destaca que os estilos de aprendizagem participam diretamente do processo do ensino, que é extremamente complexo, não se restringindo apenas à aquisição de respostas ou mesmo de conhecimentos, mas envolvendo inúmeras variáveis que se combinam de diferentes formas e estão sujeitas à influência de fatores externos, internos, individuais e sociais.

Em um mesmo ambiente, como por exemplo a sala de aula, existe uma variedade de tipos de aprendizagem. Essa diversidade compreende como cada um percebe, retém, processa e organiza o conhecimento. Alguns métodos de aprendizagem podem surtir efeito de uma maneira em um sujeito, porém em outros não. Como diz Jacobson (2003), os estilos de aprendizagem podem mudar ao longo do tempo, em função da maturidade do indivíduo. É a intensidade de como cada pessoa aprende de forma diferente das outras que faz com que determinados métodos sejam efetivos para certo público, enquanto para outros não. E quanto mais forte for determinada preferência, mais importante será atendê-la para se obter maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, na tentativa constante de compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca, a realidade na qual está inserido e da qual é parte fundamental, o ser humano vem criando, incessantemente, formas de conhecer. Esse conhecimento seria a maneira mais apropriada de, descrevendo a realidade, apropriar-se dela e, assim, controlar a si mesmo e ao meio. Como consequência dessa busca, os homens estão sempre atribuindo significados e símbolos ao mundo em que vivem e às suas ações, isto é, estão sempre produzindo cultura, cada qual comportando uma interpretação particular

de natureza que constitui um elemento importante da visão de mundo de um povo (Baptista, 2010).

Hoje, as escolas devem levar em consideração a experiência de mundo que os estudantes trazem consigo. Antes de entrarmos na escola, já temos uma bagagem conosco que adquirimos junto às pessoas que temos contato. Usar essa bagagem como aliada ao aprendizado dos alunos é de suma importância para que o aprendizado tenha ainda mais significado e sentido. Agregar o conhecimento científico ao conhecimento de vida é algo que só tem a enriquecer na construção de alunos críticos, pensantes e ativos, que irão fazer a diferença no meio social onde estão inseridos.

A aprendizagem como manifestação cultural

A cultura é um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem se dá através do meio em que estamos inseridos e com as pessoas que temos contato ao longo da vida. Trazemos conosco aspectos culturais que levamos para onde vamos, assim como podemos adquirir várias outras culturas, dependendo de onde estamos e com quem estamos.

Sabemos que a cultura é um componente ativo na vida do ser humano e que não existe indivíduo no mundo que não possua uma cultura, pois cada um de nós é criador e propagador de diversas culturas.

Sendo assim, a cultura faz parte do processo de ensino-aprendizagem, como diz Bourdieu (1996): a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última, uma não pode ser pensada sem a outra.

Aprendemos desde o momento em que nascemos e quando entramos no ambiente escolar e levamos conosco os conhecimentos adquiridos até então. Saber aproveitar esses conhecimentos tradicionais e uni-los ao saber científico é uma tarefa de total relevância que os professores devem ter.

Dentro de uma sala de aula encontramos raízes culturais diversas. A escola é defendida como uma entidade socializadora que deve incorporar as diversas culturas, a fim de que haja um ambiente sociável onde todos possam manifestar seus ideais sem medo de serem tachados como antiéticos ou discriminados pela cultura que manifestam ou pertencem.

Candau (2003) afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme, que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Ou seja, a cultura é por sua vez um componente ativo na vida do ser humano e se manifesta nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário, cada um é criador e propagador de cultura.

Cultura e educação são dois termos intimamente ligados, pois juntas tornam-se elementos socializadores. Ou seja, escola e cultura não podem ser vistas em perspectivas diferentes.

Para Candau (2003), as escolas além de serem uma instituição educacional, são também uma instituição cultural, onde dentro estão inseridos diversos grupos sociais que não devem ser ignorados pelos educadores, muito menos pela escola, mas sim valorizados, através de discussões e feiras, para que as culturas não tradicionais possam ser conhecidas e reconhecidas quanto às suas ideologias e formas de ser.

Para que o aluno tenha noção da sua origem cultural, faz-se necessário que esta seja discutida na sala de aula. Embora a escola seja palco dessas multiculturalidades, ela vem encontrando várias dificuldades em interagir suas práticas educativas mais comuns com a diversidade cultural vivenciada pelos alunos, isso por que os conteúdos selecionados e trabalhados pela escola não têm nenhuma relação com o universo cultural ou com essa multiculturalidade vivenciada pelos educandos, a cultura que os alunos conhecem são apenas os folclores ou seja a cultura chamada tradicional, não se discute a cultura existente na sala de aula, apenas dá-se ênfase às culturas distantes da realidade do aluno.

Valorizar e evidenciar as culturas dos educandos deve fazer parte da tarefa pedagógica, e aliada ao processo de ensino-aprendizagem, dando mais sentido a ele. Nesse sentido, Candau (2002) afirma que um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a autoestima de

grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias existentes em nossas práticas sociais cotidianas.

Os professores podem utilizar a cultura dos alunos em suas aulas e também em projetos da escola, assim, nenhum aluno será visto com “estranheza” por causa de sua cultura, além de haver uma troca entre os alunos, o que só vai agregar em seus aprendizados.

Nesse aspecto, o papel do professor é de suma importância, como afirma Candau (2003, p. 157): “Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

É possível sim a incorporação da cultura no processo de aprendizagem, mas desde que haja meios, ideias e preparo do corpo docente para lidar com este novo desafio. A cultura deve estar presente no ambiente escolar, pois esta influencia a sociedade. No curso do desenvolvimento histórico, os seres humanos “mudam os modos e os meios de seu comportamento, transformam suas premissas naturais e funções, elaboram e criam novas formas de comportamento, especificamente culturais” (Wertsch; Tulviste, 2001 p. 73).

A cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a socialização, mas a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar. Através do conteúdo cultural, podemos exemplificar vários temas nas diferentes disciplinas do currículo escolar. O ensino cultural tem esse poder de integrar os diferentes saberes e levá-los à discussão em sala de aula, mas para que isso ocorra faz-se necessário a capacitação do professor para que este possa ter um novo olhar sobre a cultura na sala de aula.

Sabemos que é papel da escola socializar o conhecimento, mas também é dever desta atentar para as manifestações culturais como uma forma de ensinar e socializar os educandos. Compreende-se a cultura como um elemento que nutre o processo de ensino-aprendizagem, pois ela nos fornece vários meios a serem discutidos em sala de aula.

Quando o professor e a escola conseguem unir cultura e educação, a qualidade da aprendizagem é muito mais significativa,

pois os alunos não vão ser ricos apenas em conhecimentos científicos, mas passarão a valorizar e respeitar mais ainda sua cultura como também a cultura do outro, por mais diferente que esta seja da sua.

A aprendizagem mediada por tecnologia

É comum observarmos o uso de diversos tipos de mídias e equipamentos tecnológicos por parte dos docentes nas universidades e nas escolas. As tecnologias, fazem parte da prática docente, e saber usar essas ferramentas a favor do processo de ensino-aprendizagem torna-se um desafio para os docentes e também discentes.

Podemos usar como exemplo, a pandemia da Covid-19, na qual as aulas passaram a ocorrer de forma remota e professores e alunos tiveram que contar com o auxílio das tecnologias para continuar estudando durante esse período. Porém, nem todos os alunos, e até mesmo professores, tinham acesso a essas tecnologias, como internet, computadores, tablets e celulares, apesar de vivermos em um mundo onde as TICs fazem parte do modo de vida de grande parte da população.

A tecnologia é um elemento cultural que influencia o vivenciar em sociedade. Sendo cultura uma manifestação social que pode se realizar de maneira hierárquica, diferencial ou genérica (Bauman, 2012), as TICs, enquanto elemento cultural na contemporaneidade, se fazem presentes no ambiente acadêmico e na rotina de grande parte dos docentes e alunos, tanto das universidades como também das escolas.

As formas de construir conhecimento variam no decorrer da história, porém, os paradigmas construídos nas relações sociais existentes em sala de aula sofreram grandes transformações ao longo do tempo.

A sala de aula deixou de ser resumida a paredes de concreto, lousa, giz e livros e passou a expandir-se por meio da revolução da informação tecnológica. Logo:

As novas tecnologias da informação e da comunicação constituem um complemento das técnicas pedagógicas tradicionais, para permitir que os sistemas educacionais possam adaptar-se às diferentes necessidades de aprendizagem e às características das sociedades (Brunner, 2004, p. 7).

De acordo com Souza (2003) a incorporação de novas tecnologias na educação permite a potencialização do acesso à informação, tanto do educador quanto do aprendiz, e também amplia as possibilidades de interação, de colaboração e de autonomia do estudante. Nessa mesma vertente, Silva (2002) coloca que a educação para todos não pode ficar alheia à revolução das ciências e dos meios de comunicação de massa; a formação dos professores de amanhã precisaria romper com o tradicional, buscando o enfrentamento aos desvios da cultura tecnológica e na apropriação do pensamento científico e dos meios de comunicação, de modo a dominá-los e a servir-se deles, assegurando a todos a educação capaz de enriquecer a vida no planeta.

Percebe-se que a era tecnológica exige uma mudança no perfil docente, como aponta Levy (apud Santiago, 2006, p. 11):

Há a necessidade de grandes reformas nos sistemas educacionais e na formação docente, levando em conta as novas realidades. Uma reforma enfoca a organização do conhecimento, do espaço e do tempo escolar, apontando para a necessidade de fundamentos em uma pedagogia que favoreça ao mesmo tempo a aprendizagem pessoal e a aprendizagem coletiva em rede de conhecimento.

Podemos afirmar que o professor assume a postura de incentivador no processo de ensino, processo este que desde sua concepção vem sofrendo aperfeiçoamento constante. Os métodos de aprendizagem vêm evoluindo com o tempo e, portanto, faz-se necessária a evolução dos profissionais da educação, a fim de se adequarem ao novo perfil dos alunos que adentram no Ensino Superior e nas escolas, visto que são reflexos de uma sociedade em constante mudança.

Sobre este ponto em menção, Moran (apud Santiago, 2006, p. 11), comenta que:

As novas tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar junto e o estarmos conectados a distância. Porém, o desafio na educação é muito maior do que simplesmente a utilização de recursos tecnológicos, o importante é re-

fletir uma educação com tecnologia que possa ser oferecida com qualidade.

Os recursos tecnológicos, se adequadamente utilizados pelos docentes, podem proporcionar um rendimento melhor dos acadêmicos, daí a necessidade de os professores estarem capacitados para operá-los. Perrenoud (2000) expõe que a verdadeira incógnita é saber se os professores apossar-se-ão das tecnologias como auxílio ao ensino. Em suma, essa questão levantada pelo autor é de grande importância, principalmente ao se referir à utilização de tecnologias no meio acadêmico, posto que é uma proposta que busca inovar as aulas, contudo, há o conceito do professor em mostrar-se apto a aderir uma forma inovadora no ensino para, desse modo, promover melhorias.

A concepção de ensino-aprendizagem se revela na prática da sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis – livro didático, giz e quadro, televisão ou computador. A presença desse aparato na sala de aula não significa que ele seja o único instrumento para que o ensino seja de qualidade, mas propicia mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (Moran, 1995).

Segundo Almeida (2001), ao se pensar nas alterações que a adoção de novas tecnologias promove na prática docente, faz-se necessário pensar na pessoa do professor e em sua formação que, não se dá apenas durante o seu percurso nos cursos de formação de professores, mas, durante todo o seu caminho profissional, dentro e fora da sala de aula.

Faz-se necessário que o profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que, na prática, possa fazer escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado nível de complexidade para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. A diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica.

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de se integrar com as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie e que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação de audiovisual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são bastante diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprenderem melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar (Mercado, 2002).

Os avanços tecnológicos têm mostrado que não se pode mais negar a influência exercida pelas mídias e seu caráter socializador. As tecnologias da informação e comunicação assumem hoje um perfil de onipresença em todos os setores sociais, e a educação também é afetada por essa contingência. Todavia, não basta apenas saber manipular essas tecnologias, é preciso torná-las objeto de estudo, descobrindo suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas.

É fundamental que os professores estejam curiosos quanto às contribuições da tecnologia na educação. Uma vez que a sala de aula constrói e reconstrói críticas acerca das relações sociais, e de fato a tecnologia não pode estar isenta das discussões acadêmicas nas universidades e nas escolas. Também é necessário haver uma moderação entre o uso dos recursos e o ensinar do professor, desse modo, o docente garante que a tecnologia voltada para o âmbito educacional cumpra seu papel de aliada na busca pelo conhecimento.

Segundo Fuks (2003), é preciso salientar que o advento da tecnologia pode ser considerado como contribuição significativa para a relação entre professor, aluno e conhecimento, porém, é necessário saber que os equipamentos tecnológicos, por si só, não garantem as mudanças substanciais no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os recursos empregados em sala de aula não se mostram suficientes se não forem administrados adequadamente por um mediador, neste caso, um professor.

Considerações finais

O presente trabalho permite uma análise aprofundada das múltiplas formas de aprendizagem, evidenciando sua ocorrência em distintos contextos e sob a influência de diversos fatores. Entre esses fatores, destacam-se o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A aprendizagem é também um elemento cultural que está em nós. Todos temos algo a ensinar e aprender, e, através de nossa interação com o meio social em que estamos inseridos e das pessoas com as quais convivemos, essas habilidades se revelam, ganham força e se consolidam. Podem ser adquiridas, herdadas e modificadas.

A atualidade exige um perfil de professor que esteja aberto a diversificar suas maneiras de ensinar. E muitos professores, quando possível, recorrerem a ferramentas tecnológicas na construção de suas aulas.

É importante salientar que as Tecnologias da Informação e Comunicação isoladamente não promovem a aprendizagem, elas devem ser usadas de forma coerente pelo professor para atingir um resultado positivo, ou seja, a aprendizagem dos indivíduos.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação/Proinfo, 2001.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de Ciências para sociedades tradicionais. **Ciência e educação**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 679-94, 2010.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BRUNNER, J. J. Globalizacion, Educacion, Revolucion Tecnológica. **Perspectivas**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2004.
- CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, [S. l.], v. 79, p. 125-161, 2002.
- FUKS, H. Participação e avaliação no ambiente virtual Aulanet da PUC – Rio. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teoria, práticas, legislação e formação de professores. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.
- GREGORC, A. F. **Learning/teaching styles**: their nature and effects. NASSP Monograph, 1979.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

JACOBSON, L. V. **O potencial de utilização do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador**: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. 2003. 232f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LOPES, W. M. G. **ILS – Inventário de estilos de aprendizagem de Felder Soloman**: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. 2002. 85f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MERCADO, L. P. L. (org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

PINTO, M. L. S. **Práticas educativas numa sociedade global**. São Paulo: Edições ASA, 2014.

SANTIAGO, D. G. **Novas Tecnologias e o Ensino Superior**: repensando a formação docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, PUC-Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOUZA, C. H. M. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora FAFIC, 2003.

A educação infantil como ambiente de práticas híbridas

*Juliana Bastos Ferreira*³

*Kelly Cristina Batista de Castro*⁴

*Luiz Davi Vieira Gonçalves*⁵

Resumo: apresenta-se a conceituação da Educação Infantil como etapa escolar que deve acolher a pluralidade cultural e a singularidade dos sujeitos, um ambiente onde as práticas híbridas são acolhidas e se tornam parte do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao Professor frente a um ambiente escolar culturalmente híbrido garantir a emancipação e autonomia da criança para que ela possa construir suas próprias percepções de mundo por meio das experiências e vivências nas quais ela está inserida no ambiente social, familiar e escolar. Com caráter qualitativo, utiliza-se levantamento bibliográfico e documental, perpassando por autores e documentos oficiais, voltados à Educação Infantil, que norteiam os conceitos apresentados. Dentre os autores, destacam-se: Bhabha (2013), Burke (2010), Freire (1996) e alguns documentos que normatizam a Educação Infantil no Brasil, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil. Busca-se apontar a Educação Infantil enquanto ambiente culturalmente

³ Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA) – Manaus/AM na Linha 2 – Crítica, interpretação e história das formas da arte. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: julianabastosped@gmail.com.

⁴ Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM-PIN). Especialização em Educação Infantil e Alfabetização pelo Claretiano Centro Universitário. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA), na Linha 2 - Crítica, interpretação e história das formas da arte. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: kcristina.86batista@gmail.com

⁵ Professor Adjunto do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFAM). Coordenador do Instituto de Pesquisa Tabihuni e Pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural (IBP). E-mail: luizdavipesquisa@hotmail.com.

híbrido, onde a criança é entendida como um ser que carrega e produz cultura, na medida em que se relaciona.

Palavras-chave: Educação Infantil; hibridismo; cultura.

Introdução

O artigo aqui disposto tem caráter qualitativo e busca caracterizar a etapa escolar da Educação Infantil como um ambiente culturalmente híbrido, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Lakatos e Marconi (1985) apontam que a pesquisa bibliográfica compreende oito fases: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e, por fim, a redação.

Estas etapas foram iniciadas no dia 21 de março de 2023, quando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA) foi ministrado o componente curricular Tópicos em Teorias da Cultura. Na ocasião, iniciou-se a troca e leitura das primeiras bibliografias a serem trabalhadas ao longo da disciplina, seguida das discussões e *insights* propiciados em sala de aula, culminando na apresentação do quadro que registrou a concepção do artigo aqui proposto. Junto aos professores Dr. Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto e Dra. Tatiana de Lima Pedrosa Santos, a turma pôde sistematizar e aprimorar alguns dos elementos iniciais da concepção do artigo aqui disposto: Estrutura, Objeto, Periodização, Objetivo, Problema, Hipótese, Justificativa e Bibliografia.

Assim, buscando inicialmente caracterizar a Educação Infantil como um espaço escolar onde as culturas se encontram, faz-se necessário verificar como deve ocorrer a atuação do Professor na mediação dessas trocas culturais na fronteira cultural que a sala de aula se caracteriza, utilizando-se de pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Severino, esse tipo de pesquisa realiza-se pelo:

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

A escolha de um trabalho que visita bibliografias que se articulam com o problema e objetivos da pesquisa é ir ao encontro do que Manzo (1971, p. 32) coloca sobre a bibliografia pertinente, isto é: “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Na busca de elucidar que a sala de referência⁶ da Educação Infantil pode e deve ser um ambiente que acolhe, incita à pluralidade cultural e conseqüentemente promove movimentos híbridos, a pesquisa aqui apresentada destaca os seguintes autores: Bhabha (2013), Burke (2010) e Freire (1996), além de alguns documentos que normatizam a Educação Infantil no Brasil, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil.

Educação infantil enquanto etapa escolar que vai além da sala de referência

A LDB normatiza a composição dos níveis escolares da Educação Básica, determinando-a assim: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio” (Brasil, 1996). Visto que a Educação Infantil é o primeiro contato da criança com a educação formal e o ambiente escolar, a lei n° 13.306/2016 determina que a Educação Infantil atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

Conforme descrito no art. 29 da LDB (Brasil, 1996, p. 22), a finalidade desta etapa escolar como sendo voltada para o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ainda segundo o documento, o art. 30 dispõe que a Educação Infantil deve ser organizada da seguinte forma:

- a) Creches ou entidades equivalentes para as crianças de até 3 anos de idade;
- b) Pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos de idade.

⁶ O termo sala de referência é preconizado na Resolução n° 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No contexto nacional, a Educação Infantil tem a Constituição Federal (CF) de 1988 como marco político e pontapé para todas as políticas públicas voltadas para esta etapa escolar e, salientando no Art. 205, o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 22). Já o artigo 208 anuncia que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) para a Educação Infantil defende que o currículo da Educação Infantil não se fixa num único modelo de criança a ser alcançado, aberto à diversidade e multiplicidade próprios do ser humano, compreendendo que a faixa etária abrangida pela Educação Infantil precisa de um ciclo de aprendizagem e desenvolvimento que ocorra em condições específicas e singulares (Amazonas, 2019).

Assim, sem dúvida a Educação Infantil, no amplo sentido, constituiu-se, como todas as experiências educativas, a partir da vivência em família e comunidade, mesmo fora do espaço escolar. Kuhlmann (2003, p. 469) afirma que: “pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva”.

Segundo Oliveira *et al.* (2019), a concepção de criança sustentada pelos documentos que regem a Educação Infantil posiciona-a como sujeito que se desenvolve com suporte das múltiplas interações que experimenta no mundo social, onde sua entrada no ambiente educacional e a coletividade que nele experimenta propicia interações que complementam e diversificam as que já possui no ambiente familiar e possibilita aprendizagens amplas e diversas. “Nessas condições ela faz amizade, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (Oliveira *et al.*, 2019, p. 31).

Do ponto de vista de documentos que normatizam a Educação Infantil enquanto etapa escolar, percebe-se que há preocupação em receber neste ambiente o sujeito em suas mais amplas e diversas

formas, de modo a acolher sua bagagem cultural e histórica, ciente de que a criança adentra a etapa escolar guarnecida de amplas vivências, experiências e sentimentos que irão entrelaçar-se à educação formal escolar. A BNCC preconiza que a Educação Infantil deve vincular o cuidar e o educar, além de:

Acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas [...] atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar) (Brasil, 2018, p. 36).

Logo, torna-se claro que a Educação Infantil é o espaço no qual o educador deve empenhar-se em articular a educação familiar e escolar, visando à formação integral da criança. Desse modo, surge a percepção de que essa articulação só acontece na medida em que as diferenças familiares, culturais e sociais são concebidas como um dos aspectos que norteiam as práticas pedagógicas do educador, além de tornar o ambiente escolar plural, acolhedor e consequentemente híbrido.

Sala de referência da educação infantil e as práticas culturais híbridas

Burke (2010), em seu ensaio sobre hibridismo cultural, apresenta alguns exemplos que atravessam a história da cultura, termo esse que é definido na obra *Hibridismo Cultural*, de forma a incluir: “atitudes, mentalidades e valores e suas expressões, concretizações ou simbolizações em artefatos, práticas e representações” (Burke, 2010, p. 16).

O autor também nos apresenta o argumento de que toda inovação parte de uma adaptação ou encontros culturais que encorajam nossa criatividade. Estabelecendo uma ligação com a sala de referência, a BNCC (2018) coloca como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil o encorajamento para que a criança amplie e diversifique “seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2018, p. 38). Evidentemente há o entendimento de que o Professor que atua na Educação Infantil deve preocupar-se

em inserir e propiciar para as crianças situações e experiências de aprendizagem que incitem a criatividade e o contato com novas perspectivas, o que se caracteriza como uma prática híbrida.

Assim, as crianças, mesmo que em seus primeiros anos de vida, são dotadas do que Burke (2010) caracteriza como cultura, já que trazem consigo, para a sala de referência, atitude, mentalidade e comportamento próprio, ainda que em tentativa de reproduzir o que vivem em seu ambiente familiar e social. Assim, essas múltiplas culturas e expressividades se encontram no ambiente escolar ocasionando um movimento de troca, desse modo, colocamos o ambiente da sala de referência de Educação Infantil nos termos de Burke (2010), como sendo uma zona de comércio ou metrópole:

Sempre que ocorre uma troca cultural podemos falar metaforicamente de uma 'zona de comércio' [...] um local importante de troca é a metrópole, o cruzamento tanto de comércio quanto de cultura, onde pessoas de diferentes origens se encontram e interagem (Burke, 2010, p. 70).

Ainda referindo-se à obra de Burke (2010), o autor salienta que a globalização promove a hibridização, o que torna pertinente a preocupação atual com esse tema, uma vez que estamos cada vez mais envolvidos em encontros culturais frequentes e intensos.

Estabelecendo uma relação entre as reflexões de Burke (2010) e as conceituações trazidas acerca da Educação Infantil, aventure-me a colocar a sala de referência da Educação Infantil como um ambiente onde essas práticas híbridas se dão de forma expressiva e impactante, já que cada criança sai do seio familiar onde esteve desde o início de sua vida para adentrar o ambiente escolar, interagindo com outras crianças que vieram das mais diversas convívios familiares. Desse modo, é impossível discutir Educação Infantil sem destacar a importância da família, visto que estas são referência nas primeiras trocas culturais da criança.

A influência do ambiente familiar nas práticas híbridas que ressoam na sala de referência

Szymanski (1997) coloca que a diferença entre família e escola está na obrigatoriedade, a escola tem obrigação de ensinar bem os

conteúdos de diferentes áreas do saber enquanto a família tem obrigação de amar, acolher e prover. Assim como a escola, as famílias atuam como balizadoras no processo de formação do indivíduo, já que elas são o que a autora chama de primeiros espelhos:

Nos quais nos vemos e nos descobrimos como sendo bonitos ou feios, inteligentes ou burros, bons para Matemática ou bons para nada, simpáticos ou desengonçados, com futuro ou sem futuro etc. São elas, também, os primeiros mundos em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais e tais regras, costumes, linguagens (Szymanski, 1997, p. 216).

Ciente de que a família influi diretamente no comportamento e manifestações culturais da criança que adentra a Educação Infantil, a criança pequena é caracterizada pelas DCNs para a Educação Infantil como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A criança, ao adentrar o espaço escolar na Educação Infantil, se apresenta como um sujeito portador de bagagem cultural e produtor de suas próprias práticas híbridas, na medida em que se relaciona e interage com as pessoas que a cercam no primeiro momento, a família, e posteriormente a escola. Essa relação ajuda ainda a criança na construção de sua identidade pessoal, social e cultural: “constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (Brasil, 2018, p. 38).

A família é responsável por fornecer à criança o norteamento para as primeiras práticas culturais, e a escola, por sua vez, deve dar continuidade e estabelecer relações com o que a criança também aprende em casa. Esse movimento remete ao que Burke (2010) chama de formas híbridas, que se caracterizam como “o resultado de encontros múltiplos e não resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura, quer

reforcem os antigos elementos” (Burke, 2010, p. 31). Compreende-se que os encontros múltiplos que acontecem na realidade da criança pequena se dão através dos seguintes movimentos:

- a) A criança nasce e se desenvolve (nos mais diversos aspectos) inicialmente no ambiente familiar/social onde já recebe as primeiras instruções de vida e movimentos educativos não formais;
- b) Adentra o ambiente escolar formal onde se depara com um Profissional de Educação que possui práticas sociais, educativas e culturais diferentes de sua família e comunidade;
- c) Interage com diversas crianças na sala de referência que vieram de diferentes núcleos familiares e diferentes vivências, permitindo-se afetar por diferentes práticas e perspectivas culturais.

Diariamente essa criança transita entre a sala de referência e seu núcleo familiar, interligando e conectando seus aprendizados e reflexões, conciliando-os das mais diversas formas. Assim, a criança é afetada pelos novos elementos culturais que lhe são apresentados constantemente na sala de referência, vendo-se na necessidade de acomodá-los de forma a criar sua própria identidade cultural.

Com a palavra, a professora: como se apresentam as práticas híbridas na sala de referência?

Burke (2010) salienta que as práticas híbridas também podem ser identificadas “na religião, na música, na linguagem, no esporte, nas festividades e alhures” (Burke, 2010. p. 28). Desse modo, colocamos a sala de referência como uma metrópole em que podemos vislumbrar diariamente movimentos de hibridismo cultural acontecendo. Assim como Burke (2010) apresenta em seu ensaio diversos exemplos de hibridismo cultural na música, no esporte, nas religiões e até mesmo na linguística, aventuro-me, enquanto profissional que atuou por mais de 4 anos em salas de aula da Educação Infantil, a apresentar também minha percepção acerca dos movimentos e expressões híbridas que se manifestam em sala.

Como disposto acima, a família é o primeiro contato da criança pequena com manifestações e práticas culturais. É desse contato que a criança pequena tira suas primeiras referências de: o que é certo ou errado, o que é educado ou mal-educado, como se relacionar

com os colegas ou até mesmo como se relacionar com a Professora. Nas palavras de Burke (2010, p. 24), alguns exemplos de hibridismo “conseguem nos surpreender quando não nos chocarem”. Nessa ocasião o autor fazia referência às igrejas da Espanha do século XV ou XVI que dispunham ornamentos geométricos que lembravam as mesquitas feitas por artesãos mulçumanos.

Trazendo para a realidade escolar, na sala de referência, por vezes, acontecem situações em que o hibridismo também “choca”, como quando uma criança acaba falando palavras obscenas que aprendeu em casa, ouvindo os pais. Na ocasião, outras crianças, ao ouvirem a “palavra nova”, poderão utilizá-la em seus respectivos ambientes de convívio, levando esse choque para outros espaços culturais.

Outra situação interessante de ser observada na sala de referência é que geralmente as crianças possuem alguma religião que foi indicada por seu núcleo familiar/social, mesmo que inconscientemente. Assim, quando o ambiente escolar propicia à criança o contato ou o conhecimento de novas religiões, sempre há um choque cultural, já que até então para aquela criança só havia uma referência religiosa inquestionável e imutável.

Em uma experiência recente numa determinada escola pública de Manaus, a situação que se apresentou, e que me remete às práticas híbridas na sala de referência, foi o fato de algumas crianças poderem pintar o cabelo com tintas coloridas apropriadas, enquanto outras famílias não permitiam e condenavam tal atitude. Na ocasião, a direção e a coordenação pedagógica precisaram intervir, a fim de resolver o conflito entre os familiares das respectivas crianças.

Em todos os exemplos, a família é diretamente impactada, e esse processo de hibridização gera tensões entre família e escola, o que me remete à escrita de Bhabha (2013, p. 165): “O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas”. Consequentemente, fica claro que os movimentos de hibridismo em sala de aula nem sempre se dão de forma harmônica, cabendo ao Professor mediar essas tensões culturais para que a criança se concentre em organizar os saberes de forma a enriquecer o processo ensino-aprendizagem e construir novas percepções de mundo sem invalidar ou minimizar diferentes formas de pensar e agir.

Como o educador atua em uma sala de aula com práticas híbridas?

A BNCC (2018) estrutura o currículo da Educação Infantil sob a perspectiva de campos de experiências, os quais organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos de experiências constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40). Quanto aos campos de experiências, são eles:

- a) O eu, o outro e o nós;
- b) Corpo, gestos e movimentos;
- c) Traços, sons, cores e formas;
- d) Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para falarmos sobre o trabalho do Professor ante as diferenças culturais que se apresentam na sala de aula, destaco o campo de experiência o Eu, o Outro e o Nós, apresentados pela BNCC (2018) como o campo de experiências em que a criança interage com outras crianças e com os adultos que fazem parte de seu contexto social e escolar, o que influi na construção do modo de agir, sentir e pensar da criança pequena, descobrindo assim que existem:

Outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais (Brasil, 2018, p. 40).

A organização curricular desta etapa da educação compreende então que há necessidade de um profissional de educação que seja sensível a mediar esses encontros culturais e oportunize que a criança tenha contato com uma diversidade cultural, partindo do princípio de que isso enriquece o processo ensino-aprendizagem e propicia à criança reflexões sobre as diferenças culturais que a

cercam. Oliveira *et al.* (2019) apontam que o ambiente educativo se distingue pelo modo que o educador articula as experiências da criança. Assim, o Professor que media os movimentos culturais híbridos que permeiam sua sala de aula deve ter claro seu papel na integração das experiências infantis.

Quando se trata de abranger essas diferenças culturais na sala de aula, surge a preocupação com o que irei colocar aqui como um movimento educacional colonizador dentro dessas salas de aula híbridas. Contextualizando, Bhabha (2013) coloca o hibridismo cultural como “o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa” (Bhabha, 2013, p. 162).

Quando Bhabha (2013) coloca o hibridismo como uma das formas de demonstração de poder no movimento de colonização, em uma leitura reflexiva, logo sou levada a considerar uma comparação entre o poder do colonizador e a posição de autoridade em que o Professor foi historicamente inserido. Em uma sala de aula com diversas crianças, contextos e culturas, como então resistir ao impulso, enquanto Professor, de utilizar nossa autoridade de modo a desrespeitar a individualidade dessas crianças e acomodá-las em padrões homogêneos, facilitando, mesmo que de forma enganosa, nossa prática pedagógica?

O processo ensino-aprendizagem como um todo pressupõe que a criança caminhe em direção à sua autonomia nos mais diversos âmbitos. O Professor na verdade tem o papel fundamental de conduzir esta criança na direção de sua emancipação, garantindo o que Freire (1996) coloca:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1996, p. 66).

Cabe então ao educador, que se percebe em um ambiente de encontros e práticas híbridas, o respeito à autonomia e expressividade da criança, de modo que sua prática seja constantemente mediada pela reflexão e equilíbrio, fornecendo meios e indicando caminhos para que a criança, além de se desenvolver fisicamente e cognitivamente, seja livre para transitar e acomodar da melhor forma os ambientes culturais nos quais ela está inserida: sociedade, escola e família.

Com base nos apontamentos do RCNEI (2010), elenco algumas práticas pedagógicas que devem nortear o Professor que atua em uma sala de aula híbrida, pressupondo o respeito ao ser individual. Este Professor deve garantir à criança experiências que: promovam conhecimento de si e do mundo; recriem contextos com significado para ela; viabilizem vivências com outras crianças e grupos culturais; ampliem seu padrão de referência e identidade; incentivem a curiosidade e exploração do meio social em que vive; promovam interação da criança com as mais diversas manifestações culturais e artísticas; propiciem conhecimento acerca das manifestações culturais brasileiras e oportunizem contato com meios tecnológicos de comunicação.

Considerações

O presente artigo buscou compreender a etapa escolar da Educação Infantil como um ambiente que acolhe as vivências e experiências culturais prévias da criança, entrelaçando-as com as que surgem na sala de referência, bem como compreender como se dá a atuação do Professor ante a esses movimentos híbridos culturais que se tornam rotineiros no ambiente escolar. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica que percorreu os principais documentos que normatizam a Educação Infantil e autores que discutem o hibridismo cultural e educacional do ponto de vista histórico.

Verificou-se que a Educação Infantil se caracteriza como etapa escolar que visa antes mesmo da transmissão de conhecimento, o acolhimento da criança. A Educação Infantil exige um profissional sensível e acolhedor, que entenda que seu papel é conduzir a criança como sujeito que protagoniza o processo ensino-aprendizagem com alta capacidade de reflexão e produção de novos conhecimentos e movimentos culturais.

Cabe ao Professor da Educação Infantil ampliar o mundo da criança; ele será o primeiro elo da criança com o mundo externo para

além de seu ambiente familiar. A esse profissional cabe então colocar a criança em situações que a leve a conhecer a diversidade cultural, artística, diferentes modos de pensar e ser para além de cumprir os componentes curriculares obrigatórios. Para que o Professor possa acolher seus alunos de forma que o hibridismo cultural que se apresenta na sala de aula seja mediado de forma a estimular a escuta, respeito e compreensão das diferenças, há necessidade da superação dos movimentos educacionais colonizadores, onde o Professor percebe-se como figura que aprende e troca com a criança na medida em que se relaciona. Freire (1996) coloca que quando o educador se sente superior, ele recusa-se a escutar, e alcança reflexões como: será que “a estrutura do meu pensamento é a única certa, irreprensível; não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha” (Freire, 1996, p. 118).

Freire (1996) dispõe em sua obra que ensinar exige escutar. Essa escuta caracteriza um movimento democrático que vai em desencontro aos movimentos colonizadores em sala de aula:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade [...]. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados (Freire, 1996, p. 120).

Verifica-se então a Educação Infantil enquanto ambiente culturalmente híbrido e que promove constantemente movimentos de práticas híbridas, onde a criança é entendida como um sujeito que carrega e produz cultura, na medida em que se relaciona, enquanto o educador respeita a criança enquanto um ser que possui historicidade e bagagem cultural, instituindo um movimento que perpassa a sala de aula e afeta a leitura de mundo da criança para além do espaço escolar.

Referências

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2019.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 18 abril de 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. Editora Unisinos, 2010.

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

KUHMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanitas, 1971.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SZYMANSKI, H. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. **Idéias**, [S. l.], n. 25, 1997.

Leitura dialógica-educomunicativa: uma prática exitosa na região do Médio Solimões, em Tefé (AM)

Welner Fernandes Campelo¹

Resumo: este trabalho tem como objetivo descrever uma prática exitosa de leitura dialógica-educomunicativa em uma escola pública da rede estadual de ensino em Tefé (AM), na região do Médio Solimões. Para tanto, primeiramente, faz-se uma abordagem teórica, seguida da descrição da prática, e finaliza-se com a análise de três depoimentos de estudantes sobre a ação didático-pedagógica. Entre os principais referenciais estão Freire (1977; 1987), Soares (2011), Bakhtin (2017; 2019), Carey (2015), Almeida (2021) e Campelo (2022). Os resultados demonstram que os estudantes desenvolveram o hábito da leitura, superaram a média nacional de leitura, envolveram-se com a prática, atingiram as metas, aprenderam e apreenderam conhecimentos, transformando-os em saberes os quais poderão ser utilizados no desenvolvimento histórico-social de cada um deles.

Palavras-chave: leitura; dialogicidade; educomunicação; escola; Educação.

Introdução

Ler é condição para sujeitos e não objetos (Freire, 1977). No entanto, no Brasil, a média de leitura da população é de apenas 1,55 livros por ano, de acordo com o Instituto Pró-Livro (2020). Ante esse contexto da prática de leitura na sociedade brasileira, o que fez a escola, em análise neste artigo, para tentar mudar essa realidade?

Primeiro se fez necessário compreender que ler de maneira crítica, ou seja, ser capaz de adquirir compreensão, racionalização sobre o conteúdo lido, implica uma condição de percepção crítica, de

¹ Mestre em Ciências Humanas (PPGICH/UEA). Especialista em Ensino da Língua Portuguesa (Faculdade Táhiri). Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (UEA). Professor efetivo SEDUC/AM desde 2012. E-mail: welnercampelo@gmail.com

“re-escrita” daquilo que se leu. Nesse caso, entende-se que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo, por isso não pode ser desassociada da condição histórico-social do leitor (Freire, 1989).

A escolha temática acerca da prática de leitura se justificou pela necessidade de se conhecer práticas exitosas que possibilitassem a mudança dessa realidade atual: a dicotomia da necessidade de formação de cidadãos enquanto leitores críticos e o baixo índice de leitura dos brasileiros.

O objetivo geral deste trabalho é descrever uma prática de leitura dialógica-educomunicativa em uma escola pública da rede estadual de ensino em Tefé (AM), no Amazonas, na região do Médio Solimões. De modo específico, primeiramente, tece-se um entendimento teórico-reflexivo acerca da relação entre livro e leitor. Em seguida, descreve-se a prática observada. Finalmente, analisa-se três discursos de estudantes que participaram da prática desenvolvida no Ensino Fundamental, anos finais. No total, a prática envolveu 84 discentes distribuídos em três turmas, sendo uma de 8º ano e duas de 9º; todas do turno vespertino, num período de 15 semanas.

Para tanto, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: quais saberes podem ser adquiridos por meio da prática da leitura dialógica-educomunicativa em livros paradidáticos?

Na tentativa de responder ao problema, o aporte teórico foi embasado em autores como Freire (1977; 1987; 1989), Soares (2011), Bakhtin (2017; 2019), Carey (2015), Almeida (2021), Campelo (2022), entre outros. Esses abordam os processos de aprendizagem, leitura, compreensão, dialogicidade e educomunicação. Nessa direção, partiu-se de uma abordagem qualitativa (Chizzotti, 2014), com emprego do método do Estudo de Caso (Yin, 2015) e procedimento de análise por meio da Análise de Discurso (Orlandi, 2020). Os principais procedimentos e técnicas para coleta de dados foram: o aprofundamento bibliográfico, a observação e o registro em caderno de campo e/ou por aplicativo de mensagens em celular.

Os resultados demonstraram que a prática de leitura dialógica-educomunicativa é um processo de aprendizagem eficaz. É capaz de gerar curiosidade, premissa freiriana condicional para aprendizagem; desperta o interesse para o hábito de leitura; desenvolve a comunicabilidade; aprimora a leitura crítica, a escrita e a “reescrita” da realidade; desenvolve a autoaprendizagem e contribui para o senso crítico de participação coletiva.

A leitura de textos paradidáticos como processo de aprendizagem

Vários fatores são causas para o baixo índice de leitura de livros no país. Em senso comum, podemos apontar: a baixa escolaridade ou a falta total dessa e o poder aquisitivo, haja vista que o preço elevado dos livros impede que este item conste na lista de consumo da maioria das famílias, o que está atrelado aos recursos financeiros destinados, preferencialmente, para o sustento.

Na observação científica, outras causas são apontadas, como a preferência de professores pelo uso de manuais em detrimento do livro paradidático, “a obsessão com as fichas [...] que não conduzem o aluno a uma interpretação inteligente e crítica, e nem oferece um estímulo à imaginação” (Veloso, 2005, p. 4), o que rivaliza com as práticas que dinamizam a leitura de livros. Neste ínterim, pode-se incluir a falta de biblioteca pública em algumas cidades, e até mesmo a falta desta em algumas escolas, apesar de haver legislação específica para isso: “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei” (Lei n.º 12.244/2010).

Finalmente, para complementar o apontamento de fatores que contribuem para o baixo índice de leitura no país, e que não se encerram aqui, está o fato de que muitas escolas até apresentam o espaço, os livros, porém, falta o profissional bibliotecário ou pelo menos um profissional que possa exercer a função. Esta foi a realidade encontrada na escola desse estudo.

E, para além de tudo isso, conforme demonstrou o Instituto Pró-livro (2020), uma vez que o brasileiro lê em média apenas 1,55 livros por ano, podemos concluir que há muitos professores não leitores e tudo isso contribui para o déficit de leitura no país.

Se a intenção for transformar estudantes em leitores e ter na prática da leitura um meio para aquisição de conhecimentos e a transformação destes em saberes; o sistema escolar, necessariamente, precisará entender o estudante enquanto sujeito, ou seja, entendê-lo como um ser histórico-social, capaz e responsável (Freire, 1987; Baltar *et al.*, 2009).

Assim, um dos processos para transformar os conhecimentos já existentes nos livros em saberes pessoais é por meio da leitura, mas esta deve ser entendida como “tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como

sujeito, e somente enquanto sujeitos, que o homem pode realmente conhecer” (Freire, 1977, p. 27). E, por meio desse processo e nessa condição, qualquer cidadão pode se transformar em um ser capaz e responsável de transformar suas próprias realidades (Soares, 2011).

Uma vez que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (Freire 1989), quanto mais se puder estimular o estudante à leitura de livros, de modo que este se aproxime da realidade histórico-social dele, melhor será o resultado, “crianças ou jovens que leiam bons livros com regularidade têm potencialidades que irão desembocar em sucesso, visto que a leitura, para lá da sua função utilitária, é um factor (sic) de socialização e de reconhecimento social” (Velo, 2005, p. 4).

Isso ocorre porque na narrativa dos contos o imaginário é estimulado em várias possibilidades. A crônica, nessa direção, por abordar assuntos do cotidiano faz com que o estudante, mesmo com déficit de leitura, consiga relacioná-la com sua própria realidade. Ambos os gêneros são instrumentos que despertam a curiosidade, o imaginário, são carregados de conhecimentos com potencial possibilidade de serem transformados em saberes pessoais e coletivos, bem como outros gêneros literários.

Nesse sentido, as práticas educacionais terão melhores resultados ao oferecerem condições para atender às necessidades dos estudantes. Uma dessas necessidades é o hábito de leitura. Para tanto, é preciso garantir o acesso e meios para transformar conhecimentos em saberes, de modo que tais conhecimentos possam ser aprendidos e apreendidos (Freire, 1977), e quando transformados em saberes, poderão ser transferidos às situações concretas futuras (Carey, 2015), e uma das possíveis práticas para isso, é o que denominei de leitura dialógica-educomunicativa.

Leitura dialógica-educomunicativa

Ler não é decodificar. Não basta saber decodificar letras, sílabas, palavras, em períodos ou parágrafos; ou seja, reconhecer unidades linguísticas, sem compreender a unidade discursiva. De acordo com Bakhtin (2019, p. 88): “Os elementos linguísticos são neutros em face da divisão em enunciados, movem-se livremente ignorando as fronteiras do enunciado, ignorando (sem respeitar) a soberania das vozes”. Nesse sentido, é a partir do discurso, do enunciado como um todo, que poderemos discutir acerca da leitura.

A leitura, enquanto processo, pode ser realizada pelos cinco sentidos sensoriais: visão, audição, olfato, paladar e tato. Mas, afinal, como podemos definir leitura? Acredito que a melhor definição seja: a leitura é a compreensão da mensagem. Se não houver compreensão não há leitura, independentemente do meio e da linguagem. Portanto, ela não é um processo de ação mecânica, de saber decodificar códigos das unidades linguísticas sem uma percepção do todo discursivo. A leitura é o resultado compreensivo da ação decodificadora do discurso como um todo.

Para tanto, a dialogicidade é fundamental, haja vista que, de acordo com Bakhtin (2019, p. 83) “a compreensão é sempre dialógica”, nesse sentido, um dos caminhos para sairmos da decodificação para a compreensão é a leitura dialógica-educomunicativa.

A dialogicidade se realiza quando consciências diferentes se comunicam no contexto de suas realidades (Freire, 1987; Bakhtin, 2017). Nela, não há dicotomia entre mundo e homem, pois a dialogicidade é transformação permanente por meio do diálogo, entendido como ação, encontro de homens, não de um sobre o outro, ou seja, ação de controle, mas de um com o outro, mediatizados pelo mundo “não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 78).

Por conseguinte, a Educomunicação enquanto campo de intervenção (Soares, 2011; Almeida, 2021), ao possibilitar o uso de tecnologias da comunicação, auxilia na aquisição da compreensão, ou seja, da leitura. Torna-se, pois, um instrumento de integração e geração de curiosidade, possibilitando saberes por meio da comunicação e uso de instrumentos tecnológicos.

De acordo com Freire (1977, p. 27):

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Nesse sentido, conforme citado, o aprendido apreendido só é possível quando aquele que aprende, apreende e, por isso, é capaz de por meio da transferência, aplicar o que foi aprendido e apreendido em situações existenciais concretas. É a práxis social freiriana em evidência: ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987).

No entanto, em se tratando da prática de leitura, de acordo com o Instituto Pró-livro e o Itaú Cultural, através da pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*”², o brasileiro leu em média 1,55 livros em todo ano de 2019. Mesmo havendo um crescimento dos leitores em relação à faixa etária de 5 a 10 anos, a pesquisa demonstrou que em “todas as outras faixas de idade apresentaram estabilidade ou decréscimo na proporção de leitores entre as duas edições da pesquisa (2015/2019)” (Instituto Pró-Livro, 2020).

As principais reduções ocorreram entre adolescentes de 14 a 17 anos e jovens de 18 a 24 anos e entre indivíduos com nível de escolaridade médio e superior. O decréscimo atingiu também todas as faixas de renda familiar (Instituto Pró-Livro, 2020).

Conforme explicitado, em todas as faixas de renda houve decréscimo na prática de leitura, o que demonstra que o hábito de ler não depende do poder aquisitivo. Fato preocupante, pois os jovens são os maiores representantes desse déficit. Incondicionalmente, se não houver mudança, as gerações futuras serão afetadas, uma vez que pais ou profissionais, sem o hábito de ler, dificilmente influenciarão outras pessoas ou serão capazes de mudar sua própria realidade.

Uma prática exitosa de leitura dialógica-educomunicativa

No ano de 2022, em Tefé, no Amazonas, na região do Médio Solimões, em uma escola da rede estadual de ensino, realizou-se um processo de aprendizagem por meio da leitura dialógica-educomunicativa. Para tanto, vários obstáculos precisaram ser superados.

O primeiro deles foi o acesso à biblioteca, uma vez que, apesar de uma reforma (março/2022) na escola, realizada pelo próprio governo do estado, a biblioteca se encontrava desorganizada. Não havia bibliotecário, nem sequer um profissional designado para o referido espaço. Era quase impossível de se utilizar. Prateleiras desorganizadas, livros encaixotados, tudo isso prejudicou o processo de aprendizagem por meio da prática da leitura em livros paradidáticos naquele ano, haja vista que, durante os dois primeiros bimestres e pouco mais da metade

² Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/2020/09/14/em-quatro-anos-o-numero-de-leitores-no-brasil-diminuiu-cerca-de-46-milhoes/> Acesso em: 10 jan. 2023.

do terceiro, os professores ficaram impossibilitados de levar os estudantes à biblioteca e/ou fazer empréstimos de livros.

No entanto, ainda no segundo bimestre, surgiu uma esperança: uma professora foi designada para biblioteca. Ela organizou, enfeitou e até promoveu um evento de reinauguração. Essa atividade tomou todo o segundo bimestre e mais da metade do terceiro. Na oportunidade, começou-se então um trabalho com acesso e empréstimo de livros. No entanto, poucos dias depois, cerca de uma semana, a professora responsável pela biblioteca ficou doente e foi afastada. Restou a resiliência, já que não havia mais um profissional específico para atender às demandas dos professores e alunos na biblioteca.

Todavia, com a reorganização da biblioteca, iniciou-se uma estratégia para melhor aproveitamento do ambiente. Foi pedido ao gestor acesso à biblioteca e este atendeu prontamente. Com o acesso garantido, surgiu um novo problema: como controlar os empréstimos e devolução dos livros, uma vez que as três turmas, participantes do recorte para este estudo, totalizavam 84 (oitenta e quatro) estudantes.

A solução para este problema foi montar um quadro com a seguinte estrutura:

Quadro 1 – Controle de empréstimo dos livros

Nº	ALUNO	LIVRO	Empréstimo	Devolução

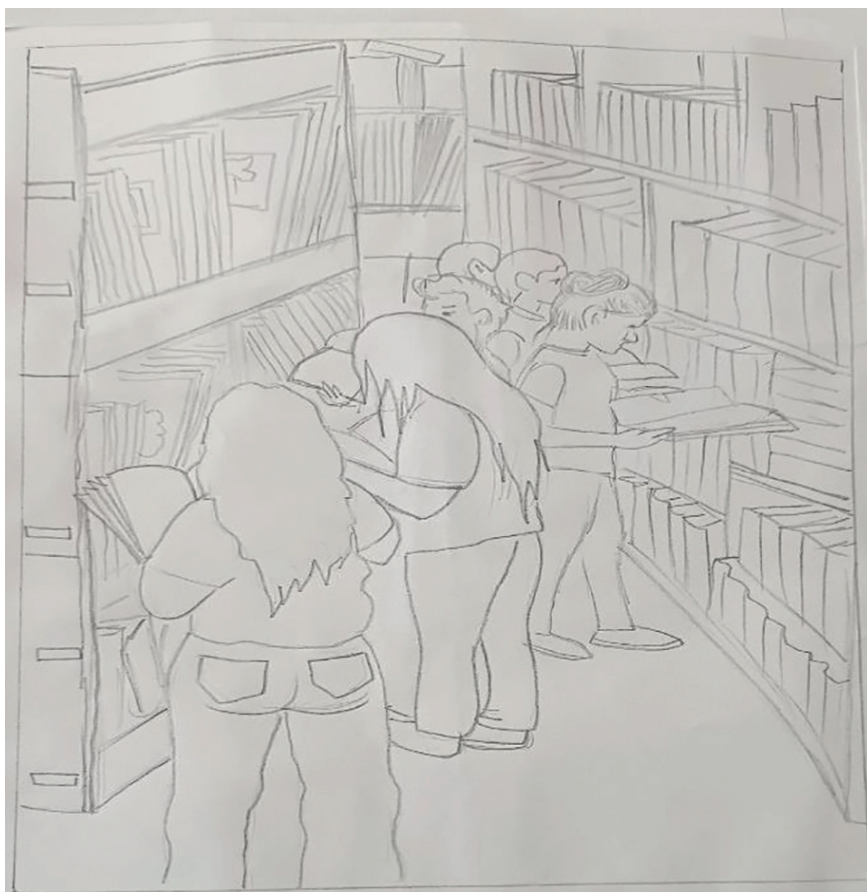
Fonte: criada pelo próprio autor (2022).

Baseado no quadro 1, o próprio professor registrava nomes dos estudantes, os títulos dos livros, as datas do empréstimo e da devolução. Mesmo sendo estudantes de 8º e 9º anos, a maioria deles estava tendo a primeira experiência de ter em mãos um livro paradidático para leitura e sendo incentivados à leitura completa de uma obra literária, o que corrobora os dados levantados pela pesquisa do Instituto Pró-Livro.

Os três primeiros contatos com os livros paradidáticos por aqueles estudantes foram realizados num processo “coercitivo”: professor-livro-estudante. Evitou-se uma condição “bancária”, segundo a concepção freiriana, de modo que o professor não ficasse sempre “determinando” aos estudantes o que deveria ser lido; após as três primeiras ações interventivas, as ações passaram a ser dialógicas: professor-biblioteca-estu-

dantes-livros. Nas segundas-feiras, durante o tempo da aula de língua portuguesa, os estudantes eram levados à biblioteca pelo próprio professor para que eles mesmos escolhessem os livros a serem lidos.

Figura 1 – Alunos acessando a biblioteca



Fonte: arte encomendada pelo pesquisador ao artista local Ailson Fernandes (2022).

Conforme demonstrado na figura 1, sob a supervisão e observação do professor, os estudantes foram incentivados e liberados a se encaminharem às prateleiras para procurar, selecionar e escolher o livro que iria ser lido por eles. Por meio do contato direto com os livros, pela leitura das “orelhas” e/ou sinopse da contracapa e a interação de um estudante com o outro, os discentes acabavam se sentindo mais motivados e despertavam uma das premissas freiriana para aprendizagem: a curiosidade.

Nas ações dialógicas: estudante-livro e estudante-estudante-livro construía-se uma pedagogia para autonomia. De acordo com Paulo Freire, deve-se respeitar “a autonomia e a identidade do educando” (Freire, 1996, p. 61).

Com base nessa abordagem, a aprendizagem sempre será melhor quando permitida a aquisição do conhecimento ao sabor da curiosidade, da descoberta própria, a autonomia que gere o interesse. Assim, o professor atuou como um catalisador, não decidindo pelos estudantes o que deveria ser lido, ao contrário, possibilitava a eles, serem sujeitos da própria história, tornando-os capazes e responsáveis por suas escolhas e leituras.

Figura 2 – Professor fazendo o registro dos empréstimos dos livros



Fonte: arte encomendada pelo pesquisador ao artista local Ailson Fernandes (2022).

Durante o processo, foi possível observar que um dos principais motivos à rejeição de determinadas obras era, em sua maioria, o número de páginas, independentemente do conteúdo dos livros. Um reflexo direto da falta do hábito de leitura. Todavia, devido a justamente essa falta de hábito, era solicitado a eles que evitassem, naquelas primeiras leituras, obras com um número maior de páginas. Essa foi uma estratégia adotada para que se alcançasse a meta de fazer com que

os estudantes lessem o livro por completo em no máximo duas semanas, ao tempo em que deveriam ser capazes de interpretá-lo por meio de resenha. Obviamente as primeiras produções não foram satisfatórias, contudo, os estudantes conseguiram produzir pelo menos três resenhas, melhorando, assim, o conhecimento sobre o gênero e a escrita.

É de conhecimento comum que cumprir pequenas metas, independentemente do contexto, torna-se significativo a qualquer ser humano, o que não é diferente em relação à leitura. Por isso, escolher livros com menos páginas, no começo da prática, tornou-se uma estratégia eficaz para que se atingisse a meta de leitura completa da obra e a interpretação do livro por meio da produção textual.

Para além da leitura completa do livro, interpretação e escrita, estabeleceu-se outra meta, desta vez quantitativa. A quantidade de obras a serem lidas até o final daquele ano letivo, foi de 8 (oito) livros.

Em busca de consolidar nos estudantes o gosto pela leitura, foi realizada, durante o processo, uma ação de intervenção por meio da inter-relação comunicação/educação ou simplesmente Educomunicação (Soares, 2000 p. 21). Segundo Almeida (2016, p. 6), as intervenções educacionais visam à “compreensão das dimensões sociais, políticas, ideológicas, culturais e econômicas”, elas buscam possibilitar o desenvolvimento pessoal e o bem-estar coletivo.

A prática educacional era dialogizada, para isso, o professor criou sessões de “mesas redondas” em sala de aula.

Figura 3 – “Mesa redonda” para apresentação da leitura do livro



Fonte: arte encomendada pelo pesquisador ao artista local Ailson Fernandes (2022).

Funcionava da seguinte forma: cada grupo de estudantes expositores era escolhido por sorteio e/ou, às vezes, os próprios estudantes se voluntariavam para apresentar o entendimento deles sobre a obra lida. Durante a apresentação, era utilizada uma caixa de som amplificada e microfone. Os estudantes na sala de aula, eram colocados em formação de meia lua e o grupo de expositores sentava-se à frente dos ouvintes. Cada grupo de expositores era composto de dois a cinco estudantes. Cada um tinha cinco minutos para apresentar a leitura que havia feito do livro. Às vezes coincidia de ser o mesmo livro com estudantes diferentes, mas isso não era problema, na verdade, em muitas ocasiões, até gerava mais interesse e interação, uma vez que em alguns casos, os debatedores divergiam em suas opiniões acerca do livro e as discussões ficavam acaloradas, tanto na exposição quanto nas perguntas geradas pela plateia.

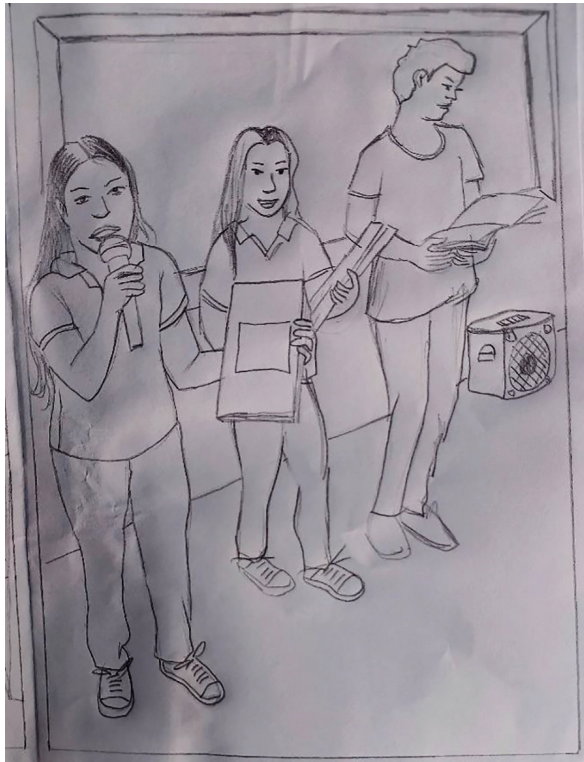
Após as arguições, cada expositor era interpelado com pelo menos três perguntas dos ouvintes. Essa metodologia despertava interesse, gerava concentração e atenção por parte daqueles que estavam na plateia, enquanto o(a) expositor(a) era colocado(a) em uma condição de buscar sempre ser objetivo(a), a ter clareza na fala, postura na apresentação e desenvolver argumentos consistentes para descrever e opinar sobre o livro.

De acordo com Campelo (2022, p. 117), embasado em Kaplún (2014):

O estudante que realiza para ser lido, ouvido, assistido, se coloca em condição de comunicante, por isso liberta-se e busca fazer, desperta-se para necessidade do “agir, procurar e criar”; quando se encontra com sua produção, deseja mais, quer ser e fazer e tem curiosidade para buscar mais conhecimento. Assim, discute, reflete e dessa forma os resultados são superiores.

Conforme a citação, considerando o contexto da prática observada durante o processo, foi possível perceber que houve evolução no interesse pela leitura; a perda da vergonha de falar em público, melhora da dicção, postura, escrita e interpretação. Além disso, o poder de arguição e persuasão também foram melhorados.

Figura 4 – “Mesa redonda”: estudantes respondem às perguntas dos colegas



Fonte: arte encomendada pelo pesquisador ao artista local Ailson Fernandes (2022).

Conforme a ilustração, a partir das apresentações das “mesas redondas” foi possível observar uma mudança radical na postura e atitude dos estudantes. Nos corredores, escadas e arquibancadas da escola, antes, espaços ocupados com celulares nas mãos, em sua maioria, em redes sociais ou jogos, agora, abrigavam leitores.

Essa prática de leitura dialógica-educomunicativa teve início no dia 23 de agosto e terminou no dia 30 de novembro de 2022, totalizando 15 semanas. A maioria dos estudantes alcançou a meta dos 8 livros lidos durante o período observado. Inclusive, grande parte deles ultrapassou a meta e terminou o ano com cerca de 10 a 12 livros lidos.

Ao final do ano letivo, para que se pudesse dar lugar de fala aos estudantes acerca da prática, pediu-se para que eles, voluntariamente, comentassem sobre a experiência de leitura vivenciada na escola. Na oportunidade, foram registradas anotações dos depoi-

mentos no caderno de campo e/ou gravadas em aplicativo de celular. Para a finalização deste trabalho, em janeiro de 2023, foi pedido a dois estudantes, por meio de aplicativo de mensagem de celular, que reforçassem seus depoimentos acerca da experiência, dada a relevância do que haviam declarado.

Por questões éticas da pesquisa, os nomes dos estudantes foram omitidos, e esses passam a ser identificados por letras alfabéticas.

Aluna X, 9º 01, em 11/01/2023 via aplicativo de mensagem:

[...] essa experiência ajudou tanto nos estudos quanto no diálogo em casa e com as pessoas. Para mim foi ótimo, porque por meio de alguns livros pude comparar com a realidade e dá uma noção de tudo que pretendia fazer, falar ou agir.

No depoimento acima, podemos observar que a prática da leitura dialógica-educomunicativa resultou no desenvolvimento da interação social da estudante, uma vez que a “ajudou tanto nos estudos quanto no diálogo em casa e com as pessoas”, quer dizer, a estudante afirma que conseguiu relacionar as leituras com seu fazer, falar e agir. Ela apresenta uma percepção da práxis dialógica freiriana: ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo; o aprendido e apreendido passou a ser aplicado em ações existenciais concretas.

Aluno Y, 8º 01, em 06/01/2023, via áudio, por aplicativo de mensagem:

[...] a primeira vez que eu li o livro foi muito difícil, porque além de eu ter uma linguagem totalmente errada, a linguagem que eu falava, eu percebi que já estavam me levando à decadência nos meus estudos e principalmente nas minhas falas, eu passava vergonha no meio do público porque eu não sabia falar bem. Mas foi legal, foram muitas experiências para mim, como eu estou aqui falando, foi difícil, porque no início eu passei muitas vergonhas ainda em público, mas graças a Deus eu busquei cada vez mais melhorar minha linguagem, e eu estou seguindo a diante. O primeiro livro que eu li foi “O Pequeno Príncipe” que foi daí que me levou a querer ter conhecimento cada vez mais, de querer ler outros livros. Minha meta é chegar a 125 livros lidos no 9º ano, agora eu estou estudando um pouco mais graças a Deus, é ..., a experiência que eu tive foi muito boa, eu aprendi muito. Eu peguei aquilo que os outros me humilhavam para transformar em algo grande, eu peguei as dificuldades para me transformar na pessoa que sou hoje.

Um ótimo aluno, querido para meus professores, assim como o senhor. Deus me sustentou, eu achava que eu não era capaz, professor, de ler 10 livros, minha meta que eu li, até agora no 8º ano, para mim, na minha cabeça, eu nunca imaginava, ler dez livros na minha vida. Eu nunca tinha pegado um livro para querer ter o conhecimento que eu tenho hoje, graças a Deus, foi uma experiência incrível, o aprendizado é de que, é para nós pegarmos a dificuldade que nós passamos para transformar em algo melhor e muito mais avançado para nossa vida de todos os dias.

Para esse outro estudante, houve evolução na aprendizagem dele. A começar pela superação do distanciamento estudante-livro: “*a primeira vez que eu li o livro foi muito difícil*”; nesse caso, percebeu-se que a prática da leitura dialógica-educomunicativa promoveu mudança de realidade. Apesar da dificuldade, agora, o estudante teoriza sobre o seu contato com a obra literária. Em seu discurso, o estudante também faz uma autoavaliação: “*eu passava vergonha no meio do público porque eu não sabia falar bem [...] Eu nunca tinha pegado um livro para querer ter o conhecimento [...] eu achava que eu não era capaz*”. Todos esses discursos apresentam um estudante, em estado anterior, de subalternização. No entanto, suas percepções acerca de si mesmo são reconstruídas e ele passa a ter mais interatividade com outras pessoas; despertou-se para a leitura e desenvolveu a curiosidade.

O estudante expõe ainda que, depois do primeiro livro, a prática da leitura dialógica-educomunicativa o “*levou a querer ter conhecimento cada vez mais, de querer ler outros livros*”. Numa sequência autoavaliativa complementa: “*eu achava que eu não era capaz, de ler 10 livros [...] Eu nunca tinha pegado um livro para querer ter o conhecimento que eu tenho hoje*”. O estudante em sua autorreflexão se apresenta como um sujeito mais capaz e responsável. Portanto, podemos afirmar, que essa foi uma experiência exitosa.

Aluna Z, 9º 02, em apresentação na sala, afirmou:

A experiência para mim foi como uma válvula de escape, por que nem todos aqui sabem, mas eu tenho depressão e esse período tem sido muito difícil para mim e os livros eram minha saída. Sempre que eu estava mal, eu corria para o livro, começava a ler e isso me ajudou bastante. Até agradeço ao professor, acho que ele nem sabe disso, mas foi uma saída para mim quando eu estava angustiada. (Diário de campo).

Este último depoimento, revela-nos, mais uma vez, a importância do “que fazer” para promover o hábito de leitura nos estudantes. Para essa estudante, a leitura dialógica-educomunicativa, também se mostrou uma prática exitosa, pois no discurso dela, podemos perceber que a leitura transcende às questões de imaginação e conhecimentos. O exercício da leitura foi para ela, uma ação de refúgio, uma companheira com quem podia dialogar. Uma prática pela qual se acalmava e se sentia acalentada. Nesse sentido, a prática da leitura dialógica-educomunicativa exerceu um papel de “tratamento psicológico” para o estado de depressão, capaz de gerar confiança e intimidade entre leitora e livro.

Metodologia

Este foi um trabalho de abordagem qualitativa, com o método do Estudo de Caso e análise de dados por meio da Análise de Discurso. Entre as principais técnicas de coleta, foram aplicadas o aprofundamento bibliográfico, a observação e a entrevista semiestruturada.

Para tanto, primeiro fez-se uma abordagem teórica, seguida da descrição da prática observada e finalizou-se com a análise dos três depoimentos.

Foram observadas três turmas do Ensino Fundamental, sendo uma da série do 8º ano e duas do 9º, totalizando 84 estudantes, num período de 15 semanas. O critério de seleção foi o fato de o professor pesquisador trabalhar nas respectivas turmas e o de exclusão o oposto. A seleção dos discursos se deu pela relevância dos depoimentos em relação ao tema abordado e ao limite de espaço neste construto teórico, o de exclusão o oposto.

Optou-se pela abordagem qualitativa uma vez que essa “pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2018, p. 28). A escolha do método pelo Estudo de Caso se deu porque a pesquisa apresenta “uma perspectiva holística e do mundo real” (Yin, 2015, p. 4). Nos procedimentos de análise, optou-se pela Análise de Discurso uma vez que se faz a análise de três discursos, buscando explicitar os efeitos de sentido atribuídos pelos sujeitos participantes, entendendo, a partir de Orlandi (2020, p. 32), que “a Análise do Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse ‘saber’ que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos”.

Por questões éticas da pesquisa, os nomes foram omitidos e as fotos transformadas em desenhos, garantindo assim o resguardo da identificação e exposição dos participantes.

Considerações finais

De acordo com os dados, pode-se concluir que os estudantes adquiriram curiosidade; estabeleceram um relacionamento dialógico entre estudante-livro e estudante-livro-estudante; adquiriram o hábito da leitura; melhoraram a comunicação, a escrita, a autoconfiança; tornaram-se mais capazes e responsáveis; a maioria teve perda do medo de falar em público, melhorou a dicção, postura, escrita e interpretação.

Durante as 15 (quinze) semanas da prática de leitura dialógica-educomunicativa, a maioria dos estudantes alcançou a meta dos 8 livros lidos durante o período. Alguns até a ultrapassaram, terminando o ano letivo com 10 a 12 livros lidos. Nesse contexto, superaram em muito a média nacional de leitura. Na turma 8º ano 01, os 31 estudantes leram ao todo 209 livros, atingindo a média de 6,74 livros por discente. No 9º ano 01, 29 estudantes leram 211 obras, e alcançaram a média de 7,27 livros por discente, e na turma 9º ano 02, 24 estudantes leram 154 livros, resultando na média de 6,41 livros por aluno.

Assim, este trabalho não encerra os estudos acerca da temática, no entanto, neste relato de experiência, a partir dos dados apresentados, podemos afirmar que a prática de leitura dialógica-educomunicativa desenvolvida na Escola Estadual Deputado Armando de Souza Mendes, em Tefé, interior do estado do Amazonas, na região do Médio Solimões, foi uma prática exitosa que poderá contribuir com outras unidades educacionais servindo de exemplo e/ou para o aprimoramento das metodologias voltadas à prática de leitura, bem como poderá despertar novas pesquisas por outros pesquisadores interessados pelo tema.

Referências

- ALMEIDA, L. B. C. de. *Projetos de intervenção em educomunicação*. 2021. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_intervencao_da_educo/1. Acesso em: 10 out. 2021.
- BAKHTIN, M. (1895-1975). **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BALTAR, M. *et al.* **Radio Escolar**: letramentos e gêneros textuais. Caxias do Sul: Educus, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12. 244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no País. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

CAMPELO, W. F. **O vício do seu final de semana**: uma etnografia do programa escolar de rádio Club Five em Tefé (AM). 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Amazonas, Tefé, 2022.

CAREY, B. **Como aprendemos**: a surpreendente verdade sobre quando, como e por que o aprendizado acontece. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SOARES, I. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 30 dez., 2000.

SOARES, I. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção educomunicação).

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A identidade do professor de matemática: uma reflexão sobre o aprender docente

*Micael Mendonça Batalha*¹

*Pedro Henrique Coelho Rapozo*²

Resumo: este estudo traz uma reflexão sobre a formação docente a partir dos relatos obtidos por meio de observação e entrevista realizada com uma aluna da graduação em licenciatura em matemática da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Buscou-se evidenciar e discutir os principais problemas no processo de aprendizagem para se tornar um professor de matemática, bem como relacionar as abordagens de Pimenta (2009) sobre formação de professores, Lave (2010) sobre aprendizagem e Ingold (2015), com a educação da atenção, autores propostos na disciplina para qual essa pesquisa foi direcionada. Por fim, entrecruzando a teoria com os dados obtidos durante a pesquisa, conclui-se por meio das reflexões, a existência de problemas sociais e estruturais que têm grande influência no processo para se tornar professor de matemática e que demonstram um longo caminho a ser percorrido ainda em busca de melhorias no processo de formação docente. Na situação em específico, embora seja um recorte pequeno que merece aprofundamento, o tradicionalismo nas metodologias de ensino e a falta de prática surgem como principais dificuldades no que diz respeito ao curso e seus componentes estruturais, destacando a necessidade de propor uma formação menos técnica, voltada ao mercado de trabalho e mais humanista, preocupada com o aprendizado dos futuros professores.

Palavras-chave: formação; matemática; reflexão; aprendizagem.

¹ Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da UEA. E-mail: mmb.mic22@uea.edu.br.

² Graduado em Ciências Sociais/Sociologia. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Doutor em Sociologia - Desenvolvimento e Políticas Sociais, pela Universidade do Minho (UM). E-mail: phrapozo@uea.edu.br.

Introdução

A formação docente é alvo de reflexões há muito tempo. Selma Garrido Pimenta é referência no que diz respeito a essa temática com suas diversas obras, dentre elas (utilizada na fundamentação deste trabalho) o livro *Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor* (2009). No entanto, frequentar cursos de licenciatura possibilita encontrar inúmeros problemas, desde a discordância entre professores e alunos acerca da composição da matriz curricular até as metodologias empregadas nas salas de aula, bem como as poucas oportunidades proporcionadas aos discentes para se aproximar da prática de professores veteranos. Embora muitas mudanças tenham sido realizadas, ainda é comum encontrar relatos em que os estudantes se queixam da falta de preparo ao enfrentar uma classe cheia de alunos, com muitas dúvidas e dificuldades com a tão temida matemática. Portanto, ao idealizar este estudo, buscou-se responder às seguintes perguntas: como se dá o processo de aprendizagem do professor de matemática? Por que alguns graduandos se sentem despreparados? Como se forma a identidade do docente?

Para responder a esses questionamentos, escolheu-se percorrer um caminho reflexivo que visa evidenciar este processo de aprendizagem a partir de dados obtidos por meio de uma breve observação e entrevista, cuja principal finalidade foi resgatar informações que não poderiam ser obtidas somente por meio da observação, assim como discutir a temática com o uso da literatura escolhida para a pesquisa, utilizando autores que discutem a temática da formação e a aprendizagem. Além disso, é válido ressaltar também para o leitor deste estudo que a observação e a entrevista foram um desafio proposto através do diálogo promovido na disciplina de Conhecimentos, Práticas Tradicionais e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Apesar de se apresentar como uma dificuldade inicialmente, tendo em vista que um dos objetivos era relacionar o artigo sobre aprendizagem com a dissertação a ser escrita no decorrer do programa, os dados aqui discutidos e relacionados com a teoria presente nesta pesquisa foram de grande importância para a reflexão idealizada.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa foram utilizados alguns procedimentos para auxiliar no desenvolvimento da reflexão proposta, dentre esses destaca-se a observação, que foi feita em uma turma de licenciatura em matemática da UEA, com uma aluna do quarto período (válido ressaltar que o curso prevê oito períodos para conclusão e obtenção do título). A escolha se deu visando focar no caso específico da discente e na obtenção dos dados que essa teria para oferecer ao estudo, além da observação das aulas de uma disciplina da matriz curricular do componente das ciências humanas e outra das ciências exatas, visando abranger um olhar tanto sobre o componente a ser lecionado quanto da formação pedagógica do discente, esperando que as duas visões auxiliassem a compreender como se dava a aprendizagem em ambos os contextos presentes no curso, levando em consideração que a abordagem não tem como pretensão diagnosticar como se dá o processo de formação como um todo, mas refletir a partir dos diferentes contextos existentes no curso.

O uso da observação encontra-se embasado nos estudos de Boni e Quaresma (2006) para quem a observação participante (método empregado na pesquisa) possibilita a integração do pesquisador com seu campo de estudo. Dessa forma, como o campo também faz parte da formação do pesquisador, possibilita um olhar detalhado acerca da observação. Adiante, devido à pequena amostragem de dados obtidos pelo curto tempo de análise observacional, optou-se pela entrevista semiestruturada como forma de resgatar informações que não fossem possíveis de obter somente com a observação do contexto, uma vez que a entrevistada já havia passado por outros momentos do curso, bem como apresentava outro caminho e perspectivas durante a formação. Desse modo, essa modalidade de entrevista se mostrou mais adequada, já que, segundo Boni e Quaresma (2006), é ferramenta essencial para aprofundar mais os assuntos abordados com o interlocutor.

Levando em consideração que o estudo foi realizado com apenas uma pessoa, escolheu-se o estudo de caso, que permite alcançar a reflexão acerca de uma situação específica, unindo a necessidade com as possibilidades que a análise detalhada do caso escolhido possibilitaria para a realização da pesquisa. O embasamento teórico para o uso da ferramenta supracitada encontra-se na obra de Gil (2008), que

explica a importância do estudo de caso para a investigação de um contexto contemporâneo dentro do seu campo real de acontecimento.

Além do curto prazo proposto para a realização da pesquisa, outra dificuldade encontrada foi a escassez de opções teóricas para discutir a aprendizagem, uma vez que o estudo necessitava abordar os autores estudados durante a realização da disciplina. No entanto, mesmo com as dificuldades mencionadas, no decorrer da explanação dos resultados é possível observar que os instrumentos empregados possibilitaram a obtenção de valiosas explicações sobre as problemáticas propostas neste estudo.

Discussão

Nesta etapa do trabalho, é feita a explanação dos dados obtidos por meio da observação das aulas ministradas nas disciplinas, divididas entre pedagógicas e de componentes curriculares da matemática, evitando a explanação das temáticas para que fique garantido o anonimato dos docentes que concordaram com a observação das aulas. A partir das considerações feitas durante as aulas, serão expostas as falas da aluna entrevistada na próxima seção, para então correlacionar as falas dos autores escolhidos.

Diante do observado, surgiram muitas reflexões acerca dos problemas da formação, apontados em obras que discutem o objeto em questão, dentre as quais algumas propostas, como mudanças na matriz curricular, melhorias de oportunidades para a formação continuada e o aumento do número de pesquisas sobre essa temática, as quais surgem como possibilidades. Nesse contexto, abrimos um espaço para ressaltar que essa é uma discussão que não tem previsão de ser solucionada em curto prazo, sendo necessário continuar conscientizando acerca do tradicionalismo presente nas práticas pedagógicas que acabam sendo reproduzidas nas instituições de ensino.

Ademais, partindo do ponto de que esta reflexão visa evidenciar o processo de formação do professor de matemática, foi escolhida uma observação do aprender docente num curso de licenciatura em matemática da UEA. Para tanto, tomou-se como espaço investigativo uma sala de aula do quarto período, em dois diferentes momentos, sendo o primeiro, concretizado em uma disciplina do componente de conteúdos matemáticos a serem compreendidos durante a formação, e, posteriormente, de disciplinas pedagógicas. Foca-se

nesta observação em um interlocutor para analisar e refletir sobre seu processo de aprendizagem enquanto docente em formação.

Na observação participante, percebeu-se que existem as relações pedagógicas, em que um sujeito atuava no papel de mediador dos conteúdos e o interlocutor fazia parte dos que estão ouvindo e buscando aprender. O ambiente de aprendizagem era diferente nas duas disciplinas, enquanto o interlocutor observado tinha interesse e participação maior na disciplina do componente das ciências humanas; nas aulas de matemática a participação era menor, uma vez que percebeu-se que a discente ficava mais calada e com receio de participar e o professor obteve silêncio na maioria das vezes em que buscou a participação dos discentes.

No que diz respeito aos demais alunos, a maioria da turma parecia não se importar tanto com as aulas da disciplina pedagógica, pois chegavam atrasados, demoravam para voltar do intervalo e ficavam conversando, enquanto o professor explicava o conteúdo. No entanto, o foco da observação era o caso específico do discente escolhido, que teve atitude diferente dos citados, chegando no horário da aula e prestando atenção na explicação. Neste ambiente, existia uma troca de conhecimentos, pois tanto os professores quanto a estudante estavam numa relação de aprendizagem.

Nas aulas do componente de exatas, as técnicas do professor eram o uso de exemplos para resolver questões gerais e a criação de situações em que os estudantes respondiam perguntas referentes à resolução das questões, enquanto que nas aulas da disciplina do componente pedagógico o professor explicava o conteúdo e estimulava uma discussão. O sujeito buscava aprender para se formar, se tornar professor.

Não foi possível identificar quais as implicações dessa aprendizagem na formação da identidade do sujeito observado, tendo em vista o curto tempo da observação. Contudo, esperou-se resgatar possíveis informações a respeito disso na entrevista, com perguntas que visavam trazer a percepção sobre o aprendizado para a atuação futura como docente. Além disso, foi possível concluir, a partir da observação, que o processo de aprendizagem da aluna observada embora pouco aprofundado, encontra-se prejudicado pela falta da proximidade do conteúdo a ser lecionado, uma vez que a disciplina observada, que consta como conteúdo a ser ministrado no exercício da profissão de professor, não fora abordada da perspectiva

em que os estudantes iriam ensinar aquele conteúdo. Por fim, para comentar os pontos altos e os desafios da observação, destaca-se o fato de eu estar numa sala de aula do mesmo curso novamente, agora como pesquisador e visualizando uma realidade problemática anteriormente questionada, com poucas mudanças ocorridas desde a realização do curso.

Análise

Para a análise das falas da entrevistada, iniciou-se o entrecruzamento entre teoria e percepção discente a partir de Ingold (2010), e algumas de suas falas presentes no texto *Educação da Atenção*, que faz parte do seu artigo intitulado *Da transmissão de representações à educação da atenção*. As falas serão destacadas a partir dos próximos parágrafos, buscando relacionar as ideias do autor com as falas da aluna sobre a formação docente em matemática.

Em um dos momentos em que explana seu conceito de “educação da atenção”, o autor explica que aprende-se copiando as atividades que outras pessoas capacitadas realizam, mas com ênfase no ato de seguir o que essas pessoas estão fazendo (Ingold, 2010). Quando é trazida essa fala para o presente texto, faz-se um paralelo com a realidade da sala de aula do ensino superior e pode-se dizer que por vezes os alunos se inspiram no professor para o desenvolvimento da sua identidade enquanto docente em formação, uma das formas que talvez encontrem para aprender. Essa relação é descrita no campo teórico também por Pimenta e Lima (2006), no artigo intitulado: *Estágio e Docência: Diferentes Concepções*:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (Pimenta; Lima, 2006, p. 7).

A partir das perspectivas dos dois autores, uma das possibilidades de aprendizagem das práticas que tornam um discente em educador pode também se dar por meio da imitação daqueles professores que os estudantes julgarem ter metodologias mais eficazes ou com os quais se identificam mais. Desse modo, é necessário destacar que se observou nos professores que estimulavam a discussão e apresentavam didáticas diferentes do usual uma admiração e atenção maior por parte da estudante analisada na pesquisa, e, para confirmar, é possível resgatar sua fala sobre quais disciplinas ela se identificou mais:

Filosofia da Educação. Mesmo parecendo contraditório, porque era para eu estar fascinada pelas disciplinas que fazem jus ao curso, mas não sinto isso. Nas aulas de Filosofia da Educação eram debatidos impasses que acompanham a educação e nossa formação, deixando a reflexão de quem gostaríamos de ser enquanto professores. Também gostei de Cálculo I, única disciplina que, para mim, deixou espaço para encontrarmos nossas motivações, o que era difícil ter com as aulas virtuais. Não era apenas o professor nos enchendo de conteúdo, construíamos as aulas em conjunto, alunos e professor (Estudante/Entrevista).

Pode-se evidenciar neste relato, a importância da entrevista para ter acesso às concepções da discente sobre momentos que não puderam ser observados. Além do mais, quando analisa-se sua fala, esta diz que talvez pareça contraditório sua identificação com uma disciplina de ciências humanas, considerando que, em outro momento, ela destaca que o motivo por ter escolhido este curso foi pelo fascínio pela matemática, e justamente a sua admiração se voltou também para o campo pedagógico contido na matriz curricular.

O aprendizado da estudante fluía quando ela sentia que estava ajudando a “construir a aula”, isto é, a participação para ela pareceu ser importante para seu aprendizado na disciplina, componente necessário para o seu desenvolvimento docente segundo o curso. Essa perspectiva contrasta com a fala da discente quando lhe foi perguntado sobre a disciplina com qual menos se identificou, ao que a resposta foi:

Posso citar até três disciplinas: Introdução à Álgebra, Geometria II e Matemática Elementar II. Para mim, as aulas, em igual, eram passadas apenas para cumprir a grade, não tinha um compromisso real com aluno de agregar em sua formação, era apenas

estudar os assuntos dados e fazer as provas ou trabalhos (Estudante/Entrevista).

Desse modo, a entrevistada ao sentir que as disciplinas estavam ali somente para cumprir a matriz curricular, aponta problemas que podem influenciar diretamente a formação docente. Ademais, o debate retoma os pensamentos de Ingold (2010) no que se refere à sua educação da atenção, em que propõe ao tutor que crie situações onde o aprendiz sinta o que está aprendendo presente no seu contexto (Ingold, 2010, p. 21). No entanto, se faz necessário relacionar esse dado teórico com a proposta da aprendizagem na prática, de Lave (2015) – autora que foi apresentada em aula na disciplina supracitada –, em que enfatiza que o aprender na prática relaciona tanto o que se sabe quanto o que ainda não se aprendeu, ao mesmo tempo, e que essa junção pode ser contraditória, pois a presença destes múltiplos conhecimentos poderia se configurar como desafio (Lave, 2015, p. 41).

Portanto, vale refletir sobre a atenção que se faz necessária ao lidar com o que os discentes já têm conhecimento e o que não tem durante a aprendizagem, pois também é papel da universidade e do professor auxiliarem nesse processo para uma melhor formação. A autora reforça que:

[...] é muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros (Lave, 2015, p. 40).

Quando questionada sobre sua opinião acerca de possíveis mudanças no curso, a entrevistada disse que:

O curso tem muitas qualidades, no entanto, na minha opinião, deveria ser um espaço de equilíbrio entre a matemática e a licenciatura. Trazer nas aulas de exatas o lado do futuro professor, em que tal demonstração pode ser aplicada em sala de aula ou como podemos facilitar uma explicação para um aluno (Estudante/Entrevista).

Trazendo essa ideia de equilíbrio para o contexto do docente em formação, é importante levar em consideração as habilidades e os saberes dos formandos, pois cada um pode desenvolver estratégias para ensinar quando for exercer a função, no entanto, quando a entrevistada foi questionada se sentia estar sendo preparada pelo curso para lecionar, obteve-se a seguinte resposta:

Não. As disciplinas não são para nos preparar para o ensino básico, elas são base para um futuro mestrado em matemática, o que é interessante, mas sinto falta de matérias voltadas à educação básica. Mesmo com as aulas de Estágio I, II e III, não nos capacita, precisamos além de entender os vários alunos que vamos atender, ter a capacidade de fazer com que boa parte desses alunos compreendam os assuntos passados, esse pouco contato com sala de aula deixa lacunas na formação (Estudante/Entrevista).

Traçando um paralelo com a fala de Ingold, refletimos: será que falta proporcionar essa educação da atenção para os futuros professores? Talvez também essa lacuna no processo de aprendizagem do ato de lecionar apareça por conta da pouca imersão mencionada pela estudante entrevistada. Ademais, Pimenta e Lima trazem importantes contribuições que se entrecruzam com a fala da entrevistada:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

Durante a entrevista, foi possível verificar que os discentes têm no decorrer do curso, oportunidades de realizar projetos de extensão que aproximem a prática docente da formação, mas são projetos em que, segundo a observação e dados da entrevista, o graduando é pouco estimulado a buscar. Outro aspecto se refere aos estudantes que estão inseridos em um contexto de vida social no qual precisam

trabalhar, e a bolsa oferecida nos projetos não cobre os gastos que possuem, logo, não podem desfrutar da oportunidade em questão. Trata-se, pois, de um problema estrutural da sociedade, e mais um dos desafios que incrementam as dificuldades da formação de professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.

Para além, Pimenta e Lima (2006) reforçam que, “ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles [...]” (Pimenta; Lima, 2006, p. 8). Trazer esse referencial complementa a reflexão proposta, posto que a aprendizagem do estudante é prejudicada pelo descumprimento de funções da instituição responsável pela formação docente. Além disso, as autores reiteram que:

Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas; aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio, ou transformá-lo em ‘estágio à distância’, atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação (Pimenta; Lima, 2006, p. 7).

O problema estrutural de uma sociedade que pouco valoriza a educação atrelada às realidades sociais de graduandos, com rotinas exaustivas, como já comprovado na fala presente na entrevista, revela um verdadeiro campo de batalha para aqueles que buscam a docência. É digno de nota que os professores mestres e doutores do ensino superior também enfrentam rotinas e cargas horárias além do previsto, e isso traz a reflexão de que ser professor no Brasil é um ato de amor também, deixando espaço para aqueles docentes que se reinventam e não deixam o tradicionalismo fechar suas mentes, proporcionando essa reinvenção aos estudantes nas suas aulas. Sobre isso, Ingold expressa que:

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem

suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação (Ingold, 2010, p. 21).

Para que o discente em formação ao exercício de sua futura profissão desenvolva suas próprias habilidades não se pode esperar que este esteja em desamparo, é imprescindível que tenha compreensão das práticas institucionais e seja inserido no âmbito onde se faz o ensino. Assim, os conteúdos de matemática na graduação não podem somente preparar para uma carreira acadêmica de pesquisa, pois, além de estar em desacordo com o papel da licenciatura, isso desmotiva e encarece o processo de aprendizagem daqueles que sonham em exercer a profissão. Além disso:

A desvalorização da docência favorece o lucro das escolas-empresas que oferecem as licenciaturas ao possibilitar a diminuição do valor da folha de pagamento, que representa o seu maior custo. A precarização da profissão do professor oportuniza sua “substituição”, por exemplo, por recursos tecnológicos de correção e elaboração de provas, vídeos, cursos à distância etc. A legislação atual privilegia explicitamente esses grupos, ao omitir o tempo mínimo de integralização dos cursos de licenciatura, possibilitando ações inadequadas de IES que não primam pela boa qualidade da formação docente (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 11).

Entendendo o contexto em que a atuação docente se encontra inserida, fica evidente a necessidade de não desviar os olhares da formação no ensino superior. Nessa ótica, destaca-se o contraste ao perguntar da discente em formação sobre sua rotina, sendo possível entender as influências das questões estruturais em seu dia a dia:

Acordo às cinco horas da manhã, para me arrumar e ir à escola em que faço estágio até meio dia e meia, de lá vou direto para a universidade, onde passo o resto do meu dia até terminar a aula, às nove da noite, mais ou menos. Chego em casa às dez e meia e ainda tenho que organizar minhas coisas para o dia seguinte, e me preparar para dormir. No tempo que tenho livre à tarde pela semana, faço meus deveres ou estudo. No fim de semana, costumo descansar, terminar minhas pendências e arrumar minha casa. Por ser uma rotina cansativa, no começo já tive vezes que não consegui assistir às aulas ou absorver os conteúdos

como deveria. Fui me ajustando com o tempo, a rotina continua sendo cansativa, mas não mais exaustiva, consigo assistir minhas aulas razoavelmente (Estudante/Entrevista).

Dessa forma, tanto alunos quanto professores enfrentam dificuldades para chegar na universidade, e percebe-se que o tempo para estudar tem que ser adaptado conforme as atividades de cada um. A fala da entrevistada revela uma rotina intensa e desafiadora, exigindo gestão do tempo para conciliar estágio, aulas na universidade e obrigações domésticas. O relato evidencia um esforço significativo para superar as dificuldades inerentes a essa jornada. A estudante destaca o impacto inicial dessa rotina cansativa, admitindo dificuldades em assistir às aulas e absorver conteúdos, isso mostra também a importância de flexibilidade e respeito ante as diferentes realidades enfrentadas.

Adiante, verificou-se como uma possibilidade pensar também nas disciplinas práticas como alvo de críticas, uma vez que tem-se que: “Nas disciplinas ‘práticas’ dos cursos de formação nas universidades em geral, a didática instrumental aí empregada gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas” (Pimenta; Lima, 2006, p. 10). Portanto, talvez seja necessário evitar pensar em técnicas como soluções para o distanciamento das práticas com a formação, e refletir sobre a identidade do professor de matemática e como essa se forma. Pimenta (2009), em seu artigo sobre saberes docentes e a identidade do professor, auxilia nessa ideia:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do

sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (Pimenta, 2009, p. 2).

Correlacionando com a fala da entrevistada, quando questionada sobre que melhorias pensa para o curso, essa ressaltou a necessidade de uma proximidade entre o conteúdo ensinado na graduação e aquilo que é preciso na educação básica, fala esta que se relaciona com o que foi explanado até aqui. Além disso, Lave (2015) explica que: “Como as pessoas aprendem é algo que pode ser mais bem capturado pela noção de participantes cambiantes na prática em curso do que por pressuposições naturalizadas sobre aquisição de conhecimentos” (Lave, 2015, p. 40).

Talvez o tradicionalismo no ensino atrapalhe o processo de aprendizagem dos estudantes, quando poderia ser viável compreender suas subjetividades e habilidades individuais. No entanto, não é a proposta deste estudo colocar o docente como vilão, ou dizer que as universidades não oferecem nada de importante para seus discentes aprenderem, mas dar visibilidade às problemáticas envolvidas no ato de aprender a ser professor, que muitas vezes acontece quando o indivíduo busca, por seus próprios meios, encontrar formas de superar as deficiências deixadas pelo curso. Uma outra reflexão possível está contida na obra de Lave (2013) sobre aprendizagem situada, ao que esta diz:

O saber é inerente ao crescimento e transformação das identidades e está localizado nas relações entre os praticantes, sua prática, os artefatos dessa prática e a organização social e a economia política das comunidades de prática. Para os recém-chegados, sua localização cambiante à medida que se movem centripetamente através de uma forma complexa de prática cria possibilidades de compreensão do mundo como experimentado. Negar o acesso e limitar o movimento centrípeto de recém-chegados e outros profissionais muda o currículo de aprendizagem. Isso levanta questões - em cenários específicos, esperamos - sobre quais oportunidades existem para conhecer na prática: sobre o processo de transparência para os recém-chegados. Essas questões permanecem distintas das versões oficiais ou idealizadas do que se é aprendido ou deveria ser aprendido (Lave, 2013, p. 122-123).

Quando se fala sobre a aprendizagem, é imprescindível evidenciar todas as lacunas deixadas por parte do ensino. É claro que para ter um enfoque maior no processo de aprendizagem seria necessário fazer um acompanhamento maior no campo de estudo, mas por se tratar de uma reflexão acerca do processo de aprendizagem e esta proposta envolver destacar quais as deficiências e dificuldades que os estudantes encontram para se tornarem professores, considera-se que a pesquisa atingiu o objetivo dentro de suas limitações estruturais. Para discorrer melhor sobre o processo de aprendizagem de um professor de matemática, talvez seja necessário ter uma compreensão de que esse processo ocorre não somente dentro de uma sala de aula, e estes contextos extra-curriculares poderiam auxiliar no aprofundamento da pesquisa. Lave (2015) promove uma reflexão acerca desta temática, expondo que:

Agora, a questão de “como a aprendizagem acontece” não é sobre o que acontece em um único contexto educacional – uma loja de alfaiates, uma escola, uma sala de aula –, mas sobre como o aprender-na-prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais eles participam, contextos que funcionam para influenciar, cindir e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana (Lave, 2015, p. 42).

Deste modo, finalizam-se estas reflexões na esperança de ter possibilitado enxergar o aprendizado docente com outro olhar, compreendendo as lacunas que tornam dificultoso o caminho daqueles que buscam aprender e se tornar professores, destacando também a necessidade de aprofundamento na temática para identificar como ocorre o processo numa amostragem maior para análise mais precisa desse processo, seja no âmbito institucional ou no cotidiano e no exercício profissional.

Conclusão

Muitos são os problemas que vêm sendo apontados na formação docente desde o século passado, e diversas soluções são apontadas e empregadas, como mudanças na matriz curricular, as melhorias de oportunidades para a formação continuada e o aumento do número de pesquisas sobre essa temática, mas vale ressaltar que essa é uma discussão que não tem previsão de ser solucionada em curto prazo, talvez seja necessário ir além da conscientização dos praticantes do

tradicionalismo no ensino, pois como já foi visto na seção anterior, práticas pedagógicas acabam sendo reproduzidas pelos alunos que têm os docentes como referência. O professor da licenciatura em matemática encontra-se inserido em um contexto de necessidade evolutiva, para lidar com as demandas dos processos de ensino e aprendizagem e verificar que disciplinas inerentes à atuação dos futuros docentes não preparam para atuação em sala, o que, do ponto de vista dos estudantes, é um problema a ser enfrentado.

Além disso, em outra abordagem observada, a disciplina do componente pedagógico promoveu reflexões acerca das práticas que os discentes poderiam desenvolver enquanto professores no futuro, e, apesar da breve participação da estudante observada, alguns discentes não estavam prestando atenção e promoviam conversas paralelas, quase que a todo momento nas aulas, fator este que também pode ter prejudicado não somente a observação como também o aprendizado dos graduandos. Essa lacuna poderia ser abordada com um tempo maior de observação, em que os futuros professores estivessem de fato desenvolvendo suas próprias práticas no decorrer das aulas.

Contudo, os autores citados possibilitaram uma discussão sobre o aprendizado docente e, junto com os relatos da entrevista e a observação participante, conclui-se este estudo refletindo que o aprendizado da docente na instituição de ensino observada se vê muito prejudicado pelas lacunas não preenchidas pelo curso, seja pelo tradicionalismo das práticas ou pela falta de oportunidades de praticar a profissão tal como ela se dá no seu contexto real.

Além disso, não foi possível destacar com aprofundamento o processo de aprendizagem para se tornar professor, mas sim algumas possibilidades observadas a partir de situações resgatadas na observação ou na entrevista, que também poderia ter dado enfoque maior na concepção da discente sobre sua aprendizagem. Espera-se, no entanto, com esta pesquisa, despertar outras reflexões, possibilitando melhorias para a contínua luta empregada em fazer educação no Brasil, na qual se faz cada vez mais necessário não se acomodar com o tradicionalismo, que embora esteja enfatizado neste estudo no âmbito do curso de matemática, se faz presente em diversos outros campos.

Ao concluir esse estudo, destaca-se que uma formação feita em função das demandas de mercado pode não oferecer a capacitação adequada ao futuro professor, considerando o exercício de

sua profissão, necessitando ir além da obtenção do título, buscando a formação da identidade docente. Nessa perspectiva, a identidade do professor de matemática não se constroi somente durante a formação e a prática tem influência fundamental nesse processo, compreensão que sugere a necessidade de continuar repensando os currículos e as estratégias de formação. Assim, busca-se levar em consideração não somente conhecimento técnico, mas também o desenvolvimento pessoal, cultural e pedagógico.

Referências

- BELLETATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura, apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, 2021.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, [S. l.], v. 2, n. 1, janeiro-julho/2006, p. 68-80.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr., 2010.
- LAVE, J. Aprendizagem como na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez., 2015.
- LAVE, J. WENGER, E. **Situated learning Legitimate peripheral participation**. New York. Unity States of America. Cambridge University Press, 2013.
- BATALHA, M. M. **Entrevista concedida ao autor**. Manaus, em 29 de outubro de 2022. Via Whatsapp.
- OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. *In: O trabalho do antropólogo*. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39 n. 1, 1996. Disponível em: <https://www.uesp.br/ra/article/viewFile/111579/109656>. Acesso em: 30 out. 2022.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: Diferentes concepções. **Revista Poiesis**, [S. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Estágio_e_docência-diferentes_concepções.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 31 out. 22.

Díálogos sobre educação formativa em David Ausubel e Paulo Freire

Karolina Barboza da Silva¹

Arnaldo Costa Gama²

Maria Edilene Pena Barboza³

Resumo: este trabalho investiga as regularidades e dispersões do conceito de aprendizagem significativa nos apontamentos de David Ausubel e Paulo Freire, com foco na importância do conhecimento prévio como ponto central do processo educativo. A análise descritivo-analítica explora, como ambos os autores defendem, uma educação inclusiva e participativa, promovendo em sala de aula metodologias inovadoras que favorecem a emancipação dos sujeitos, tornando-os participantes ativos, reflexivos e críticos. Ao integrar os princípios pedagógicos de Freire e Ausubel, o artigo examina como suas contribuições podem formar uma educação crítica e transformadora, centrada na valorização das experiências e saberes dos alunos.

Palavras-chave: processo educativo; educação integradora; Paulo Freire; David Ausubel; metodologias inovadoras.

Introdução

O conceito do ato de ensinar e aprender é uma característica intrínseca de uma pessoa e, juntamente com muitos outros fenômenos, é moldado pela história, sociedade, política e outras características que compõem a natureza humana. Tais fenômenos e sentimentos humanos, tais como fé, amor, dor, esperança etc., são considerados na história de sua criação e no desenvolvimento de métodos e estratégias, e isso reflete a criação da educação ao longo da história. As muitas abordagens de ensino são apenas exemplos de diferentes abordagens antes utilizadas, uma vez que, quando se considera o desenvol-

¹ Graduada em Ciências Naturais (UFAM). Especialista em educação ambiental. Docente da SEDUC/AM.

² Graduando em Geografia (UFAM). Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos (UEA).

³ Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM). Especialista em Educação. Graduado em Língua e Literatura Portuguesa. Docente UFAM

vimento da pedagogia através da evolução humana, torna-se evidente que as estratégias de ensino mudam de acordo com o tempo.

A história da educação compreende tais abordagens, mesmo que em diferentes abordagens pedagógicas que predominaram em diferentes épocas, adaptando-se às necessidades do momento. Entre essas abordagens, destaca-se a Pedagogia Tradicional, que exerceu uma influência significativa no processo de aprendizagem ao longo dos anos em todo o mundo. Quando se observa no contexto atual, o cenário educacional passou por inovações e novas perspectivas, acompanhadas por novos olhares, pensamentos e metodologias (Morin, 1977).

Estas mudanças trouxeram novos horizontes para a educação, proporcionando um ambiente mais dinâmico e adaptável às necessidades contemporâneas. Tais processos ganham relevância nos discursos sobre educação no século XX, o que torna evidente a necessidade de reinterpretar as questões pedagógicas de acordo com um novo paradigma.

Busca-se compreender como as abordagens educacionais de Paulo Freire e David Ausubel podem contribuir para o desenvolvimento de metodologias inovadoras em sala de aula. Tais apontamentos focam na educação formativa que promove a emancipação dos sujeitos, tornando-os participantes ativos, reflexivos e críticos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo específico deste trabalho é analisar os princípios pedagógicos de Paulo Freire e David Ausubel e suas contribuições para a construção de uma educação crítica e emancipadora.

A educação formativa em Paulo Freire

O simples fato de ensinar algo, como muito se pensa no senso comum, não é uma tarefa fácil. Envolve uma série de procedimentos necessários para alcançar o que se pretende atingir. As relações entre professor e aluno desempenham um papel fundamental nesse processo, assunto aliás bastante discutido nos cursos de licenciatura. Além disso, é importante considerar como diversas abordagens são aplicadas nas escolas do Brasil, influenciadas pela política educacional. A formação dos professores, juntamente com os contextos históricos, sociais e econômicos, desempenha um papel crucial na adaptação dos conteúdos para cada área de ensino, bem como na formação contínua dos educadores.

O fato é que muitas discussões têm sido realizadas no campo da educação básica, permeadas pela complexa relação entre aluno/professor/equipe pedagógica, e as relações sociais que moldam os indivíduos ao longo da vida, entre eles o ingresso em sala de aula e para além dela.

Assim, segundo Freire (2002), “ensinar exige...” mais do que apenas transmitir ou dissipar conhecimentos. Trata-se de um processo abrangente e singular, que envolve diversos fatores. Para Freire (2002), é fundamental conceder autonomia ao aluno, um tema central em sua obra. Essa autonomia pode ser promovida por meio da formação docente colaborativa, refletindo uma prática educativa progressiva⁴ que se baseia na “ética universal humana”, a qual deve ser respeitada por todos. Quando um indivíduo recebe autonomia, ele se torna um sujeito histórico e transformador, guiado por princípios éticos e capaz de não aceitar transgressões.

Para os educadores, ensinar não se limita à mera transferência de conhecimento, mas sim a criar oportunidades para o desenvolvimento das habilidades individuais de cada pessoa. O ato de ensinar permite que alunos expandam suas mentes e dissipem as incertezas relacionadas ao que está sendo ensinado no momento.

Nos apontamentos de Freire (2002), fica claro que não há aluno sem professor e vice-versa. Existe, de certa forma, uma relação recíproca entre ambas as partes. Enquanto o professor ensina o aluno, ele também aprende. O processo de ensino-aprendizagem é um estímulo à criatividade do estudante, um conceito que Freire (2002) denomina de “curiosidade epistemológica”.

Ele enfatiza que a ausência de criatividade e do estímulo à curiosidade resulta em um processo de ensino conteudista e metódico. Isso representa uma abordagem tradicional de ensino que enfatiza a simples transmissão de informações (conteúdo) de forma sistemática e previsível, muitas vezes seguindo um conjunto fixo de métodos e técnicas de ensino. Uma abordagem conteudista se concentra, principalmente, na entrega de informações aos alunos, ou seja, o

⁴ Freire (2002) ressalta que a educação progressiva é uma abordagem que visa a libertação e a transformação social por meio da educação que poderá conter as seguintes características: diálogo, conscientização, práxis, problematização, libertação, as quais têm a possibilidade de capacitar os alunos, tornando-os pensadores críticos, ativos e engajados, prontos para enfrentar os diversos desafios sociais e que podem contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária

professor atua como o detentor do conhecimento, e os alunos são vistos como receptores passivos desse conhecimento.

A ênfase está na memorização e na reprodução do conteúdo, sem necessariamente enfatizar a compreensão crítica ou a aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem tende a ser centrada no professor e no currículo estabelecido, com pouca consideração pelas experiências e interesses individuais dos alunos. Uma abordagem em que se referenda o método se refere à aplicação de métodos de ensino e técnicas pedagógicas padronizadas de maneira uniforme, independentemente das necessidades individuais dos alunos. Os métodos podem incluir palestras, testes padronizados, tarefas regulares e avaliações quantitativas. Essa abordagem tende a ser altamente estruturada e não permite muita flexibilidade ou adaptação às diferentes situações de aprendizado dos alunos.

A crítica de Paulo Freire a essas abordagens está relacionada à sua visão de que a educação deve ser mais do que simplesmente transmitir informações de forma mecânica. Ele acredita em um modelo de educação mais libertador, em que os alunos são vistos como agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, capazes de pensar criticamente, questionar e aplicar o conhecimento em suas vidas.

Freire (2002) propôs uma abordagem mais centrada no aluno, na qual o diálogo, a reflexão e a ação são elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância de superar abordagens conteudistas e metódicas, em favor de uma educação mais participativa e engajadora.

É por meio do despertar crítico do aluno que se tem um ensinar diferenciado. Por outro lado, o aluno deve estar com a mente pronta para assimilar tais ensinamentos, estar com a mente aberta, não vir com certezas ou algo pré-estabelecido, mas sim com curiosidade, entusiasmo e interesse na pesquisa. Freire orienta que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino; ao pesquisar algo, obtém-se novas informações que serão compartilhadas.

É por isso que o autor enfatiza: não há ensino sem pesquisa. Pesquisa-se para conhecer o que ainda não se sabe e comunicar ou anunciar o novo. Outro saber fundamental da experiência educativa é em relação à sua natureza. Como educador, é necessário compreender a clareza de sua prática e que o ato de ensinar exige comprometimento. A busca da autonomia vai se constituindo na

experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas ao longo do tempo. A autonomia, enquanto ser para si, é um processo, é ser. Nesse sentido, a “Pedagogia da Autonomia” deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão, da responsabilidade e, principalmente, da liberdade.

O educador não pode negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade e sua insubmissão. Uma de suas tarefas fundamentais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” do conhecimento. Os educandos podem aprender criticamente, transformando-se em reais sujeitos da (re) construção do saber, ensinado ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Percebe-se, dessa forma, a importância do papel do educador, seu mérito e a vivência da certeza de que faz parte de sua tarefa docente, não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas. Através do “pensar certo”, pode-se intervir no mundo e conhecê-lo, ressalta Freire (2002).

A educação representa uma ação de intervenção no mundo e deve ser direcionada a promover transformações sociais. O avanço científico e tecnológico perde seu valor quando não atende às necessidades humanas e aos imperativos de nossa existência. Quando uma inovação tecnológica ameaça a subsistência de milhares de pessoas, por exemplo, deveria ser acompanhada por outra que se comprometesse em atender às necessidades daqueles afetados pelo progresso anterior. Isso evidencia que estamos diante de uma questão de natureza ética e política, e não meramente tecnológica.

Nesse contexto, a formação dos educadores deve insistir na construção do saber necessário e dos fatores ideológicos, da importância do contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. Ressalta-se que as propostas de Freire são de importância para a sociedade em que vivemos, e que os educadores formados ou em formação devem sempre estar atentos ao que se passa à sua volta, aperfeiçoando e refletindo de forma crítica sobre a importância de sua prática pedagógica, colaborando com o desenvolvimento integral e saudável do educando, levando sempre em consideração a liberdade, solidariedade e ternura.

Aprendizagem significativa em David Ausubel

A prática pedagógica e as relações sociais existentes emergem a uma aprendizagem significativa, na visão clássica de Ausubel⁵ (1963). Tal conceito se concentra na compreensão profunda e na incorporação ativa de novos conhecimentos pelos alunos. Essa teoria foi desenvolvida na década de 1960 pelo psicólogo e educador norte-americano, David Ausubel e se tornou uma abordagem bastante difundida no âmbito da educação.

Mas o que vem ser essa nova teoria da aprendizagem significativa? Observa-se que não é tão nova assim. As ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe e a interação não é com qualquer ideia prévia, mais sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Ausubel, 1963).

Por sua vez, Moreira (2010) observou em Ausubel a importância da:

Aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2010, p. 2).

Toma-se como exemplo um aluno que está aprendendo sobre a fotossíntese no contexto escolar. Esse aluno já pode ter algum conhecimento prévio sobre o assunto, como a ideia básica de que as plantas usam luz solar para crescer. Com isso, ele começa a explorar detalhes mais complexos do processo, como os papéis do dióxido de carbono e da água, a produção de glicose e oxigênio e as etapas que ocorrem nas folhas. Assim, o aluno não apenas

⁵ Descrição da Teoria de Aprendizagem Significativa da David Ausubel, *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, publicada, em 2000, por Kluwer Academic Publishers, traduzida (*Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*) e publicada, em 2003, por Plátano Edições Técnicas, Lisboa. Essa Teoria pode ser vista em: *The psychology of meaningful verbal learning* (New York: Grune; Stratton) e, em 1968, no livro *Educational psychology: a cognitive view* (New York: Holt; Rinehart; Winston).

compreende a importância da fotossíntese para a vida na Terra, mas também se conecta a conceitos mais amplos, como a relação entre plantas e o meio ambiente.

A aprendizagem significativa acontece quando o aluno é capaz de conectar essas novas informações sobre o processo da fotossíntese de forma não literal e não arbitrária aos conhecimentos prévios sobre a glicose e oxigênio, como o exemplo dado acima. Isso significa que o aluno não está apenas memorizando fatos isolados, mas está construindo uma compreensão mais profunda e lógica sobre o assunto.

É um processo de interação entre conhecimentos prévios e novos, em que ocorre algo interessante: os conhecimentos que o aluno já possui ganham novos significados e uma maior estabilidade cognitiva. Por exemplo, ao estudar o ciclo da água, o aluno começa a entender como suas ideias anteriores sobre evaporação e condensação se inserem em um contexto mais amplo. Assim, os conceitos que antes eram isolados se integram em uma estrutura cognitiva mais sólida, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno. Essa nova perspectiva enriquece o aprendizado e facilita a conexão com outros tópicos relacionados, promovendo um entendimento mais abrangente do mundo natural.

Tal exemplificação corrobora o pensamento de Ausubel (1963) quanto à aprendizagem significativa, a qual não se limita a absorver informações de forma isolada. Ela envolve a construção ativa de conhecimento, em que os novos conceitos se encaixam e expandem o entendimento existente. Essa interação não literal e não arbitrária entre conhecimentos prévios e novos é o que torna a aprendizagem significativa um processo profundo e duradouro, no qual o aprendizado adquire um significado pessoal e útil para o aluno (Ausubel, 1963; Moreira, 2010).

De acordo com Ausubel (1999), a aprendizagem significativa superordenada é um tipo de aprendizado em que uma nova ideia, conceito ou proposição mais ampla se torna a base ou estrutura principal, que envolve e subordina os conhecimentos prévios do aprendiz. Esse tipo de aprendizado não é tão frequente, ressalta o autor. O método de aprendizagem significativa mais comum é o que Ausubel (1999) chama de aprendizagem significativa subordinada, no qual um novo conhecimento adquire significado ao interagir de forma interdependente com um conhecimento prévio que é especificamente relevante para ele.

Vale ressaltar nas interpretações do autor: a clareza, a estabilidade cognitiva, a abrangência, a diferenciação de um subsunçor (ideia-âncora) que varia ao longo do tempo, ou melhor, das aprendizagens significativas do sujeito. Trata-se de um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e, inclusive, involuir.

A estrutura cognitiva, uma estrutura de subsunçores inter-relacionados e hierarquicamente organizados é uma estrutura dinâmica caracterizada por dois processos principais, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora. A diferenciação progressiva é o processo de atribuição de novos significados a um dado subsunçor (um conceito ou uma proposição, por exemplo) resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos.

Condição integradora da aprendizagem significativa

Em outra análise, Moreira (1982) observa em Ausubel (1963), a reconciliação integradora, ou integrativa. É um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva, que consiste em eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer superordenações.

Ao conceituar a “reconciliação integradora”, Ausubel (1963) descreve o processo cognitivo em que os alunos organizam e reestruturam seus conhecimentos prévios de modo a integrar novas informações de forma significativa. Esse processo ocorre em conjunto com a “diferenciação progressiva”, que envolve a aquisição de novos conceitos ou informações.

Assim destaca Ausubel (1963): a eliminação de diferenças aparentes significa que os alunos identificam e eliminam contradições ou diferenças entre o que já sabem e o novo conhecimento que estão adquirindo. Por exemplo, se um aluno já entende a fotossíntese, mas aprende sobre um aspecto específico desse processo, como a importância do dióxido de carbono, ele pode reconciliar essas informações para que se encaixem de maneira harmoniosa em sua compreensão geral. Nesse processo de resolução de inconsistências, os alunos trabalham para superar qualquer conflito percebido entre seu conhecimento prévio e o novo conhecimento, fortalecendo assim sua compreensão do fenômeno.

Isso envolve a adaptação e a harmonização de conceitos que podem inicialmente parecer em conflito; em *integração de significados*,

os alunos procuram integrar os novos significados ou informações em sua estrutura cognitiva existente, de modo que os novos conhecimentos façam sentido em relação ao que já sabem. Isso envolve encontrar conexões e relacionamentos entre conceitos; a *superordenação* refere-se à organização hierárquica do conhecimento, na qual os conceitos mais amplos ou abstratos servem como estruturas que englobam os conceitos específicos. Os alunos podem criar superordenações ao organizar o novo conhecimento em relação ao conhecimento prévio, criando uma estrutura cognitiva mais abrangente.

Tal observação realizada em Ausubel remonta a processos complexos pelos quais os alunos moldam ativamente seus esquemas cognitivos para incorporar novas informações de forma coerente e significativa e que vai promovendo a abordagem significativa, considerando que o conhecimento não é apenas memorizado, mas compreendido e aplicado de maneira profunda e reflexiva.

A teoria de Ausubel aponta para se pensar o fator isolado de maior relevância para a aprendizagem significativa e inferir sobre os novos conhecimentos voltando-se ao conhecimento prévio do aprendiz. Ausubel ressalta a inferência na assimilação de novos conhecimentos, essa variável seria o conhecimento prévio, ou seja, os conceitos já incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo que está aprendendo: o papel do conhecimento prévio é ambivalente. Isso significa que ele pode atuar tanto como facilitador quanto como obstáculo no processo de aprendizagem significativa.

Embora o conhecimento prévio seja essencial para ancorar e integrar novas informações, ele também pode, em certos casos, dificultar a compreensão ou a aquisição de novos conceitos, se não estiver relacionado de forma adequada aos novos conhecimentos a serem adquiridos. Compreender a relevância do conhecimento prévio na aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes que levem em consideração as experiências e o contexto cognitivo dos aprendizes.

Isso remete a pensar as indagações realizadas pelo autor: quais seriam as condições para a aprendizagem significativa? Os materiais em si não têm o potencial de serem intrinsecamente significativos, ou seja, não há um livro, aula, ou problema que seja significativo por si só, pois o significado reside nas pessoas e não nos materiais em si. Para que a aprendizagem significativa ocorra, o aprendiz deve estar disposto a estabelecer conexões não arbitrárias e não literais entre

os novos conhecimentos e o que já se sabe. Isso é o que chamamos de predisposição para aprender.

Essa predisposição envolve o desejo e a capacidade de o aluno relacionar os novos conceitos com seu conhecimento prévio, tornando a assimilação de novas informações um processo ativo e envolvente. A aprendizagem significativa não é uma característica intrínseca dos materiais ou das aulas, mas uma interação dinâmica entre o aluno e o conteúdo, na qual o aluno desempenha um papel crucial ao conectar e integrar os novos conhecimentos com sua base de conhecimento existente.

O material só pode ser potencialmente significativo, não significativo: não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo, pois o significado está nas pessoas, não nos materiais. Assim, o aluno deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não arbitrária e não literal a seus conhecimentos prévios. É isso que significa predisposição para aprender. Ausubel define duas condições para a aprendizagem significativa: material potencialmente significativo e predisposição para aprender. O que nos leva a inferir que os Subsunçores seriam, então, conhecimentos prévios especificamente relevantes para a aprendizagem de outros conhecimentos.

São pontos que devem ser mais amplamente discutidos, tanto nas instituições quanto pelos atores institucionais, o que pode refletir na falta da presença de subsunçores adequados para abordar as matérias fundamentais. Muitas vezes, o que é aprendido de forma mecânica para passar em exames de admissão também é rapidamente esquecido ou “deletado”. Assim, nas escolas, inclusive nas de nível universitário, frequentemente se observa a persistência de práticas antigas, como cópia, memorização, reprodução e posterior esquecimento. Isso pode estar relacionado com as altas taxas de reprovação ou abandono em algumas disciplinas, especialmente aquelas relacionadas às áreas de exatas.

Não se quer aqui dizer que a teoria da aprendizagem está obsoleta, muito menos afirmar tal informação, uma vez que a escola não cumpre sua premissa fundamental de construir a partir do conhecimento prévio dos alunos, questionando-se até que ponto esse conhecimento prévio é realmente considerado. Tal assertiva nos remete à aprendizagem significativa como proposta, sendo assim, ela ocorre quando novos conhecimentos adquirem signifi-

cado ao se integrarem com conceitos previamente relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva do aluno.

Moreira (1999), ao observar tal assertiva, ressalta que a abordagem em questão está alinhada com outras teorias de aprendizagem, que transcendem a simples memorização e a mecânica, enfatizando a importância da compreensão profunda e da conexão com o conhecimento existente.

Considerações finais

A aprendizagem significativa é um processo fundamental na formação dos indivíduos, pois envolve a construção de novos conhecimentos a partir de suas experiências prévias. Nos apontamentos de Paulo Freire e David Ausubel, este processo requer condições específicas para se concretizar de forma eficaz.

Tal processo está intrinsecamente ligado à relação entre novas ideias e o conhecimento prévio do aluno. Quando uma nova informação se conecta de maneira relevante com o que o aluno já sabe, ocorre uma verdadeira assimilação e construção de significado. Portanto, tanto o professor quanto o estudante desempenham papéis cruciais nesse processo.

O professor deve adotar materiais e estratégias pedagógicas que estimulem a criatividade e a conexão com os conhecimentos prévios do aluno. Em contrapartida, o outro lado, precisa estar predisposto a aprender, ou seja, disposto a estabelecer essas conexões e atribuir novos significados ao que já sabe.

Os conceitos de Paulo Freire enfatizavam a importância da educação como um ato de construção do conhecimento em conjunto, promovendo o diálogo, a reflexão e a conscientização. Sua pedagogia valoriza a contextualização dos conteúdos, relacionando-os com a realidade dos estudantes. Quando incorporado esses princípios à sala de aula, abre-se espaço para metodologias inovadoras que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, permitindo que eles se engajem de forma mais ativa e significativa.

Além disso, David Ausubel mostra a aprendizagem significativa de modo singular na promoção de metodologias inovadoras. Ele ressalta a importância de relacionar novos conhecimentos com os conhecimentos prévios do aluno, tornando a aprendizagem

um processo de construção de significado. As duas abordagens se alinham, destacando a importância da relevância e da conexão pessoal na aprendizagem.

Portanto, ao integrar os conceitos de Paulo Freire e David Ausubel, cria-se ambientes de aprendizagem que promovem a participação ativa dos alunos, estimulam a reflexão crítica e conectam os novos conhecimentos com suas experiências prévias. Isso pode contribuir para metodologias inovadoras que capacitem os sujeitos a se tornarem aprendizes autônomos, reflexivos e críticos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual de maneira mais eficaz e significativa.

Referências

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MOREIRA. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**, Espanha, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueea-final.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MORIN, E. **La Méthode: Tome 1, La Nature de la Nature**. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

História das artes visuais no Amazonas: uma perspectiva educacional

Victor Hugo Da Silva Reis¹

Artemis De Araújo Soares²

Resumo: este texto explana a história das artes visuais no Amazonas sob uma perspectiva educacional, visto que o assunto é integrado ao tema de “arte-educação no Amazonas”. Por intermédio dessa perspectiva, a pesquisa objetiva compreender e discutir o ensino das artes visuais regionais na educação básica de Manaus através da análise de conteúdo nos referenciais curriculares do Estado e da comparação do conhecimento dos alunos sobre tal conteúdo, nos contextos internacional e nacional com o regional e local. Por fim, investiga-se a aplicação do referido ensino nas escolas, relacionando-o com a formação dos professores da área. Para fundamentar essas etapas, o Referencial Curricular Amazonense foi o documento analisado, elencando-se os conteúdos de artes visuais no Amazonas sugeridos para investigar sucintamente a abordagem prática no ensino, investigação essa que resultou na conclusão do eurocentrismo como conhecimento predominante. Para tanto, tal consideração alcançou duas justificações, a primeira, salientada por Morin (2011), destacou a visão do sul direcionada ao norte (ocidente), sob uma perspectiva de subalternidade que considera o norte como terra dos únicos intelectuais; a segunda, baseada em Cavalcante e Carneiro (2016), problematizou a formação dos professores em Manaus, visto que a pouca abrangência do conteúdo destacou a relação com a formação universitária.

Palavras-chave: currículo; identidade; artistas; movimentos; universidade.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura da Amazônia da UFAM (PPGSCA-UFAM). Graduado em licenciatura em artes visuais pela UFAM. E-mail: victorhugo.reis3237@gmail.com

² Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade U.PORTO de Portugal. Professora titular da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: artemissoares@gmail.com

Introdução

O breve estudo, cujo tema é a “arte-educação no Amazonas”, disserta sobre a aplicação do conteúdo da história das artes visuais na região, em escolas de Manaus, mediante a sua inclusão nos currículos educacionais do Amazonas e a recepção por parte dos escolares.

A partir de tais fatores, pretende-se responder à seguinte problemática: com que frequência a história das artes visuais no Amazonas é trabalhada na disciplina de Artes em Manaus? Para redarguir a esta questão, é essencial compreender o ensino de história das artes visuais na educação básica de Manaus recorrendo a três etapas. Primeiramente, buscar-se-á analisar o conteúdo nos Referenciais Curriculares do Amazonas (RCA); em seguida, comparar-se-á o conhecimento dos alunos sobre arte internacional e nacional com a cognição sobre arte regional e local, e ao final, investigar-se-á a aplicação do conteúdo nas escolas, em relação à formação professores de artes pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O desenvolvimento deste trabalho emergiu graças à necessidade de reconhecer a relevância do ensino de arte regional para as escolas de Manaus, e a sua colaboração para a cultura e identidade amazonense, entretanto, mesmo que essencial e indispensável, observa-se que alguns educadores ainda se prendem ao eurocentrismo. Em segundo plano, é notável a arte estadunidense quando se discute as Américas, e, no contexto nacional, o prodomínio da região sudeste, que possui o maior protagonismo.

Dessa forma, salienta-se que este artigo não objetiva desfazer-se dessa história, mas fazer transparecer o seu outro lado, o lado que muitas vezes é apagado, que é pouco conhecido até por moradores da própria região, os quais estão focados no que está distante e não observam a si próprios. Esta discussão necessita ser inserida em debates educacionais da região, onde professores e demais pensadores de arte e educação argumentem e apresentem soluções para enriquecer e compartilhar a pluralidade de produções artísticas do Amazonas no âmbito escolar.

Para o desenvolvimento do trabalho, realizou-se a análise do currículo de artes visuais, a começar pelos assuntos documentados no RCA. Posteriormente, prosseguiu-se com a investigação sobre a sua didática colegial, observando a prática pela coleta de relatos

dos estudantes. Tal coleta iniciou-se com um formulário de cinco questões, realizado no Google Forms, o qual alcançou o total de nove respostas de alunos de três escolas de Manaus. Entre as cinco perguntas, duas eram sobre o quanto eles conheciam os artistas e movimentos internacionais, e outras duas questões sobre o contexto artístico regional e local. Ambas as questões desenvolveram a segunda etapa desta pesquisa: comparar a compreensão dos alunos sobre o contexto artístico visual internacional e nacional com o regional e o local, por meio do levantamento dos mais e menos citados, resultando em dados numéricos analisados pelo método comparativo, o que faz desta uma pesquisa quantitativa.

A última etapa baseou-se na quinta questão do formulário, que verificou a frequência do ensino de história das artes visuais no Amazonas. Essa fase investigou a aplicação do conteúdo nas escolas de Manaus, especificamente a dos estudantes entrevistados, articulando-a com a formação dos professores no curso de artes visuais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) através de minha experiência pessoal.

As artes visuais do Amazonas nos referenciais curriculares do Estado

A primeira análise a ser feita sobre a inserção de um conteúdo em qualquer disciplina ocorre a partir de sua averiguação em documentos que compõem, de uma forma estruturada por séries, todos os conteúdos que deverão ser abordados no decorrer dos bimestres. No caso do Amazonas, o Referencial Curricular Amazonense lista quais contextos serão ensinados: “A estrutura deste referencial orienta-se a partir da BNCC, que defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidades, pautadas em uma formação contínua, articulada entre os conhecimentos teóricos e os vivenciados no dia a dia” (Amazonas, 2020, p. 17).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) enfatiza diversas competências essenciais para serem alcançadas no desenvolvimento da disciplina, uma delas se correlaciona com a temática, que é: “pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – sua tradição e manifestações contemporâneas reelaborando-as nas criações em Arte” (Brasil,

2017, p. 198). As distintas matrizes estéticas e culturais salientadas pela BNCC integram os assuntos ressaltados no referencial, e pode-se caracterizá-los também como conhecimentos teóricos vivenciados no dia a dia, pois quando se refere ao “dia a dia”, compreende-se que são situações presentes no cotidiano dos estudantes. Essas precisam ser interpretadas como elementos próximos física e culturalmente de um indivíduo, detalhe que enseja o seu contato visual, e não somente por registros fotográficos que não provocam a mesma sensação.

Os conteúdos, do ensino fundamental ao médio, foram planejados para atender a essa diversidade no estado. No ensino fundamental II, trabalha-se, de acordo com o RCA (2020): “Introdução à história das artes visuais: Da arte primitiva à arte contemporânea, no contexto local, regional, nacional e internacional [...]” (Amazonas, 2020, p. 279); enquanto no médio é pontuada a “Compreensão e debate das questões polêmicas vinculadas nas linguagens da arte, analisando as propostas estéticas da contemporaneidade em nível local e mundial [...]” (Amazonas, 2019, p. 81). Em ambos os currículos, são mencionados o local e o regional (Manaus e Amazonas) como imprescindíveis para a formação dos educandos, equitativo aos outros. Contudo, não denota que sejam semelhantes abordagens na prática educacional, uma vez que muitos docentes e demais pensadores ainda se prendem a concepções específicas como principais a serem lecionadas, conforme apresentam as autoras Cavalcante e Carneiro (2016): “Inscritos na cotidianidade alienadora, os docentes acreditam que, de fato, os conteúdos mais importantes a serem ensinados são aqueles em destaque nos currículos oficiais e padronizados [...]” (Cavalcante; Carneiro, 2016, p. 70).

Essas concepções fazem parte de um contexto geral, e a visão que dele temos é que inclui a nação brasileira e o restante do mundo, explorando conceitos e fatores de um todo para refletir sobre características internas. É claro que não há como explorar detalhadamente artistas e movimentos globais no ensino básico, todavia, é possível fundamentar os aspectos principais de cada continente e suas contribuições para a totalidade artística. Esse atributo deveria ocorrer, mas a prática fixa-se nas concepções específicas do eurocentrismo e da cultura estadunidense, porém, isso ocorre devido à visão do sul sobre o “Norte” do mundo, nesse caso, sobre os EUA e o ocidente.

Visto a amplitude conceitual dessa palavra, Morin (2011), antropólogo, sociólogo e filósofo francês, salientou um aspecto

importante que explica o motivo do eurocentrismo ser ensinado predominantemente no conteúdo de artes visuais do Amazonas, para o autor,

Para o Sul, existe de fato uma hegemonia do Norte, que é a hegemonia da técnica, da economia, do cálculo, da racionalização, da rentabilidade e da eficiência. Essas noções não devem ser rejeitadas, embora um pensamento do Sul talvez deva se expressar de maneira consciente e crítica a respeito delas pelo fato de que essa hegemonia insufla intensamente seu dinamismo no planeta como um todo. E mais ainda porque o Norte está atualmente devorando – ou tentando devorar – o Sul (Morin, 2011, p. 9).

Morin (2011) explica a hegemonia do “Norte” sobre o sul, e, por intermédio disso, pode-se observar essa hegemonia mediante a influência do ocidente no pensamento de muitas pessoas sobre a arte, pois engatam estes pensamentos à concepção européia de sua definição e método de realização, como se os europeus fossem proprietários do conhecimento. E apesar de ser prevacente nas artes visuais, a hegemonia ocidental também predomina em outras áreas de compreensão.

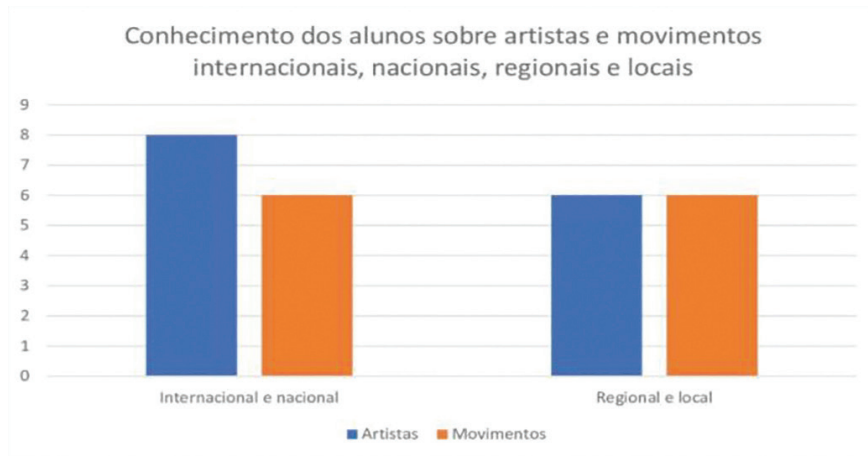
Com toda a diversidade cultural e intelectual, os fundamentos ocidentais permanecem como focos principais nos conteúdos de história das artes visuais, mas até mesmo no contexto nacional existe uma zona apresentada como protagonista, aquela região considerada de maior relevância cultural, o Sudeste, por muitos vista como região que sobrepõe a realidade artística de seus estados sobre os outros de fora dela. Exemplo disso são os livros de história da arte no Brasil, que em grande parte citam eventos históricos e artísticos dessa região, como a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, a arte carioca e o barroco mineiro. Outro exemplo é a dificuldade de o artista amazonense ter visibilidade no cenário brasileiro ainda hoje; até mesmo os grandes nomes da arte contemporânea são, em grande parte, sudestinos, reconhecidos no país inteiro, e apontados como principais, enquanto os amazonenses mal são conhecidos pela população do próprio estado, e deve-se reconhecer que cada artista de cada região contribui, de algum modo, para a construção da identidade nacional.

Compreensão dos alunos sobre história geral das artes visuais

Baseado na consideração de que os currículos definem o estudo da arte “nacional” somente como a exploração do contexto do sudeste brasileiro, e o ensino de artes visuais em Manaus enaltece o eurocentrismo, será feita a comparação dos dois contextos próximos um do outro com o conhecimento de arte regional e local (Amazonas e Manaus) dos alunos, por meio de nove respostas adquiridas no formulário digital, sobre artistas e movimentos em ambas as conjunturas.

Primeiramente, sobre os movimentos, através do gráfico apresentado abaixo (figura 1), nota-se uma simetria em relação à cognição sobre eles nos dois lados, dado que, dos nove, somente seis souberam citá-los, entretanto, mesmo que semelhantes em quantidade de resultados, os movimentos salientados comprovam a escassa sabedoria de arte regional e local comparada a outra, visto que, de um lado, a maioria dos educandos recorreu a movimentos vanguardistas como Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo e Modernismo e o Renascimento, e, do outro, até souberam citar movimentos do Amazonas, mas poucos, se comparados aos citados acima.

Figura 1 – Gráfico sobre artistas e movimentos



Fonte: Reis (2023).

Outro fator relevante que também foi percebido, recorrendo à análise de dados, é que o saber sobre o eurocentrismo na arte-

-educação é tão amplo que, embora esteja próximo do nacional em relação à sua exposição no ensino, nenhum período brasileiro foi citado no formulário, somente artistas nacionais estiveram evidentes, como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari e Rosana Paulino, todos da região sudeste; contudo, até esses foram recordados poucas vezes, sendo a Tarsila a mais referenciada dos três.

Em relação à exemplificação de artistas na primeira e segunda questões, nota-se uma assimetria dos dois lados, posto que oito souberam salientar artistas internacionais e nacionais, enquanto somente seis destacaram regionais e locais, e o conhecimento eurocêntrico ainda foi prevalecente ao nacional, por serem citados, em grande parte das respostas, artistas como Van Gogh, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Pablo Picasso e Edvard Munch, e em segundo plano Frida Kahlo, que se distingue desse molde ocidental por ser do México, mas aqui ainda pode-se afirmar que o conhecimento regional e local, é maior até que o do internacional e do sudestino apresentado, devido a listagem de doze artistas do Amazonas, como Rosa dos Anjos, Otoni Mesquita, Júlio de Albuquerque, Moacir de Andrade, Moacir de Almeida, Mário de Paula, Zeca Nazaré, Paulo Cantalice, Rubéns Belém, Amanda Passos, Amanda Leite e Hadna Abreu, e essa é apenas uma pequena parte da diversidade artística presente na cidade e no estado.

Conforme salienta Freitas (2020, p. 53):

O acervo de artes plásticas na cidade de Manaus é um acervo amplo. Essa amplitude encontrava-se muito no ciclo da borracha, onde ganhou notoriedade, e que foi crescendo até os dias atuais, um exemplo eram os trabalhos fotográficos produzidos na cidade, gerados nos daguerreótipos aparelhos do século 19, que reproduziam imagens em fotografias.

A pluralidade artística discutida por Freitas (2020) e o amplo conhecimento dos alunos não provam que a arte regional tem maior destaque que a eurocêntrica e sudestina no ensino, mas que esses são conhecimentos construídos em realidades diferentes, de escolas diferentes. Enquanto umas veem as artes visuais no Amazonas como fundamental e indispensável, outras a definem como secundária e pouco interessante, aprimorando excessivamente as concepções de fora delas, e mesmo a arte regional sendo amplamente compreendida por esses

estudantes, só é abarcada, e ainda com muitas agruras, no estado em que os escolares se encontram, enquanto o eurocentrismo e a arte sudestina possuem a sua extensa fundamentação no país inteiro.

Conexão entre a prática escolar e a formação universitária dos professores

A última parte desta pesquisa pretende concatenar a frequência do ensino escolar com a formação dos professores no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas, sobre a perspectiva de minha trajetória na graduação e análise do conteúdo lecionado. Preliminarmente, foram levantados os conhecimentos dos alunos sobre a história das artes visuais nos contextos internacional, nacional, regional e local por meio do formulário digital, atendendo às quatro primeiras questões. Todavia, esta etapa baseia-se na última pergunta formulada das cinco: com que frequência a história das artes visuais no Amazonas é ensinada em sua escola? Como foram alunos de três escolas que responderam, os resultados foram distintos; contudo, mesmo alguns pertencendo à mesma escola, as classes eram diferentes e com professores diversos. Logo, as experiências com a área mostraram-se subjetivas.

Figura 2 - Gráfico sobre a frequência do ensino de história da arte amazonense



Fonte: Reis (2023).

O gráfico apresentado acima (figura 2) ilustra o contato dos educandos com as narrativas artísticas do Amazonas, que discorre a três possíveis respostas: a arte no estado é pouco trabalhada, muito ensinada ou nunca é explanada. Somente uma dessas possibilidades responde à questão norteadora, cabe a esta parte do estudo evidenciar qual das três representa a realidade do ensino sobre a temática na região.

O total de respostas foi 9, entre as quais 2 alunos responderam que o conteúdo é ensinado com muita frequência em suas escolas; 4 afirmaram que é ensinado raramente e 3 destacaram que nunca é ensinado. Mediante as análises desses dados, foram criadas algumas hipóteses que justificam essa pouca abordagem temática, pois não há uma simetria em resultados, sendo o menor deles a sua maior frequência de ensino, que por sinal relaciona-se com o tópico anterior, posto que, se fosse muito ensinado, os estudantes conheceriam mais movimentos regionais e locais, a ponto de equilibrar com o outro conhecimento.

A primeira hipótese é a de que essa pouca compreensão se dê, não apenas pela visão do Sul sobre o Norte como vimos no início; mas pela escassez ou falta de acessibilidade aos registros históricos que descrevem os fatos de uma época, como livros e demais documentos relacionados. Os materiais didáticos necessitam de atenção em relação a estes detalhes, para descobrir-se quem escreve, o que escreve e o quanto explora o que escreve. O papel dos pesquisadores é resgatar esses documentos e destacar a sua relevância para o conhecimento da população, especificamente das comunidades escolares e acadêmicas.

A segunda hipótese é o raro contato físico e visual dos estudantes com essa arte. Os patrimônios históricos e culturais do estado (especificamente o palacete provincial) carregam um acervo abastado de produções artísticas locais, de comunidades indígenas, encontradas em sítios arqueológicos, dentre outros elementos que enriquecem a nossa cultura. No entanto, mesmo sendo espaços abertos ao público em geral, poucas das múltiplas escolas são as que visitam e atribuem aos seus alunos uma experiência engrandecedora, mas, independente da instituição, é necessário depreender que esses espaços ampliam a aprendizagem de qualquer estudante por meio de elementos que constituem a identidade cultural de sua região.

Para Pereira (2022, p. 46) “[...] o Patrimônio Cultural tem um papel importante no ensino e aprendizagem do público escolar ao possibilitar que os alunos tenham contato com as múltiplas mani-

festações culturais, de maneira que o educando despertará o seu lado mais criativo [...]”. A autora, graduada no curso de bacharel em Turismo, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), traz uma perspectiva interessante por meio da coleta de opiniões de alunos da educação básica e de seus colegas de graduação, opiniões essas geradas em realidades diferentes, mas que se complementam, posto o enfoque na experiência subjetiva com os artefatos, e os efeitos que eles causam no indivíduo.

Outra autora, que também abarca esse aspecto da educação patrimonial, é Boneth (2021), bacharel em Turismo, também pela UEA. Ela apresenta o outro ponto de vista, nesse caso, o dos professores, ao coletar suas opiniões sobre o ensino de educação patrimonial e sua importância para a valorização da identidade amazônica, de modo a investigar a união da disciplina de história com a área do turismo em duas escolas de Manaus. Assim, para a autora,

[...] de acordo com a fala dos professores, a educação patrimonial e o turismo contribuem para o ensino-aprendizagem dos estudantes, como diz o professor W, “porque possibilita o indivíduo a fazer a leitura do mundo que o rodeia” e o professor X complementa com, “pode ser usada para que os alunos valorizem nosso Estado e suas potencialidades turísticas”. Dessa forma, nota-se uma certa predisposição que esses professores têm em usar o tema em sala, o que falta é um pouco mais de incentivo por parte do corpo escolar em si, pois sabe-se que nem tudo depende somente do professor, já que este também deve seguir ordem de uma coordenação superior a ele (Boneth, 2021, p. 41).

A autora discorre sobre a visita aos espaços culturais como uma integração à construção do saber, mas que nem sempre é bem recebida pela coordenação superior, visto que demanda transporte, e ainda contém assentos insuficientes para o acesso de todos os alunos da instituição. Porém, o problema não está somente na falta de acesso físico aos determinados locais, mas também na visão de muitos educadores sobre os acervos, pois esses os definem como não prioritários, se equiparados às situações distantes física e culturalmente dos alunos, não sendo vista com os próprios olhos, tampouco refletida.

A ideia que um indivíduo tem quando vê a sua arte como um assunto não importante por não ser prioridade na educação e formação, é a de que sua população ou povo não contribuiu para a

intelectualidade e para a cultura, por essa razão, deve-se incluir a interculturalidade nos conteúdos como uma forma do educando se encontrar, se conhecer e se orgulhar.

A última hipótese é a de que a falta de acessibilidade aos materiais e de interesse por muitos professores sobre temática, dissertados nas outras hipóteses, se dá pela sua formação, mas, para compreendermos mais a fundo tal hipótese, necessitamos estabelecer uma linha temporal sobre a inserção da temática na grade curricular de um dos cursos de licenciatura em artes do estado, nesse caso, o curso de artes visuais da UFAM.

A primeira grade curricular foi a do curso de “Educação Artística”, o qual iniciou em 1981, mas cujo currículo foi fixado três anos depois. Segundo o site da Faculdade de Artes da Universidade Federal do Amazonas: “Em 14 de junho de 1984, a Resolução n° 013/84 - CONSEPE fixou o currículo pleno da licenciatura em Educação Artística e suas opções de habilitação em Música ou Desenho” (FAARTES, 2023). Nesta já eram encontradas disciplinas relacionadas ao assunto, dentre elas “História da Cultura Amazonense” e “História da Amazônia”, fixadas como saberes optativos da faculdade.

Sucedendo o ano de 1984, o currículo adquiriu outra versão em 1986 (Encontrada no *E-campus* da instituição) e que mantinha as duas disciplinas referidas acima. As duas últimas grades do curso de “Educação artística” foram a de 1991 e a de 1993 e, com o encerramento delas, houve também o encerramento das duas matérias. O curso de educação artística abrangia duas linguagens das artes: a música e as artes plásticas, e o encerramento do curso possibilitou o surgimento dessas duas licenciaturas separadas, mas que habilitavam o discente a exercer a mesma profissão.

Segundo a FAARTES (2023), “Por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1994, e das diretrizes nacionais para os cursos de Artes, o curso de Educação Artística foi extinto na Ufam em 2002, resultando na criação de duas licenciaturas plenas nas áreas de Artes Plásticas e Música”.

O curso de Artes Plásticas mais tarde tornar-se-ia “Artes Visuais”, sendo sua grade registrada com a versão de 2009. Nessa, pode-se verificar a ausência do conteúdo, até mesmo como optativo, sendo ele o único, de todas as grades que essa área teve na UFAM, que continha somente três optativas. O tema retornou à grade em 2018, ano em que ingressei no ensino superior e que houve a transição das grades

de 2009 e 2018, pois ainda cursei disciplinas da grade anterior, haja vista tal transição ter ocorrido na metade do ano letivo.

A disciplina que abrangia a temática passou a ser nomeada de “História da Arte no Amazonas”, além dela, existem mais cinco disciplinas de história da arte na graduação, três no contexto internacional, que narram desde a pré-história até a arte do século XXI, ou seja, a arte moderna, onde são destacados o expressionismo, fauvismo, cubismo, ready-made, dadaísmo, futurismo, abstracionismo e surrealismo, vanguardas mais bem compreendidas pelos alunos, e a pós-modernidade.

Duas outras disciplinas abarcam a arte sobre a perspectiva brasileira, onde a primeira narra desde pleistoceno até o barroco mineiro. Na segunda, já vemos a Semana de Arte Moderna de 1922. O que difere as cinco matérias da primeira é que elas são obrigatórias. A primeira é eletiva, ofertada somente conforme a disponibilidade do curso, o que se assemelha um pouco com as disciplinas optativas, todavia, em meu tempo de academia nunca havia sido ofertada, porém como esse aspecto da educação superior pode afetar a educação básica?

A pouca ou nenhuma abordagem do conteúdo de arte no Amazonas na educação superior afeta seu tratamento no ensino básico, pois o professor formado na faculdade que pouco ou não adquire essa compreensão, pode narrar o ensino de maneira rasa ou vazia, o que influenciará, também, no pouco conhecimento dos alunos, inclusive dos que responderam o formulário acima.

Resolução da problemática

Fazendo o uso dos dados expostos preliminarmente, retorna-se à problemática: com que frequência a história das artes visuais do Amazonas é trabalhada na disciplina de artes em Manaus? A resposta para essa questão é que o conteúdo é lecionado com pouca frequência.

O gráfico ilustrado no terceiro tópico (figura 2) comprova que, dentre as três possibilidades apresentadas, é a de que o assunto é explorado “com pouca frequência”, enquanto o primeiro gráfico mostrado (figura 1) fundamenta esse resultado ao medir o conhecimento de ambos os contextos. O pouco conhecimento da história da arte regional é decorrente da pouca frequência do ensino. Logo, por mais que os educandos estejam familiarizados com muitos artistas visuais que produzem na região, conhecer essa história vai além do que apenas

citá-los, compreender é verificar o seu papel na cultura, as suas contribuições, as suas contestações, as suas influências e a sua efervescência.

Vale ressaltar que esse questionário foi pensado exclusivamente para escolas do ensino básico, contudo, foi indispensável analisar o ensino superior para se aprofundar no problema, que também justifica o resultado da questão. O fraco ensino da arte amazonense por parte dos educandos é um reflexo de seu tratamento na universidade, que envolve desde as grades curriculares à didática educacional, na qual não se sustenta a arte amazonense como uma lição fundamental, somente como um saber complementar. Todavia, ela tem ainda mais relevância para os alunos do que as de fora, dada a integração dela às suas identidades.

Considerações finais

Por intermédio dos aspectos mostrados, depreende-se que deve ser proposta como obrigatória nas universidades do Amazonas não somente a história das artes visuais na região, mas a história das outras linguagens artísticas, de modo que os educandos possam compreendê-la por meio do contato com informações sobre sua identidade, e a arte é um meio de abarcar essas informações.

Sugere-se, também, que o conteúdo de artes visuais no ensino básico não seja limitado somente ao eurocentrismo e à arte sudestina, explorando então o estado por inteiro e se apresente sua função na construção da cultura nacional e no campo da arte no mundo, sem negar que também é fundamental o conhecimento do macro para se entender o micro.

Essas modificações na estrutura curricular poderão ser sugeridas e realizadas por professores, alunos e demais pensadores de arte e educação, que devem ressaltar sua obrigatoriedade no currículo do curso mediante a um consenso, ação que pode ser direcionada a qualquer curso, não somente das linguagens artísticas, que também ainda adotam o eurocêntrico como principal.

Outro fator relevante a ser pontuado é que os museus, galerias e demais espaços culturais também necessitam ser vistos como lugares de construção de aprendizagem para a educação escolar, e que possamos pensar em formas para que mais alunos e escolas frequentem esses lugares que contribuem para o entendimento de sua construção como indivíduo.

Para encerrar este estudo, destaca-se que foi possível levantar algumas sugestões de pesquisas futuras, pois o campo das artes visuais no Amazonas é muito complexo, e entende-se que este possui diversos rumos. O tema explorado caminhou para a perspectiva educacional, que necessita ser ampliada, dado que foi aplicado em somente três das diversas escolas da capital, mas que possa abranger a todas as regiões do estado do Amazonas, até mesmo dos demais estados das regiões Norte e Nordeste, todos sobre suas perspectivas. No entanto, pode-se investigar também na perspectiva histórica, sociológica, filosófica e outras.

Vale salientar, também, que os escolares devem ter mais acesso a registros que tratam sobre o assunto, que sejam passados materiais audiovisuais sobre artistas regionais, e que se possa pensar em maneiras de trabalhar essa arte em sala de aula, do mesmo modo que os pesquisadores procurem pesquisar mais sobre artistas e períodos da cidade de Manaus, a fim de acrescentá-los aos acervos bibliográficos do estado para pesquisas futuras.

Referências

- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Finais**. Manaus: SEDUC, 2020.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Médio**. Manaus: SEDUC, 2019.
- BONETH, J. F. **Educação Patrimonial e Turismo: uma união com a disciplina de História em direção ao conhecimento e a valorização da identidade amazônica**. 2021. 54 f. Monografia (Graduação em Turismo) - Universidade do Estado do Amazonas, Escola Superior de Artes e Turismo, Manaus, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CAVALCANTE, L. I. P.; CARNEIRO, C. R. A práxis na relação com a educação e a formação de professores: tensões e possibilidades de emancipação humana. *In: CORRÊA, Carlos Alberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas. Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016. Cap. 2, p. 57-83.
- FAARTES. **Nossa História**. 2023. Disponível em: <https://faartes.ufam.edu.br/nossa-historia.html>. Acesso em: 17 nov. 2023
- FREITAS, M. M. de. **A mediação cultural: articulações entre a Pinacoteca do Estado do Amazonas e o professor de artes**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MORIN, E. Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. *In*: MORIN, Edgar. Serviço Social do Comércio. **Para um pensamento do sul**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. Cap. 1. p. 8-21.

PEREIRA, K. T. Dos S. **Palacete Provincial**: um estudo do espaço não-formal como recurso educativa. 2022. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) - Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Bacharelado Acadêmico em Turismo, Manaus, 2022.

Implementação do grêmio estudantil nas escolas da SEMED: contribuição na formação dos alunos como sujeitos sociais, históricos e culturais

Fernanda Vieira de Macedo Moro¹

Juliana Bastos Ferreira²

Kelly Cristina Batista de Castro³

Resumo: este artigo tem como finalidade apresentar o percurso feito pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) na implementação dos grêmios estudantis, e analisar a contribuição destes na formação dos estudantes como sujeitos sociais, históricos e culturais. Assim, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com base em diferentes autores e a análise de documentos organizados pela SEMED na implementação dos grêmios nas escolas municipais. Inicialmente foi feito um resgate histórico dos movimentos estudantis e lutas dos estudantes, tomando como enfoque as ações que tiveram maior repercussão no Brasil e no Amazonas. Também foi relatado o suporte legal que regulamentou a implementação desse colegiado de estudantes. Em seguida, foi retratada a importância dos grêmios estudantis na formação dos estudantes, como sujeitos sociais, históricos e culturais e, por fim,

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA). Gerente de Análise e Prestação de Contas dos Programas Federais e Municipal no Departamento de Planejamento da SEMED Manaus. E-mail: fernanda.macedo@semed.manaus.am.gov.br.

² Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA), Manaus/AM, na Linha de pesquisa 2 - Crítica, interpretação e história das formas da arte. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: julianabastosped@gmail.com.

³ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM- PIN). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Claretiano Centro Universitário. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA), Manaus/AM, na Linha 2 - Crítica, interpretação e história das formas da arte. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: kcristina.86batista@gmail.com

foi apresentado como ocorreu a implementação dos grêmios estudantis nas escolas municipais de Manaus. Os resultados apontaram que a caminhada dentro das Escolas Municipais de Manaus iniciou de forma planejada, mas ainda há a necessidade de ampliar espaços de atuação dos grêmios dentro das escolas, assim como o desenvolvimento da autonomia desses. Há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de fazer com que o discurso dê lugar à prática.

Palavras-chave: Grêmio estudantil; movimento estudantil; implementação nas escolas; formação do estudante.

Introdução

O presente artigo resulta do trabalho de análise da implementação de grêmios estudantis em escolas municipais da cidade de Manaus, associado a uma revisão bibliográfica e análise de documentos específicos que possibilitaram melhor compreensão em torno da temática. Utilizaram-se ainda dados coletados dentro da própria Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus).

Para entender como ocorreu a implementação da entidade representativa dos alunos nas escolas municipais de Manaus, a fundamentação teórica deste artigo foi organizada em quatro tópicos que apresentam, de forma sequencial, o processo de implantação. Primeiro, foi necessário traçar a trajetória histórica do movimento estudantil no Brasil. Em seguida, analisaram-se os movimentos estudantis e suas lutas no estado do Amazonas, com ênfase nas questões legais que regulamentam essas entidades nas escolas, conquistas obtidas graças aos esforços da categoria. Posteriormente, discutiu-se a contribuição dos grêmios estudantis na formação dos alunos como sujeitos sociais, históricos e culturais. Por fim, detalhou-se o papel da SEMED/Manaus na implementação dos grêmios nas escolas.

A educação é inerentemente social e fundamental à existência humana, “é algo tão visceralmente social que a sociedade humana não poderia ter esse atributo social essencial, o de ser humana, se esta componente não fizesse parte dela” (Figueira, 1985, p. 14). O processo educativo consiste na transformação dos indivíduos em participantes da sociedade na qual estão inseridos de uma forma social, histórica e participativa.

Fundamentação teórica

Um panorama histórico da atuação dos estudantes nos movimentos estudantis no Brasil

Os movimentos sociais estão ligados às ações coletivas que são organizadas visando alcançar alguma mudança na sociedade. De acordo com Kula (1977 *apud* Dalmagro, 2016, p. 73), “os Movimentos Sociais são aqueles que fazem a contestação da sociedade vigente, portanto, aqueles que lutam por transformação nas estruturas sociais”. Eles têm papel de captar o que é sensível à sociedade e projetar suas necessidades nas ações e lutas por mudanças. Esse fazer é um campo fértil para pensar a educação; entender que a educação é um fenômeno humano e que se elabora em situações sociais e históricas vinculadas às conquistas e lutas que se produziram e se produzem dia a dia, dentro dos movimentos sociais. Logo, é importante para pensar na transformação da sociedade em benefício de todos.

A educação dentro dos movimentos sociais possibilita a renovação do sujeito e a apropriação do saber como instrumento usado na luta política pelo desejo de mudança nas práticas excludentes que vivenciamos diariamente, bem como o alheamento com relação à participação social e política. Os movimentos estudantis marcaram a história brasileira e não apenas a da classe estudantil, pois as lutas sempre foram permeadas pelo desejo de mudar a realidade.

[...] É a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (Freire, 1967, p. 43).

A trajetória dos movimentos estudantis no Brasil, à luz dos estudos de Poerner (1979) e de arquivos da União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), revela uma história marcada por lutas e conquistas fundamentais, mas também por repressão e resistência. Essa linha do tempo permite uma análise crítica das principais fases desse movimento e suas implicações sociais e políticas ao longo das décadas.

Em 1710, as primeiras manifestações estudantis surgiram no contexto da invasão francesa no Rio de Janeiro, onde os estudantes

se uniram para expulsar os invasores, um indício precoce do potencial de organização e resistência da juventude. Já em 1827, com a fundação da primeira faculdade de direito no Brasil, os estudantes passaram a integrar grandes causas nacionais, como a abolição da escravidão e a independência, destacando o papel do movimento estudantil na luta por direitos civis e pela justiça social.

Ainda segundo Poerner (1979), a fundação da Federação de Estudantes Brasileiros em 1901 foi um marco na organização formal dos estudantes, estabelecendo uma estrutura que serviria de base para as futuras entidades de representação. A criação do primeiro Grêmio Estudantil, em 1902, e da UNE, em 1937, reforçou essa organização, canalizando o potencial político e cultural da juventude para questões fundamentais do país, como a luta pelo monopólio estatal do petróleo em 1948. Os estudantes secundaristas se organizaram juntamente com a UNE para apoiar a campanha intitulada “O petróleo é nosso”, que defendia a exploração exclusivamente por uma empresa brasileira, surgindo assim a Petrobrás. O sucesso do movimento culminou no 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas.

Em 1953 foi criada a Divisão de Educação Extraescolar por meio do Decreto Federal 34.078, de 06 de outubro de 1953, promulgado no segundo governo Vargas, com a finalidade de promover e orientar as atividades educativas e culturais de natureza extraescolar (Brasil, 1953).

Toda essa força política também provocou repressão. O golpe militar de 1964, de acordo com Poerner (1979), trouxe uma nova fase de enfrentamento, na qual o movimento estudantil foi colocado na ilegalidade pela Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda:

Colocou as entidades estudantis, como União Nacional dos Estudantes (UNE), na ilegalidade e instituiu como forma legal o funcionamento do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), no âmbito da universidade, procurando eliminar a representação estudantil em nível nacional na sociedade, bem como qualquer tentativa de ação política independente por parte dos estudantes. A escola foi silenciada pelo medo e pela insegurança (Lira, 2009, p. 02).

A lei buscava silenciar qualquer forma de resistência organizada e anular os movimentos estudantis, desarticulando os estudantes.

A violência contra estudantes tornou-se parte da estratégia repressiva, com assassinatos e torturas, como evidenciado nos eventos de 1968, quando se intensificou a censura e a repressão militar por meio do AI-5, referente à “decretação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, suspendeu os direitos e garantias constitucionais dos brasileiros intensificando a repressão policial militar” (Cancian, 2009, p. 61). Mesmo sob repressão, os estudantes continuaram a se mobilizar, culminando na reorganização da UBES, em 1975.

Em 1979, ocorreu a primeira eleição por voto direto na história da UNE, resultando na escolha do presidente baiano Rui Cesar Costa e Silva. Esse momento simbolizou o início de uma nova fase de revitalização do movimento estudantil. Com o enfraquecimento do regime militar no final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980, os movimentos sociais ganharam força, destacando-se como protagonistas na luta pela redemocratização do país. A eleição direta na UNE foi um marco desse período de crescente mobilização e reorganização política da juventude brasileira.

A década de 1980 marcou o início da redemocratização, quando as entidades estudantis retomaram suas atividades legais com a aprovação das Leis Federais nº 7.395 (Brasil, 1985), que garantia os órgãos de representação dos estudantes de nível superior, e a Lei nº 7.398, que garantia a organização autônoma dos estudantes de primeiro e segundo graus. A partir da promulgação da lei nº 7398/85, o Grêmio Estudantil foi estabelecido.

Poerner (1979) menciona que a juventude brasileira, novamente mobilizada, conquistou o direito ao voto facultativo aos 16 anos em 1988, e durante a década de 1990 participou ativamente de movimentos contra a corrupção, entre eles o que ficou conhecido como “Cara Pintada”, que culminou com o impeachment de Fernando Collor, em 1992.

Em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho), um marco legal que visou garantir o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes. O Estatuto assegurava o direito a uma educação de qualidade, com foco na preparação para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho, reconhecendo a importância de formar cidadãos capazes de contribuir ativamente para a sociedade (Paraná, 2012). Esse avanço legal reforçou o compromisso do país com a proteção integral e o desenvolvimento das novas gerações.

O início do século XXI trouxe novas frentes de luta, como a campanha “Se liga 16!”, em 2002, que incentivava a participação política dos jovens e o fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como uma ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior (Poerner, 1979). As sedes da UNE e UBES foram reativadas em 2007, simbolizando a continuidade das lutas históricas. Como bem pontua Roitman (2016), os jovens no Brasil têm contribuído ativamente na construção de um país melhor, sendo protagonistas de transformações importantes e defendendo sempre os direitos da sociedade.

As lutas travadas pelas gerações anteriores seguem ativas por meio das novas gerações de estudantes e dos movimentos por eles organizados com o intuito de responder aos grandes desafios da sociedade atual. Essa cronologia não só reflete a evolução dos movimentos estudantis, mas também destaca sua resiliência diante das tentativas de silenciamento, reafirmando o protagonismo dos jovens na construção de um Brasil mais justo e democrático.

Movimentos Estudantis e as lutas dos estudantes no Amazonas

Seguindo os passos dos movimentos nacionais, Poerner (1979) nos diz que, em janeiro de 1942, foi fundada a União dos Estudantes do Amazonas (UEA), considerada de utilidade pública pelo Decreto lei nº 798/1942. Entre suas principais lutas, destacaram-se: a criação da Escola de Agronomia e Veterinária do Amazonas, a resistência à internacionalização da região, quando o então presidente tentou entregar seu desbravamento a grupos estrangeiros, e a defesa contra o fechamento da Faculdade de Direito do Amazonas, que, após a federalização, enfrentava sérias dificuldades de funcionamento.

Em 1952, em festiva solenidade no teatro Amazonas, foi criada a União dos Estudantes Secundaristas do Amazonas (UESA) e contou com a participação de várias escolas. A UESA se destacou nas lutas pela melhoria do atendimento aos estudantes nas instituições e também na sociedade e, em especial, pela garantia da meia passagem nos transportes coletivos, fato marcado por confrontos e perseguições entre os estudantes e os policiais militares. Resultado dessa luta, em maio de 1980, ocorreu a liberação do passe estudantil que se configura numa conquista que permanece, até hoje, graças às lutas dos movimentos

estudantis da época. Tanto a UEA quanto a UESA se fizeram atuantes nos movimentos nacionais e nas lutas pautadas na defesa dos estudantes e sociedade amazonense. Durante toda essa trajetória, os grêmios estudantis ganharam mais visibilidade e as futuras diretorias da UESA passaram a ser escolhidas entre os membros dos grêmios filiados.

Em 2016, a então deputada Alessandra Campelo propôs a criação de grêmios estudantis no estado do Amazonas, sendo somente no ano de 2022 sancionada a Lei 5.997, de 28 de julho, que assegurou a criação, organização e atuação do grêmio estudantil nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados do Amazonas.

Art. 1º Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, situados no Estado do Amazonas, fica assegurada a criação e atuação de grêmio estudantil como entidade autônoma representativa do interesse dos estudantes com finalidade educacional, cultural, esportiva, cívica e social, na forma da presente Lei.

Art. 2º Os estabelecimentos a que se refere o art. 1º da presente Lei devem assegurar ao Grêmio Estudantil:

- I- Espaço para sua instalação e realização de suas atividades;
- II- Livre fixação e circulação de seus cartazes, panfletos, jornais e publicações;
- III- Participação representativa nos conselhos deliberativos e consultivos das unidades escolares, com direito a voz;
- IV- Conhecimento do projeto pedagógico e da metodologia de avaliação. (Amazonas, 2022).

Atendendo aos apelos da classe estudantil, a nova legislação alcançou grande importância para a legalidade dos grêmios do estado, além de cumprir a Meta 19 do Plano Nacional de Educação com a estratégia 19.4.

Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (Brasil, 2014).

Hoje os grêmios estudantis, como entidades representativas dos estudantes, têm os direitos assegurados com: a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que no art. 53, inciso IV, garante o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis (BRASIL, 1990); a LDB, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação e a partir dela a criação de duas instituições de representatividades como o Conselho Escolar e Grêmio Estudantil; a Lei do Grêmio Livre (Brasil, 1985), Lei n.º 7.398, de 1985, que, reforçada pela lei estadual nº 5.997/2022 (Amazonas, 2022), representam um ganho democrático para os estudantes, pois fortalecem canais de diálogo e de atuação, bem como reconhecem os estudantes como atuantes nas relações educativas, sociais e políticas. O movimento estudantil brasileiro se forma nas questões latentes e difusas da sociedade e sua resistência é a força que impulsiona o seu processo de transformação.

Grêmios estudantis e a formação dos estudantes como sujeitos sociais, históricos e culturais

A participação dos movimentos populares e estudantis nas questões políticas, sociais e econômicas do país sempre contou com diversos setores da sociedade, incluindo os grêmios estudantis.

Os Grêmios Estudantis expressam importante força política de mudança, pois constituem espaços consultivos e deliberativos que favorecem a democratização da gestão escolar e proporcionam o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, por possuir um caráter democrático representativo, destinado tanto ao fortalecimento da democratização da gestão escolar como à transformação da sua realidade (Oliveira, 2022, p. 1416).

O Grêmio Estudantil é uma instância colegiada que representa a vontade coletiva dos estudantes como instrumento para habilitá-los a uma participação consciente, consistente e efetiva. É instrumento para gerar a capacidade de o indivíduo pensar sobre si, seu espaço e o que pode fazer para melhorá-lo. E nesse movimento os estudantes começam a entender a necessidade de se posicionar em relação à sociedade na qual estão inseridos e o que precisa e pode ser feito para melhorar a realidade.

Os estudantes e seus anseios, angústias e sonhos devem ter espaço de reflexão e debate nas escolas, não se deve pensar apenas em levantar essas situações, mas em formular alternativas capazes de transformar a realidade, e o grêmio estudantil, nascido das lutas e movimentos sociais, tem como atribuição articular essas ações transformadoras, tornando o que está na esfera dos sonhos para a esfera das ações. Para Lück (2008), é fundamental aumentarmos a capacidade de decisão dos estudantes, para, conseqüentemente, melhorar a força de suas ações, de aprendizagem e de alterações da realidade.

Os grêmios estudantis são a expressão de luta e voz dos estudantes, uma vez que, reconhecendo os limites e as contradições da nossa sociedade, são capazes de questionar as estruturas sociais e a educação delas provenientes, oferecendo subsídios para novas formas de organização da vida social e da educação.

A escola deve oportunizar aos educandos meios para exercer sua cidadania. Isso não se faz de forma passiva. É algo construído na prática. Educar para cidadania é reconhecer direitos e deveres, reconhecer e respeitar as diferenças individuais. É potencializar os educandos de uma confiança que eles acreditem no próprio potencial, se reconhecendo como agentes de transformação da própria vida e do mundo onde estão inseridos. Educar para a cidadania é educar para a liberdade (Amaro, 2016, p. 9).

Sob essa ótica, pode-se afirmar que a participação dos estudantes na escola desempenha um papel crucial no reconhecimento de si mesmos como protagonistas do processo educacional, ampliando sua consciência sobre a relevância de suas ações na construção de sua identidade como agentes de transformação. Como seres sociais, históricos e culturais, os alunos devem ocupar esse espaço de forma ativa e significativa. O Grêmio Estudantil, nesse sentido, não é apenas um instrumento de representação, mas uma plataforma essencial para estimular e fortalecer a participação efetiva dos jovens no cotidiano escolar, promovendo uma educação mais democrática e participativa.

A implementação dos grêmios estudantis nas escolas municipais de Manaus

Como instrumento de participação dos alunos dentro do ambiente escolar e da comunidade, foi pensado a implementação

do Grêmio Estudantil pela Secretaria Municipal de Educação. O planejamento inicial era implementar o Grêmio em pelo menos uma escola de cada Divisão Distrital Zonal (DDZ) no ano de 2019. Cada DDZ deveria indicar uma escola para participar do primeiro encontro organizado pela DAGE (Divisão de Apoio à Gestão Escolar). Na ocasião, estiveram presentes três escolas: Abílio Alencar (DDZ Rural), Antônia Pereira da Silva (DDZ Norte) e Dalvinha de Oliveira (DDZ Oeste).

A partir de então, deu-se início a um conjunto de ações que envolveu representantes da DAGE, DDZ e Escolas participantes, a fim de que as escolas recebessem orientações técnicas sobre os trâmites necessários para a constituição e a dinamização das ações das agremiações escolhidas democraticamente. Os três gestores foram orientados e sensibilizados a estimular a criação dos grêmios estudantis dentro das escolas, com suporte teórico, orientando as etapas de constituição e visando criar, no espaço escolar, um ambiente favorável ao diálogo sobre o que se passava na comunidade escolar e para além desta, oportunizando momentos formativos.

Chaves (2016) afirma que a participação estudantil, tanto na escola quanto na comunidade e sociedade na qual está inserida, é tão significativa que a aprendizagem transborda o espaço escolar, sendo um ganho bastante significativo para toda a sociedade, pois é dessa maneira que o jovem pratica ações democráticas.

E para que todo esse processo pudesse iniciar dentro das escolas municipais, a equipe da DAGE/SEMED organizou alguns documentos de orientação, como: modelos de atas, de estatuto, atribuições, representantes para cada diretoria; além de visitas técnicas às escolas para orientação dos estudantes.

No processo de implementação do Grêmio Estudantil, é fundamental que a gestão escolar, os docentes e a comunidade atuem como aliados, valorizando e apoiando as iniciativas dos alunos. Esse apoio deve ir além da simples aceitação, oferecendo, quando necessário, o impulso para criar ambientes propícios ao diálogo e à escuta ativa. A abertura para a participação estudantil deve ser vista como uma oportunidade de construir uma escola mais inclusiva e democrática, onde o protagonismo dos estudantes seja efetivamente incentivado e suas vozes reconhecidas como parte essencial do processo educativo. A escola precisa possibilitar esse ambiente de participação, tornando-se libertadora. Do ponto de vista de Freire (*apud* Gadotti, 2010, p. 69):

A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Os Grêmios Estudantis oferecem aos alunos uma oportunidade única de se apropriarem de conhecimentos sobre democracia e representação democrática, além de desempenharem um papel crucial na formação de uma consciência cidadã. Através do grêmio, os estudantes desenvolvem um senso de pertencimento e compromisso com a participação ativa, aprendendo a defender interesses coletivos em benefício não apenas de si mesmos, mas também da comunidade escolar como um todo. Essa experiência fortalece o engajamento e a responsabilidade social, preparando-os para atuarem de forma crítica e participativa na sociedade.

Associado ao momento de implementação que já se iniciava nas três escolas, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu parceria com o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE-AM) que, naquele momento, iniciava o Projeto “Aluno Ouvidor”, oportunidade esta que a SEMED/Manaus vislumbrou para o momento formativo desses alunos, sendo incluído entre os membros dos grêmios a figura do “aluno ouvidor”.

Este projeto se propõe a juntar esforços na construção de uma sociedade mais justa, consciente dos seus direitos e deveres e capaz de acompanhar, fiscalizar e exigir serviços de qualidade do poder público, assim como contribuir voluntariamente para a resolução de problemas (TCE-AM, 2021).

Os alunos gremistas participaram de encontros formativos e práticos por um período de 5 meses, considerando o conteúdo do curso e as atividades que foram realizadas nas escolas. Os momentos formativos e de treinamento foram organizados por módulos realizados no TCE e também nas escolas. Os temas incluíram: Ouvidoria x Protagonismo Juvenil; Gestão Democrática x Protagonismo Estudantil; Mecanismos de Controle Social. Com efeito, as formações realizadas pelos gremistas das três escolas se aliaram ao desenvolvimento das

atividades propostas em uma articulação entre teoria e prática, nas quais buscavam as melhorias necessárias para o ambiente escolar.

A conscientização que promove a atitude social de indivíduos em lutar em prol de direitos e de fazer valer os valores sociais conquistados não é meramente uma consciência adquirida da noite para o dia. Para Freire (2018), a conscientização não é um ato mecânico, manifestado instantaneamente, tomando imediata consciência da realidade. Ele é um processo construído por momentos em que o indivíduo é levado a tomar a reflexão, “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (Freire, 2018, p. 101).

Os estudantes gremistas passaram a articular, dentro das escolas, movimentos no sentido de escuta das demandas levantadas pelos demais estudantes que mensalmente eram separadas pelos gremistas, de forma que pudessem encaminhar para quem de fato tivesse condições de contribuir para a resolução. Situações cotidianas que na visão dos gremistas poderiam ser resolvidas pelos alunos eram desenvolvidas, tais como ações de conscientização, com a parceria da direção e professores, buscando a resolução.

Em se tratando de demandas que fugiam das condições de resolução pelos alunos, os gremistas elaboravam documento, como forma de respaldo, para a direção da escola, solicitando providências. Os gestores também foram orientados a instruir os alunos no repasse de questões que fugiam das condições de resolução por parte dos gestores, sendo encaminhadas para a Divisão Distrital, que deveria dar um retorno, em até 15 dias, a respeito da demanda solicitada.

Entender a necessidade de embasar esses estudantes, bem como a equipe gestora, no sentido de acolher e apoiar os movimentos realizados, se evidencia como fundamental para a construção da cidadania e para o entendimento desses estudantes como sujeitos sociais, históricos e culturais, que participam do processo educacional.

No ano de 2020, por conta da pandemia, as ações dos grêmios tiveram uma diminuição. No entanto, no ano de 2021, mais onze escolas aderiram à implantação do grêmio e participaram do projeto aluno ouvidor. As escolas: Abílio Nery, Ana Mota Braga, Aristófanês Bezerra de Castro, Dulcenides dos Santos, Jarlece da Conceição, Lucila Freitas, Raimundo Nonato Magalhães Cordeiro, Rodolpho Valle, Sírnia Mamed, Vila Da Felicidade e Waldir Garcia.

Com o aumento do número de escolas participantes, vieram também os desafios. Além das escolas que atendiam turmas de anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º), algumas escolas dos anos iniciais (1º ao 5º) demonstraram interesse em constituir o grêmio em suas escolas, visto que já realizavam ações voltadas para o protagonismo dos alunos.

O espaço de representação promovido pelo Grêmio Estudantil, tanto para alunos dos anos iniciais quanto dos anos finais do ensino fundamental, oferece uma plataforma democrática para a expressão de ideias e reivindicações, fortalecendo a voz dos estudantes. As ações propostas não são individuais, mas coletivas, o que estimula a cooperação e o senso de comunidade. No entanto, a implementação do grêmio nas escolas também levanta questionamentos importantes sobre como fomentar a autonomia de estudantes do ensino fundamental, garantindo que sua participação seja ativa e significativa. Há o desafio de equilibrar orientação e independência, preparando esses jovens para exercerem seu protagonismo de maneira consciente e responsável, sem que o processo se torne artificial ou controlado por adultos.

Considerando a idade dos estudantes, pensando que muitos não estavam preparados no sentido de envolvimento e até mesmo a própria equipe da escola não estava sensibilizada para acolher a iniciativa, a SEMED/Manaus sugeriu que cada grêmio elegesse um professor orientador para que este pudesse acompanhar as ações e fazer a orientação quando necessário. Todas as reuniões e encontros dos grêmios promovidos pela SEMED/Manaus, ao longo desses quatro anos, contaram também com a participação desse professor orientador.

Atualmente, diversas iniciativas nas escolas municipais envolvem ativamente a participação dos Grêmios Estudantis. Em colaboração com a gestão escolar, os grêmios promovem assembleias, votações e enquetes sobre ações de melhoria do ambiente escolar e da comunidade. Além disso, organizam atividades culturais, esportivas, políticas (como campanhas), sociais e de comunicação.

Entre os projetos desenvolvidos pelos estudantes estão podcasts, rádios escolares, campanhas de doações, campeonatos, concursos, criação de hortas e até a produção de um canal de vídeos, evidenciando o papel dos grêmios como motores de transformação e engajamento na escola. Essas iniciativas incentivam os estudantes a refletirem e atuarem sobre sua realidade e meio social, mobilizando suas capacidades intelectuais, sensoriais e seu senso crítico. Ao se

engajarem nesses projetos, eles desenvolvem uma compreensão mais profunda de seu entorno e aplicam essas habilidades para alcançar os objetivos propostos, transformando-se em agentes ativos de mudança e aprimoramento dentro da comunidade escolar e além dela.

A escola que se abre para a atuação do grêmio, permitindo que os alunos contribuam com a sua dinâmica, está construindo um espaço de diálogo. E se a comunidade escolar adotar esses espaços como regra de funcionamento e manifestá-los de forma cotidiana e em diversas esferas, ela estará permeada por uma cultura de participação democrática, possível de ser percebida em várias faces de seu universo. Com essa abertura, todos terão a oportunidade de criar uma nova realidade na escola, condizente com a identidade daqueles que a frequentam (Rio de Janeiro, 2013 apud Figueiroa, 2022, p. 56).

Em 2023, por meio da Portaria 0322/2023, a Secretaria Municipal de Educação resolveu instituir o dia 20 de abril como o dia “D” para constituição do Grêmio Estudantil nas Escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Escola Indígena e as da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa ação, 325 escolas abraçaram a ideia para constituição desse órgão colegiado. As escolas e os alunos se organizaram num grande movimento democrático de processo eleitoral envolvendo crianças e adolescentes.

Neste ano, além das ações já mencionadas, os grêmios estudantis estão acompanhando os movimentos do projeto circuito PRO-SAEB, com a finalidade de promover a integração entre família e estudantes, a partir da proposição do espaço democrático da escola, por meio de atividades pedagógicas, físicas, artísticas, culturais e de cidadania, visando o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede municipal de ensino.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (Freire, 2016b, p. 88).

O grêmio estudantil possibilita aos estudantes a transformação de sua realidade, de atuação coletiva e, portanto, social. As trocas nos diálogos, as opiniões diferentes, as resoluções de problemas e a proposição de soluções fortalece a educação para a cidadania, no entanto, verificou-se ser de extrema importância que a própria gestão estivesse sensibilizada para o tema e incentivasse a participação dos alunos, entendendo que essa pode ser uma ferramenta aliada ao enfrentamento de desafios na comunidade escolar.

Considerações

Os grêmios estudantis são respostas dos movimentos estudantis em um longo percurso histórico, com várias lutas dos estudantes em torno de temas que interessavam a educação e a sociedade como um todo. Com a promulgação das legislações, hoje é possível garantir o direito de organização dessas entidades representativas dentro do ambiente escolar, no entanto, isso não é garantia de que os estudantes estejam organizados em todas as escolas.

A escola deve estar aberta e sensível para reconhecer o caráter pedagógico das atividades sugeridas pelo Grêmio, considerando que todo esse processo de acolhimento e orientação ajuda na construção efetiva de práticas de cidadania e respeito às pessoas. São também oportunidades para perceber e valorizar o senso crítico e participativo de cada estudante, além da capacidade de liderança e de engajamento nas ações comunitárias.

Durante a pesquisa, verificou-se que vários são os impasses travados nesse processo, entre eles a falta de interesse dos estudantes, a falta de conhecimento sobre o papel do Grêmio Estudantil dentro da comunidade escolar e o não envolvimento da gestão escolar. É importante entender que o grêmio não pode ser pensado ou reduzido a questões desportivas ou lúdicas, limitando a colaboração dos estudantes nos assuntos concernentes à escola, não que essas ações não sejam importantes, mas a participação dos estudantes no grêmio deve ir muito além, deve proporcionar a formação dos discentes como sujeitos sociais, históricos e culturais.

Para Costa (2000, p. 126), “[...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos”. A escola deve buscar, por meio

do grêmio estudantil, despertar o interesse do aluno para o protagonismo, ou seja, para serem atuantes dentro e fora dos muros da escola, que possam transformar-se a si mesmos, assumindo assim a responsabilidade em participar na construção de uma sociedade que esteja à altura da dignidade humana. Na implementação do grêmio estudantil nas escolas municipais de Manaus, o maior desafio é que este órgão saia do papel e se torne realmente mais atuante, não só no desenvolvimento de ações propostas pela dimensão macro, mas protagonizando ações que partam do chão da escola, voltadas para as necessidades dos estudantes e comunidade.

Há ainda um longo caminho a ser percorrido, porém, é necessário reconhecer que todas as iniciativas, tanto da SEMED/Manaus quanto das escolas, foram válidas e importantes no processo, mas é fundamental entender que alguns aspectos precisam ser melhorados, especificamente no que se refere à autonomia dos grêmios e sua participação nas tomadas de decisões mais importantes da escola.

Mesmo atendendo algumas demandas macroeducacionais, os grêmios podem e devem pensar em suas especificidades, em seus espaços coletivos de decisão. Não basta somente que cada escola ou toda a escola concretize a constituição de seu Grêmio como órgão colegiado dos estudantes, é preciso ir além, é necessário que o coletivo da escola possa fortalecer práticas de deliberações coletivas, rompendo com princípios que se apresentam de forma vertical.

Embora o Grêmio nem sempre atinja resultados significativos, no que diz respeito à participação dos estudantes no cotidiano escolar, é importante entender que a participação é um processo que envolve lutas, resistências, conquistas e aprendizado, não sendo algo natural ou fácil de ser alcançado. Esse tipo de instituição representativa dos alunos consegue construir e desenvolver um sentimento, uma ideia e uma experiência de democracia participativa.

Referências

AMARO, K. A Importância do Grêmio Estudantil na Formação Cidadã dos estudantes. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1., 2016.

AMAZONAS. Poder Legislativo: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. **Lei nº 5.997**, de 28 de julho de 2022. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 34.078, de 6 de outubro de 1953.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34078-6-outubro-1953>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Federal no 7398 de 1985.** Disponível em: http://www.alunos.diaadia.pr.go.br/arquivos/File/gremio_estudantil/lei_federal_7.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 7.395, de 31 de outubro de 1985. 31 de outubro de 1985.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17395. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

CANCIAN, R. **Movimento estudantil e repressão política: o Ato Público na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e o destino de uma geração de estudantes.** São Carlos: UFSCar, 2009.

CHAVES, E. **Educação Centrada no Aluno.** 2016. Disponível em: <https://edutec.space/2016/01/03/educacao-centrada-no-aluno>. Acesso em: 14 ago. 2023.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FIGUEIRÔA, P. X. de. **Grêmio estudantil na escola pública: entre a participação e a solidariedade caritativa (Agreste de Pernambuco, 2018-2020).** 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 65 ed. Paz e Terra, 2018.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIRA, A. T. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, nº 36, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivostado.sp.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, R. G. Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. **Revista e-Curriculum**, PUC, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1415-1431, jul/set., 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- PARANÁ. **Manual do Grêmio Estudantil**. SEED, 2012. Disponível em http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/manual-gremio.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.
- POERNER, A. J. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- ROITMAN, I. **Ocupação nas escolas**. 2016. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/?p=11827>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO AMAZONAS. **Associação dos Tribunais de Contas do Brasil**. Ouvidoria do TCE-AM, 2021. Disponível em: <https://atrimon.org.br/ouvidoria-do-tce-am>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- UNE. A História e a Importância da União Nacional dos Estudantes. **UNE: a História e a Importância da União Nacional dos Estudantes – Arquivo Nacional: Memórias Reveladas**. Disponível em: [..\(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 11 ago. 2023.

Educação escolar indígena na comunidade nova esperança Kokama: processos de reafirmação da identidade étnica e a revitalização da língua materna

*Alcione Deodato de Souza*¹

*Jocilene Gomes da Cruz*²

Resumo: este trabalho trata da Educação Escolar Indígena (EEI) no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawana Kuarachi Kokama (CMEEI - Kokama), localizado na comunidade Nova Esperança Kokama, ramal do Brasileirinho, Manaus-AM. O estudo buscou compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas no referido CMEEI possibilitaram a construção de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Também buscou refletir sobre o papel ocupado pelo Centro Cultural na comunidade e suas conexões com os processos pedagógicos. Quanto à revisão teórica, utilizamos os apontamentos de Candau (2011), Wash (2009), Tassinari (2001) e Luciano (2012). Seguimos a metodologia da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. Essa abordagem possibilitou a compreensão do contexto estudado e a identificação dos sujeitos enquanto agentes sociais numa totalidade mais complexa. Os procedimentos técnicos utilizados foram a análise documental e etnografia digital. Por meio da internet, analisamos conferências, reuniões, palestras e lives cujo tema era a Educação Escolar Indígena e/ou a Comunidade Kokama. O trabalho se justifica pela visibilização das lutas e desafios do povo Kokama na constituição de uma escola que contribua para a reafirmação das identidades étnicas e a revitalização da língua materna, além de produzir dados que possam subsidiar investigações mais profundas sobre a temática. Os resultados demonstram que os Kokama foram protagonistas

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciência Humanas da Universidade Estadual do Amazonas (PPGICH-UEA). E-mail: alcione.souza@semed.manaus.am.br.

² Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus-AM. Docente do curso de Graduação de Turismo. E-mail: jgcruz@uea.edu.br.

na construção de um modelo educacional pensado e gerido pela comunidade, que se constitui em instrumento de luta e reconhecimento de direito à educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; povo Kokama.

Introdução

A educação escolar entre os indígenas foi marcada por práticas de negação da identidade, de rejeição dos diferentes modos de ser e viver desses povos e, por vezes, da supressão da língua materna. Isso se deu pela imposição de uma educação escolar colonizadora, por meio de currículos e práticas pedagógicas que ignoravam as diferentes histórias e os processos próprios de aprender dos povos indígenas. Porém, a partir dos anos 1970, a intensa pressão dos movimentos sociais indígenas em prol de seus direitos orientou a elaboração de políticas educacionais com vistas a promover a recuperação das memórias, a reafirmação das identidades étnicas e a revitalização das línguas e dos conhecimentos tradicionais, por meio da escola indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

Nesse contexto, a pesquisa buscou compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawanã Kuarachi Kokama têm possibilitado a construção de uma educação escolar indígena diferenciada bilíngue e intercultural. O estudo despontou das inquietações da pesquisadora quanto ao atendimento educacional prestado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) à população indígena que reside na cidade e no seu entorno, através dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena (CMEEI).

O trabalho se justifica por colaborar com a visibilização das lutas e desafios dos povos indígenas, em particular do povo Kokama, a fim de construir um modelo de escola que contribua para o fortalecimento da diversidade étnica, a revitalização das línguas indígenas e o reconhecimento de direitos básicos como a educação escolar. Além disso, busca-se produzir dados que possam subsidiar investigações mais profundas sobre a temática e provocar novos estudos sobre a educação escolar indígena em Manaus.

A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. Esse tipo de abordagem possibilitou a compreensão e interpretação do contexto pesquisado e a identificação dos sujeitos em suas múltiplas interações. Em termos de procedimentos técnicos, utilizamos a análise documental e a etnografia digital, com base em Flick (2009) e Godoy (1995). Para análise documental, buscamos registros legais e documentação pedagógica disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como resoluções, leis, relatórios e manuais, além dos dispostos pela professora do CMEEI Kokama, sendo estes: o Caderno de Pesquisa, Caderno de Planejamento, Caderno do Aluno, planejamento anual, planejamento de aula, livros didáticos e paradidáticos etc.

Vale destacar que o estudo foi realizado durante a pandemia de Covid-19 (2020 e 2021), fator que impossibilitou contato próximo com os sujeitos da pesquisa, porém, entendemos que o distanciamento social e o fechamento temporário da escola foram medidas fundamentais para resguardar os indígenas. Dessa forma, partimos para a etnografia digital que permite o estudo das relações nos espaços virtuais. No caso, acompanhamos o dia a dia da comunidade pelas mídias sociais: Facebook (akimindios.kokama) e Instagram (@akim_Kokama). Também via internet, analisamos conferências, reuniões, palestras e lives, cujo tema era a Educação Escolar Indígena e/ou a Comunidade Kokama, e contaram com a participação da professora do CMEEI Kokama. Tais eventos foram gravados e transcritos com o consentimento da professora.

Na construção do texto, destacamos os avanços legais para efetivação da Educação em Manaus. A seguir, descrevemos os princípios para a construção de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Na sequência, discorremos sobre as práticas educativas no CMEEI Kokama. Ao final, apresentamos as considerações sobre a construção de uma escola indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, com processos próprios de ensinar e aprender.

Educação escolar indígena no contexto de Manaus

Em Manaus, as primeiras discussões sobre essa modalidade de educação foram marcadas por um processo de luta dos movimentos indígenas por uma educação escolar que atendesse a realidade das diversas etnias residentes na cidade. Dessa forma, em 2002, a Semed

promoveu o I Círculo de Palestras, com o tema Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada. No evento, foi criado o Grupo de Trabalho Indígena (GTI), composto por representantes de organizações indígenas, de órgãos indigenistas, da SEMED e das universidades, com o objetivo de elaborar uma proposta de educação escolar indígena e realizar levantamento detalhado acerca da situação educacional dos povos indígenas no município (Rubim, 2011).

Conforme diagnóstico, foram identificadas 15 comunidades indígenas nas zonas urbana e rural da cidade. Essas comunidades já desenvolviam projetos educativos, inclusive com a participação de professor indígena em caráter voluntário. Os projetos aconteciam nos Espaços Culturais e Educativos, mais tarde denominados Centros Municipais de Educação Escolar Indígena. Somente em 2007, houve a contratação de 12 professores indígenas, indicados pelas comunidades, para atendimento aos estudantes nesses Espaços Culturais.

Em 2005, a SEMED criou o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI). Segundo Rubim (2011), o Núcleo era composto por professores indígenas e não indígenas, cujo objetivo foi propor atendimento escolar diferenciado à população indígena. Em 2009, o NEEI passou à categoria de Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI). Essas ações intensificaram o suporte técnico e pedagógico ofertados aos professores indígenas. Em 2011, o Decreto Municipal nº 1.394, estabeleceu a criação e o funcionamento das escolas indígenas no município de Manaus. Além de reconhecer a categoria de professor indígena e propor formação específica para esse público. Em 2017, a GEEI publicou as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus, um referencial teórico cujo objetivo é nortear ações pedagógicas para essa modalidade de ensino e reforçar a proposta de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

Já a Lei Municipal nº 2.781/2021 normatizou a criação, administração e organização das Escolas Indígenas Municipais (EIM) e orientou a criação do cargo de professor indígena na esfera municipal. Também regularizou o funcionamento dos CMEEs, que passaram a ser chamados de Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELCTI). Os CMEEs representam as lutas dos indígenas por um espaço dentro da comunidade para reafirmação de sua identidade étnica e da revitalização das línguas. Nesses espaços são atendidos, no contraturno escolar, os estudantes matriculados nas escolas não indígenas, e as práticas

pedagógicas desenvolvidas são orientadas e acompanhadas pelos assessores pedagógicos da GEEI (Manaus, 2017).

Os CMEEIs fazem parte da estrutura da SEMED desde 2005, contudo, o reconhecimento legal por parte da Secretaria ocorreu somente em 2021. Durante o tempo de inexistência legal, esses espaços ficaram impossibilitados de receber merenda escolar, de passar por reformas ou por construção de novos prédios, de receber qualquer tipo de ajuda financeira por parte da Semed e de participar de programas educacionais do governo federal. Destacamos que os Centros sempre existiram na prática, porém necessitavam existir, também, no plano formal, pois só assim poderiam oferecer uma educação escolar que atendessem plenamente as reivindicações dos indígenas.

Diante desse contexto, notamos que as legislações educacionais apontam, mesmo que lentamente, para a implementação de uma política de reconhecimento dos direitos educacionais dos indígenas. Isso se deve, principalmente, pela mobilização e o protagonismo dos movimentos sociais indígenas, na busca por estratégias que possam garantir os direitos educacionais já existentes.

Após essa contextualização sobre o processo histórico da educação escolar indígena em Manaus, podemos seguir com a reflexão sobre escola indígena e Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

Novos caminhos para a educação escolar indígena

Partindo da compreensão de que os debates e reflexões sobre as especificidades da educação escolar indígena são marcados por um processo histórico de conquista dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos e, sobretudo, da efetivação desses, é pertinente destacar que a escola indígena, parte essencial desse processo, foi ressignificada e tornou-se uma das principais agências de mobilização dos povos indígenas na busca pelo seu reconhecimento.

Conforme Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a escola indígena deve apresentar as seguintes características: a) comunitária, aquela pensada e conduzida pela comunidade, considerando seus projetos e concepções. Nela, tanto os aspectos didático-pedagógicos quanto os aspectos administrativos são deliberados pela comunidade; b) específica e diferenciada, aquela concebida e planejada de acordo com as particularidades de cada povo,

com autonomia para conduzir determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola; c) Bilíngue/multilíngue, aquela que busca a revitalização da língua materna não somente no espaço escolar, mas principalmente na comunidade, como forma de reafirmação das identidades étnicas e do fortalecimento da cultura; d) Intercultural, aquela que propõe o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e linguística dos povos. Não considera uma cultura superior a outra, mas estimula o entendimento e o respeito entre culturas distintas. E reconhece que estas relações ocorrem historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998).

Convém destacar aqui as concepções sobre a noção de interculturalidade. Walsh (2009) categoriza a interculturalidade crítica quando há possibilidade de efetivo diálogo democrático entre culturas distintas com vistas na mudança estrutural nas relações de poder. Essa perspectiva se constitui:

como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alertam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

De acordo com a autora, a interculturalidade crítica propõe mudanças nas relações e nos padrões impostos pela sociedade dominante, com a necessidade de emancipação dos sujeitos e como “estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 23).

Para Luciano (2019), a interculturalidade pode ser explicada a partir de duas perspectivas: a primeira diz respeito em reconhecer os sujeitos quanto à posição de subalternização frente aos processos de silenciamento impostos pelos colonizadores, mas com possibilidade de abrir caminhos para que esses mesmos sujeitos sejam capazes de se reposicionar frente ao reconhecimento de seus processos próprios de diálogo e transmissão de saberes. A segunda, reconhece a interculturalidade somente como promessa de diálogo entre os saberes, porém sem o reposicionamento dos sujeitos da

condição de subalternização. Segundo o autor, a educação escolar indígena intercultural tem suas bases na primeira perspectiva, na qual a escola deve empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola (Luciano, 2019, p. 76).

Nessa direção, a escola deixa de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade dominante, rompendo com o modelo de educação excludente e reducionista, para se tornar um novo espaço de ensino e aprendizagem, que concebe as culturas em processos contínuos de construção e reconstrução, capaz de promover uma negociação cultural, questionando as desigualdades e diferenças presentes na sociedade e favorecendo a construção de um projeto de educação plural, democrático e emancipatório. (Candau, 2011).

A escola indígena diferenciada, bilíngue e intercultural favorece os processos de democratização, cujo direito de ser diferente não implica exclusão ou inferiorização dos sujeitos. Configura-se em um espaço de reafirmação das identidades, do respeito às formas próprias de ensinar e aprender, “com projetos político pedagógicos próprios, capazes de atenderem às necessidades das comunidades específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica” (Luciano, 2006, p. 158).

Segundo Tassinari (2001), as escolas indígenas vão além dos espaços institucionalizados, devendo ser compreendidas como um “espaço de fronteira” entre dois mundos, no qual o respeito e o reconhecimento das diferenças facilitam o diálogo intercultural, são “[...] como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios” (Tassinari, 2001, p. 50). Para a autora, é nesse espaço que as diferenças interétnicas surgem e ganham novos contornos, nos quais técnicas e conhecimentos advindos de diferentes tradições podem ser trocados e reinventados.

Nesse sentido, entendemos que a Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural e, conseqüentemente, a escola indígena, se constroem com finalidades emancipatórias e de cunho coletivo, como um projeto de educação que nasce do sujeito indígena, com participação efetiva da comunidade, perpassa pela liberdade desses sujeitos em pensar, planejar e construir projetos de educação e de formas de transmissão de conhecimento, conforme sua maneira de conceber o mundo.

Muitos são os desafios para que a educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural seja efetiva com todas as características mencionadas anteriormente. Não há um modelo pronto, nem pode haver, tendo em vista que a população indígena é plural e diversa. Logo, cabe a cada povo indígena, dentro de seu modo de vida e da diversidade de saberes, a construção de um projeto de educação que atenda aos propósitos da comunidade, como é o caso da Comunidade Nova Esperança Kokama, que veremos a seguir.

Educação diferenciada no centro municipal de educação escolar indígena Atawana Kuarachi Kokama

A história da Comunidade Nova Esperança Kokama tem início em meados de 2005, quando indígenas dessa etnia, residentes em diversos bairros de Manaus, reuniram-se para propor a criação de uma comunidade indígena, na qual pudessem se organizar socialmente e buscar direitos básicos de cidadania, dentre eles a educação escolar. Um espaço pensado para trabalhar a revitalização da língua materna e dos saberes Kokama foi prioridade entre os indígenas, e assim nasceu o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawana Kuarachi Kokama. Porém, foi somente em 2016 que o Centro ganhou sede própria com uma pequena construção erguida, em parceria de indígenas e estudantes do Centro Universitário do Norte (UniNorte) (Rubim, 2016). Nas figuras 1 e 2, verificamos as mudanças estruturais da escola:

Figura 1 – CMEEI Kokama - 2009



Fonte: Rubim (2016, p. 54).

Figura 2 – CMEEI Kokama



Fonte: autoria própria (2019).

Além da escola, a comunidade também abriga um barracão usado para reuniões, assembleias, rituais, entre outros. Há ainda o Museu Vivo “Centro de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama Antônio Samias”, inaugurado em 2017, em uma parceria com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), cujo objetivo é valorizar e popularizar os saberes não formais da comunidade. Segundo Rubim (2017, p. 148), é “[...] local de rememorar e reconstruir a história, os mitos, os rituais, as vivências do cotidiano Kokama e de seus *ikaros* (músicas na língua materna)”.

O Centro atende tanto aos estudantes matriculados na escola regular, que frequentam o espaço no contraturno escolar, quanto aos demais comunitários residentes na comunidade. Em 2020, foram matriculados cerca de 48 estudantes, sendo 25 crianças e adolescentes e 23 adultos (Manaus, 2020). A Semed oferece assessoria pedagógica especializada que acompanha, orienta e coordena, em parceria com representantes locais, os projetos desenvolvidos ao longo do ano.

Vale reiterar que a pesquisa aconteceu durante período de pandemia, que ocasionou fechamento das escolas e o cancelamento das atividades presenciais. A adoção de aulas remotas, com auxílio de recursos impressos e entregues aos alunos, além de aulas na TV e

criação de grupos em aplicativos de mensagem de texto se tornaram alternativas para a continuidade das atividades escolares durante a pandemia. Logo, ficamos impossibilitados de acompanhar *in loco* as práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEEI Kokama. Contudo, utilizamos as tecnologias disponíveis no momento para acompanhar, de maneira remota, como essas práticas estavam ocorrendo. Reiteramos que toda documentação aqui utilizada foi cedida pela GEEI e pela professora indígena que atua na escola Kokama.

Durante a pesquisa, verificamos que, no CMEEI, a organização curricular não é baseada em disciplinas, mas em projetos pedagógicos. O ensino é multisseriado, ou seja, estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento dividem a mesma sala. O calendário escolar é pensado de acordo com as festividades e outras atividades culturais da comunidade. Em entrevista durante a live “Educação Escolar Indígena em Manaus: Memória, tradição e identidade” (2021), a professora relatou: “todos os anos, nós reunimos a comunidade [...] Ela escolhe qual projeto nós vamos trabalhar[...]”. A contratação do professor é realizada pela indicação das lideranças e anuência da comunidade. Essas práticas caracterizam o Centro como escola comunitária, pois é concebida e planejada de acordo com os princípios e concepções dos Kokama. Também é diferenciada, já que a comunidade tem autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento do Centro.

Ao refletirmos sobre as especificidades do CMEEI, verificamos duas características, que nos parecem elementos definidores desta distintividade: a revitalização da língua materna e a produção de materiais didáticos e pedagógicos.

A revitalização da língua Kokama se apresenta como forma de reafirmação da identidade étnica deste povo. Se em tempos passados a escola foi instrumento de negação da diversidade linguística e de imposição da língua portuguesa, agora no presente teve seu papel ressignificado ao se constituir como uma estratégia de fortalecimento na revitalização da língua e na reafirmação das identidades e sentimentos de pertencimento étnico. No caso dos Kokama, Rubim (2016) explica que, segundo o Atlas das Línguas em Extinção, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), o Kokama faz parte de um conjunto de 190 línguas em extinção. Assim, o ensino e aprendizagem da língua materna é uma das marcas da educação indígena para os Kokama.

A Comunidade Nova Esperança é pioneira em ações de revitalização da língua materna. Por conseguinte, destacamos a realização de Oficinas de Ensino e Aprendizagem da Língua Kokama, uma parceria entre os Kokama do Brasil e do Peru, com vistas para o estudo da língua oral e escrita (Rubim, 2020, p. 12). Vejamos relato do evento:

Na oficina, trabalhamos a gramática, a sintaxe, as dramatizações das narrativas do povo, as danças, a troca de materiais didáticos físicos e digitais, os aplicativos e atividades culturais com as crianças, além de realizar a coleta de dados da pesquisa para a criação do dicionário infanto-juvenil bilíngue português/kokama. Além disso, temos um espaço para discutirmos temas como educação escolar indígena, saúde e território (Rubim, 2020, p. 12).

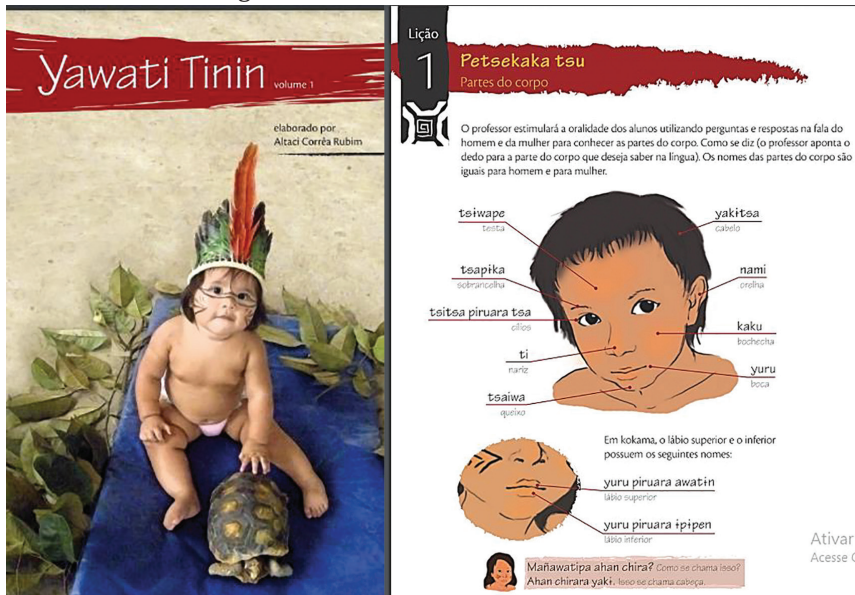
Notamos que a língua é um elemento demarcador de identidade do grupo. Para a professora do CMEEI, a língua “[...] é importante para nós a nossa identidade. Mostrar para crianças que a gente tem que lutar para permanecer viva a nossa cultura, a nossa língua materna [...]” (Souza, 2021, p. 105). No caso dos Kokama, ela não está presente só na escola, ela faz parte da comunidade. Por exemplo, nas placas de identificação da escola: “Atawanã Kuarachi” (sol), e do barracão: “Ritamaka Uka Nuan” (barracão grande), na descrição dos objetos contidos no Museu Vivo, entre outros.

A Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural deve levar em consideração não somente a língua como elemento importante da cultura; outras práticas sociais também devem ser consideradas, por exemplo a história do povo, os costumes, a religião, os mitos etc. Nesse sentido, os materiais didáticos e paradidáticos são fundamentais para a socialização desses conhecimentos e a interlocução deles com o conhecimento científico. Ao elaborarem seus próprios materiais, os indígenas elegem elementos da cultura que são prioridades nessas produções. Conforme o RCNEI, pensar na elaboração de materiais específicos e bilíngues é “necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos” (BRASIL, 1998, p. 22).

O CMEEI é protagonista na produção de materiais didáticos e paradidáticos bilíngues (Kokama e português), produzidos pelos professores, estudantes e membros da comunidade. Como exemplo,

destacamos a coleção de livros didáticos intitulada Yawati Tinin (tartaruga branca), de autoria da professora Kokama Altaci Rubim. A coleção é composta por um livro didático, material de orientação pedagógica para o professor, jogo de palavras para treinar o vocabulário e jogo da memória (Rubim, 2016). A coleção, escrita em língua kokama, é destinada às crianças em processo de alfabetização (figura 3).

Figura 3 – Livro didático Yawati Tinin



Fonte: autoria própria (2021).

Em 2021, destacamos o livro paradidático Ipira Mama (Mãe dos Peixes) que apresenta uma narrativa mítica, presente na cultura Kokama. Essa narrativa de tradição oral, guardada na memória histórica dos Kokama, é reproduzida para o texto escrito nas línguas kokama e português. Porém, ressaltamos que o texto não é em português para kokama, mas ao contrário, do kokama para o português. Na contracapa, há a indicação do caráter coletivo da obra, ou seja, os estudantes e professora participaram de todas as etapas da elaboração. O livro trabalha a revitalização da língua e da cultura Kokama de forma criativa e intercultural (figura 4).

Essas produções auxiliam os professores indígenas em suas práticas pedagógicas, visto que os materiais não só promovem o aprendizado da escrita e da leitura na língua materna, bem como

garantem o registro linguístico da língua Kokama e os aspectos relativos à história e à cultura desse povo. Os materiais são pensados e elaborados pelos próprios indígenas com base na necessidade da escola e dos estudantes, cabendo a GEEI da Semed orientar e acompanhar as questões pedagógicas e linguísticas dessas produções.

Figura 4 – Livro paradidático na língua Kokama



Fonte: autoria própria (2021).

Na Comunidade Nova Esperança, a luta por uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural é protagonizada pelos próprios indígenas, porém não significa dizer que esse fator é garantia de uma política transformadora. Os docentes ainda enfrentam dificuldades, entre as quais podemos destacar a falta de apoio financeiro e de recursos tecnológicos para a produção e publicação de materiais didáticos diferenciados. Ao longo da pesquisa, verificamos que não há, por parte da Semed, nenhum programa de cunho finan-

ceiro que possa contribuir para a produção dos materiais. Apesar da qualidade de conteúdo, os livros são elaborados manualmente, com ilustrações feitas pelos próprios indígenas. Depois de prontos, são digitalizados e xerocopiados para serem utilizados em sala de aula.

Outra situação verificada, foi a ausência de formação específica para os docentes. Concordamos que a qualificação profissional é primordial para que as comunidades indígenas possam gerir suas escolas. Os professores são agentes socioculturais que exercem função mobilizadora no processo de ensino-aprendizagem. Com qualificação, por meio de Licenciaturas Interculturais, por exemplo, eles podem aprimorar seus conhecimentos quanto à elaboração de currículos adequados às necessidades e anseios dos estudantes e da comunidade, aprofundar questões linguísticas e de revitalização da língua materna e aperfeiçoar a elaboração e produção de materiais didáticos e paradidáticos.

O desafio da Educação Escolar Indígena é conceber um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, com normas e procedimentos jurídicos próprios, que possa atender às especificidades dos diferentes povos indígenas residentes em Manaus. Porém, a implantação desse sistema, conforme a legislação prevê, demanda a elaboração de políticas públicas adequadas. Portanto, cabe à SEMED implementar, conforme a legislação nacional orienta, políticas educacionais comprometidas com a qualidade da educação ofertada aos povos indígenas, como programas para a formação de professores e recursos para a produção de material didático e paradidático.

Considerações finais

O estudo apontou que o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Atawana Kuarachi Kokama nasceu do desejo da comunidade pelo fortalecimento das práticas tradicionais da cultura e pela revitalização da língua. O que vemos é a concretização de uma proposta educacional pensada e gerida pelos próprios indígenas, feita em coletividade, além do compromisso dos professores em produzir materiais didáticos e paradidáticos. Ademais, o Centro representa não só a resistência à invisibilidade dos povos indígenas, como também a luta desses povos pelo direito básico à saúde, ao território e à educação específica, diferenciada e intercultural.

Verificamos que a ausência de políticas educacionais e a falta de recursos públicos capazes de atender as escolas são alguns dos

entraves que corroboram para a precariedade da Educação Escolar Indígena no município de Manaus. Reconhecemos que a Semed exerce um papel fundamental no sentido de orientar, apoiar e incentivar as comunidades indígenas para que possam gerir esses próprios modos de fazer educação escolar. Porém, vemos que os avanços enquanto políticas educacionais vêm ocorrendo lentamente, frente às urgências requeridas pelas escolas. Logo, cabe à Secretaria apresentar propostas de soluções pertinentes a essas dificuldades.

Por fim, o Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Kokama é resultado da insistência da comunidade em romper com o modelo de escola que desconsidera a diversidade de saberes e propor uma educação escolar que preza por autonomia dos sujeitos em escolher como querem a educação escolar, pelo respeito ao modo de viver e de ser do seu povo, com vistas à afirmação de sua identidade, à luta por reconhecimento e à revitalização da língua. Essas concepções e princípios fazem do CMEEI Kokama uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, v.134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

COSTA, R. G. C. **Territorialidade e Condições de Vida dos Indígenas Cocama da Comunidade Nova Esperança de Manaus, Amazonas/AM**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4287> . Acesso em: 26 jun. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MANAUS. **Decreto Nº 1394, de 29 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de ensino municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2011. Disponível em: <http://leismunicipa.is/dvcom>. Acesso em: 29 out. 2024.

MANAUS. **Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014**. Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/baiun>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MANAUS. **Lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a criação da categoria Escola Indígena Municipal, dos cargos dos profissionais do magistério indígena, da regularização dos espaços de estudos da língua materna e conhecimentos tradicionais indígenas na rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito do município de 154 Manaus, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus, 16/09/2021. Ano XXII, Ed. 5185. Manaus, 2021.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do município de Manaus**. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2017.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Relatório**. Vol. 1. 2020. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2020.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Educação Escolar Indígena em Manaus**: Memória, Tradição e Identidade. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q0emud91cns>. Acesso em: 06 maio 2021.

OLIVEIRA, M. I. de. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2011-2021)**: percursos e desafios em torno das políticas públicas. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humana) - Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/53-3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

RUBIM, A. C. **O reordenamento político e cultural do povo Kokama**: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e Peru. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20961>. Acesso em: 26 jun. 2020.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Mitos e lendas amazônicas e o trançado de saberes em sala de aula

Kelly Cristina Batista de Castro¹

Tatiana de Lima Pedrosa Santos²

Resumo: a referida pesquisa propôs, através de uma revisão bibliográfica, analisar as principais concepções teóricas sobre as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, e como estas se entrelaçam em sala de aula com os demais saberes propostos nos documentos oficiais que norteiam o sistema de ensino. O referencial teórico está embasado principalmente nas concepções de André Jolles (1930), Câmara Cascudo (2006), Verena Alberti (2003; 2007) e Tzvetan Todorov (2006; 2017), os quais possuem pesquisas sobre narrativas orais. Além desses, Luiz Antônio Marcuschi (1997), pesquisador que aborda a oralidade nos documentos e materiais oficiais de ensino; Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003), estudiosos da área da interculturalidade no currículo escolar; Bruno (2023), Sales (2020), Silva (2019) e Santos (2016), que dialogam sobre narrativas orais amazônicas. As concepções desses autores e autoras entrelaçam-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos oficiais do sistema de educação. A análise revelou que os mitos e as lendas amazônicas, enquanto narrativas orais, podem ser contadas através das diferentes linguagens propostas pelos documentos oficiais de ensino. Essas possibilidades de trabalhar as narrativas orais amazônicas em sala de aula permitem tanto a perpetuação das narrativas orais enquanto cultura imaterial, quanto o aprendizado dos valores que ajudavam

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM). Professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). Pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: kelly_86batista@hotmail.com

² Professora Doutora e Mestre, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Amazonas. Arqueóloga responsável pelo Laboratório de Arqueologia Alfredo Mendonça, SEC/AM e Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA), Manaus/AM. E-mail: tdpedrosa@uea.edu.br

os nossos antepassados a estabelecerem relações de bem viver com o meio em que viviam.

Palavras-chave: narrativas orais; Amazônia; mitologia; Educação.

Introdução

Existem várias formas de ensinar e de aprender. Isto é confirmado por estudiosos renomados da área da aprendizagem: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962), David Ausubel (1918-2008), Paulo Freire (1921-1997), entre outros. Nessa perspectiva, as narrativas orais, histórias que descrevem situações reais ou imaginárias que quase sempre estão relacionadas a seres sobrenaturais, são formas simples, dotada de ensinamentos, muito usadas pelos anciãos/ãs para transmitir crenças, costumes, regras, normas e demais conhecimentos de um povo. No entanto, com o surgimento e avanço das tecnologias de comunicação, informação e multimídias, o hábito de contar narrativas orais está ficando cada vez mais raro, nos dando a sensação de estarmos ficando pobres de histórias fantásticas.

Segundo o historiador da arte e teórico da literatura André Jolles (1930), são consideradas narrativas orais: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto e chiste. Vale ressaltar que essas classificações abordam lendas, contos folclóricos, contos populares, contos de assombração, fábulas, poesias, parlendas, provérbios, frases-feitas, anedotas, entre outros gêneros textuais orais. As narrativas orais são mencionadas pelo autor como “*forma simples*” (Jolles, 1930, grifo nosso), “nasce sempre sob a égide de uma atividade mental, a multiplicidade e a diversidade do ser e dos acontecimentos se condensa em gestos verbais” (Alberti, 2003, p. 2). Esses gestos verbais podem apresentar-se na forma oral ou escrita, possuindo características estruturais próprias que não convém abordar neste trabalho, pois ultrapassa o quadro do referido estudo.

As narrativas orais fazem parte do imaginário popular, e resultam de um processo coletivo milenar passado através da oralidade de geração em geração. Nos interiores do território amazônico, as narrativas orais estão presentes como histórias fantásticas. As mais sedutoras são os mitos e as lendas amazônicas, tipicamente contadas em rodas de conversas entre familiares e vizinhos ao anoitecer, ou durante o dia embaixo da rama de uma árvore nos quintais.

Isto nos revela a riqueza imaterial de um povo, para o qual se faz viva a memória de seus antepassados, suas identidades étnicas e a perpetuação de uma das várias formas de ensinar e de aprender. Para tanto, é necessário dialogar cientificamente sobre como as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, são entrelaçadas com os demais saberes em sala de aula, valorizando as formas simples de ensinamentos, que por muito tempo não tiveram o espaço devido no ambiente escolar, por fazerem parte da cultura de grupos sociais menos favorecidos.

Para discorrer sobre a temática deste artigo, serão tecidas as concepções de André Jolles (1930), Câmara Cascudo (2006), Verena Alberti (2003; 2007) e Tzvetan Todorov (2006; 2017), os quais possuem pesquisas sobre narrativas orais; Luiz Antônio Marcuschi (1997), pesquisador que aborda a oralidade nos documentos e materiais oficiais de ensino; Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003), estudiosos da área da interculturalidade no currículo escolar; Poliana de Almeida Bruno (2023), Maria da Luz Lima Sales (2020), Eliane Góis da Silva (2019) e Maria do Socorro Libório dos Santos (2016), que são pesquisadoras de narrativas orais amazônicas. As concepções desses autores e autoras entrelaçam-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos oficiais do sistema educacional brasileiro.

Embora haja pesquisas significativas sobre narrativas orais amazônicas, a relevância deste trabalho está em tecer reflexões referentes aos mitos e às lendas amazônicas como instrumentos de conhecimento em sala de aula, pois, diante das mudanças nos documentos oficiais que norteiam a educação, ocorridas de 1990 até o momento em que está sendo realizado este trabalho, são muitas as perspectivas de uso das narrativas orais amazônicas em sala de aula, principalmente relacionadas ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). Isso possibilita a perpetuação do hábito de contar narrativas orais amazônicas, porém, de forma diferenciada, correlacionada aos avanços da tecnologia de comunicação e informação.

Assim, ao abordar diálogos entre diferentes autores sobre a temática deste trabalho, buscou-se analisar as principais concepções teóricas sobre as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, e como estas se entrelaçam em sala de aula com os demais saberes propostos nos documentos oficiais que norteiam o sistema de ensino.

Fundamentação teórica

Narrativas orais: concepções teóricas

Narrativas orais estão relacionadas com memória e tempo, ou seja, “no ato de narrar há a história, e nela há a experiência do tempo humano, acarretando assim uma tessitura de culturas transformadas pela memória, que é manifestada e reinventada de diversas formas na narrativa” (Silva, 2019, p. 23). Nesse sentido, qualquer que seja o gênero da narrativa oral, o passado e o futuro são o tempo presente, pois a memória e a criatividade permitem isso.

Segundo Jolles (1930), são considerados narrativas orais lenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Vale ressaltar que essas classificações abordam lenda, conto folclórico, conto popular, conto de assombração, fábula, poesia, parlenda, provérbio, frase-feita, anedota, entre outros gêneros textuais orais. “Elas, então, fazem parte da cultura imaterial, que não se pode tocar, mas ouvir. São expressões culturais que [...] vão perpassando gerações de vidas, numa afirmação étnica de suas identidades” (Bruno, 2023, p. 34).

As narrativas orais são manifestações milenares e evidenciam crenças, tradições, sentimentos, religião, sotaques, modo de agir e de pensar que estão relacionados às identidades de um povo (Santos, 2016). Dessa forma, dependendo da região e da pessoa que conta, uma mesma narrativa oral pode apresentar diferentes versões, mantendo o enredo central. De acordo com Todorov (2006, p. 133), é “inútil procurar a origem das narrativas no tempo, é o tempo que se origina nas narrativas. E se antes da primeira narrativa há ‘contou-se’, depois da última haverá ‘contar-se-á’”.

Para tanto, de acordo com a concepção de Jolles (1930), as narrativas orais, por procederem da linguagem falada da tradição popular, têm sido maltratadas desde muito tempo pela crítica histórica e pela crítica estética. O mesmo autor menciona que:

[...] A história literária compreendeu perfeitamente que as ditas formas existem mais ou menos nas obras de arte [...] mas, no seu método de interpretação do sentido, negligenciou ela a elucidação do significado dessas formas, deixando para a etnografia ou outras disciplinas mais ou menos estranhas aos estudos literários o cuidado de ocupar-se disso. Existe, pois, um atraso a recuperar [...] (Jolles, 1930, p. 20).

Cascudo (2006) menciona que, por muito tempo, a literatura oral foi considerada como se não existisse, em comparação com aquela literatura chamada “oficial” que se refere aos clássicos, românticos, naturalistas modificadas pela genialidade e obediente aos ritos modernos ou antigos de escolas, mas que sempre se sustentou na “sua irmã mais velha, a outra, bem velha e popular [...] solta, álares, sacudida, ao alcance de todas as críticas” (Cascudo, 2006, p. 25-26), que é a literatura oral.

De acordo com Bakhtin (2010), a literatura conhecida como “oficial” é o refinamento da literatura oral. Porém, “o texto literário não entra em uma relação referencial com o ‘mundo’, como o fazem frequentemente as frases de nosso discurso cotidiano, não é ele ‘representativo’ de outra coisa senão de si mesmo” (Todorov, 2017, p. 14).

No entanto, na literatura oral, “tudo é possível, pois tudo são versões e ‘construções’ do passado [...] terreno das diferentes versões e da subjetividade por excelência” (Alberti, 2007, p. 9). Neste contexto, a história oral permite que as manifestações subjetivas se tornem compreensíveis, ou seja, que se reconheça nelas um cânone tão concreto e capaz de afetar a realidade.

Mitos e lendas como narrativas orais amazônicas

No território amazônico, é comum contar e/ou ouvir mitos e lendas, principalmente em cidades do interior. Para melhor compreensão do que são mitos e lendas, é necessário enfatizar as fundamentações teóricas desses termos, pois há semelhanças entre os gêneros da literatura oral. De acordo com a concepção de Santos (2016, p. 5):

Os mitos, de modo geral, são narrativas que os povos antigos utilizavam para explicar fatos reais e fenômenos da natureza que não eram compreendidos por eles. Carregado de simbologia, personagens sobrenaturais, deuses e heróis, o mito tem finalidade de transmitir conhecimento e explicar fatos que a ciência ainda não havia explicado.

Porém, faz-se mister salientar que, dentre as narrativas orais, mitos e lendas, utilizadas pelos povos antigos para explicar fatos reais, são usadas as lendas. “O mito age e vive, milenar e atual, disfarçado noutros mitos, envolto em credices, escondido em medos, em pavores cujas raízes vêm de longe, através do passado escuro e terrível” (Cascudo, 2006, p. 112). Para Jolles (1930), o mito é uma concepção da vida e da natureza, uma interpretação da natureza

que constitui elemento da religião, numa fase determinada da sua evolução, e só assim é possível compreendê-lo.

No que se refere à lenda, Cascudo (2006, p. 112) menciona que, “a lenda explica qualquer origem e forma local, indicando a razão de um hábito coletivo, superstição, costume transfigurado em ato religioso pela interdependência divina”. Nesse sentido, os mitos são histórias fantásticas que narram os fatos numa perspectiva mística, envolvendo seres sobrenaturais, e as lendas explicam a origem, a existência de algo real envolvendo no enredo características sobrenaturais. Assim, na lenda há fragmento do mito, ou mesmo o mito na sua totalidade.

Os mitos e as lendas retratam conhecimentos de certos princípios, valores e tradições que relacionam a natureza ao homem. Essas narrativas, transmitidas de geração a geração, preservam conhecimentos dos povos originários. Segundo Sales (2020), a prática de narrar os mitos não só encanta o ouvinte como também o ensina, o educa e o disciplina; não só pode sensibilizá-lo e acalmá-lo, como também pode corrigi-lo e atemorizá-lo, até incitá-lo e admoestá-lo, dependendo de como as histórias são conduzidas e com que propósito são narradas.

Alguns mitos e lendas contados em Parintins, cidade localizada no interior do estado do Amazonas, estão ligadas a atemorizar, a punir e a admoestar o homem pela insensibilidade e desrespeito que o levam a ultrapassar seus limites em relação à natureza. Entre as inúmeras narrativas de mitos e de lendas contadas na cidade de Parintins, existem: A visagem da estrada do Macurany; A assombração misteriosa da avenida Amazonas; O Calça Molhada do bairro da Francesa; A caravela encantada do rio Uaicurapá; A porca com cria da avenida Amazonas; A loira das redondezas da Catedral; O pescador e a visagem; O tesouro encantado do Lago do Murituba.

Essas narrativas fantásticas presentes nas memórias dos moradores mais antigos da referida cidade, e que são contadas aos filhos e netos, revelam um pouco como era regulada a vida dos moradores de Parintins em décadas passadas.

Entre as supracitadas narrativas orais que povoam o imaginário parintinense, o mito do Mapinguari e a lenda da Cobra Grande são narrativas orais amazônicas que eu, quando criança, ouvia de minhas avós e que terei a oportunidade de registrá-las neste trabalho, eternizando, através da publicação escrita, as memórias encantadoras da minha ancestralidade.

Mito do Mapinguari

Quando eu era criança, ouvia minha avó contar que a Serra de Parintins³ é morada do Mapinguari, monstro terrível com o corpo todo coberto de pelos grossos e longos, com um único olho enorme localizado na testa; tremenda boca situada na direção do estômago, com dentes iguais de onça pintada; sua língua e suas garras são semelhantes as de tamanduá; os pés são grandiosos para poder sustentar seu gigantesco corpo.

Quando o vento está forte, formando temporal, ou quando há uma segunda lua cheia no mês, o Mapinguari dá o sinal da sua existência, saindo da sua caverna, vagando por entre a floresta e emitindo sons de arrepiar qualquer pessoa corajosa. Neste momento, os bichos se escondem, os pássaros calam. No alto da Serra de Parintins, estrondam gritos que se confundem com o som intenso do trovão.

Dizem os antigos que, quando ele, o Mapinguari, desce a Serra de Parintins, os seus passos fazem tremer, a terra mexe! E que quando o homem, na sua ambição, utrapassa seus limites em relação à natureza, o Mapinguari anda, caça, persegue, assombra por aí, causando destruição por onde passa. E tudo isso acontece em apenas uma noite.

A lenda da Cobra Grande

Existem várias versões da lenda da Cobra Grande. A que será descrita aqui menciona a cidade de Parintins, localizada na mesor-região do Baixo Amazonas.

Conta a lenda que parte dos igarapés existentes próximos à cidade de Parintins surgiram em decorrência da perseguição da Cobra Grande a um pescador, que em uma noite de luar saiu para pescar, e de longe percebeu dois faróis bem distantes no rio Amazonas. Esse, imaginando que fossem faróis de embarcação, continuou atento a sua pescaria.

³ De acordo com Azevedo Filho (2013), essa é uma área de terras altas, correspondente às formações dissecadas da formação Alter do Chão/PA, com altitudes que podem chegar a 100m. A Serra de Parintins é o maior exemplo, com 115 metros de altitude. Segundo Dias (2020), a Serra de Parintins está situada no município de Parintins/AM, Região Norte do Brasil, geograficamente na divisa do estado do Amazonas com o Pará, no lado direito do rio Amazonas. A serra é circundada por uma vegetação rica em flora e fauna. O local é de interesse arqueológico, com grande quantidade de cerâmicas e outros artefatos paleoíndios sendo encontrados em sua encosta.

Depois de um tempo, foi interrompido pela desconfiança ao perceber o banzeiro espumoso batendo na ilhargá da sua canoa. Ao olhar em direção aos dois faróis, reparou que se movimentavam rápido demais em sua direção. Era a imensa Cobra Grande vindo em seu rumo. Foi então que pegou o remo e começou a remar fugindo da Cobra Grande. Ora remava, ora puxava ou empurrava sua canoa pela restinga na tentativa de desencaminhar a insistente e faminta Cobra Grande.

Por onde a Cobra Grande passava sinuosamente, em perseguição ao pescador, formavam igarapés. Quando chegou na frente da cidade de Parintins, a cobra tentou alcançá-lo dando um bote. O pescador então, para despistar a cobra, se escondeu entre as pedras existentes em frente à cidade de Parintins.

A Cobra Grande, esperta, resolveu ficar por ali mesmo na espreita do pescador, se escondeu embaixo da cidade de Parintins com a cabeça situada sob a igreja matriz, Catedral de Nossa Senhora do Carmo, e com a cauda posicionada embaixo do Bumbódromo, monumento onde ocorre o maior espetáculo folclórico teatral a céu aberto da região norte do Brasil.

Narrativas orais amazônicas na sala de aula

As narrativas orais, que reportam as tradições das sociedades ágrafas em alguns momentos da história, não tiveram um espaço de prestígio na educação sistematizada, uma vez que era muito fixada no sistema educacional a ideia da hegemonia da escrita sobre a oralidade, pois os conhecimentos entendidos como verdadeiros eram os da elite, não sendo consideradas as memórias dos antepassados, dos povos menos favorecidos e a oralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, foi/é necessário romper com antigos paradigmas e (re) construir o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva decolonial. Segundo Marcuschi (1997), as instituições escolares normalmente dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade em relação com a escrita, por estar fortemente arraigado que a escola é o lugar do aprendizado da escrita.

[...] “Um futuro democrático necessita de um passado no qual não apenas os superiores possam ser ouvidos”. Podemos afirmar, sem risco de equívoco, que a noção de história democrática (*demokratische Geschichte*), que também aparece como história vista “de baixo” (*von unten*), instalou-se de saída no campo da

história oral na Alemanha. De um lado, essa marca ajusta-se à tendência mundial, brasileira inclusive, de considerar que a história oral permite a constituição de uma história dos grupos sociais marginalizados. (Alberti, 2007, p. 45-46, grifo do autor).

Mediante muitos questionamentos e pesquisas, a oralidade aos poucos vem ocupando um espaço no processo sistematizado de ensino-aprendizagem. As narrativas orais amazônicas passam a aparecer em diferentes formas no espaço escolar, isso é possível perceber em algumas coleções de livros didáticos e em livros paradidáticos. Sendo que, atualmente, os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica citam mais claramente o uso dos gêneros textuais orais em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento atual que regulamenta a produção dos materiais didáticos e os currículos das escolas brasileiras, em conformidade com Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reflete o avanço das ciências da linguagem. O supracitado documento faz a seguinte referência:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 76-77, grifo do autor).

A delimitação das práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, juntamente com o uso dos gêneros textuais orais descritos na BNCC, permitem compreender que a língua falada começa a ser entendida pelo sistema de ensino como dinâmica, não como homogênea nem como monolítica.

Outra situação mencionada de forma implícita pela BNCC são sugestões de tecitura das narrativas orais amazônicas com os demais saberes do currículo, sendo que, “as práticas de linguagem contem-

porâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 67-68).

Neste contexto, Moreira e Candau (2003, p. 161) mencionam que:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamando a enfrentar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Pluralidade Cultural (1997, p. 54), na escola “devem ser abordados os regionalismos, especialmente no tocante aos acentos da língua oral”. Nessa perspectiva, as narrativas orais amazônicas como instrumento pedagógico em sala de aula no território amazônico tornam o processo de ensino-aprendizagem, especificamente o processo de alfabetização, mais significativo por estar carregado de simbologias do contexto sociocultural do aprendiz.

Metodologia

O referido trabalho assumiu uma abordagem qualitativa, pois, segundo Pimenta (2011), se estudamos os fatos qualitativamente, passamos a conhecê-los nos mínimos detalhes. Isso é relevante para a compreensão da problemática e análise dos dados coletados, sendo que permite ter uma visão mais aguçada acerca do objeto de estudo, estabelecendo uma compreensão mais esclarecedora do que se pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

O método de procedimento foi o estudo da arte que permitiu fazer um levantamento e revisão bibliográfica sobre as produções acerca da temática em estudo, considerando o título e as palavras-chave. Dessa forma, foi possível ter conhecimento dos trabalhos publicados, das concepções abordadas por outros estudiosos, assim-

lando conceitos, explorando aspectos que precisam ser trabalhados. Assim, foram analisados especificamente livros e artigos referentes a narrativas orais; oralidade em sala de aula; interculturalidade no currículo escolar; narrativas orais amazônicas; mitos e lendas; e documentos oficiais que norteiam o sistema educacional.

Para Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

O período cronológico em que foram analisadas as concepções teóricas dos mitos e das lendas enquanto narrativas orais amazônicas e o entrelaçamento com os demais saberes propostos nos documentos oficiais do sistema de ensino, está aqui configurado a partir da década de 1990 até os dias atuais, pois foi quando a oralidade, e consequentemente os mitos e as lendas como narrativas orais, passaram a ser vistos com novas perspectivas na sala de aula.

As fontes utilizadas para realizar o levantamento bibliográfico foram livros físicos e virtuais; artigos publicados em anais de congressos nacionais e internacionais; revistas e periódicos de pesquisa correlacionadas às instituições públicas de ensino superior que abordam a temática em questão; e dissertações de mestrado.

Resultados e discussão

Diante das abordagens dos autores referenciados neste artigo, com o intuito de atender o objetivo proposto, foi possível perceber que, dentre os diferentes gêneros textuais que fazem parte da literatura oral, os mitos e as lendas amazônicas podem compor um riquíssimo trançado com os assuntos curriculares propostos pelos documentos oficiais de ensino, pois carregam simbologias e ensinamentos possíveis e necessários de serem trabalhados em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar.

Os mitos e as lendas amazônicas, por procederem da linguagem falada, da tradição popular, possibilitam à escola trabalhar os diferentes contextos socioculturais, que por muito tempo foram negligenciadas no ambiente escolar, sendo que o conhecimento sistematizado estava fortemente centralizado no modo do conhecimento colonialista.

A partir de mudanças relevantes ocorridas no sistema de ensino nos últimos 30 anos, a oralidade passa a ser percebida como um aspecto favorável no processo de ensino-aprendizagem, e não mais como um campo de erros e comparações com as normas gramaticais. Dessa forma, a escola vem sendo um espaço de tecituras de conhecimentos das diferentes gerações e culturas, a considerar os diferentes gêneros da história oral.

Os mitos e as lendas, assim como as demais narrativas orais, propiciam o aprendizado do aluno a partir de formas simples, contextualizadas e afetuosas, possibilitando leituras e interpretações que vão além do aprendizado da escrita. Neste contexto, é necessário que sejam articuladas com os demais saberes propostos nos documentos oficiais da educação, pois ajudam o aluno a desenvolver a compreensão da sua relação com o mundo, ponderando o passado, o presente e o futuro.

Vale ressaltar que, o professor, ao ensinar partindo das narrativas orais amazônicas, considera o aspecto linguístico do cotidiano do aluno, o que corrobora o aprendizado numa perspectiva freiriana de que o ensino deve partir e atender as necessidades cotidianas do educando para que o conhecimento seja significativo.

Mediante os documentos oficiais da educação, as narrativas orais podem ser contadas através das diferentes linguagens propostas por esses documentos, bem como, através das linguagens artísticas e multimidiáticas. Essas possibilidades de trabalhar as narrativas orais amazônicas em sala de aula permitem tanto a perpetuação das narrativas orais enquanto cultura imaterial, quanto o aprendizado dos valores que norteavam os nossos antepassados a estabelecerem relações de bem viver com o meio em que viviam.

Assim, as narrativas orais amazônicas são recursos pedagógicos favoráveis de entrelaçamento de saberes populares com os saberes sistematizados, que, bem planejados e aplicados em sala de aula, favorecem o aluno refletir acerca das realidades contemporâneas, percebendo o lugar onde vive, considerando os conhecimentos dos povos ancestrais, visto que não existe somente uma forma de compreender o mundo.

Portanto, o professor é desafiado a ensinar e a formar um ser de linguagem diante de todas as expectativas trazidas pelos documentos oficiais da educação, que fazem uma série de menções sobre conteúdos e práticas que até pouco tempo não eram consideradas no ambiente escolar, mas que são tão necessárias para a formação humana.

Considerações

Através deste trabalho, procurou-se analisar as principais concepções teóricas sobre as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, e como estas se entrelaçam em sala de aula com os demais saberes propostos nos documentos oficiais que norteiam o sistema de ensino. Mediante a análise, constatou-se que, ao utilizar em sala de aula os mitos e lendas amazônicas, é possível trabalhar o cotidiano do aprendiz amazônida, e através da atuação didático-pedagógica docente abordá-las numa perspectiva interdisciplinar, estimulando no aluno habilidades e competências descritas nos documentos oficiais que norteiam a educação.

Nessa direção, vê-se que os mitos e lendas amazônicas são narrativas orais que propiciam ao aluno conhecer os aspectos históricos e socioculturais da região Amazônica de forma lúdica, por serem histórias fantásticas que perpassam gerações. Isso favorece o aluno imaginar, interpretar, instigar e conhecer as raízes ancestrais do contexto sociocultural da referida região utilizando-se de diferentes linguagens.

Os mitos e as lendas, ao serem trabalhados em sala de aula de forma dinâmica e criativa, tornam possível perpetuar os saberes ancestrais que muito têm a contribuir com a sociedade atual, compartilhando conhecimentos tradicionais que contribuam para alternativas de bem viver. Fica claro que é preciso romper com práticas colonialistas fortemente presentes no currículo escolar, sob o qual prevalece a ideia da existência de uma única cultura, que é da classe dominante, que dificulta o entrelaçamento dos diferentes saberes no ambiente escolar.

Portanto, a relevância deste trabalho encontrou-se na reflexão sobre as narrativas orais amazônicas, mitos e lendas, enquanto formas simples de narrar o mundo, carregadas de afetos que possibilitam leituras e interpretações que vão além do aprendizado da escrita, e são tão necessárias para ajudar o homem a desenvolver a compreensão da sua relação com o mundo e com as suas origens.

Referências

- ALBERTI, V. **Narrativas na história oral**. In: ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa, 2003.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral**. 1 ed. 7. reimp. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- AZEVEDO FILHO, J. D'A. M. de. **A produção e a percepção do turismo em Parintins**. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRUNO, P. de A. **As vozes anciãs da aldeia Severino/Tefé-AM: contando histórias, construindo identidades e afirmação étnica**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.
- CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006
- DIAS, N. M. G. **Valéria, uma arqueologia ancestral: protagonismo mítico matriarcal na Serra de Parintins, Amazonas**. 234 p. 2020. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOLLES, A. **Formas Simples: Legenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado, Caso, Memorável, Conto, Chiste**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1930.
- MARCUSCHI, L. A. **Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. In: Reunião anual da SBPC, nº 49º, 1997, Belo Horizonte/MG. “Ciência hoje, Brasil amanhã”. Universidade Federal de Minas Gerais: UFMG, 1997.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], nº 23, mai/jun/jul/ago, 2003.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetivos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SALES, M. da L. L. **Imaginário juvenil na Foz do Amazonas** [livro eletrônico]: boto, Maria Vivó e Matinta Pereira. 1. ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2020.

SILVA, E. G. da. **A tela encantada: filmes de visagens e a reinvenção das narrativas orais no cinema popular de Tefé**. Tefé: CEST/UEA, 2019.

SANTOS, M. do S. L. dos. **O guaraná de Maués e as narrativas orais no Ensino de Língua Portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, [S. l.], 2016.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Os mitos indígenas no contexto escolar como estratégia de incentivo à leitura, escrita e valorização cultural

*Raylene Silva de Souza*¹
*Thaila Bastos da Fonseca*²

Resumo: a presente pesquisa visa colocar em evidência os mitos indígenas no contexto escolar. Essa temática é relevante, posto que, além de levar os estudantes a realizarem o registro escrito dos mitos que eles ouviram e ouvem dos seus familiares indígenas, faz com que conheçam as diversas obras de autores indígenas existentes, as quais foram produzidas na Amazônia, em especial a obra “Noçoquém, a floresta encantada”. Nessa perspectiva, ao ter acesso a essa literatura e ao seu conhecimento no contexto escolar, vê-se a resistência desses povos, os quais durante muito tempo sofreram uma tentativa de silenciamento. A problemática emergiu devido ao fato de os mitos indígenas oriundos de autores indígenas não serem explorados de forma efetiva no contexto escolar. Desse modo, para o aporte teórico, foram selecionados os autores: Munduruku (2018) Hakiy (2018); Kambeba (2018) e Thompson (1992). No que tange à metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa e teve como base a história oral. Como resultados mais expressivos, a pesquisa possibilitou a valorização da cultura dos povos indígenas e de todo seu acervo ancestral, desmistificando atitudes preconceituosas ainda pertinentes na cidade, devido à invasão colonial. Assim, é relevante destacar que esses povos resistem e estão conquistando seu espaço, sobretudo, na produção literária. Logo, o projeto contribuiu também para a aquisição do hábito da leitura e escrita dos estudantes no âmbito escolar.

Palavras-chave: Literatura Indígena; produção textual; valorização ancestral.

¹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pelo curso Modular Presencial do Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé (NESEIR), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: raylenesilva14@gmail.com.

² Professora colaboradora do Curso de Letras-Língua Portuguesa do Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé (NESEIR-UEA) e da Rede Estadual de Ensino (SE-DUC-TEFÉ). Mestra em Ciências Humanas (PPGICH-UEA). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (NEPAM/UFAM). Professora orientadora do trabalho. E-mail: thailabastos@yahoo.com

Introdução

A presente pesquisa-ação visa colocar em evidência os mitos indígenas no contexto escolar, no intuito de levar os estudantes a conhecerem os saberes dos povos ancestrais, para assim valorizá-los. Essa temática é relevante, posto que, além de levar os estudantes a produzirem os mitos indígenas e as narrativas mitológicas que eles ouviram e ouvem dos seus pais avós, fará com que eles conheçam as diversas obras de autores indígenas, as quais foram produzidas na Amazônia, em especial a obra *Noçoquem, a floresta encantada*.

Nesta perspectiva, ter acesso e conhecimento desta literatura no âmbito escolar é mostrar a resistência desses povos, os quais durante muito tempo sofreram uma tentativa de silenciamento. Nesse sentido, a temática possibilitará a valorização da cultura dos povos indígenas e de todo seu acervo ancestral. Desse modo, desmistificará atitudes preconceituosas já enraizadas na cidade sobre os povos indígenas, pois são povos que evoluíram e que estão conquistando seu espaço, sobretudo na produção literária. Ademais, este trabalho possibilitará atividades práticas de produção textual e irá incentivá-los para aquisição do hábito da escrita e, conseqüentemente, o da leitura.

A problemática da pesquisa se deu pelo fato de os alunos possuírem dificuldades em realizar leituras e produções textuais, uma vez que não há incentivo das práticas leitoras no ambiente familiar. Vale frisar que o contexto pandêmico corroborou para tais dificuldades, pois as aulas foram paralisadas e muitos dos estudantes não tiveram acesso aos conteúdos programáticos das aulas remotas. Com isso, acentuando as problemáticas em torno do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, sabe-se que os mitos indígenas oriundos de autores indígenas não são explorados de forma efetiva no contexto escolar, mesmo a Lei n.º 11.654/08 garantindo que “[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Na prática, mesmo sendo uma lei promulgada em 2008, a literatura e cultura indígena não são exploradas nos espaços escolares como deveria ser. Há na verdade apenas uma data comemorada no dia 19 de abril, e de uma forma totalmente equivocada, pois esses povos resistem, produzem conhecimentos, merecendo ser difundido e explorado no âmbito escolar.

Pelos motivos observados, surgiu a necessidade de realizar um projeto que levasse o conhecimento da literatura indígena através dos mitos, com o intuito de trabalhar a leitura e principalmente a produção textual em sala de aula, na tentativa de amenizar tais problemáticas. Para isso, objetiva-se: evidenciar o gênero textual mitos indígenas no contexto escolar, para que os estudantes se familiarizem com o gênero selecionado; explorar os mitos indígenas com os estudantes e apresentar autores indígenas na sala de aula e organizar oficinas de produção textual, tendo como base os mitos indígenas. Nesse sentido, busca-se contribuir para o conhecimento e saberes dos povos ancestrais e com a prática da escrita dos estudantes no contexto escolar, fazendo valer o que diz a Lei n.º 11.654/08.

Os mitos indígenas no contexto escolar como forma de valorização da cultura

A escrita é uma das formas utilizadas pelas pessoas para registrar aspectos da tradição oral e para a solidificação das tradições e memórias dos povos indígenas. Por mais que a prática da escrita seja uma atividade recente para muitos desses povos, é através dela que eles fazem um reencontro com a memória do seu povo e defendem a sua existência. Nessa direção, a cultura indígena é marcada pela oralidade, pois são conhecimentos milenares que atravessaram gerações por intermédio da cultura da oralidade. Desta forma, a literatura indígena produzida pelos povos indígenas é fundamental e imprescindível, pois registra a oralidade e materializa os saberes, preservando assim sua história e as de seus ancestrais. Diante desta premissa, acerca da escrita, Munduruku (2018, p. 81) destaca:

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas.

Conforme a passagem em destaque, os povos ancestrais da Amazônia guardavam seus conhecimentos e saberes nas reminiscências, e a cultura da oralidade era uma prática muito utilizada,

sobretudo para transmitir esses saberes. Nesse sentido, se as narrativas mitológicas estão presentes na atualidade, é porque esses povos resistem e produzem conhecimentos que precisam ser difundidos nos espaços escolares.

A Literatura indígena tem sido uma grande aliada no processo de valorização da cultura dos povos primitivos. É por intermédio dela que o conhecimento e a identidade desses povos resistem. Nesse sentido, é importante destacar que essa literatura deve ter um pensamento direcionado a sua afirmação identitária. Em consonância a essa afirmativa, Munduruku (2018, p. 83) destaca que: “Pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade”. Embora já tenha sido utilizada como forma de dominação, a escrita atualmente tem sido de grande utilidade para os indígenas. De acordo como Souza (2018, p. 69):

A escrita tem se mostrado de grande utilidade nos contextos indígenas, uma ferramenta que deixou de ser um instrumento de dominação e controle e que hoje é instrumento de afirmação, divulgação e defesa dos povos indígenas um instrumento de divulgação das riquezas culturais, das narrativas, dos mitos, das imagens, dos simbolismos que destacam a estética, o belo, os grafismos que orientam nossa condição de povos diferenciados, com línguas e territórios, filosofias e ciências, embora certos setores da literatura brasileira ainda precisem permitir acesso e permanência da literatura indígena em suas academias e fóruns.

Diante do exposto, a literatura indígena é fruto dos saberes de uma ancestralidade, realizar o registro escrito dos mitos e dos aspectos culturais desses povos é uma das inúmeras estratégias de contribuir para a preservação e valorização desses conhecimentos.

A ancestralidade dos povos indígenas é repleta de saberes e histórias, porém, muitos desses conhecimentos foram dizimados junto a seus povos. Os indígenas não dominavam a escrita e muitos desses saberes ficaram na invisibilidade, porém, por intermédio da transposição escrita dessas narrativas e de projetos dessa natureza, é possível não só preservar a cultura e a memória, como também

aproximar indígenas de não indígenas. Assim, as pessoas podem conhecer as tradições, os costumes, as crenças, e vivências desses povos, e com isso diminuir ações etnocêntricas e contribuir para o respeito às diversidades culturais.

A cultura indígena ao longo de muito tempo foi desprezada pelos colonizadores. Quando os invasores aportaram nessas terras, não levaram em consideração que esses povos eram detentores de saberes e conhecimentos milenares. Diante disso, foi construído um discurso ideológico e desqualificador perante esses povos, que consequentemente contribuiu para que a grande maioria das pessoas se interessasse cada vez menos pela cultura indígena. Nessa perspectiva, isso se acentuou devido à construção de uma imagem deturpada dos indígenas, apresentada desde a invasão colonial e que se enraizou ao longo dos anos e alcançou a atualidade. Diante dessa constatação, Hakiy (2018, p. 37) destaca:

A cultura dos povos indígenas, ao longo dos tempos, tem sido tratada com certo desdém – vivendo em um hiato de esquecimento abissal. Poucas pessoas despertam no meio da multidão para cantar e declamar a poucos ouvidos o universo multicultural dos povos da floresta. O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado.

Por isso, é imprescindível buscar meios de aproximar essas culturas, não só para a desmistificação dessa imagem, mas também como forma de conhecimento, apreciação, respeito, valorização e preservação da história desses povos, que também é a história do Brasil. E um desses meios é a escrita, e ninguém melhor do que os próprios indígenas para escreverem suas histórias, possibilitando que todos possam conhecer e preservar as suas culturas e crenças, desconstruindo toda a história inverídica e equivocada que retrataram os indígenas ao longo do tempo.

No que diz respeito à sua relevância, a literatura indígena é importante para que a vida indígena seja conhecida e preservada pelas pessoas, além de ser uma grande aliada no processo de conservação e arquivamento das histórias e memórias desta cultura. Diante desta constatação, Hakiy (2018, p. 37) afirma:

Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários.

Além desta literatura ser um mecanismo de valorização e afirmação das identidades indígenas, as narrativas mitológicas corroboram a perpetuação desta herança. Nessa perspectiva, Correia (2018, p. 369) destaca que “a mitologia proporciona saberes ao informar os motivos transumanos, situados na noite dos tempos, das relações sociais, revelando a condição de sujeito e de humanidade a todos os animais, humanos e não humanos”. Sobre os mitos, as criações ancestrais, que buscam respostas para o surgimento das coisas, fenômenos da natureza e entre outros questionamentos, a autora é enfática em afirmar que:

O mito acompanha o aparecimento e a criação de novos seres, coisas, relações, obrigações, e narra como a floresta foi criada, como os animais e todos os outros seres foram criados, como surgiram determinados vegetais ou instituições. O caráter exemplar dos mitos, por sua vez, incide sobre modos de conduta alimentar, sexual, laboral e educacional, entre outras (Correia, 2018, p. 361).

Em aquiescência com a autora, as narrativas mitológicas trazem questionamentos importantes sobre a forma como a sociedade atual trata a natureza e a espiritualidade, tendo em vista que a humanidade está voltada ao mundo material, distanciando-se cada vez mais de suas raízes ancestrais. Com isso:

as produções míticas possuem, em maior ou menor grau, relações de partilha entre os seres e guardam críticas potentes em relação ao modo como o homem ocidental tem se relacionado com suas alteridades mais radicais: animais, plantas, objetos e espíritos, tomando-os predominantemente como objetos (são raros os casos em que surgem como sujeitos); ao mesmo tempo indicam e desvendam caminhos para os quais a razão instrumental, o humanismo e o antropocentrismo estão cegos (Correia, 2018, p. 371-372).

Uma visão panorâmica acerca da obra “noçoquém, a floresta encantada”

Tiago Hakiy é natural de Barreirinha, cidade situada no interior do Amazonas. É descendente da etnia sateré-mawé, tem formação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e como escritor se destaca com as obras: “Noçoquém, a floresta encantada”; “Águas do Andirá”; “Petrópolis”; “Awyató-pót: histórias indígenas para crianças”, entre outras. Thiago Hakiy é membro do Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (NEARIN), possui textos publicados na Antologia *poética dos escritores indígenas e na Quinta estação*. Em 2012, venceu o Concurso Tamoios, de Textos de Escritores Indígenas. Em suas obras, ele apresenta histórias e poemas indígenas.

Figura 1 – Thiago Hakiy, autor da obra “Noçoquém, a floresta encantada”



Fonte: Livraria maraca (2023).

“Noçoquém, a floresta encantada”, é um exemplo das muitas mitologias indígenas, pois conta a história de um lugar mágico, cheio de vida, seres e animais místicos que falam, uma característica dos mitos em geral, e, além de uma bela história, também traz lições importantes e povos indígenas como personagens. A narrativa se inicia com uma descrição de um lugar único e especial, como um paraíso.

Noçoquém era onde a vida acontecia e os sonhos pareciam desabrochar em flores, nas canções dos pássaros, na manhã que chegava e acordava os mais belos momentos, as mais suaves e encantadoras brisas da floresta. As árvores cresciam cheias de vida, sorrindo para as estrelas, acariciadas pelos mais aconchegantes raios de sol que penetravam por entre as folhas e iam aquecer a terra; as águas frias encontravam caminho por entre as árvores de Noçoquém (Hakiy, 2019, p. 5).

No livro *Noçoquém, a floresta encantada* aparece uma figura muito frequente nas lendas indígenas, o pássaro uirapuru, que devido ao seu canto tão bonito é para muitas etnias um ser mágico, e por isso aparece em várias histórias. Nessa narrativa, ele ganha forma humana ao se apaixonar por uma moça bondosa por nome de Aniam, que cuida dos animais e das florestas.

Era o pássaro uirapuru que cantava. Distante de onde morava, ouvira falar daquele lugar maravilhoso, cheio de flores, frutos deliciosos e águas cristalinas que era cuidado por uma linha kunhã, cabelos da cor de açaí, perfumada com flor de pau - rosa. Quando chegou ao Noçoquém, ficou maravilhado, e seu canto desabrochou em mais poesia. Era aquele canto que a bela indígena ouvira. O uirapuru envaideceu-se todo quando viu Aniam, transformou-se em um belo rapaz e veio com ela conversar (Hakiy, 2019, p. 10).

No livro, também aparecem sentimentos humanos, como amor, ciúme e raiva, e isso é muito importante para aproximar os indígenas das demais pessoas, que começam a enxergá-los como os seres humanos e que também têm sentimentos como qualquer outro. A exemplo disso, temos os irmãos da Aniam, que, com ciúmes da amizade dela com o uirapuru, decidem prendê-lo, mostrando que o mal pode estar em qualquer pessoa, assim como o bem:

No galho de uma árvore de caramurizeiro, colocaram bastante breu; assim, qualquer pássaro que ali pousasse ficaria grudado, sem poder voar. Era onde o belo uirapuru gostava de pousar para cantar para sua kunhã. Naquela manhã, eles não permitiram que a única irmã fosse cuidar do Noçoquém, prendendo-a em um quarto escuro. Pegaram suas flechas e suas sarabatanas envenenadas e foram ver a armadilha que tinham feito para o pássaro que havia encantado Aniam (Hakiy, 2019, p. 18).

Essa história ensina sobre amor, família, a importância de cuidar e acreditar, uma vez que, no final, Aniam, uirapuru e o filho que tiveram ficam juntos e cuidam de Noçoquém, que volta a ser bonita e amada, mostrando que o bem sempre vence. Desse modo, as narrativas indígenas têm muito a ensinar, sobretudo nos espaços escolares, se usadas de forma efetiva e com sentido na vida dos alunos, logo, ela se torna uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem.

Quando percebeu o sorriso da realidade, viu seu amado à sua frente, rindo de felicidade. Ele a abraçou profundamente, e um longo beijo se deu. Ele, então, contou sobre o tempo em que ficou preso no galho da castanheira gigante, proibindo de cantar, de voar, de viver ao lado do seu grande amor. Agora, eles poderiam construir outros bons momentos, ao lado do filho, que era fruto daquele amor que tinha um pelo outro. Aniam estava finalmente em casa com seu amado e seu filho. Ela cuidaria de tudo naquele lugar, e cada semente plantada seria regada com amor, cada flor que desabrochasse seria um presente seu para a vida, que agora resplandecia com mais poesia e felicidade (Hakiy, 2019, p. 38-39).

A importância da produção textual por intermédio de mitos indígenas

O mito é um gênero textual fruto da oralidade e um grande aliado na produção textual. A prática de produção textual tem um papel fundamental na aprendizagem do aluno que desenvolve a escrita, pois é nela que ele apresenta suas ideias e coloca em prática seus conhecimentos. Sobre a importância dessa escrita, Kambeba (2018, p. 39) afirma que:

A arte de escrever tem contribuído para que nas aldeias os povos catalogassem narrativas contadas pelos mais velhos e que, depois de serem transformadas em livro, as crianças na sala de aula conseguissem se imaginar nesse universo pela escuta e leitura dessas narrativas. Ela nos dá possibilidades para que, fora da aldeia, alunos e pessoas possam se aprofundar em determinado assunto ou mesmo saber como cada povo vive, resiste e defende seu território.

Infelizmente, na atualidade, há uma grande dificuldade dos alunos na realização de produção textual, e isso se dá principal-

mente, pelo fato de que eles não têm o hábito de ler nem de escrever, além da forma que o texto vem sendo trabalhado em sala de aula. Para Marcuschi (2009), parte do problema da educação atual está associada à forma como o texto é trabalhado, posto que:

Sabemos que o problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (Marcuschi, 2009, p. 4).

Através da passagem em destaque, o problema da educação atual em torno de como o texto é apresentado em sala de aula “não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação [...]” (Marcuschi, 2009, p. 4). Por isso, é necessário não só o professor conhecer os diversos tipos de textos, mas principalmente, que saiba como apresentá-los aos alunos, fazendo os estudantes se interessarem pelas leituras e realizarem suas produções textuais com excelência.

O texto é uma excelente forma de comunicação e, segundo Roch e Elias (2009, p. 3), o texto é “um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é o resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado e a forma como tal coprodução se realiza”. A escrita é a ativação dos conhecimentos, tanto os orais como os de escrita, logo, de acordo com Roch e Elias (2009, p. 15):

O escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/ mundo/ práticas sociais.

O processo da produção escrita é constituído por imagens, sentimentos, lembranças, experiências e visões do real capazes de expressar e/ou de representar modos de vida, coisas e a natureza de um lugar. E é dentro desta perspectiva que esta pesquisa se constitui, priorizando o aprendizado mútuo, em que todos(as) podem aprender com o outro, em um constante entrelaçar cultural. Assim, abrir

espaço para a interculturalidade nos espaços escolares, sobretudo na educação básica, é promover uma aprendizagem entre culturas que ensina condições de respeito e igualdade. É um processo de construção de conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes que visam a valorização e o reconhecimento das diferenças culturais.

Caminhos trilhados na metodologia e os resultados mais expressivos

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que, de acordo com Severino (1941, p. 103), “[...] faz referência mais aos seus fundamentos epistemológicos do que propriamente as especificidades metodológicas”. Trata-se também de uma pesquisa-ação-educação, que é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e o aprendizado de seus alunos. Assim, para estimular e implementar uma educação pautada na ação educacional participante, foi extremamente necessário fomentar uma cultura de ação participativa no espaço escolar. No intuito de levar em consideração a importância dos sujeitos da pesquisa: os discentes da rede estadual de ensino.

Além disso, foi solicitado aos estudantes que eles entrevistassem as pessoas mais idosas de suas famílias, uma vez que a turma selecionada possuía ancestralidade indígena. Essas entrevistas foram de grande importância para a pesquisa-ação, pois são métodos eficazes de investigação. Severino (1941) fala sobre a importância da entrevista, afirmando que com ela “o pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 1941, p.108).

A escola-campo está localizada em uma zona periférica da cidade de Eirunepé-AM, que atende alunos do 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Nessa instituição, há muitos jovens em situações de vulnerabilidade e alunos vindos da zona rural. A turma selecionada foi o 9º ano 03, com 36 alunos com idades entre 14 e 16 anos, sendo 25 meninas e 11 meninos.

A pesquisa foi aplicada em três momentos, primeiramente foi apresentada aos alunos a literatura indígena, iniciando com uma interação sobre o que eles entendiam por narrativas mitológicas. Em seguida, conversou-se sobre o que eles sabiam acerca dos povos indígenas, e então foi apresentado o conceito de literatura, sua importância tanto na escrita como na história, mostrando-lhes

alguns autores e obras. Então, iniciou-se a leitura do livro *Noçoquém, a floresta encantada*, até que, após a referida atividade, foi solicitado aos alunos que eles realizassem entrevistas com as pessoas mais velhas de suas famílias, na intenção de coletar os mitos que elas ouviam dos seus pais e avós.

A seguir, traremos as narrativas mitológicas coletadas e transcritas pelos estudantes na oficina de produção escrita:

De primeiro lá no soldado, tinha um cacique que se transformava em onça, ele fazia isso quando um morador começava a matar muita caça, para que os índios não ficassem sem ter o que comer, e para proteger os animais. Um dia, um morador arrumou uma cachorrinha branca muito boa de caça, que começou a matar anta, paca, acuou veado, o morador animado começou a caçar sem necessidade, o cacique chegou para ele e disse que ele parasse com isso, mas ele não ligou, não acreditava na história de que o cacique virava onça, então continuou caçando, um dia, ele viu uma onça muito grande, tentou atirar muitas vezes, mas a espingarda malhou todos os tiros, então, então ela foi embora, passando pelo caminho o cacique disse pra ele “da outra vez vou comer tua cachorra se tu não aprender”, mas ele teimou e foi de novo, matou uma paca e uma anta, então a onça pareceu de novo, mais uma vez os tiros malharam e ela comeu a cachorrinha branca dele, e ainda deu carreira e derrubou ele, ele chorando se valeu de Deus, a onça foi embora, mas na frente, ele viu o índio que disse “eu te falei, tu vai dizer que sou ruim, mas se fosse ruim eu tinha te comido, mas a minha barriga já estava cheia da tua cachorra, mas se não aprender, na próxima te como, bicho teimoso, pra ti aprender a respeitar os bichos e nós. Quem contou essa história foi meu pai, Osmar, eu acredito, porque papai é muito religioso, nunca mentiu e nunca deixou nossos irmãos matar mais do que nós podia comer, porque senão a onça ia comer a gente e Deus ia deixar, porque gula é pecado. O papai mora lá na ponte da vila, ainda é vivo, tem quase noventa anos, vai lá pra não achar que estou mentindo (entrevista concedida em 29 de setembro de 2022).

As narrativas indígenas têm muito a ensinar, sobretudo nos espaços escolares, se usadas de forma efetiva e que faça sentido na vida dos alunos, pois ela se torna uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem. Sobre a importância dessa escrita, Kambeba (2018, p. 39) destaca que a arte de escrever “tem contribuído para

que nas aldeias os povos catalogassem narrativas contadas pelos mais velhos e que, depois de serem transformadas em livro, as crianças na sala de aula conseguissem se imaginar nesse universo pela escuta e leitura dessas narrativas”.

Outro mito que foi possível coletar se destaca assim:

Vou contar uma história que ouvi da mãe do meu marido, que já faleceu a mais de vinte anos. Eu acredito porque já vi águia e gavião real, e quando morei no soldado vi eles carregando macaco, mas desde que minha sogra contou essa história, fiquei com muito medo, principalmente quando meu marido ia de dormida para estrada cortar borracha, a história é assim: De primeiro tinha uma grande águia que morava em um tronco de uma enorme Sumaúma aqui no soldado, mas essa era muito maior do que as que tem agora. Essa águia dava medo, porque carregava preguiças, macacos, pacas e outros animais, e também crianças pequenas, assim como carregava macaco barrigudo. Aqueles que tinham coragem de chegar perto do ninho dela, contavam que apesar da altura, conseguiam escutar o estalar de ossos de longe, nós tinha medo, mas os índios Kulinas que moravam perto da comunidade não tinham medo, eles achavam o bicho muito bonito e sonhavam em amansar a águia. Um dia sem explicação, a grande águia morreu, os índios ficaram muito tristes, mas sabiam que tinha um filhote, pois, a águia contou para o cacique, então eles conseguiram derrubar o enorme tronco de sumaúma, e dentro dela foi encontrado um filhote de gavião que ainda estava nascendo as penas, era lindo e enorme para um filhote, suas asas eram maiores que um homem, também foram encontrados no ninho muitos ossos e penas de animais, entre esses ossos haviam alguns muito parecidos com de humanos, confirmando que ela comia bebês e crianças pequenas. Os índios levaram o filhote de gavião, cuidaram dele, deram comida e ele foi crescendo, e ficou maior do que a mãe dele, mas os índios educaram tão bem que ele ajudava a caçar os animais, comia sua parte, e nunca comeu um índio ou um morador do soldado. Quando os índios se mudaram de perto da comunidade, ninguém viu mais o gavião, o cacique sabe amansar bicho, e lugar que cacique já morou bicho não come gente, só se fizer uma coisa muito ruim (entrevista concedida em 29 de setembro de 2022).

Diante do exposto, Kambeba (2018, p. 39) destaca: as narrativas mitológicas “nos dão possibilidades para que, fora da aldeia,

alunos e pessoas possam se aprofundar em determinado assunto ou mesmo saber como cada povo vive, resiste e defende seu território”.

A narrativa a seguir foi coletada por uma ex-moradora de um seringal onde habitavam povos indígenas. Preservei a fala da entrevistada para que ficasse mais original o possível da narrativa feita por ela. Mito – “O Surgimento do povo Kulina”:

O povo Kulina ele surgiu, diz os nossos antepassados, do coco do jaci. O Tamaku ele é Deus, então o Tamaku ele juntou os cocos e fez uma casinha, e colocou os cocos tudinho na casinha, aí virou a gente, os Kulinas, ainda a gente foi se espalhando pelo mundo, e assim nós Kulinas nascemos. Tamaku é o mesmo que é o Deus de vocês, vocês chamam de Deus, nós chama de Tamaku, ele criou nós e tudo que existe (entrevista concedida em 29 de setembro de 2022).

Essa é sem dúvidas uma das entrevistas mais importantes sobre a crença indígena em Eirunepé, pois fala sobre a criação de um povo, segundo um falecido pajé que viveu em Eirunepé, e passou a história para seus filhos. Dentre eles, a cacique Zuíla Kulina, substituta de seu pai, e quem concedeu a entrevista para os estudantes.

Tanto as entrevistas colhidas pelos alunos enriqueceram esta pesquisa, como também os conhecimentos dos idealizadores do projeto. Vale ressaltar que este momento proporcionou o protagonismo dos estudantes, pois foram autores de sua aprendizagem. No decorrer das atividades do projeto, os estudantes foram desconstruindo as narrativas estereotipadas regadas de preconceitos em virtude da ação colonial. Por esse motivo, é tão importante a escrita indígena, pois, através dela, se conhece a realidade acerca desses povos. Diante disso, é conveniente destacar a fala de Hakiy (2018, p. 38) sobre a importância da escrita para o indígena brasileiro:

Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outras tecnologias como mecanismos de transmissão. Aí está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador um vasto sentido de pertencimento.

Desse modo, é necessário pensar e trazer para o chão da escola práticas pedagógicas que evidenciem os conhecimentos local e

ancestral, romper com o saber hegemônico e construir caminhos para a pluralidade, na tentativa de superar a dominação eurocêntrica nos espaços escolares. Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2003, p. 161) destacam:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio.

Assim, é urgente que as escolas, em seus planos de ações internos, promovam diálogos, ações interculturais e multiculturais que afirmem as identidades dos povos indígenas na escola, isto é, pensar em um currículo que se assenta fora dos padrões eurocêntricos de educação e construir práticas pedagógicas através de um pensamento decolonial. Tal visão implica o contato direto com obras literárias de autores e escritores indígenas. Somente assim a educação libertadora e plural será alcançada, priorizando o respeito à cultura indígena e sua ancestralidade. Por isso, a inserção da produção literária indígena nas grades curriculares é imprescindível e necessária.

Considerações finais

A pesquisa promoveu o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, além do conhecimento das narrativas mitológicas produzidas por escritores indígenas. Esses povos resistem e são portadores de uma multiplicidade de saberes e conhecimentos, os quais atravessam gerações. Desse modo, precisam ser difundidos nos espaços escolares, como este trabalho mostrou ser possível.

Através dessa temática, foi possível trabalhar o exercício da alteridade com os estudantes, pois os alunos, além de se colocarem no lugar desses povos, se viram neles. Assim, a cultura amazônica é indígena, e levar essas questões para o contexto escolar significa romper com o discurso hegemônico e etnocêntrico construído de forma pejorativa perante os povos ancestrais. Dessa maneira, através deste trabalho, esse aspecto foi possível, posto que, nós, enquanto educadores, temos uma responsabilidade muito grande nesta luta.

No que diz respeito à promoção do hábito da escrita, o trabalho responde aos objetivos específicos, uma vez que os estudantes foram

autores de sua aprendizagem e das suas produções escritas. Dessa maneira, contribuiu-se para a perpetuação da herança cultural dos povos indígenas e ao protagonismo estudantil. A pesquisa não se encerra aqui, ela apresenta alguns pontos de partidas de como trabalhar práticas pedagógicas multiculturais em sala de aula, fazendo valer o que rege a Lei n.º 11.645/08.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base Brasília, 2017.

HAKIY, T. **Noçoquém**: A floresta encantada. Brasília: Edebê Brasil, 2019.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In*: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (orgs). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, mai.-ago, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Trajetória histórica e possibilidades pedagógicas da literatura oral amazônica no ensino básico

Christopher Souza da Rocha¹

Resumo: a literatura oral tem desempenhado um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores culturais e identidade ao longo da história. Este artigo busca explorar a trajetória histórica da literatura oral e examinar suas possibilidades pedagógicas na educação básica.

Palavras-chave: literatura oral; cultura; Amazônia.

Introdução

A literatura oral, deslocada dos conceitos ocidentais nos quais à primeira vista somos levados a pensar, remonta aos primórdios da humanidade, quando as comunidades se reuniam em torno do fogo para contar histórias, transmitir conhecimentos e preservar a memória coletiva. Antes mesmo do advento da escrita, as narrativas orais eram a principal forma de comunicação e transmissão de saberes entre as gerações.

Nas antigas civilizações, como a Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma, os contadores de histórias ocupavam um lugar de destaque na sociedade. Eles eram responsáveis por compartilhar mitos, lendas e epopeias que tratavam de temas, como a criação do mundo, as aventuras de heróis e a moralidade. Essas narrativas tinham o objetivo de educar, entreter e preservar os valores culturais e religiosos dessas sociedades.

Durante a Idade Média, período marcado pela predominância do feudalismo e da religião cristã, a literatura oral possuía um papel de disseminação de histórias épicas, como as canções de gesta e os romances corteses. Essas narrativas heróicas e românticas abordavam temas de coragem, amor e fé, refletindo as virtudes valorizadas pela sociedade medieval.

¹ Graduado em história pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestrando no Programa de Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA - UFAM).

Com o Renascimento e o surgimento da imprensa, a literatura oral perdeu um pouco de espaço para a literatura escrita que se consolidou como a “Literatura do Ocidente”², mas não desapareceu. As histórias populares continuaram a ser transmitidas oralmente, adaptando-se aos novos contextos sociais e culturais. Na era moderna, vários estudiosos e folcloristas se dedicaram a coletar e registrar as narrativas orais de diferentes regiões do mundo, valorizando a diversidade cultural e a importância dessas tradições.

No século XX, a literatura oral ganhou destaque novamente, especialmente com o surgimento de movimentos literários e artísticos que valorizavam a cultura popular e as raízes ancestrais. Os contadores de histórias ressurgiram em diferentes partes do mundo, trazendo consigo as tradições orais de seus povos e compartilhando-as com o público em geral.

Na Amazônia – uma região rica em diversidade cultural e ambiental que abriga comunidades indígenas, ribeirinhas e tradicionais –, por muitos séculos a história e a identidade foram transmitidas por meio da oralidade. Embora o contato com o ocidente e a colonização jesuítica de vários grupos étnicos tenham tentado acabar com a história, com a tradição e a identidade desses povos, essas formas de expressão, que incluem lendas, mitos, cantigas, histórias de origem e sabedorias ancestrais, resistiram e se tornaram fundamentais para a preservação e valorização da cultura amazônica.

A Tradição Oral faz-se na transmissão de conhecimentos tradicionais, práticas sustentáveis, relação com o ambiente e o entendimento das complexas interações entre os seres humanos e a natureza. Ela contém saberes sobre plantas medicinais, técnicas agrícolas, rituais de cura, cosmogonias e a relação espiritual com o meio ambiente. Essas narrativas também refletem os desafios enfrentados pelas comunidades, como a defesa de seus territórios e a luta pela preservação de seus modos de vida diante das pressões predatórias do dito “desenvolvimento do ocidente”.

A história da literatura oral é uma trajetória rica e diversa, repleta de narrativas que refletem as experiências, crenças e valores

² Milman Parry e Albert B. Lord: esses dois estudiosos se dedicaram ao estudo da tradição oral, especialmente na poesia épica, como a *Ilíada* e a *Odisseia*, eles discutem as características da literatura oral e como ela difere da literatura escrita ocidental. Ver: Lord, Albert B. **The Singer of Tales**. Harvard University Press, 2000. Parry, Milman. **A Tradição Oral e a Homérica**. Editora Universidade de São Paulo, 1972.

das diferentes culturas ao redor do mundo. Ao valorizarmos e preservarmos essa forma de expressão, reconhecemos a importância do patrimônio cultural imaterial e garantimos que as histórias continuem a encantar, educar e inspirar as gerações futuras.

O objetivo deste artigo é realizar um levantamento expositivo sobre a trajetória histórica da literatura oral na região amazônica. Além disso, busca-se explorar as possibilidades pedagógicas da literatura oral como recurso educacional nas escolas da Amazônia.

Um dos principais teóricos no Brasil a se debruçar sobre a literatura oral foi Luís Câmara Cascudo (2012), considerado uma das maiores referências brasileiras no que tange ao estudo do folclore nacional. Em uma de suas produções, intitulada “Literatura Oral no Brasil”, Cascudo apresenta que as pesquisas de literatura oral começam com mais seriedade a partir de Sílvio Romero (1851-1914), nas obras “Contos Populares do Brasil” e “Estudos sobre a Poesia Popular no Brasil”. Ainda na obra de Cascudo (2012) o autor explicita didaticamente *o que é* a literatura oral, este conceito que surge em 1881 elaborado por Paul Sébillot, inicialmente limitado aos “provérbios, adivinhações e frases feitas”, e posteriormente assinalado a “persistência pela oralidade”, “a fé pelo ouvir” a partir de dois tipos de fontes: a exclusivamente oral e a impressa em livretos.

Outro destaque importante é a abordagem de Cascudo (2012) sobre a literatura oral folclórica ou narrativa folclórica. Esta, por sua vez, é totalmente popular, mas, ressalta-se, nem toda produção popular é folclórica; o moderno e contemporâneo distanciam-se do folclore. Uma produção para que seja folclórica precisa de uma “certa indecisão cronológica”, decorre da memória coletiva, indistinta e contínua (Cascudo, 2012).

As comunidades do interior do Amazonas carregam uma riquíssima cultura imaterial. A literatura oral se faz presente nas tradições orais dos povos da Amazônia, construída ao longo dos séculos a partir da oralidade das populações indígenas e de suas relações étnicas.

Feitas essas afirmações, constata-se a relevância das narrativas folclóricas integradas à literatura oral enquanto um patrimônio cultural imaterial de um povo. No entanto, podemos afirmar que esses conhecimentos populares são utilizados como recursos didáticos nas escolas amazônicas?

Há uma extensa literatura que aborda os estudos folclóricos regionais no país, a obra “Literatura Oral no Brasil”, de Luís Câmara Cascudo é, sem dúvidas, um dos trabalhos pioneiros sobre literatura oral folclórica, dissertando sobre toda a sua abrangência e vitalidade, limites e transmissão. Entre os trabalhos contemporâneos que discutem essa temática destaca-se “Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil”, organizado por Frederico Augusto Garcia Fernandes (2003). No que tange ao uso pedagógico da oralidade em sala de aula, a obra “Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar”, de Robson Santos de Carvalho e Celso Ferrarezi (2018) é uma das grandes referências.

Na Amazônia, há notórios trabalhos sobre a narrativas folclóricas, como: “Bestiário Amazônico: Cultura e Comunicação em Inglês de Sousa e Barbosa Rodrigues”, de Lucas Alves de Vasconcelos Neto e Sérgio Ivan Gil Braga (2023). Bem como, o brilhante trabalho “A Literatura Oral nas Vertentes dos Estudos dos Contos Populares na Amazônia” de Élide Luciane Vieira de Andrade³. Destaco, também, a tese de doutoramento em linguística de Maria do Carmo Pereira Coelho (2003), com o título “As Narrações da Cultura Indígena na Amazônia: lendas e histórias”. E entre as abordagens pedagógicas ressaltam-se os seguintes trabalhos: Jamerson Coutinho Apolinário (2012), Cláudia Cristine da Silva Pereira (2017), Sílvia da Conceição Neves (2012) e Adrew Roger Azevedo dos Santos (2018).

Como mencionado, existe um conjunto de importantes trabalhos que abordam a literatura oral e o folclore no Brasil e na Amazônia. Assim também, produções que versam sobre o uso da oralidade e/ou do folclore em sala de aula. No entanto, são poucos os trabalhos nos bancos de tese do Brasil que abordam a literatura oral do interior do Amazonas enquanto um recurso didático no processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

Localmente, temos como referências duas produções que abordam o município de Borba. Um brilhante trabalho etnográfico sobre as narrativas folclóricas é o da professora Maria Auxiliadora Coelho Pinto (2012), intitulado “Lendário de Canumã Memórias Vivas de um Povo”, que trata de um inventário sobre as principais lendas e mitos da comunidade ribeirinha Foz do Canumã, Distrito

³ Ver ANDRADE, Élide Luciane Vieira de. A literatura oral nas vertentes dos estudos dos contos populares na Amazônia. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/134>.

do município de Borba. Ainda sobre esta comunidade ribeirinha, ressaí a tese de dissertação de mestrado do pedagogo Janderson Bragança Ribeiro (2021), com o título “Educação no Campo e Políticas de Permanência na RDS Canumã (2005/2015)”.

Entre os conceitos que nortearão as análises deste artigo está o de “identidade cultural”. Segundo Freire, o respeito às identidades, às individualidades e às vivências socioculturais dos alunos é indispensável na prática educativa (Freire, 1996), bem como a necessidade de criar as condições para que os discentes se assumam enquanto sujeitos, pois, quando se vive em um ambiente autoritário, é de extrema importância. Assumir-se enquanto sujeito não significa a exclusão do outro, mas é com o respeito simultâneo a si mesmo e ao outro que se criam as condições para que todos se assumam enquanto sujeitos (Freire, 1996).

Ainda em Freire (1996), utilizarei o conceito de “Educação Não formal”. Essa concepção educacional busca romper com as metodologias tradicionais e com currículo que não considera e nem respeita o conhecimento de mundo, os saberes, valores e modos de vida das classes populares. A Educação Popular, baseada nas teorias de Paulo Freire, busca promover a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade através de uma educação comprometida com a conscientização e politização do educando com o meio em que vive como sujeito capaz de refletir e agir sobre ele (Freire, 1981). Para Maria da Glória Gohn (2006), na Educação Não formal existe a intencionalidade de criar ou buscar determinadas qualidades ou objetivos em espaços não escolares, atuando em várias dimensões que visam a formação do indivíduo, buscando politizar os sujeitos enquanto cidadãos, de capacitá-los para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidade ou desenvolvimento de potencialidades (Gohn, 2006).

É importante explicitar que também utilizarei o conceito de “memória” e “memória cultural”. Sobre o primeiro, a memória, Ulpiano Bezerra de Meneses (1992) nos diz que é muito recorrente a sua caracterização como “mecanismo de registro e retenção, depósito de informações, conhecimento e experiências”; esta concepção faz com que a memória apareça como algo “concreto, definido, cuja produção e acabamento se realizaram no passado e que cumpre transportar para o presente” (Meneses, 1992, p. 10). Nesse sentido, o autor contraconceitua:

No entanto, nem a memória pode ser confundida com seus vetores e referências objetivas, nem há como considerar que sua substância é redutível a um pacote de recordações, já previsto e acabado. Ao inverso, ela é um processo permanente de construção e reconstrução de um trabalho... O esforço ingente como que costumam investir grupos e sociedades, para fixá-la e assegurar-lhe estabilidade, é por si, indício de seu caráter fluido e mutável. As sociedades de comunicação oral, por exemplo, desenvolveram sofisticadas e eficientes técnicas mnemônicas para evitar variações: o ritmo, a convenção formular, os sistemas de associação, etc. Nem por isso, revelam os especialistas, a tradição se deixa cristalizar: a comunicação nunca se faz rigorosamente palavra por palavra, mas absorve variações de escala diferenciada. O caso das culturas orais é interessante porque, nelas, o processo de registro e conservação de informação coincide inteiramente com o processo de sua comunicação e sociabilização (Meneses, 1992, p. 10-11).

No levantamento bibliográfico, despertei o interesse pelo conceito de “memória cultural” a partir das discussões feitas pelo pesquisador Jan Assmann. Em seu artigo “*Communicative and cultural memory*”, Jan apresenta uma discussão acerca da memória cultural, conceituando-a como referente a lembranças objetivadas e institucionalizadas, que podem ser armazenadas, repassadas e reincorporadas ao longo das gerações. A memória cultural é constituída, portanto, por heranças simbólicas materializadas em textos, ritos, monumentos, celebrações, objetivos, escrituras sagradas e outros suportes mnemônicos que funcionam como gatilhos para acionar significados associados ao que passou. Como delineado em um dos objetivos específicos do projeto, pretendo relacionar as manifestações folclóricas com a compreensão de memória cultural.

Destaco ainda, a utilização do conceito de *imaginário*. Sandra Jatahy Pesavento (2006) discute o imaginário como um sistema produtor de ideias e imagens que suporta as “duas formas de apreensão de mundo: racional e conceitual”, que forma o conhecimento científico, e das sensibilidades e emoções que “correspondem ao conhecimento sensível” (Pesavento, 2006). A autora explica a relação de imaginário e representação:

Neste ponto, as diferentes posturas convergem: o imaginário é sempre um sistema de representações sobre o mundo, que se co-

loca no lugar da realidade, sem com ela se confundir, mas tendo nela o seu referente. Mesmo que os seguidores da história cultural sejam frequentemente atacados por negarem a realidade, acusação absurda e mesmo ridícula, nenhum pesquisador, em sã consciência, poderia desconsiderar a presença do real. Apenas, este apenas é toda a diferença, parte-se do pressuposto de que este real é construído pelo olhar enquanto significado, o que permite que ele seja visualizado, vivenciado e sentido de forma diferente, no tempo e no espaço (Pesavento, 2006).

Ainda no sentido de explicitar a conceituação de imaginário, a estudiosa elucida:

Ao construir uma representação social da realidade, o imaginário passa a substituir-se a ela, tomando o seu lugar. O mundo passa a ser tal como nós o concebemos, sentimos e avaliamos. Ou, como diria Castoriadis, a sociedade, tal como é enunciada, existe porque eu penso nela, porque eu lhe dou existência, ou seja, significação através do pensamento. Os recentes estudos de Lucian Boia, historiador romeno, acenam para a possibilidade de estabelecer estratégias metodológicas de acesso a este mundo imaginário, *crème de la crème* da historiografia atual (Pesavento, 2006).

Para Terry Eagleton, em “Literary Theory: An Introduction”, exploram-se métodos críticos usados na interpretação e estudos literários. Uma análise crítica é uma abordagem sistemática para avaliar e interpretar um texto, documento, obra de arte ou qualquer outra fonte de informação. Nesse sentido, a partir dos pressupostos metodológicos do autor, esta pesquisa fundamentou-se em uma análise crítica-documental que envolveu os seguintes passos: Identificação e Contextualização; Leitura ou Observação; Identificação de Elementos-Chave; Avaliação de Contexto; Identificação de Intenções e Viés; Análise de Conteúdo; Avaliação Crítica; Evidência e Exemplos; Comparações e Referências Externas; Síntese e Conclusão; e Citações e Referências.

Literatura oral na Amazônia: uma herança cultural rica

A Amazônia é uma região rica e diversa, não apenas em termos de sua vasta biodiversidade, mas também em sua imensa diversidade

cultural e linguística. Essa região abriga uma miríade de comunidades indígenas que desempenham um papel fundamental na preservação das tradições orais, transmitidas de geração em geração.

As comunidades indígenas da Amazônia possuem uma riqueza cultural incomparável, cada uma com suas próprias línguas, mitos, lendas e histórias que enriquecem o tecido cultural da região. Cada grupo étnico, como os Tikuna, Yanomami, Ashaninka, Kayapó, entre muitos outros, possui sua própria cosmologia e sistema de conhecimento transmitido oralmente (Melatti, 2005).

Essas comunidades indígenas mantêm uma relação profunda com a natureza e com suas terras ancestrais, e suas narrativas orais refletem essa conexão íntima. Os mitos e lendas indígenas da Amazônia frequentemente envolvem seres sobrenaturais, espíritos da floresta e animais sagrados, transmitindo saberes ancestrais sobre a relação entre os seres humanos e o meio ambiente.

A literatura oral indígena na Amazônia não se limita apenas a histórias mitológicas, mas também inclui narrativas cotidianas, contos de caça, canções, poemas e expressões artísticas diversas. Cada comunidade indígena possui suas próprias formas de expressão e tradições orais específicas, refletindo a diversidade cultural e linguística da região (Surrallés, 2005).

A preservação da literatura oral indígena na Amazônia é de suma importância, pois representa a continuidade da identidade cultural dessas comunidades e a valorização de seus conhecimentos tradicionais. Essas narrativas orais são veículos de transmissão de sabedoria, valores, normas sociais e visões de mundo únicas, que são passadas de geração em geração. No entanto, é importante destacar que essas tradições de literatura oral enfrentam desafios significativos. O contato com a sociedade não indígena, a perda de território, a pressão econômica e a assimilação cultural representam ameaças à continuidade dessas práticas culturais (Macedo, 2013). É necessário reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística da Amazônia, bem como apoiar as comunidades indígenas em seus esforços de preservação e revitalização das tradições de literatura oral.

A região amazônica é um verdadeiro tesouro de diversidade cultural e linguística, abrigando uma ampla variedade de gêneros de literatura oral. Esses gêneros refletem as tradições e a riqueza das comunidades indígenas que vivem nesta região.

Os mitos e lendas são um gênero central da literatura oral amazônica. Essas narrativas míticas explicam a origem do mundo, a relação entre humanos e seres sobrenaturais, além de transmitir conhecimentos sobre a natureza e a vida cotidiana. Cada comunidade indígena possui seus próprios mitos e lendas, que são transmitidos oralmente de geração em geração. A música também desempenha um papel fundamental na cultura amazônica, e os cantos e músicas tradicionais são uma forma importante de literatura oral. Essas canções podem estar relacionadas a rituais, festividades, histórias locais ou expressar emoções e sentimentos. Os cantos e músicas tradicionais são transmitidos oralmente e preservam a identidade cultural das comunidades.

Muitas dessas comunidades possuem histórias de origem que contam a criação de suas aldeias, a chegada de seus antepassados e as razões pelas quais ocupam determinados territórios. Essas narrativas de fundação são transmitidas oralmente como uma forma de conexão com a história ancestral e a identidade coletiva. Além dos gêneros míticos e lendários, existem também as narrativas cotidianas, que retratam eventos, histórias e experiências do dia a dia das comunidades. Essas narrativas podem incluir contos, anedotas, fábulas e ensinamentos morais transmitidos oralmente entre os membros da comunidade. Essas expressões populares são frequentemente usadas para transmitir valores, normas sociais e conselhos práticos. Os provérbios e ditados populares são passados oralmente e são uma forma eficaz de preservar a sabedoria ancestral (Amazonas Filho, 2004).

Esses são apenas alguns exemplos dos diferentes gêneros de literatura oral presentes na região amazônica. Cada comunidade indígena e tradicional tem suas próprias tradições e formas de expressão, que enriquecem o patrimônio cultural da região. A preservação e valorização desses gêneros de literatura oral são essenciais para manter viva a rica diversidade cultural e linguística da Amazônia.

A literatura oral no ensino básico

A literatura oral não é mencionada explicitamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ambos os documentos fornecem diretrizes e orientações para a educação básica no Brasil, abrangendo diferentes áreas de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. No entanto, a literatura oral pode

ser incorporada e explorada nas práticas pedagógicas de maneira transversal, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Educação Cultural.

A BNCC, que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes na educação básica no Brasil, menciona o folclore em diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, no componente curricular de Língua Portuguesa, um dos objetivos é “conhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural brasileira, bem como o patrimônio sociocultural que ela representa, incluindo-se aí o folclore e as manifestações artísticas e literárias”. Além disso, o folclore também é mencionado nos componentes curriculares de História, Artes e Educação Física, entre outros.

Já a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destaca a importância da valorização da cultura brasileira no processo educativo. No artigo 26, a lei menciona que o ensino da arte “constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Nesse sentido, o folclore, como parte da cultura brasileira, está inserido no ensino de Arte e pode ser explorado em diferentes linguagens artísticas, como danças, músicas, lendas e artesanato.

Portanto, tanto a BNCC quanto a LDB reconhecem a relevância do folclore como parte do patrimônio cultural brasileiro e indicam sua abordagem nas diferentes disciplinas, valorizando sua importância na formação dos estudantes e no fortalecimento da identidade cultural nacional.

Partindo dessa prerrogativa, a literatura oral pode ser considerada uma forma de folclore. O folclore refere-se ao conjunto de tradições, costumes, crenças, lendas, músicas, danças e narrativas transmitidas oralmente dentro de uma comunidade ou grupo cultural específico. A literatura oral, nesse contexto, engloba as narrativas tradicionais, como mitos, lendas, contos e cantigas, que são passadas de geração em geração por meio da oralidade.

A literatura oral folclórica é caracterizada por ser uma expressão cultural coletiva, enraizada nas tradições de um determinado povo. Ela reflete a identidade, os valores, as experiências e as visões de mundo dessa comunidade. Ao longo do tempo, essas narrativas são transmitidas e adaptadas, muitas vezes assumindo características únicas de cada região, grupo étnico ou comunidade.

O folclore e a literatura oral estão intrinsecamente ligados, pois ambos se baseiam na tradição oral como meio de transmissão. A literatura oral folclórica desempenha um papel importante na preservação da cultura e na transmissão de conhecimentos, crenças e histórias de um povo. Ela também reflete a diversidade cultural e a riqueza das expressões artísticas presentes em uma determinada região.

Vários autores discutem a literatura oral enquanto folclore, como Linda Dégh, famosa folclorista húngara, autora de obras como “*Folktales and Society: Story-telling in a Hungarian Peasant Community*” (1969), na qual explora a relação entre narrativas folclóricas e sociedade. Outro destacado autor é Alan Dundes, um importante folclorista americano, autor de obras como “*Interpreting Folklore*” (1980), no qual examina diversos aspectos do folclore, incluindo a literatura oral.

Outro renomado folclorista americano é Richard M. Dorson autor de “*Folklore and Folklife: An Introduction*” (1972), onde discute várias formas de folclore, incluindo a literatura oral. E, também, William Bascom, autor de “*African Folktales in the New World*” (1991), que explora a transmissão e a transformação das narrativas folclóricas africanas nas Américas, evidenciando a importância da literatura oral enquanto folclore. Esses são apenas alguns exemplos de autores que discutem a literatura oral como parte do campo mais amplo do folclore. Suas obras oferecem perspectivas teóricas, estudos de caso e análises sobre a relação entre a literatura oral e a cultura folclórica.

Portanto, embora nem toda a literatura oral se enquadre estritamente na definição de folclore, é correto dizer que a literatura oral é uma forma de expressão folclórica que desempenha um papel significativo na preservação da cultura e no fortalecimento da identidade de um povo.

Nesse sentido, a utilização da literatura oral na educação básica traz diversos benefícios pedagógicos para os estudantes. Essa prática permite explorar uma variedade de temas, promover a diversidade cultural, desenvolver a oralidade, estimular a imaginação e estabelecer uma conexão mais profunda com a natureza.

Diversos autores discutem esses benefícios e a importância da literatura oral na sala de aula. Betty Coelho (2003), em sua obra “*Literatura Oral na Escola*”, apresenta uma abordagem pedagógica sobre o uso da literatura oral, enfatizando sua importância no desenvolvimento da oralidade, na compreensão do mundo culturalmente diverso e na formação de leitores críticos. Regina Machado

(2006), é outra uma referência quando se trata de literatura oral e suas aplicações pedagógicas. Em suas obras, como “Aprender e ensinar com textos orais”, ela discute a importância de explorar a literatura oral na educação básica para a promoção da diversidade cultural e a valorização das narrativas tradicionais.

Rubem Alves, embora não seja um autor específico sobre literatura oral, em seus textos e palestras destacou a importância de contar histórias como forma de despertar a imaginação, desenvolver o pensamento crítico e estabelecer uma conexão mais profunda com a natureza e com a cultura. Câmara Cascudo (1984), o folclorista brasileiro, em suas obras, como “Literatura Oral no Brasil”, discute a importância da literatura oral como um patrimônio cultural, destacando a riqueza das narrativas tradicionais presentes na cultura brasileira e sua relevância na educação.

Regina Zilberman, a autora, em sua obra “Literatura Infantil Brasileira: uma Nova Perspectiva” (1982), argumenta sobre a importância de incluir a literatura oral na educação básica como uma forma de ampliar o repertório dos estudantes, promover a valorização da cultura popular e estimular a imaginação e a criatividade.

Esses autores oferecem perspectivas teóricas e práticas sobre os benefícios pedagógicos do uso da literatura oral na educação básica, ressaltando a promoção da diversidade cultural, a conexão com a natureza, o desenvolvimento da oralidade e da imaginação. Suas obras fornecem fundamentos para a inclusão da literatura oral no currículo escolar, enriquecendo o processo educativo e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e culturalmente sensíveis.

Possibilidades pedagógicas do uso da literatura oral na sala de aula

A literatura oral da Amazônia oferece inúmeras possibilidades pedagógicas interdisciplinares no ensino básico. Essa rica manifestação cultural, transmitida de geração em geração por meio da oralidade, pode ser explorada de forma abrangente, conectando diferentes disciplinas e enriquecendo o processo de aprendizagem dos estudantes.

No âmbito da língua portuguesa, a literatura oral amazônica proporciona uma oportunidade única de trabalhar a expressão oral e escrita dos estudantes. Através da leitura de histórias, mitos e lendas indígenas, os alunos podem aprimorar suas habilidades

de compreensão, interpretação e produção textual. Além disso, a literatura oral permite explorar a linguagem poética presente nas narrativas, despertando a sensibilidade literária dos estudantes.

No campo da história, a literatura oral amazônica possibilita o estudo das tradições e costumes dos povos indígenas ao longo do tempo. Os estudantes podem investigar as narrativas orais como fontes históricas, compreendendo a importância da preservação da memória coletiva e a resistência cultural dessas comunidades frente aos processos de colonização. Através das histórias indígenas, é possível abordar temas como a relação com o meio ambiente, a ocupação territorial e as dinâmicas sociais dessas comunidades.

A geografia encontra na literatura oral amazônica uma oportunidade de explorar as características físicas e ambientais da região. As narrativas podem servir como ponto de partida para o estudo dos ecossistemas, rios, florestas e biodiversidade presentes na Amazônia. Além disso, a literatura oral permite compreender a relação simbólica e espiritual dos povos indígenas com a natureza, promovendo uma consciência ambiental mais profunda nos estudantes.

No campo das ciências, a literatura oral amazônica oferece um vasto conhecimento tradicional sobre as plantas medicinais, a fauna, a astronomia e outros aspectos do meio ambiente. Os estudantes podem explorar esses saberes ancestrais, comparando-os com os conhecimentos científicos atuais e refletindo sobre a importância da preservação dessas práticas e da valorização da sabedoria indígena para a busca de soluções sustentáveis.

Por fim, as artes encontram na literatura oral amazônica uma fonte inesgotável de inspiração. Os estudantes podem expressar sua criatividade por meio de ilustrações, pinturas, esculturas e performances teatrais baseadas nas histórias e mitos indígenas. A literatura oral também pode servir como ponto de partida para a composição de músicas, cantos e poesias, envolvendo os alunos em experiências artísticas significativas e conectando-os com a cultura e a espiritualidade dos povos indígenas.

Essas possibilidades pedagógicas interdisciplinares proporcionadas pela literatura oral da Amazônia não apenas enriquecem o currículo escolar, mas também promovem uma valorização da diversidade cultural, uma conexão mais profunda com a natureza e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, criativas e sociais nos estudantes.

Alguns autores em suas obras trazem reflexões e abordagens sobre a literatura oral amazônica e sua importância no contexto

educacional, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento da identidade indígena. Betty Mindlin (2004); Daniel Munduruku (2017); Eliane Potiguara (2010); Kaká Werá Jecupé (2005); Márcia Wayna e Kambeba (2018).

É fundamental que os educadores busquem conhecimento sobre essa rica manifestação cultural, estabeleçam parcerias com comunidades indígenas locais e adotem uma abordagem respeitosa e inclusiva ao explorar a literatura oral amazônica na sala de aula.

Um exemplo significativo para elucidação é a obra do escritor indígena do povo Maraguá, chamado Yaguarê Yamã:

Kãwéra, devoradores de homens para o povo Maraguá. Segundo o escritor Yaguarê Yama, seu nome significa “esqueleto velho” criação do próprio Anhãga, deus inimigo do povo Maraguá. Os Kãwéra são filhos dos Zorak, eram criaturas visajentas de Anhãga, senhor do mal, a quem obedeciam, prestando-lhe serviços malignos. Os Morceganjos tinham forma de gente, mas sua parte de cima mais grossa e a de baixo mais fina. Não tinham mãos, mas tinham asas no meio das costas. Seus dentes eram pontiagudos e sua língua parecia uma cobra. Moravam ao redor do lago perdido Waruã, de onde ninguém voltava.

A narrativa acima, da cosmogonia do povo Maraguá, possibilitaria, enquanto material didático, o contato com literatura oral indígena, com o conhecimento tradicional dos povos da Amazônia e a história do Amazonas.

Conclusões

Em que pese a necessidade de uma pesquisa etnográfica mais profunda das escolas na região amazônica, podemos constatar, a partir de dados da LDB e da BNCC e suas aplicabilidades nas escolas nos territórios da Amazônia, um conjunto de necessidades. Este artigo, tratou-se de um trabalho ensaístico sobre a literatura oral na Amazônia e suas possibilidades pedagógicas, ainda há um conjunto de investigações profundas que devem ser feitas para chegarmos a conclusões ancoradas em dados mais concretos, no entanto, a partir das discussões feitas neste artigo, podemos afirmar alguns resultados e apontamentos.

A inclusão da literatura oral da Amazônia no ensino básico enfrenta uma série de desafios que vão além das questões peda-

gógicas. Dentre os principais obstáculos, destacam-se a falta de formação adequada dos professores e a ausência de valorização da cultura e identidade local nos livros didáticos.

Um dos desafios mais significativos é a falta de preparação dos professores para lidar com a literatura oral amazônica. Muitos docentes não possuem conhecimento aprofundado sobre as tradições indígenas, suas narrativas e sua importância cultural. A falta de formação específica dificulta a abordagem adequada da literatura oral em sala de aula, comprometendo a compreensão dos estudantes e a valorização da diversidade cultural amazônica.

Além disso, a ausência de materiais didáticos que abordam a literatura oral da Amazônia de maneira adequada também representa um desafio significativo. Os livros didáticos frequentemente negligenciam ou simplificam as manifestações culturais e literárias dos povos indígenas, contribuindo para a invisibilidade e desvalorização de suas narrativas. Isso dificulta a inclusão da literatura oral no currículo escolar e limita o acesso dos estudantes a essas ricas expressões culturais.

Outro desafio importante é a falta de valorização da cultura e identidade local. A literatura oral é uma forma essencial de transmissão de conhecimento, memória e cosmovisão das comunidades indígenas da Amazônia. No entanto, muitas vezes, essas tradições são marginalizadas e consideradas menos importantes em relação à cultura ocidental. Essa desvalorização da cultura local reflete-se na falta de espaço e reconhecimento da literatura oral amazônica no contexto educacional.

Para superar esses desafios, é fundamental investir na formação continuada dos professores, promovendo cursos e capacitações que abordam a literatura oral amazônica e suas possibilidades pedagógicas. Além disso, é necessário incentivar a produção de materiais didáticos que valorizem a cultura e as narrativas indígenas, proporcionando aos estudantes acesso a conteúdos mais representativos e inclusivos.

É essencial envolver as comunidades indígenas locais nesse processo, estabelecendo parcerias e promovendo a participação ativa dos povos indígenas na produção de materiais e na elaboração de currículos. Dessa forma, é possível garantir uma abordagem respeitosa, autêntica e contextualizada da literatura oral amazônica no ensino básico, promovendo a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento da identidade das comunidades indígenas.

Superar os desafios da inclusão da literatura oral na Amazônia no ensino básico requer um compromisso coletivo e contínuo, envol-

vendo educadores, instituições de ensino, comunidades indígenas, órgãos governamentais e a sociedade como um todo. Somente por meio da valorização e respeito às tradições culturais amazônicas, incluindo a literatura oral, poderemos construir uma educação mais inclusiva, diversa e significativa para todos os estudantes.

Referências

- AMAZONAS FILHO, H. **Mitos, contos e lendas do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2004.
- ANDRADE, É. L. V. de. **A literatura oral nas vertentes dos estudos dos contos populares na Amazônia**. 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portal-deperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/134>. Acesso em: 21 out. 2023.
- CASCUDO, L. C. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2012.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI, C. **Oralidades na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- COELHO, M. do C. **As Narrações da Cultura Indígena na Amazônia: lendas e histórias**. São Paulo: PUC, 2003.
- FERNANDES, F. A. G (org). **Oralidades e literatura: manifestações e abordagens no Brasil**. Londrina: Eduel, 2003.
- LORD, A. B. **The singer of tales**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- MACEDO, V. **Narrativas indígenas em contexto: tradição oral, memória e educação escolar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- MELATTI, J. C. **Mitologia Kamayurá: uma cosmologia Tupi-Guarani**. São Paulo: Edusp, 2005.
- MELATTI, J. C. **Mitos indígenas brasileiros**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- MENESES, U. B. de. **A memória e o tempo**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- NETO, L. A. de V. **Bestiário amazônico: cultura e comunicação em Inglês** de Sousa e Barbosa Rodrigues. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/folkcom2018/trabalho/54089>. Acesso em: 21 out. 2023.
- PARRY, M. **A tradição oral e a Homérica**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1972.
- PESAVENTO, S. J. **História e Imaginário: a Construção de Sentidos Culturais**. Bauru: EDUSC, 2006.
- SURRALLÉS, A. **As festas dos encantados: paisagens sonoras e visuais dos Wajãpi**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2001.
- SURRALLÉS, A. **Os Yanomami e a língua: uma perspectiva etnográfica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- YAMÃ, Y. **Murûgawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

A aprendizagem no processo da produção da farinha na comunidade Andiroba – Tefé

Ruth Sales Tavares¹

Deize Martins França²

Edilza Laray de Jesus³

Resumo: este trabalho é proveito da disciplina “Conhecimento, Práticas Tradicionais e aprendizagem na Amazônia”, ministrada pela Professora Dra. Nelissa Peralta Bezerra. Intitula-se o texto como “A aprendizagem no processo da produção da farinha na comunidade Andiroba”, essa localizada no município de Tefé, km 08 da estrada da Emade. Pretendeu-se com esta pesquisa mostrar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da produção da farinha. Para isso, utilizamos como metodologia a Pesquisa de Campo, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Como resultado da pesquisa, apontamos que o ensino/aprendizagem não é apenas aquele oferecido nas instituições escolares, logo, como dito anteriormente, todo aprendizado é válido para o desenvolvimento de habilidades e transmissão de valores e saberes do sujeito em formação.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; produção da farinha; conhecimentos tradicionais.

Introdução

Este artigo se debruça no processo de ensino e aprendizagem na produção da farinha de mandioca, tendo por tema a

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Professora da rede municipal de Ensino em Tefé. E-mail: rst.mic22@uea.edu.br

² Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Especialista em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Faculdade Única/MG. Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA. E-mail: dmf.mic22@uea.edu.br

³ Doutora em Educação pela UFRGS (RS). Mestra em Educação Ambiental pela FURG (RS). Especialista em Ciências da Educação pela Università CaFoscari Venezia/Unisul. Licenciada em Geografia pela UFAM (AM). E-mail: ejesus@uea.edu.br

Aprendizagem no Processo da Produção da Farinha na comunidade Aliança com Deus, mais conhecida pelos moradores da cidade de Tefé como Ramal da Andiroba, situada no km 08 da estrada da Emade.

O objetivo desta pesquisa foi acompanhar o processo da produção da farinha na prática da aprendizagem, a partir da questão: como se aprende a produzir a farinha? Esse tema está relacionado ao meu projeto de mestrado, visando contribuir com a pesquisa desenvolvida.

Nesta investigação se utilizou a perspectiva teórica de Tassinari (2015), pois os processos de aprendizagem, técnicas e habilidades também devem conceder autonomia e responsabilidade na formação do sujeito social. Enquanto o método de pesquisa aplicado foi a observação participante, seguida da entrevista e fotografias.

A técnica da observação participante é considerada um processo de interação da teoria com a prática voltado para transformação ou implementação do meio pesquisado, pois “com o auxílio da observação participante, o pesquisador analisa a realidade social que o rodeia, tentando captar os conflitos e tensões existentes e identificar grupos sociais que têm em si a sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias” (Corbishey; Carneiro, 2001).

Neste contexto, além da observação participante, que foi de grande relevância para a obtenção de dados, utilizou-se o método da entrevista com perguntas semiestruturadas para se chegar aos resultados esperados. Segundo Malhotra (2006), a entrevista semiestruturada segue um roteiro de questões abertas, com a possibilidade de inclusão de perguntas adicionais na medida em que novos pensamentos e necessidades de entendimento do determinado tema são identificados durante a realização de entrevistas, ou seja, a flexibilidade observada na aplicação de entrevistas semiestruturadas permite ao pesquisador partir de perguntas centrais do tema e adicionar novas questões a serem desvendadas, conforme o interesse e a possibilidade de agregar valor aos resultados da pesquisa.

Assim sendo, este trabalho foi conduzido sob as orientações e conhecimentos obtidos no componente curricular “Conhecimentos, Práticas Tradicionais e aprendizagem na Amazônia”. Todo o processo da pesquisa, a partir da observação, ocorreu na referida comunidade, com a colaboração de três protagonistas: Sebastião Tavares dos Santos (apelido Sabá), 44 anos, Alexandre da Maicena Gonçalves, 23 anos, e Alcilete (cônjuge de Alexandre), 35 anos; todos esses moradores da comunidade Aliança com Deus.

Processo de aprendizagem

As descobertas feitas no processo de produção da farinha de mandioca se mostraram para além das expectativas esperadas, pois através da observação percebeu-se que esse processo de aprendizagem ocorria segundo a necessidade das pessoas que se inserem nesse tipo de atividade econômica, não apenas para a sua subsistência, mas também para conseguir outros excedentes.

Outra descoberta emergiu a partir da composição do parentesco, na qual o sujeito, morador de outra cidade ou município, através da relação com um parente, chega ao local (comunidade), onde a principal atividade econômica é a agricultura, voltada para a produção da farinha da mandioca.

Aqui, o protagonista da pesquisa narrou sua história de vida. Nesse caso, explicou que tinha vindo da cidade de Manaus para morar na comunidade Andiroba, devido sua relação com sua cônica, e que seus sogros moravam na cidade de Tefé, enquanto sua sogra, especificamente, era moradora de Andiroba. Chegado a pouco menos de três meses na comunidade, o entrevistado (Alexandre, 23 anos) relatou sua admiração pelo local, pois onde morava antes (AM-010, em Manaus, estrada que vai para Rio Preto da Eva) não se via uma terra tão fértil. Segundo Alexandre, tudo o que se “joga na terra dá fruto”, e onde ele morava antes não se plantava a mandioca.

O entrevistado mencionou que já havia plantado uma roça de macaxeira, contudo, não havia colhido nada, porque a terra era seca e o barro se misturava com a areia, tornando a terra infértil. As únicas plantas que frutificavam eram a laranjeira e o limão; as verduras plantadas não cresciam, pois os insetos comiam as folhas, por isso, sua admiração por essa terra tão frutífera. Anteriormente, ele se mantinha trabalhando na chamada “diária”, limpando sítios e viveiros de peixe que, segundo disse, ganhava-se mais do que ser empregado formalmente.

Quando questionado sobre sua família já ter trabalhado com a agricultura, ele disse que “sim, mas não fazendo farinha”, apenas com outros tipos de plantação, e que essa era sua primeira experiência com a produção da farinha. Então, foi novamente questionado sobre qual seria sua motivação para produzir a farinha, e ele respondeu que, além do retorno financeiro, pensava em fazer sua própria roça: “*o dinheiro primeiro, é bonito, eu gosto de fazer farinha*” (Alexandre, 23 anos, 2022).

Esta pesquisa foi aplicada durante o acompanhamento de dois dias, entre 14 e 15 de outubro de 2022. Nas conversas aleatórias dos agricultores, eles disseram que, no dia seguinte à entrevista, precisariam começar o trabalho mais cedo, pois já era 17h30min e ainda era necessário produzir duas fornadas de farinha.

Quando se perguntou o horário que começavam o trabalho da produção da farinha, responderam que era às 4h da madrugada, começando a tirar a puba (mandioca), das caixas de água e do igarapé. Sendo este os dois modos que eles utilizavam para colocar a mandioca de molho, de três a cinco dias, transformando a mandioca em massa puba. Após isto, levavam a massa puba para cevar.

Figura 1 – Fase em que a mandioca está de molho nas caixas de água, processo em que a mandioca se torna massa puba



Fonte: Sales (2022).

Figura 2 – Agricultores tirando a massa puba das caixas de água depois de quatro dias de molho



Fonte: Sales (2022).

A figura 3 mostra o processo da gamela (caixa de madeira feita para colocar a massa puba) antes de cevar a massa puba, e, após isso, ela se transforma em uma massa mais consistente, que é colocada no tipiti, a fim de que toda água seja retirada, antes de peneirar.

Figura 3 – Agricultor cevando a massa da mandioca, dentro da gamela (caixa de madeira), onde com muita atenção passa a mandioca pelo cevador



Fonte: Sales (2022).

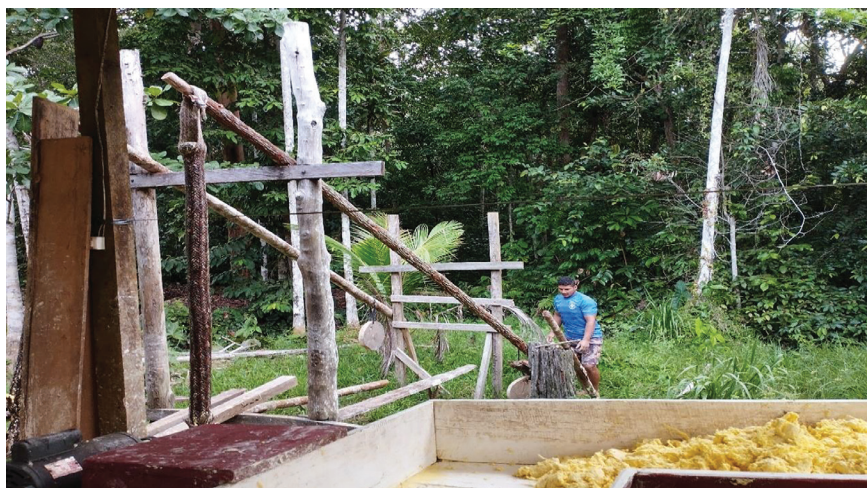
Todo esse processo de “fazer a farinha” ocorria no local denominado por eles de “casa de farinha”, onde os agricultores faziam a produção e a socialização uns com os outros, sendo também este o local onde os agricultores realizavam suas refeições durante os dias em que estavam na farinhada (produzindo farinha).

Este também era o ambiente de ensino-aprendizagem, cuja relação pedagógica era composta pelo ator que ensina e o aprendiz (Sebastião, o agricultor, era o professor; Alexandre, o aprendiz).

Alexandre contou que seu início se efetivou descascando a mandioca e depois foi para o tipiti. Quando questionado como ele aprendeu a utilizar o tipiti, o aprendiz respondeu: “ta com seis dias que já estou trabalhando e ontem (quinta-feira, 13.10.2022) que aprendi a usar o tipiti”.

Quem te ensinou? Ele respondeu: “Foi o Sabá. Ele falou assim: vou te ensinar como é que é: ‘primeiro embola a massa’, ia falando e fazendo, ia enchendo o tipiti; ‘bota para a prensa, deixa meia hora antes de tirar a massa’” (Alexandre, 23 anos, 2022). Em continuidade, Alexandre narrou que depois que aprendeu a utilizar o tipiti passou a peneirar massa (prática onde se coloca a massa da mandioca na peneira e com as duas mãos em movimento circular vai peneirando a massa). O aprendiz relatou ainda que já sabia mais ou menos como era o processo da peneiração, mas com a prática tinha se aperfeiçoado. Depois foi para o embolador (objeto feito de madeira, no qual se coloca a massa da farinha já peneirada, a qual começa a girar até que a massa, que já foi passada pela primeira peneira, fique com os grãos mais arredondados). Nesse caso, Alexandre disse: “eu não sabia embolar”, mas foi seguindo as orientações e vendo como Sabá manuseava o embolador; assim, foi aprendendo. No que tange à atividade de torrar a farinha, essa é uma prática mais aplicada pelos agricultores experientes.

Figura 4 – Alexandre, 23 anos fazendo uma bola de massa para colocar dentro do tipiti para secá-la



Fonte: Sales (2022).

Figura 5 – Alexandre manuseando a prensa para sugar toda água da massa que está dentro do tipiti



Fonte: Sales (2022).

Observou-se que na casa de farinha ou (cozinha de forno), o agricultor mais experiente era quem se empenhava em cevar a massa da mandioca antes de ir ao tipiti e torrar a farinha no forno, pois essas atividades exigiam habilidades conquistadas com um longo tempo de prática do trabalho. Dessa forma, destacamos nosso olhar para Sebastião, o qual em seu relato disse que já estava trabalhando como produtor de farinha há 12 anos, desde que chegou à comunidade, através de seu irmão, e que antes não tinha terra (sítio) na comunidade, mas há cerca de um ano ele ganhou um terreno doado por um morador da comunidade, medindo 600 metros de frente com 1000 metros de fundo e que nesse terreno ele construiu sua casa própria e sua casa de farinha. Antes, ele trabalhava produzindo farinha juntamente com seu irmão e outros parentes da comunidade.

Em relação à estrutura das casas de farinha, cada agricultor determina a arquitetura da sua, contudo, através da observação e comparação com as casas de farinha visitadas na comunidade, observou-se que essas têm de 1 a 2 formos de torrar a farinha. Especificamente na casa de farinha pesquisada, havia apenas um forno de torrar, no qual Sebastião era quem manuseava todas as fornadas, fazendo um intervalo para descansar e beber água entre cada fornada de farinha.

Figura 6 – Sebastião 44 anos, torrando a farinha. Ao lado do forno, há uma Gamela (caixa feita de madeira), utilizada para colocar a farinha pronta



Fonte: Sales (2022).

Quando questionado sobre quantos tipitis eram necessários para se fazer uma fornada, Sabá respondeu que eram necessários quatro, dependendo do tamanho do tipiti, e que era preciso três fornadas para encher uma saca de farinha de 80 litros.

Para saber o ponto correto de retirar a farinha do forno, Sabá disse: “quando tá ficando vermelha a farinha é porque já tá bom de tirar”. Quando estão em farinhada, dependendo do horário que eles começam a trabalhar, são produzidas de 3 a 4 sacas de farinha por dia.

Desse modo, apresenta-se como técnica de ensino a experiência de Sebastião como agricultor produtor de farinha, aplicando o modo de fazer farinha através da prática. Quanto às técnicas de aprendizagem que Alexandre utilizou, identificamos a observação, acompanhada da participação após a prática do que foi ensinado.

Nesse sentido, o que implica o sujeito aprender tal atividade é o sustento de sua família, e, em paralelo, construir sua própria roça para produzir sua própria farinha. Notou-se, então, que, nesse processo de aprendizagem, o sujeito (Alexandre), além de aprender as habilidades da produção de farinha, passou também a reconhecer e a valorizar o trabalho do agricultor produtor de farinha. Esse aprendizado não foi cultivado apenas pela motivação em aprender, mas também pela responsabilidade sobre aquilo que foi aprendido (Tassinari, 2015).

Seguindo essa perspectiva teórica, Tassinari (2015) cita que a Antropologia levou várias décadas para retomar a importância dessa aprendizagem silenciosa, mas atenta e ativa, que tem base na participação nos contextos da prática. Dessa forma, Lave e Wenger (1991) propõem pensar na “aprendizagem situada”, em substituição às noções de “aprender fazendo” ou “aprendizagem na prática”. É a partir dessa prática de observação e participação que se conduz à aprendizagem, sendo esta pedagogia não apenas aplicada para a aprendizagem de crianças, mas também em sua fase adulta, um exemplo disso é o caso de Alexandre.

Levando em consideração todas as fases deste artigo, salientamos a familiaridade que temos com agricultura, especificamente com a produção da farinha de mandioca, que é uma prática da qual ainda acompanhamos como atividade de subsistência de alguns familiares. Dessa forma, nos identificamos como fruto da educação mencionada por Tassinari (2015), no que tange à pedagogia nativa, aquela que não vem do ensino em si, de dentro de uma sala de aula, mas do conhecimento adquirido fora desse ambiente, como nas roças, nas casas de farinha, nos sítios e na convivência com os familiares.

Todo o percurso realizado nesses caminhos deve ser considerado como um aprendizado prezado, ou seja, que vem enriquecer aquele adquirido dentro do ambiente escolar; aprendizado que é fruto da observação, da participação e curiosidade que temos quando estamos nos constituindo como sujeitos em formação de valores e responsabilidades.

Considerações finais

Após as aulas assistidas do componente curricular “Conhecimentos, práticas tradicionais e aprendizagem na Amazônia”, seguidas das orientações da prof. Dra. Nelissa Peralta Bezerra, chegamos à conclusão de que a aprendizagem não é apenas aquela oferecida nas instituições de ensino. Como dito anteriormente, todo aprendizado é válido para o desenvolvimento de habilidades e transmissão de valores, saberes do sujeito em formação.

O aprendizado fornecido por esta pesquisa vem contribuir para o meu projeto de pesquisa que está em andamento. No entanto, a atividade em questão era o aprendizado no processo da produção da farinha, no qual é preciso ter habilidade para manusear cada objeto

utilizado, não apenas transformar a massa da mandioca em farinha, pois o agricultor tem que saber quantos dias são necessários para tirar a mandioca da água, como descascá-la quando já estiver mole, como cevá-la, como colocá-la no tipiti, prensá-la, verificar os minutos necessários para retirá-la no ponto de peneirar, embolá-la e passá-la para o forno. Dessa forma, nesta pesquisa foram relatadas todas as fases de produzir a farinha como processo de aprendizagem.

Na investigação, constatamos a aprendizagem fora do ambiente escolar como algo novo a ser analisado na aprendizagem. Outrossim, as lacunas deste artigo surgem no período de acompanhamento no processo da produção da farinha, limitando o período de observação devido ao tempo curto para a apresentação deste trabalho. Logo, um período mais extenso seria o ideal para reunirmos dados (argumentos) e analisá-los na construção deste estudo científico.

Contudo, afirmamos que a experiência foi enriquecedora durante todo processo de pesquisa de campo, mudando nossa forma de pesquisar, observar e entrevistar. O aprendizado também nos serviu para entender o “como fazer uma pesquisa de campo”, e, para além de uma pesquisa, o componente curricular foi de grande contribuição para novos conhecimentos.

Referências

- CORBISHEY, A. C. M; CARNEIRO, M. L. M. Considerações sobre o uso da observação participante na pesquisa em enfermagem. **Rev Min Enfer**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2001.
- LAVE J; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- TASSINARI, A. Produzindo Corpos Ativos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez., 2015.

Sobre os Organizadores/Autores

Organizadores



Lúcia Puga - Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (2013). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1997) e mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2002). É Professora da Universidade do Estado do Amazonas, vinculada ao Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA) e nos Cursos de Administração e Ciências Econômicas. Exerce, desde julho de 2021, o cargo de Coordenadora do PPGICH/UEA. E-mail: lpuga@uea.edu.br



Gimima Silva - Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade do Porto (2020). Possui doutorado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (2013), mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2003) e graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Amazonas (2000). líder do Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais da Amazônia (LAPECSAM). Atualmente é professor AssOCIado do quadro permanente de docentes do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Ciências Humanas/Mestrado em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas com vinculação à linha de pesquisa Espaços, Memórias e Configurações Sociais. Na pós-graduação, ministra a disciplina Cultura e Poder, sendo lotada na Escola Superior de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Amazonas atuando nas disciplinas Ciência Política; Sociologia; Estado, Cultura e Sociedade; Sociedade e Cultura na Amazônia. Tem experiência na área de Ciências Sociais e Antropologia Política com foco no estudo de Processos Socioculturais na Amazônia. Cultura, Cidadania e

Democracia. Educação e alfabetização política. Estruturas Sociais e Perspectivas Simbólicas das Relações de Poder. E-mail: gbsilva@uea.edu.br

Otávio Rios - Professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), atua no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), que coordenou desde a criação até junho de 2021. Em setembro de 2022, assumiu a Direção da Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas. Realizou Estudos Pós-Doutorais junto ao Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (ILC-ML) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), com bolsa CAPES (processo 18117-12-0), sob a supervisão da Profa. Dra. Isabel Pires de Lima, ex-Ministra da Cultura de Portugal. É Mestre e Doutor em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi Presidente da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa (ABRAPLIP) no biênio 2014/2015. Desde 2008 é líder do grupo de pesquisas Cátedra Amazonense de Estudos Literários e da Cultura (CAEL), registrado junto ao CNPq e certificado pela UEA. E-mail: otaviorios@uea.edu.br



Dayanne Dagnaisser - Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (2018), onde também concluiu sua graduação em Administração (2015). Possui formação em Marketing pela Universidade Paulista (2013) e especialização em Educação Museal pela UEA (2025). Atualmente é Assessora Técnica do PPGICH/UEA. Sua atuação acadêmica e profissional concentra-se nos temas de Festival Folclórico de Parintins, Patrimônio, Marketing Cultural, Folclore, Cultura e Gestão. É organizadora do livro Patrimônio material e imaterial da Amazônia e tem participação ativa em projetos interdisciplinares e organização de eventos acadêmicos. E-mail: ddagnaisser@uea.edu.br.



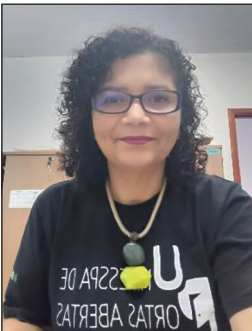
Autores



Adriane de Lima Gonçalves - Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Metodologia do Ensino à Docência Superior pela Faculdade Metropolitana de Manaus. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: adrianelimag0301@gmail.com



Alcione Deodato de Souza - Mestre do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA), graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa (Ufam), professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: alcione.souza@semed.am.gov.br



Ana Claudeise Silva do Nascimento - Doutora em Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia. É professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no curso de graduação em Saúde Coletiva e na Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedades na Amazônia (PDTSA). É Pesquisadora Associada do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM-OS/MCT), e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA. Atua na área de Sociologia Rural, Povos e Comunidades Tradicionais; Dinâmicas demográficas e socioeconômicas; Tecnologias Sociais e Territórios e Saúde na Amazônia. E-mail: anaclaudaise@unifesspa.edu.br



Arnaldo Costa Gama - Mestre em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos (UEA), Graduado em Língua e Literatura Portuguesa. Graduando em Geografia (UFAM). E-mail: arnaldo.gama@gmail.com



Artemis de Araújo Soares - Professora Titular da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, onde ministra disciplinas da área Socioantropológica e da Ginástica. Graduada em Educação Física e em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (1973), com mestrado em Educação Física na Escola de Educação Física e Esporte na Universidade de São Paulo (1981). Doutorado em Ciências do Desporto na Universidade do Porto (1999). Atua no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA como professora e Membro da Coordenação para o biênio 2018/2020, tendo sido Vice-coordenadora nos biênios 2012/2014 e 2014/2016. Desempenhou a função de Diretora da FEFF nos períodos 1999/2003, 2004/2008 e 2013/2017. Fez pós-doutorado em Paris, na Université Paris-5 (Paris-Descartes) e na Université Rennes 2. Foi professora visitante da Université Rennes 2 em 2018/2019. É Coordenadora Institucional no âmbito da UFAM do Programa GCUB de Mobilidade Internacional (GCUB-Mob) e é coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Física, CORPO, CORPOREIDADE E MULTICULTURALIDADE UFAM, atuando principalmente em temas relativos a estudos sócio-culturais-desportivos, povos tradicionais e ginástica rítmica. E-mail: artemissoares@ufam.edu.br



Christopher Souza da Rocha - Escritor, historiador, produtor cultural e mestrando no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA - UFAM), onde é bolsista CAPES. Sua pesquisa de mestrado é voltada para a etnografia visual da comunidade ribeirinha Foz do Canumã,

no município de Borba, Amazonas. Ele utiliza a história oral e a etnografia visual para investigar as práticas culturais, religiosas e as memórias coletivas dessa comunidade, com foco em eventos tradicionais como o Festival do Jaraqui, buscando preservar e transmitir suas narrativas por meio de um documentário. E-mail: rochasc269@gmail.com



Deize Martins França - Formada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Faculdade Única/MG. Técnica em Tradução e Interpretação de Libras/CETAM-AM. Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Professora da rede municipal de Ensino em Tefé, como Professora de Educação Especial. E-mail: eziedmartins30@gmail.com



Edilza Laray de Jesus - Doutora em Educação pela UFRGS (RS), Mestra em Educação Ambiental pela FURG (RS), Especialista em Ciências da Educação pela Università CaFoscari Venezia/Unisul (2009) e Licenciada em Geografia pela UFAM (AM). Atualmente, é Professora Associada da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). É membro do Grupo de Pesquisa “Ensino, Pesquisa Interdisciplinar e Sustentabilidade na Amazônia - EPISA” e Professora do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor/CAPES). Coordena o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena- polo Tefé. Além disso, é Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UEA) e Professora colaboradora e Membro da Coordenação do Mestrado Profissional em Ciências do Ambiente (PROF- CIAMB) da UFAM. E-mail: ejesus@uea.edu.br



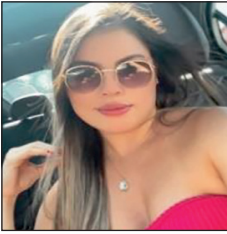
Fernanda Vieira de Macedo Moro - Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Atualmente atuando como Gerente de Análise e Prestação de Contas dos Programas Federais e Municipal no Departamento de Planejamento da SEMED Manaus. E-mail: fernanda.macedo@semed.manaus.am.gov.br



Jocilene Gomes da Cruz - Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2015), Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM, 2002), graduada em Ciências Sociais (Ufam, 1997). É professora associada da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Neicam (Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Cultura Amazônica), atuando em duas linhas de estudo: diversidade cultural, patrimônio cultural e saberes tradicionais; gestão territorial e ambiental em territórios indígenas. Endereço eletrônico: jgcruz@uea.edu.br



Juliana Bastos Ferreira - Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Assessora pedagógica em Fé e Alegria do Brasil, fundação de educação popular social. E-mail: julianabastosped@gmail.com



Karolina Barboza da Silva - Graduada em Ciências Naturais (UFAM); especialista em educação ambiental. Docente SEDUC/AM. E-mail: karol.karolina16@hotmail.com



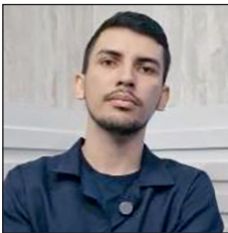
Kelly Cristina Batista de Castro - Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ/UFAM). Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). Pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: kelly_86batista@hotmail.com



Luiz Davi Vieira Gonçalves - Professor Adjunto do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade do Estado do Amazonas. Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social-UFAM. Pós-doutorado em Teatro pela Universidade de São Paulo. Doutor e Pós-doutor em Antropologia Social (UFAM). Bacharel e licenciado em Artes Cênicas (UFG). Na modalidade participante integra os seguintes Grupos de Pesquisa: Grupo Maracá CNPq/UFAM, Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena – NEAI-UFAM, grupo IMAM: Imagem, Mito e Imaginário nas Artes da Cena CNPq/UFG e o Núcleo de Antropologia, Performance e Drama NAPEDRA CNPq/USP. É integrante pesquisador da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Coordenador do Instituto de Pesquisa Tabihuni e Pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural – IBP. E-mail: lgoncalves@uea.edu.br



Maria Edilene Pena Barboza - Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM); especialista em Educação; Graduado em Língua e Literatura Portuguesa. Docente UFAM. E-mail: lenebarboza26@gmail.com



Micael Mendonça Batalha - Mestre em Ciências Humanas pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH – UEA. Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: micael.dks.mmb@gmail.com



Odevilson de Souza Felício - Doutorando em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE) – Polo UEA. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Licenciado em Química (UEA) com Segunda Licenciatura em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino da Química. Membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA). Pesquisador dos seguintes temas: Formação de Professores, Currículo, Ensino de Química, Terra Preta arqueológica, Ensino de Ciências, Práticas pedagógicas e Educação popular. E-mail: odevilsonfelicio@gmail.com



Pedro Henrique Coelho Rapozo - Doutor em Sociologia – Desenvolvimento e Políticas Sociais pela Universidade do Minho (2014), mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Amazonas (2010) e graduado em Ciências Sociais/Sociologia pela mesma instituição (2007). Atualmente, é professor do Programa

de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA), do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGS-UFAM) e do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB). Também atua como professor no Doutorado em Saúde Pública na Amazônia da Fiocruz. Líder do Núcleo de Estudos Socioambientais da Amazônia (NESAM/CNPq), sua pesquisa abrange sociologia e antropologia rural, políticas de desenvolvimento, governança ambiental, conflitos socioambientais, povos indígenas e fronteiras na Amazônia. Organizou obras como *Torü Duü'ügü - Nosso Povo* (Editora Valer, 2021) e é autor de capítulos em diversas publicações acadêmicas, incluindo *Fronteiras sem muros ni hegemonías* (Universidad Nacional de Colombia, 2022). Atua ainda como consultor e assessor técnico em qualificação de estudos socioambientais e territoriais na Amazônia. E-mail: phcrapozo@uea.edu.br



Raylene Silva de Souza - Professora Graduada em Letras-Língua Portuguesa pelo curso Modular Presencial do Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé (NESEIR) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: raylenesilva14@gmail.com



Ruth Sales Tavares - Formada em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas. Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Professora da rede municipal de Ensino em Tefé. E-mail: tavaressales67@gmail.com



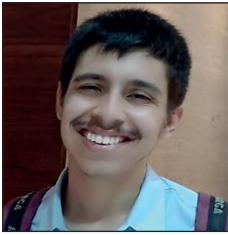
Susane Alves Vieira de Mendonça - Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas -PPGICH/UEA. Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino - SEDUC/AM. E-mail: susaneavm@gmail.com



Tatiana de Lima Pedrosa Santos - Doutora e Mestra pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012), com área de concentração em Sociedade, Cultura Material e Povoamento. Graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Amazonas (2003). Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UEA. Editora chefe da Contracorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Coordenadora do grupo de pesquisa NIPAAM e pesquisadora Procad Amazônia (2019-2023). Arqueóloga do Laboratório de Arqueologia Alfredo Mendonça de Souza (SEC/AM). E-mail: tdpedrosa@uea.edu.br



Thaila Bastos da Fonseca - Professora colaboradora do Curso de Letras-Língua Portuguesa do Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé (NESEIR-UEA) e da Rede Estadual de Ensino (SEDUC-TEFÉ); É mestra em Ciências Humanas (PPGICH-UEA); É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (NEPAM/UFAM). Professora Formadora do PARFOR e orientadora do trabalho. E-mail: thailabastos@yahoo.com



Victor Hugo da Silva Reis - natural de Manaus, Amazonas, é Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2022, e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela mesma instituição, em fevereiro de 2025. Sua trajetória acadêmica é marcada por uma profunda

investigação sobre a história da arte no Amazonas, com enfoque na obra do artista plástico amazonense Sérgio Cardoso, tema que permeou tanto sua dissertação de mestrado quanto seu Trabalho Final de Curso (TFC). Como artista, possui três obras localizadas no acervo da Pinacoteca do Estado do Amazonas, também participou de cinco exposições, consolidando sua presença no cenário artístico regional. Ademais, atuou como curador, tendo coordenado três exposições, entre as quais a exposição “Geração 21” foi uma de suas mais relevantes, ministrou cursos de desenho e pintura no Centro de Artes da UFAM e estagiou na Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Amazonas (SEC-AM). E-mail: victorhugo.reis3237@gmail.com



Whasgthon Aguiar de Almeida - Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/REAMEC; Professor Adjunto da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas – ENS/UEA; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na

Amazônia – PPGEEC/UEA; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEA; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não-Formais – GEPECENF; Representante da Diretoria Regional Norte da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica; Pesquisador dos seguintes temas: Pesquisas Narrativas Biográficas e Autobiográficas, Formação de Professores, Metodologias Ativas de Ensino, Educação em Ciências, Ensino de Ciências e Espaços Não-Formais. E-mail: wdalmeida@uea.edu.br



Welner Fernandes Campelo - Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade de Estado do Amazonas (UEA)/2022. É pós-graduado em Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Táhiri/2007. Possui graduação em Letras com

habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade de Estado do Amazonas (UEA)/2005. É professor efetivo na SEDUC/AM desde 2012, com larga experiência em gramática, literatura e redação. Além de sua carreira acadêmica, foi apresentador e repórter de rádio e televisão. Coordenou o projeto Educomunicativo: “Comunicar para vida” desenvolvido na Escola Estadual Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho entre os anos 2014 e 2015, projeto que foi contemplado pelo programa Mais Educação do Governo Federal. É autor do livro: “Club Five: As estudantes que se tornaram comunicadoras” lançado em 2024. Atualmente está lotada na Escola Estadual Deputado Armando de Souza Mendes e trabalha a disciplina de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Fundamental II e coordena o projeto: “O estudo da gramática pela linguagem da poesia” contemplado pelo Programa Ciência na Escola (PCE) com apoio da FAPEAM. E-mail: welnercampelo@gmail.com

Índice Remissivo

A

Aprendizagem 7-11, 13, 17, 17, 18,
22, 25-29, 31-33, 38, 45-59, 62-64,
6770, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 86,
90-94, 96-100, 102-117, 126, 127,
130, 141, 142, 157, 160, 161, 164,
168, 174-176, 178, 183, 190, 192,
193, 195, 197, 201, 202, 207, 209,
214-223
Aprendizagem significativa 106,
111-117
Antropologia 7, 9, 17, 33-39, 41-44,
59, 105, 166, 222, 224, 230,
232
Artes visuais 8, 10, 118-121-131,
234

B

BNCC (Base Nacional Comum
Curricular) 59, 61, 63, 68, 120,
121, 167, 169, 175, 206, 207,
211

C

Cidadania 17, 18, 25, 27, 62, 106,
137, 141, 144, 146, 147, 148, 224,
227
Ciências humanas, 6, 9, 13, 17, 18,
25, 27, 32, 45, 59, 60, 73, 88-92,
94, 96, 131, 133, 167, 180, 182,
214, 224-226, 228-236
Cultura amazônica 196, 199, 206,
Cultura indígena 183, 184, 186, 196,
201, 213
Cultura e educação 39, 51, 52

D

David Ausubel 7, 10, 106, 107, 109,
111, 113, 115-117, 168
Docência 43, 45, 91, 95, 99, 100,
105, 226

E

Educação 1, 6-11, 13-15, 23, 29, 32-44,
46-48, 51, 52, 54-82, 89, 90, 95-102,
104-124, 127-131, 133-137, 139-140,
141-143, 146, 147-166-169, 174-175,
178-181, 191-192, 196-198, 201, 208,
209, 213, 214, 222, 225-231, 234, 235
Educação intercultural, 39, 165, 166
Educação infantil 7, 9, 59-72, 133
Ensino-aprendizagem 7, 9, 22, 45,
57, 59, 67-70, 108, 109, 127, 164,
174-176, 178, 214, 218

G

Grêmio estudantil 8, 10, 133-150

I

Identidade cultural 10, 11, 21, 32, 44,
66, 126, 202, 205-207
Interdisciplinaridade 14, 43, 44

L

Linguística 7, 9, 13, 14, 17, 18, 22, 24,
25, 27, 30-32, 66, 76, 77, 156, 160,
163, 164, 166, 175, 201, 205-207

P

Paulo Freire 7, 10, 36, 81, 106, 107, 109,
111, 113, 115-117, 168, 202
Processo de ensino 27, 46-54, 56, 59,
108, 109, 164, 174, 176, 178, 183,
190, 193, 201, 214,

S

Sociedade e cultura 17, 106, 118, 131,
165, 180, 198, 224, 227, 229, 231,
234,

T

Tecnologia na educação 56
Teoria da aprendizagem 111, 115

Esta obra foi impressa na Trio Gráfica pelo processo digital
para a Letra Capital Editora.
Utilizou-se o papel Avena 80g/m² e a fonte ITC-NewBaskerville 11/14.
Rio de Janeiro, RJ