

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**

**MARIA ELISA VILAMAIOR**

**RODAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FORMAÇÃO DE LEITORES E  
VALORES HUMANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS**

**Campo Grande/MS**

**2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**

**MARIA ELISA VILAMAIOR**

**RODAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FORMAÇÃO DE LEITORES E  
VALORES HUMANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação Professores e Diversidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Professores e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Leda Pinto

**Campo Grande/MS**

**2018**

V745r Vilamaior, Maria Elisa

Rodas de leitura na primeira infância: formação de leitores e valores humanos em uma escola municipal de Campo Grande, MS/Maria Elisa Vilamaior. – Campo Grande, MS: UEMS, 2018.  
245p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Profª Dra. Léia Teixeira Lacerda.

Coorientadora: Profª Dra. Maria Leda Pinto.

1. Leitura 2. criança terena 3. valores humanos 4. formação de leitores.  
I. Lacerda, Léia Teixeira II. Pinto, Maria Leda III. Título.

CDD 23. Ed. – 372.4

## MARIA ELISA VILAMAIOR

### RODAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: FORMAÇÃO DE LEITORES E VALORES HUMANOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE/MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação Professores e Diversidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Professores e Diversidade. Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda  
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2018

#### BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda – (UEMS)

---

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Leda Pinto – (UEMS)

---

Profa. Dra. Beleni Salette Grando - (UFMT)

---

Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho - (UEMS)

---

Profa. Dra. Onilda Sanches Nincão - (UFMT)

---

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira - (UEMS)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Nilfa Boa Ventura Ávalos (*in memoriam*), por me ensinar incansavelmente o valor do afeto, o respeito ao outro e iluminar minha formação humana com seu amor e bons exemplos.

Aos meus avós Aurélio Ávalos (*in memoriam*) e Maximina Dávalos Ávalos, pelos cuidados dispensados à minha criação e educação, por me ensinarem com humilde e sabedoria valores indispensáveis à formação humana.

Ao meu querido Nelson Wilson Bacha (*in memoriam*), com quem, de maneira especial, compartilhei sentimentos de felicidades, companheirismo e sobretudo, a concretização do mestrado que em vida almejamos. Expresso a minha gratidão por seus gestos de amor, dedicação, respeito e solidariedade, que mesmo nos planos espirituais em dias tensos, tristes e solitários de estudos continuou a ser luz para me encorajar.

À todas as crianças Terena e não indígenas da Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira - *Tumune Kalivono* - Criança do Futuro.

## AGRADECIMENTO

A Deus, pela fidelidade e presença constante em minha vida durante o percurso acadêmico e pelo fortalecimento nos momentos difíceis e de desânimo com a plenitude do seu amor.

À minha mãe (*in memoriam*), por todo esforço ao me conceder a vida, cuidados à minha educação, que mesmo em outra dimensão continua a acalentar espiritualmente ao guiar meus passos com a imensidão do seu amor de mãe.

À querida mãe/avó Manxi por cuidar e me educar como uma filha junto ao vovô Ávalos (*in memoriam*), que em nenhum momento faltou com seu amor e compreensão durante a minha ausência e necessidade de reclusão para os estudos, a quem extendo gratidão eterna.

À minha irmã Eliane e cunhado Dinho, pelo encorajamento, solidariedade, afeto e sentimentos de felicidades partilhados com a minha conquista acadêmica e por tornarem meus dias mais felizes e significativos com o sobrinho Henzo.

Aos tios que se fazem presentes em minha vida como irmãos: Tomas, Daniela, Lola, pelo cuidado, apoio e solidariedade constante; Francisca, Adolfina, Léo, Ade, Cândido, Martinho (*in memoriam*): com vocês compartilho esta conquista e alegria.

Aos tios integrantes da família Elba pelas orações, Vera pelo carinho e conforto e Vilson pelo apoio constante.

Ao querido Didi extendo carinhosamente minha gratidão, por sua generosidade, apoio e cuidado dispensado à saúde de minha mãe.

Aos primos e primas/irmã pelo carinho, Maura, Marilim e Géssica pela companhia durante os estudos, em especial aos meus nenês: Henzo, Ludy, Marquito, Lucas, Pedro Aurélio e a Geovana por revigorarem minhas forças com amor puro e espontâneo de criança e assim, contagiarem a minha vida de alegria.

Ao querido Nelson (*in memoriam*), gratidão eterna por uma vida dedicada e partilhada juntos com amor, respeito, aprendizagem, companheirismo e proteção.

Ao meu querido pai, por me conceder a vida e aprendizado, aos meus irmãos, Ronaldo, Elvio, Márcia, Nancy, Vânia, Kleber, Celsa e sobrinhos, pelo amor e carinho.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Léia Teixeira, pela sua dedicação, generosidade e paciência no processo de construção de minha escrita, por ser uma das maiores incentivadoras nesta caminhada acadêmica ao encorajar-me a estudar, desvendar os caminhos da pesquisa por meio de seus conhecimentos, objetividade e seriedade, evidenciando com

sabedoria a necessidade do envolvimento durante os estudos, para se obter reflexões sobre as leituras e escritas e conseqüentemente, êxito na aprendizagem.

À querida Profa. Dra. Maria Leda Pinto, que aceitou o desafio de me coorientar e contribuir com o aprimoramento desta pesquisa com suavidade, sabedoria e competência.

À Prof. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, pela sua generosidade e acolhimento na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ao me oportunizar experiências e aprendizados junto à equipe (Joana, Anderson, Tatiane, Andressa, Jaqueline, Josiane, entre outros...) com o reconhecimento profissional. E a você Janis que sabiamente me subsidiou com palavras de encorajamento e por impulsionar descobertas sobre a Maria Elisa pesquisadora.

Às Professoras da Banca de Qualificação e de Defesa: Profa. Dra. Maria Leda Pinto, Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho e Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó, pela dedicação à leitura, observações criteriosas e valiosas contribuições neste estudo acadêmico.

À direção e à equipe escolar, que me acolheram e contribuíram com a efetivação desta pesquisa na escola.

Aos professores indígenas e não indígenas, pela participação com suas memórias de leitura e por aceitaram o desafio de entrar na roda desta pesquisa: minha eterna gratidão.

À Elenir Molina Zanqueta (*in memoriam*), pelo exemplo de dedicação e comprometimento com a Educação Infantil.

À Coordenadora Celi Corrêa Neres e demais docentes do Programa de Mestrado, que, de maneira especial, contribuíram com a minha aprendizagem e formação acadêmica.

A Prefeitura Municipal de Porto Murtinho representado por amigos conterrâneos que significativamente fizeram parte da escrita de minha história neste percurso formativo; Prefeito Heitor Miranda dos Santos, Secretária de Educação M<sup>a</sup> Donizete dos Santos, Ana Paula Cardoso, Valdecir entre outros...

A todos os colegas do Mestrado, com quem partilhamos estudos e inquietações no decorrer das atividades e, sobretudo, estreitamos laços de amizade: À Amiga Rosa Neiva pela constante solidariedade nos momentos em que foi necessário a perseverança, fé e ânimo para estudar, pelo seu companheirismo e palavras de conforto.

À querida Maria do Céu, pela sua amizade, generosidade, proteção e por ser simplesmente um presente de Deus em minha vida.

Às amigas e companheiras professoras; Kátia, Ângela, Maria Donizete, Maura Dias, Rosemary, Cida Capriata, Sônia, Sirley, Daniela Balbuena, Tatiane, Cristiane, Vilma, Célia entre outras não mencionadas, por compartilharem alegria, amizade e experiências pedagógicas no processo educacional.

Às amigas de tempos de infância, Rita de Cássia, Ana Lúcia e Márcia, pelo apoio, amizade e carinho que mesmo distante se fazem presentes em minha vida.

À todas as crianças da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira *Tumune Kalivono* – Criança do Futuro e, de maneira especial, às turmas do Pré-escolar I e II que participaram das rodas de leitura.



## EPÍGRAFE

A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.  
Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.  
Para que haja Dignidade é necessário o outro.  
E o outro só é outro na relação conosco.  
A Dignidade é então um olhar.  
Um olhar a nós mesmos que também se dirige ao outro  
Olhando-se e olhando-nos.  
A Dignidade é então reconhecimento e respeito.  
Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos,  
Sim, mas também reconhecimento do que é o outro e respeito  
Ao que ele é.  
A Dignidade então é ponte e olhar e reconhecimento e respeito.  
Então a Dignidade é o amanhã.  
Mas o amanhã não pode ser se não é para todos, para os que somos  
Nós e para os que são outros.  
A Dignidade é então uma casa de um só andar, onde nós e o outro temos  
O nosso próprio lugar, isto e não outra coisa é a vida e a própria casa.  
Então a Dignidade deveria ser o mundo, um mundo que tenha lugar  
Para muitos mundos.  
A Dignidade então ainda não é.  
Então a Dignidade está por ser.  
A Dignidade então é lutar para que a Dignidade seja finalmente o mundo.  
Um mundo onde haja lugar para todos os mundos.  
Então a Dignidade é e está por construir.  
É um caminho a percorrer.  
A Dignidade é o amanhã.  
(MARCOS, 2001).

## RESUMO

A presente pesquisa origina-se de uma inquietação observada em minha experiência pedagógica sobre o comportamento dispersivo e desinteressado das crianças durante a realização de rodas de leitura na Educação Infantil. Na perspectiva de que habilidades de leitura podem favorecer a comunicação, o acesso a saberes, a ampliação de repertórios culturais e sensibilização quanto à formação humana, evidenciamos sua relevância para a aprendizagem e a formação de jovens leitores. Assim, investigamos: como o ensino de leitura pode promover o interesse e o envolvimento de professores e, conseqüentemente, de suas crianças, de maneira que contribua para a formação de leitores proficientes e reflexivos quanto aos valores humanos? Para isso, nosso objetivo inicial foi conhecer o projeto de leitura “Entre na roda”, identificando as práticas pedagógicas por ele propostas e compreendendo, a partir dessas ações, como as crianças são estimuladas à leitura, despertando-se seu interesse e o estímulo para a comunicação, bem como evidenciando o senso crítico e a sensibilização como valores indispensáveis à formação humana. Propôs-se, assim, um trabalho de intervenção alinhado à proposta pedagógica da escola, com a elaboração de poemas e desenhos tendo como princípio o respeito às diferenças e as especificidades étnicas dos grupos atendidos pela instituição escolar em estudo. Os principais sujeitos desta pesquisa são cinco professores, sendo dois indígenas Terena e três não indígenas, que atuam na Educação Infantil, nas turmas do Pré-escolar I (4 a 5 anos) e Pré-escolar II (5 a 6 anos) da Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira – *Tumune Kalivono*, localizada na Aldeia Urbana Marçal de Souza, no município de Campo Grande/MS. A pesquisa é qualitativa e coletou dados a partir de narrativas documentadas por um roteiro de conversa, gravadas e depois transcritas. O *corpus* analisado se constituiu de registros em rodas de leitura realizadas em sala de aula pelos professores antes desta investigação, que ofereceu atividades pelo *Ateliê Biográfico de Projeto*. As ações docentes foram orientadas pela metodologia do Projeto *Entre na roda* e subsidiados por dez poemas de Ariadne Cantú (2012) que abordam sentimentos diversos articulados à proposta escolar “Valores humanos”. O estudo tem como aporte teórico publicações que discutem a educação, a infância e o processo escolar, de autores como Lajolo e Zilberman (1985), Mendonça e Miller (2010), Silva (2011), Larrosa (2013), Oliveira (2014) e Kleiman (2016), entre outros. Os resultados evidenciaram que os professores oportunizam vivências de leitura para as crianças e buscam realizá-las destacando sua função social de acordo com suas memórias leitoras no espaço da sala de aula e por registros de atividades, além de revelarem a participação e o envolvimento desses profissionais no projeto de formação para a leitura com metodologia diferenciada para a realização das rodas de leitura. Isso resultou na criação de expectativas, inferências, estratégias dinâmicas, exploração de ambiente físico e na implementação de acessórios que favoreceram o incentivo à formação de jovens leitores, sensibilizando-os para o diálogo sobre os valores humanos. Frente ao exposto, esperamos, a partir desta pesquisa, propor caminhos possíveis e que estimulem o comportamento leitor ao evidenciarem habilidades de leitura e dinamizarem ações pedagógicas com a exploração de espaços e de práticas criativas para o incentivo à formação leitora.

**Palavras-chave:** Leitura; criança terena; valores humanos; formação de leitores.

## ABSTRACT

The present research originates from a restlessness observed in my pedagogical experience on the dispersive and disinterested behavior of the children during the realization of reading circle in Early Childhood Education. This is because, in view of the fact that reading skills can promote communication, access to knowledge, the expansion of cultural repertoires and awareness of human formation, we highlight the importance of this activity for the learning and training of young readers. Thus, we investigate: how can reading education promote the interest and involvement of teachers and, consequently, their children, in a way that contributes to the formation of proficient and reflective readers regarding human values? For this, our initial objective was to know the reading project "*Entre na roda*", identifying pedagogical practices proposed by it and understanding, from these actions, how children are stimulated to reading, arousing their interest and stimulating communication, as well as highlighting critical sense and awareness as values indispensable to human formation. It was proposed, therefore, a work of intervention in line with the pedagogical proposal of the school, with the elaboration of poems and drawings having as principle the respect to the differences and ethnic specificities of the groups attended by the school institution under study. The main subjects of this research are five teachers, two Terena and three non-indigenous, who work in Early Childhood Education, in the Pre-school I (4 to 5 years) and Pre-school II (5 to 6 years) classes of Municipal School Sullivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono, located in the Urban Village Marçal de Souza, in the municipality of Campo Grande/MS. The research is qualitative and collected data from narratives documented by a conversation script, recorded and then transcribed. The analyzed corpus was constituted of registers in reading circles realized in classroom by the teachers before this investigation, that offered activities by the Biographical Atelier of Project. The teaching actions were guided by the methodology of "Entre na roda" Project and subsidized by ten poems by Ariadne Cantú (2012), which deal with different feelings articulated to the school proposal "Human values". The study has as theoretical contribution publications that discuss education, childhood and the school process, of authors such as Lajolo and Zilberman (1985), Mendonça and Miller (2010), Silva (2011), Larrosa (2013), Oliveira (2014) and Kleiman (2016), among others. The results showed that teachers offer reading experiences to children and seek to accomplish them by highlighting their social function according to their reading memories in the classroom and by activity records, as well as revealing the participation and involvement of these professionals in the project of formation for the reading with differentiated methodology for the realization of reading circles. This resulted in the creation of expectations, inferences, dynamic strategies, exploration of the physical environment and the implementation of accessories that favored the encouragement of the young readers' formation, sensitizing them to dialogue about human values. In light of the above, we hope, from this research, to propose possible ways and stimulate the reader's behavior by highlighting reading skills and stimulating pedagogical actions with the exploration of spaces and creative practices to encourage reading training.

**Keywords:** Reading; Terena child; humans' values; reader's formation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Produção acadêmica selecionada para este estudo no período de 2000 a 2016 e descritores utilizados.....	28
<b>Quadro 2</b> – Características das participantes da pesquisa.....	132
<b>Quadro 3</b> – Planejamento do estudo no Ateliê.....	135
<b>Quadro 4</b> – Observação das primeiras rodas de leitura.....	138
<b>Quadro 5</b> – Quadro de Rotina.....	142
<b>Quadro 6</b> – Cronograma de estudos com os professores do Pré-escolar I e II na escola ....	159
<b>Quadro 7</b> – Reinvenção de espaços e acessórios criativos para a roda de leitura .....	169
<b>Quadro 8</b> – A voz das crianças.....	174
<b>Quadro 9</b> – E o seu segredo criança qual é, para ter a cor que tem? .....	177
<b>Quadro 10</b> – A manifestação de sentimentos nos desenhos das crianças.....	177
<b>Quadro 11</b> – Sentimentos tristes e felizes.....	181

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Panorama geográfico dos povos Terena .....	40
<b>Figura 2</b> - Localização do Chaco .....	44
<b>Figura 3</b> - Conhecimento dos eixos temáticos de autoria de Ariadne Cantú (2012) .....	160
<b>Figura 4</b> - Os direitos da criança.....	162
<b>Figura 5</b> - Conhecimento da metodologia do Entre na Roda .....	165
<b>Figura 6</b> - Momento de criar para reinventar as rodas de leitura .....	168
<b>Figura 7</b> - Contação de história – O patinho feio.....	170
<b>Figura 8</b> - E o patinho era feio mesmo? .....	171
<b>Figura 9</b> - Que parte da história vocês mais gostaram? .....	172
<b>Figura 10</b> - O que mudariam no cenário da história? .....	173
<b>Figura 11</b> - Menina bonita do laço de fita e seus segredos .....	175
<b>Figura 12</b> - Interação das crianças com a boneca negra e o coelho.....	176
<b>Figura 13</b> - O afeto e o diálogo das crianças com a boneca .....	176
<b>Figura 14</b> - A vendedora de chicletes.....	179
<b>Figura 15</b> - Registro dos sentimentos da menina .....	182
<b>Figura 16</b> - Cocori quem? .....	184
<b>Figura 17</b> - As férias do galo .....	185
<b>Figura 18</b> - Os animais felizes .....	186
<b>Figura 19</b> - A felicidade na fazenda .....	187
<b>Figura 20</b> - O galo ficou sem amigos .....	187
<b>Figura 21</b> - Direitos da criança à leitura .....	188
<b>Figura 22</b> - Adivinha quanto eu te amo .....	190
<b>Figura 23</b> - Sentimentos entre pai e o filho coelho .....	191
<b>Figura 24</b> - Produção autoral das crianças sobre o sentimento do amor .....	193

## **SIGLAS**

**ABP** – Ateliê Biográfico de Projeto

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e ação Comunitária

**CF** – Constituição Federativa do Brasil

**DECNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**DED** – Divisão de Educação e Diversidade

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**FIC** – Feira Indígena Cultural

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**SPI** – Serviço de Proteção ao Índio

**MEC** – Ministério da Educação e do Desporto

**MS** – Mato Grosso do Sul

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

**REME** – Rede Municipal de Educação

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PIBID** – Programa de Iniciação à Docência

**PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola

**PROLER** – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TIS** - Terras indígenas

**UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco

**UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 O CONTEXTO HISTÓRICO DE DESLOCAMENTO DOS POVOS TERENA PARA CAMPO GRANDE/MS .....</b>	<b>36</b>
1.1 O surgimento dos Terena.....	36
1.2 O percurso dos Terena e etapas vivenciadas na história.....	43
1.3 Povos Terena na aldeia urbana Marçal de Souza.....	51
1.4 Educação da Criança Terena no espaço urbano .....	55
<b>2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS NA ESCOLA MUNICIPAL SULIVAN SILVESTRE OLIVEIRA – “TUMUNE KALIVONO” CRIANÇA DO FUTURO .....</b>	<b>66</b>
2.1 Aspecto histórico da Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira - <i>Tumune Kalivono</i> - Criança do Futuro .....	67
2.2 A perspectiva escolar com o Projeto Valores Humanos .....	72
2.3 Espaços, possibilidades e diálogo sobre ética e Valores Humanos.....	79
2.3.1 Concepção de valores morais e éticos .....	79
2.4 Concepção histórica da infância .....	89
2.5 Princípios éticos na Educação Infantil .....	95
<b>3 CRIANÇAS PLURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VAMOS ENTRAR NA RODA DE LEITURA PARA SE ENCANTAR E ALÇAR VOOS LITERÁRIOS.....</b>	<b>105</b>
3.1 Breves considerações sobre a literatura infantil .....	105
3.2 Rodas de leitura e seus repertórios culturais .....	111
3.3 Percurso das crianças na iniciação leitora.....	114
3.4 O jovem leitor na Educação Infantil sob a Perspectiva intercultural.....	119
<b>4 NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: REENCONTRO DOS PROFESSORES COM SUAS MEMÓRIAS DE LEITURA .....</b>	<b>127</b>
4.1 Vozes dos professores: protagonistas da pesquisa na roda de leitura .....	131



<b>4.2 Os Encontros no Ateliê Biográfico de Projeto.....</b>	<b>135</b>
<b>4.3 Perspectivas iniciais dos professores que participaram das Rodas de leitura.....</b>	<b>137</b>
<b>4.4 Estereótipos destacados pelos professores .....</b>	<b>145</b>
<b>4.5 Professores e suas memórias de leitura.....</b>	<b>148</b>
<b>4.6 Estudos e reflexões literárias no Ateliê: 4º e 5º encontros.....</b>	<b>159</b>
<b>4.7 Antes, durante e após a leitura o que mudou? .....</b>	<b>169</b>
<b>4.8 Resultados das rodas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil.....</b>	<b>196</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>212</b>
<b>Anexo 1- Carta para o Diretor da Escola .....</b>	<b>213</b>
<b>Anexo 2 - Autorização de declaração do Cacique .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>215</b>
<b>Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>216</b>
<b>Apêndice B - Questionário e roteiro de conversa com os professores.....</b>	<b>220</b>
<b>Apêndice C - Autorização de imagens, áudio e dados pessoais .....</b>	<b>223</b>
<b>Apêndice D - Roteiro dos encontros no Ateliê Biográfico de Projetos .....</b>	<b>224</b>
<b>Apêndice E - Proposta de intervenção .....</b>	<b>233</b>

## INTRODUÇÃO

*Amor, oba! O maior de todos – o mais bonito – o mais brilhante – de todos os sentimentos – Amar é – sentir um sol iluminado- a gente por dentro – é sentir o calor desse sol – se espalhando pelo corpo inteiro- num dia de inverno – amar é – ser a Via Láctea inteira – em um único segundo – amor é um sentimento gigante – maior que o céu – é um ovo de páscoa – imenso – para dividir – amor é um copo de água gelada – num dia quente de muita sede – e como saltar de paraquedas fechado – e ter certeza de – que nunca vamos nos esborrachar no chão – é saber que iremos descansar – depois da tarefa feita – é saber que alguém vai estar lá – para ajudar se não soubermos a tarefa – amor é um abraço – um beijo doce – uma mão para guiar – um chapéu para nos proteger – de todas as tempestades – amar é sentir – a plenitude dentro de si – é ouvir – o eco do – eu te amo – dentro do peito – bordado de vibrações de felicidade.*

(CANTÚ, 2012).

Iniciamos esta Dissertação com o texto poético de Cantú (2012) que nos inspira a discorrer sobre o gênero literário com a arte das palavras e possíveis viagens a que nos propomos neste estudo: *Rodas de leitura na primeira infância: formação de leitores e valores humanos em uma escola municipal de Campo Grande/MS*. A instituição de ensino escolhida como campo de pesquisa foi a Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - *Tumune Kalivono*, que em língua Terena significa “criança do futuro”, localizada na Aldeia Urbana Marçal de Souza, na referida cidade.

Neste percurso, lançamo-nos ao desafio de debater a formação de leitores na Educação Infantil na perspectiva de uma experiência pedagógica intercultural em uma instituição não indígena da rede pública de ensino, posto que, estando localizada no centro da comunidade, atende crianças da etnia Terena e não indígenas, habitantes das imediações do local. Diante dessa peculiaridade, buscamos dialogar sobre as possibilidades do campo literário para a aprendizagem e para a articulação de diversos sentimentos, como o amor, realçado por Cantú (2012), dentre outros relacionados às emoções humanas que nos fazem provocações quanto a olhar e pensar com/sobre o outro.

Para isso, consideramos o registro das experiências vivenciadas pela pesquisadora que desloca-se à primeira pessoa para compartilhar suas memórias de infância, inserção escolar e de sua relação com os livros no percurso formativo, visando à compreensão dessas vivências na profissão docente que nos constituíram leitores. Com o exercício desse olhar, “[...] tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido a nós mesmos” (LARROSA, 2013, p. 135), o que nos possibilita refletir sobre essa caminhada e implicações no processo de atuação pedagógica.

Assim, retomo algumas lembranças de quando criança para me referir a descobertas e à interação com o mundo leitor vividas em Porto Murtinho/MS, minha cidade de origem, apoiando-me na contação de história para evidenciar uma cidade do interior, poucos habitantes e um fértil espaço para a aprendizagem, pois o convívio com a identidade paraguaia e brasileira possibilitou o contato e o conhecimento de duas línguas vivenciadas no ambiente familiar e com os demais moradores do local, tal qual verificamos entre as crianças Terena em espaço urbano e a língua de sua etnia na sociedade envolvente.

Entendo que meu acesso à leitura ocorreu na cidade e na chácara de meus avós. Esse cenário contava com outras crianças do núcleo familiar e tínhamos preferência pelo espaço rural por garantir maior exploração do ambiente físico e a liberdade para brincar com os recursos da natureza: um ambiente rico para ampliar repertórios, interação, comunicação, expressão oral e corporal.

Nesse cenário, as leituras de mundo eram as brincadeiras intensas e diversificadas, pois com as trocas de ideias surgiam novas formas de brincar. Entre o subir e descer das árvores, aproveitávamos para apreciar seus frutos. Também fabricávamos brinquedos com as bocaiuvas, que depois viravam nossas tucuichelas (5 Marias), bolitas. Com a argila modelávamos bodoques, animais que haviam no local, bolos, panelinhas, entre outros. Assim, construíamos nossas ferramentas para trabalhar brincando, transformando e criando por meio de ingredientes oferecidos pela natureza.

Outro evento interessante se refere à reunião familiar com os avós, pais e tios durante a noite. Ali se iniciava a contação dos causos de antigamente: sentávamos em formato de círculo, cada um em um banquinho, para ouvir histórias. Esses relatos orais continham experiências de vida e eram contados com emoção. Os fatos pareciam reais, por vezes medonhos, e na hora de deitar eu pensava nos personagens e imaginava que viriam me raptar, tais como o Saci-pererê, Pombero e Carafá Vossá, que gostavam de carregar crianças, segundo os mais velhos, principalmente as teimosas. Essas memórias comprovam que “[...] as palavras lidas não são

mais importantes do que as ditas oralmente, de memória” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 205) e, além dos causos, a ocasião era promissora para falar de valores, respeito e obediência à família.

Com essa narrativa evidencio o encontro com a literatura presente nas diferentes infâncias que vivenciam a cultura leitora na prática social, mesmo que esse acesso ocorra por meio de outras linguagens, outros códigos inerentes à função literária no processo escolar, uma vez que os pequenos, por ainda não decifrarem letras e palavras, necessitam que um adulto façam isso por elas. No Brasil, essa defesa ainda “[...] é necessária, dado que, para a grande maioria das crianças, é na escola que se encontra a única oportunidade de obter informações que desde sempre circulam entre as famílias mais escolarizadas” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 205).

Nessa reflexão, observo meu ingresso escolar aos sete anos de idade, bem como a relação entre os componentes leitores orais e as letras, as palavras soletradas nas cartilhas, que possibilitaram minha alfabetização, motivada pela família por entenderem a relevância da educação. Essas vozes manifestavam a preocupação com a aprendizagem da leitura, escrita e domínio das quatro operações aritméticas para me tornar “alguém na vida” e não sofrer como eles, com a ausência do estudo.

Esse argumento foi sustentado em especial pela minha mãe, almejando melhores perspectivas com a minha formação e efetivação do desejo de ver a filha se tornar professora, o que serviu de inspiração para escolha da profissão.

A partir desse percurso histórico, reconstituo o processo educativo pautado no livro paradidático no Ensino Fundamental e Médio, com acesso a contos clássicos na faculdade por uma oficina de leitura, cuja história marcante para mim foi a dramatização de Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os 7 anões.

No âmbito profissional, minha inserção na Educação Infantil se efetivou mediante o ingresso por Concurso Público da Rede Municipal de Ensino (SEMEEL) de Porto Murinho, onde atuei entre 2000 a 2010. Em Campo Grande, trabalho desde 2010 como professora graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Infantil, o que resultou em ricas experiências pedagógicas como docente, coordenadora pedagógica e gestora escolar do Ensino Fundamental.

Nesses últimos oito anos, a minha atuação se dá com crianças que residem na aldeia urbana Marçal de Souza. Trata-se de estudantes indígenas Terena e não indígenas matriculados na escola lócus da pesquisa, realidade que impõe novos desafios vivenciados diariamente.

Na área de formação de professores, destaco a contribuição da formação continuada promovida pela SEMED/DED em 2014 e outra na temática *Cultura e história dos povos*

*indígenas*, em 2012, oferecida pela SEMED/MEC em parceria com a UFMS, pela qual pude aprender sobre a história indígena e a desconstruir conceitos sobre essas populações, ampliando a reflexão sobre estereótipos, como aqueles que apregoam que “[...] os índios caçam onças, se vestem com penas, se enfeitam com dentes e peles de animais, andam quase nus, adora o sol e a lua” (VIEIRA, 2008, p. 74).

Além disso, esses cursos me fizeram repensar sobre as atividades que realizava como professora, que reforçavam essa visão ocidental, presente nas literaturas, na mídia, em canções como “1, 2, 3, indiozinhos”, ou mesmo rememorando 19 de abril com desenhos relacionando o indígena a ocas, por meio de apresentações culturais e pela caracterização de seus trajes.

Em 2015, fui selecionada como aluna especial para o Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul para cursar a disciplina “Educação, cultura e sexualidade”, ministrada pela professora Dra. Léia Teixeira Lacerda. No mesmo ano participei da seleção para alunos regulares e ingressei no curso de Mestrado sob a orientação da mesma docente, que atua na linha da pesquisa Formação de professores e diversidade, a que a presente pesquisa está vinculada.

Minha formação acadêmica possibilitou conhecer estudos sobre a temática indígena de autores como Darcy Ribeiro e Manuela Carneiro da Cunha, entre outros, que instigaram a me aproximar de conceitos nessa área, sobretudo a ser pesquisadora a fim de compreender essa população no processo de aprendizagem escolar.

Além desse percurso formativo, pude participar de relevante experiência para o meu aprendizado no PIBID e no projeto de formação de leitores “Entre na roda”, por meio do incentivo de minha orientadora, que objetivava ampliar as concepções pedagógicas sobre a formação de professores.

Nesse sentido, supervisionando o PIBID no ano 2015, pude contribuir com o desenvolvimento de vários projetos junto aos acadêmicos da UEMS que participavam como bolsistas das áreas de Artes Cênicas, Geografia, Pedagogia e Letras. Todas as discussões eram direcionadas à educação ambiental de populações étnico-raciais, articuladas a projetos pedagógicos da escola, sendo um deles pertinente aos valores humanos. As atividades ocorriam por meio da realização de rodas de leituras, produção textual, exploração de diversos gêneros literários, com os poemas de Cecília Meirelles, por exemplo, entre outros dialogados com as cantigas de roda, teatros e dramatização, tudo organizado e planejado pelos acadêmicos. A interação com os estudantes fomentou discussões sobre diversas abordagens que envolvem a diversidade, a partir de experiências produzidas em sala de aula.

Quanto ao projeto “Entre na roda”, ele visa formar “[...] orientadores de leitura para que estimulem em crianças, jovens e adultos o gosto pela leitura e sua competência enquanto leitores, por meio de atividades diversificadas” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 13). Nessa dinâmica, a metodologia da referida ação “[...] constitui uma proposta de incentivo e orientação à leitura que visa o desenvolvimento tanto do gosto pela leitura como das capacidades leitoras” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 12). Concebe-se, ainda, a ludicidade do universo infantil e as múltiplas linguagens que podem ser articuladas para o incentivo de competências leitoras, possibilitando o diálogo com o projeto “Valores humanos”, constante do Projeto Político Pedagógico da escola e elaborado para concretizar ações pedagógicas que fortaleçam as relações de respeito, aceitação e de valorização da cultura dos grupos étnicos presentes no ambiente educativo.

Com isso, estou aprendendo a trabalhar com diversos textos na escola e a refletir sobre a rotina escolar, principalmente no que tange à efetivação das leituras restringindo-se à sala de aula, buscando então agregar à prática pedagógica vivências com a exploração criativa de vários espaços, com o uso de acessórios para instigar o desejo pela linguagem, alinhado aos projetos escolares, que preveem a valorização cultural das crianças no espaço escolar. Nessa perspectiva, essas experiências favorecem a reflexão sobre a dimensão pedagógica e sobre a implementação de diversos gêneros literários, propondo-se uma dinamização da arte considerando três elementos para a prática leitora: aquecimento, leitura e desdobramento, de forma elaborada, como será apresentado nesta Dissertação.

Entendemos que a formação continuada contribuiu para repensar a leitura e o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, estas que vivenciam experiências culturais em uma escola que atende estudantes Terena e não Terena, no caso desta pesquisa. Observava-se, na prática docente, o comportamento dispersivo dos alunos ante as atividades realizadas na roda de leitura. Isso me inquietava durante as atividades escolares, mesmo porque as mesmas dificuldades para a realização da leitura eram compartilhadas por outros professores que atuam no mesmo nível de ensino.

Com vistas às possibilidades de descobertas, à interação social e ao acesso a diferentes mundos culturais, a leitura mostra-se como um campo promissor para múltiplas aprendizagens e de inserção social. Nesse sentido, consideramos de extrema relevância o incentivo à leitura, bem como despertar as crianças para o universo da fantasia.

Isso porque:

A criança, por meio do imaginário, vai se constituindo como ser social e histórico, despertando o interesse pelo mundo à sua volta e desenvolvendo

aprendizados. O gosto pela leitura também será primordial para o aprendiz, pois por meio da leitura, a criança descobrirá emoções e prazeres, viajando por lugares nunca imaginados, acompanhados por seres fantásticos apenas vistos nesse maravilhoso mundo da literatura (ALVES; CARVALHO; ESTRADA, 2015, p. 171).

Nessa perspectiva, podemos reunir várias habilidades da ação literária, além de suas contribuições para o aspecto cognitivo, para sensibilizar quanto às diferenças e envolver sentimentos bons e ruins, colocando-os em confronto, o que pode ser tomado como um fecundo instrumento pedagógico para a discussão e a reflexão de valores culturais. Desse modo, entendemos que a leitura possibilita a interação com o mundo social e a disseminação de valores que realcem a afetividade para o diálogo sobre as diferenças e a convivência com os pares.

A formação do leitor não deve, portanto, iniciar-se apenas com a entrada da criança no universo escolar, mas o ideal é que ela seja apresentada ao mundo literário ainda pequena, que seja estimulada desde cedo a manusear os livros, ainda que nesse contexto se utilize apenas os que contenham belas ilustrações (ALVES; CARVALHO; ESTRADA, 2015, p. 167).

Nessa direção, importa-nos refletir sobre uma “[...] pedagogia diferenciada porque leva em conta diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola e nela esperam aprender coisas significativas para sua vida” (MACEDO, 2002, p. 05). E, em busca de maiores avanços nesse âmbito, nossas experiências devem agregar sentidos de forma que o professor se perceba produtor de conhecimentos, considerando nesse processo os elementos da diversidade e sua relação com o contexto educativo.

Parece certo que, quanto mais cedo a criança for apresentada à leitura, maiores serão as possibilidades de interação com a aprendizagem. A tarefa do educador, nesse momento, é imprescindível, pois este deve analisar o contexto social ao apresentar um texto e direcionar sua intencionalidade para pensar sobre valores, tendo em vista as especificidades culturais do alunado.

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 2015, p. 142).

Para Larrosa (2015), o narrador pode levar o leitor a vários pensares, que podem variar conforme as interpretações e a finalidade do texto. Com isso, podemos movimentar a imaginação para enxergar as diferenças no outro e estabelecer relações de amizade, por exemplo.

Desse modo, o compromisso com o processo educativo das crianças se constitui como uma necessidade de reflexão no percurso docente a partir da Educação Infantil, que atualmente é concebida como uma categoria educacional ao ser reconhecida no âmbito da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como parte da Educação Básica.

A partir dessa configuração, as atividades desenvolvidas com as crianças adquirem um novo formato ao se consolidarem também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em seu artigo 29 rege:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade 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 (BRASIL, 1996, p.13).

A par dessas disposições legais, busca-se compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem e, para isso, estruturam-se eixos de trabalhos por meio das linguagens, como regulamenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que prioriza experiências importantes para a construção do conhecimento com o tratamento pedagógico específico para essa fase do ensino. Assim,

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

Esse processo impõe novas percepções do professor quanto às especificidades das crianças e às atividades direcionadas a elas no processo educativo. Também é contemplada pelas políticas públicas educacionais a preocupação com a linguagem literária, como pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Nesse enfoque, a oportunidade de acesso a livros e o incentivo à leitura se ampliam na escola, posto que os objetivos do PROLER são:

- I - Promover o interesse nacional pelo hábito da leitura.
- II - Estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras.
- III - Criar condições de acesso ao livro (Redação dada pelo Decreto nº 8.297, de 2014).

Passa a figurar, pois, no cenário nacional, a discussão sobre a importância da leitura, articulando-se ações para sua oferta. Essa iniciativa oportuniza maiores experiências às crianças



em detrimento de condições sociais, econômicas e culturais que restringem a possibilidade de manusear livros e a escuta de histórias.

Para Silva (2011, p. 43), “[...] dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro”. Com isso, compreende-se a relevância que a escola desempenha na formação leitora do educando, pois pode ampliar o acesso a essa prática a estudantes provenientes de todas as classes sociais.

Observamos avanços nesse sentido com a implementação do PNBE, “[...] instituído em 1997 [...] [com o] objetivo principal [de] democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2014, p. 10).

Paralelo a essas mudanças, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 representa um marco histórico para a população indígena, com a garantia de seus direitos educacionais. Desde então, acompanhamos uma sucessão de formulações nas políticas públicas educacionais destinadas ao público infantil que vem sinalizando a necessidade de se reelaborar a proposta educacional de modo a atender às especificidades da sociedade, por exemplo, com relação ao reconhecimento dos modos culturais distintos e pela inserção de populações étnico-raciais diferentes no espaço escolar.

Quanto aos indígenas, regulamenta a Constituição Federal, em seu artigo 231, que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988,133).

Já em seu artigo 205, a mesma lei apresenta que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, 123).

Nessa perspectiva, assinalamos o redirecionamento de nossas práticas pedagógicas quanto à valorização humana no ambiente escolar para a inserção de todas as culturas e para a democratização da leitura, garantindo direitos educacionais e fazendo com que todos possam aprender e ensinar seus conhecimentos tradicionais com base no respeito às diferenças.

Também nessa direção, outros documentos foram instituídos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Declaração dos Direitos Indígenas e outro, elaborado especificamente para tratar as questões que envolvem a cultura de paz.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nesse sentido, representam parte dessas implementações legais brasileiras. Além deles, a garantia advinda da Lei nº. 11.645/2008 resultou em um marco importante nesse processo, pois reconheceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e privado no país, assim como o estudo da história e das culturas dos povos indígenas. Em outras palavras, os dispositivos legais mencionados são uma constatação de mudanças sociais e institucionais em resposta às reivindicações e lutas empreendidas pelos povos indígenas ao longo da história ao reconhecer-se que:

O Brasil é reconhecidamente um país pluriétnico, constituído por uma considerável variedade de sociedades indígenas, cada uma delas com histórias saberes, tradições, usos línguas e costumes próprios (algumas correndo o risco, ainda hoje, de desaparecer sem terem sido sequer conhecidas) (MACIEL; SILVA, 2009, p. 207).

Evidenciamos nessa dinâmica a necessidade de os currículos escolares considerarem essa diversidade, que é complexa e ampla, incidindo sobre vários aspectos do trabalho pedagógico e sobre a organização de atividades que atendam as especificidades das crianças indígenas. Essa realidade demanda conhecimentos sobre essa fase da vida e o reconhecimento das diferenças culturais existentes, bem como alerta para as implicações que decorrem de um ambiente onde circulam diferentes grupos sociais.

Os povos Terena, em suas histórias, narram muitas lutas, que devem ser consideradas para compreender parte desses enfrentamentos:

Com pouca terra e muita pressão de invasores, criadores de gado, muitas famílias viram-se obrigadas a trabalhar para eles. Outras tiveram a sorte de conseguir voltar a plantar suas pequenas roças e comercializar seus produtos nas cidades próximas às aldeias. Outras famílias decidiram tentar a vida na cidade, enfrentando os infortúnios do preconceito, da pobreza e do abandono (URQUIZA, 2010, p. 61).

No que diz respeito ao contexto urbano atual, Vieira (2015) nos esclarece questões indígenas relacionadas à organização na aldeia, à vida urbana, às origens das perdas territoriais e às necessidades educacionais.

Os registros do IBGE mostram o quanto aumentou a presença dos índios no cotidiano urbano de Campo Grande, MS, 22,6%. Ao analisarmos os dados publicados em 2010 sobre a população indígena, verificamos que o município

está entre as sete maiores cidades do país com maior número de índios, conforme dados mencionados (VIEIRA, 2015, p. 111).

Por esses dados, observa-se que a migração indígena para a cidade é um fator irreversível e de acordo com o que é verificado no cotidiano, o crescimento populacional é expressivo. Diante dessa constatação, os anseios pela melhoria na qualidade de vida dessas populações implicam o entendimento dos docentes acerca da história dos povos indígenas: cultura, conflitos, processo da colonização, desterritorialização, massacres e extermínio, bem como o aprendizado de como esses temas podem ser privilegiados nas discussões das rodas de leitura.

No processo de colonização, o projeto de catequização foi um fator relevante instituído pelos europeus para atender seus interesses econômicos. Decorrentes desse processo, ainda podemos refletir sobre muitas heranças que se mantêm no modo de pensar, observar e de compreender que podem estar associadas a ideias produzidas e reproduzidas sobre a relação entre colonizador e colonizado na história. Estudos realizados sobre a descoberta da América a partir das narrativas de viajantes e missionários, por exemplo, apresentam descrições de suas percepções do mundo imaginário e do real e evidenciam a terra desconhecida, bem como a caracterização do povo nela encontrado. Esses relatos:

[...] Revelam a percepção dos índios como uma outra humanidade, como animais e como demônios; correspondem a três níveis possíveis através dos quais se expressaram as considerações europeias acerca dos homens americanos. Não seguem uma ordem cronológica – os índios não foram primeiramente percebidos como outra humanidade e depois como animais – mas se alternam no mesmo tempo (SOUZA, 1996, p. 56).

Souza (1996) destaca como as populações indígenas foram vistas pelos europeus: em condições de descrença, como seres humanos estranhos por seu modo de vida, concebidos então de forma depreciativa, negando-lhes sua cultura, seus valores e seus saberes.

Frente ao exposto, entendemos que, para tratarmos a leitura como forma de experiência inclusiva e interativa, que envolve ainda trocas culturais, é preciso pesquisar produções acadêmicas que possam contribuir com a temática em questão, de forma que consigamos “[...] compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Com isso, realizaram-se buscas que contribuiriam para ampliar nossos conhecimentos e obter dados a respeito da leitura, da história e do contexto educativo das crianças Terena na

Educação Infantil, assim como sobre a aprendizagem sob uma perspectiva intercultural visando à valorização humana.

Nessa perspectiva, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – scielo.www.org – aplicando os seguintes descritores para os anos de 2000 a 2016: 1- Criança indígena Terena, 2. Leitura e criança e 3. Ética e valores humanos. Depois, selecionamos 11 produções que interessam para nossa pesquisa, como demonstrado no Quadro 1.

**Quadro 1: Produção acadêmica selecionada para este estudo no período de 2000 a 2016 e descritores utilizados**

Descritores	Banco de Dados	Trabalhos selecionados/Universidades	Nº de trabalhos
1. Criança indígena Terena	(CAPES) (Scielo)	UCDB	3
		Artigos	2
2. Leitura e criança	(CAPES)	UFMS	2
3. Ética e valores humanos	(CAPES)	2 UFGD, 1 PUC, 1 UFRG	4 11 trabalhos

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Como resultado, os trabalhos levantados forneceram subsídios para compreender a criança em ambiente de aldeia e de cidade, sua experiência com a leitura e um novo cenário de interação com a sociedade não indígena no percurso escolar.

Mapeamos três produções acadêmicas da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) que versavam sobre a população indígena, sendo duas dissertações e uma tese. Não localizamos pesquisas direcionadas à leitura com crianças indígenas na Educação Infantil; contudo, essas publicações nos interessaram por contextualizarem a população indígena na história e, com isso, fornecerem elementos sobre concepção da criança Terena em processo escolar.

Dentre os autores, dois são de origem Terena e puderam contribuir com suas histórias, vivências e concepção de identidade na sociedade. Auxiliaram-nos ainda a compreender aspectos acerca de seus processos educativos na aldeia, anteriores à educação sistematizada. Outro estudo envolvendo os povos Terena desenvolvido nessa universidade é de autoria de um historiador e apresenta dados específicos sobre as crianças que compartilham experiências culturais no processo escolar com a sociedade não indígena em espaço urbano.

Miranda (2006), em seu trabalho intitulado “Territorialidade e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS”, teve como objetivo

pesquisar a relação entre o saber tradicional e as práticas agrícolas, tendo em vista a perda expressiva de terras indígenas e o conseqüente confinamento decorrente dessa mudança. O estudioso evidenciou aspectos responsáveis pelo comprometimento e pela alteração da realidade dessa população na relação sociocultural, que lhe impôs outros meios de territorializar espaços. Nesse processo, apresenta diferentes etapas vivenciadas pela população Terena que se estenderam do Chaco aos tempos atuais.

A leitura de sua produção aproximou-nos de aspectos históricos da etnia, fundamentando a discussão sobre cada momento vivenciado pelos Terena dos tempos do Êxiva à atualidade, pertinentes aos modos de ser e de viver, além de dizerem respeito ao crescimento populacional indígena na área urbana que assume novos desafios frente às necessidades de incorporar valores que não têm por base suas referências culturais.

Lima (2008), por sua vez, em seu trabalho “A pedagogia Terena e a criança do pin Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola”, teve por objetivo “[...] observar, registrar e estudar os processos próprios de aprendizagens no contexto da pedagogia Terena e espaço escolar” (LIMA, 2008). A pesquisadora contextualiza a construção da aprendizagem das crianças indígenas Terena nos espaços de aldeia vivenciada junto à família e à comunidade local em que circula. Lima (2008) concluiu que, antes da implantação da escola, as crianças já se submetiam a complexos sistemas de pensamento para produzir e expressar anseios de maneira particular, informações sobre a natureza, a vida e a existência humana, especialmente sob a pedagogia ancorada no “fazer fazendo”, empregada pelos detentores de saberes, os mais velhos.

Ela elucida aspectos sobre a concepção e a educação das crianças Terena em ambiente de aldeia junto à comunidade, compreendendo valores sobre a coletividade, a solidariedade, o respeito e o ritual da tradição da oralidade, presente nas narrativas dos mais velhos no processo educacional mediado pelo conhecimento da etnia. Assim, inspirou-nos a aprender sobre a cultura e a conhecer a rotina das crianças no ambiente familiar, na relação do cuidar, brincar, aprender e ensinar. Seu estudo contribuiu para o conhecimento de saberes tradicionais com a escuta, a percepção e a voz de uma pesquisadora indígena Terena e professora que vivencia essa cultura.

Outra pesquisa analisada foi a Tese de Doutorado de Vieira (2015): “A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS”, desenvolvida na área de Educação. Seu objetivo foi identificar os elementos que contribuem na produção de identidade e diferença das crianças indígenas em contexto urbano frente aos conflitos e às tensões produzidas na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – *Tumune Kalivono* - Criança do futuro.

Destacamos a relevância dessa pesquisa por se constituir como uma das referências para a compreensão da criança indígena em contexto urbano. Ela possibilitou-nos conhecer dados sobre o deslocamento do ambiente tradicional de aldeia para a área urbana, estudando a identidade das crianças Terena e os desafios enfrentados por elas com a mudança de ambiente no percurso de sua escolaridade. Ademais, esse trabalho foi essencial, por ter se desenvolvido na mesma escola estudada por esta Dissertação.

Já pelo levantamento feito no banco de dados na UFMS, com os mesmos descritores, selecionamos uma dissertação e uma tese, ambas direcionadas à leitura na Educação Infantil, o que favoreceu sua interlocução com nosso objeto de estudo, pois enfocaram experiências de professores com a leitura com vistas ao letramento literário e formação de leitores.

Freitas (2001), em sua dissertação “A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) município de Três Lagoas” investigou práticas de leitura e de letramento literário desenvolvidas por um grupo de professores daquela localidade. Em suas considerações, evidenciou que a leitura é efetivada ainda que ocorra timidamente. No entanto, ratificou a existência de muitas lacunas na formação do professor que desenvolve as primeiras experiências literárias e escritas em ambiente escolar com crianças de cinco anos.

Nogueira (2009), por seu turno, em sua tese “O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil de 4 a 5 anos de idade: conceitos e práticas das professoras”, analisou os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos professores de Educação Infantil que trabalham em centros e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. A pesquisadora obteve como resultado alguns indicativos que sinalizaram avanços pertinentes às concepções em análise, de modo que favoreceu a compreensão sobre a relevância da aprendizagem infantil com a prática da leitura e a articulação pedagógica dos profissionais.

Em relação ao banco de dados da UFGD, localizamos três dissertações que interessaram a nosso objeto, com pesquisas desenvolvidas com a população indígena. Uma delas corresponde à área da leitura e escrita e foi desenvolvida com três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena, em uma escola indígena de Dourados/MS.

Souza (2014), em sua publicação “Ainda não sei ler e escrever: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS”, evidencia a preocupação dos docentes com seus alunos indígenas, que chegam ao final do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Ela buscou compreender práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita de alunos indígenas com fracasso escolar, investigando discursos de educadores sobre

essa dificuldade. Os resultados indicaram aspectos de um processo de alfabetização [...] “centrado no reconhecimento dos códigos da escrita da pedagogização da Literacy” (SOUZA, 2014, p. 121), o que, de acordo com a pesquisadora, culmina “[...] na não valorização dos saberes dos alunos sobre sua cultura e seu cotidiano” (SOUZA, 2014, p. 121).

Já Caldas (2016), em “Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena Tekoo Arandu da EFGD”, buscou contribuir com o fortalecimento e a promoção dos direitos humanos dos povos indígenas, realizando seu trabalho com as etnias Guarani e Kaiowá e revelando experiências desses grupos, como o diálogo no processo educacional.

A outra dissertação selecionada é de Silva (2013): “Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural”, e também discutiu a presença de crianças indígenas em contexto escolar intercultural e problematizou trocas de experiências com crianças não indígenas ao compartilharem o mesmo espaço educativo.

Acessamos também a biblioteca virtual do portal Scielo pelo site [www.scielo.org](http://www.scielo.org) utilizando o descritor criança indígena. Nesse processo, refinamos 11 produções acadêmicas. Entre elas está o artigo de Souza (2017) “Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar”. O texto configura-se como um recorte da dissertação de Souza (2014), já mencionada, e foi publicado na revista Educação e Realidade no ano de 2017. Destacamos ainda a produção de Thiél (2013): “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural”, que conclui “[...] como o contato a essa literatura pelo público formado por crianças e jovens pode promover a formação de leitores competentes, multiculturais e multiletrados” (THIÉL, 2013)

Desse modo, associa-se a este texto uma vez que, além de estar relacionado à temática literária, apresenta reflexões sobre a possibilidade de estimularmos a formação leitora com base nas experiências entre o público indígena e não indígena no processo escolar.

No banco de Teses e Dissertações (UFRJ), por outro lado, localizamos a tese Souza (2016) vinculada aos valores humanos. Com a tese “Educação moral e personalidade: exercitando as virtudes na infância”, Souza (2016) objetivou a elaboração e a aplicação de um material didático fundamentado na concepção ética de Aristóteles, entre outros, para a abordagem das virtudes humanas. Os estudos de base filosófica elucidam a concepção ética introduzida pelos gregos na Antiguidade, conceitos sobre a amizade, justiça, temperança e perseverança na visão de Aristóteles, que pressupõem o diálogo sobre a formação de valores. Consideramos a pertinência de sua discussão envolvendo essa temática com crianças de pouca

idade, haja vista que fornece subsídios para a reflexão sobre valores éticos para esse público, o que se mostra indispensável à formação humana, considerando a diversidade de perfis presente no processo escolar.

Outro estudo selecionado foi a dissertação de Cacciacarro (2016): “Educar para crescer: valores para a vida. O papel da família na transmissão de valores na primeira infância”, cujo objetivo foi investigar a compreensão familiar sobre valores e as concepções tidas como relevantes e necessárias para a transmissão de valores aos filhos durante a primeira infância. O trabalho revelou que pais e responsáveis manifestaram consciência em relação a valores que desejam transmitir aos seus descendentes, porém, eles demonstraram insegurança dada as mudanças e as complexidades vivenciadas socialmente. Segundo a autora, há a necessidade de disponibilidade do espaço escolar para a promoção de trocas e diálogos entre os pais. Nesse sentido, Cacciacarro (2016) analisa que educar em valores pode ser um componente orientador para se promover a educação moral entre as pessoas.

Consideramos a pertinência dessas produções sobre a abordagem da educação intercultural, pois as temáticas debatidas contribuíram com a articulação de nosso objeto de estudo: a leitura, tendo em vista a necessidade de compreendermos a dinâmica da educação, o reconhecimento quanto aos valores humanos em uma escola onde circulam diferentes culturas e, por isso, onde há trocas de experiências entre etnias diferentes, bem como os desafios implementados no projeto curricular, em que emerge a necessidade de privilegiar na prática pedagógica a inserção e a valorização de diferentes grupos culturais.

Procuramos fundamentar nossos estudos a partir dessas produções acadêmicas, articuladas a teóricos do campo da Literatura, da Infância, da Ética e de Valores humanos, como Vygotsky (1896), Ariès (1981) Lajolo e Zilberman (1985), Abramovich (1997), Ladeira, Bittencourt (2000), Mendonça e Miller (2010), Fonseca (2012), Candau (2013), Oliveira (2014), Larrosa (2015), Kleiman (2016) e, Grandó (2016) e, entre outros.

Desse modo, buscamos compreender como o ensino de leitura, na perspectiva metodológica do Projeto Entre na Roda, pode promover o interesse e o envolvimento das crianças indígenas e não indígenas da comunidade Marçal de Souza e imediações desses níveis de ensino, de maneira que contribua para a formação como leitores proficientes e reflexivos aos valores humanos.

Para isso, as etapas da pesquisa foram: i) levantar referencial teórico sobre o percurso histórico das crianças Terena; ii) coletar narrativas de cinco professores sobre suas memórias de leitura, por meio do Ateliê Biográfico de Projeto; iii) realizar estudos e reflexões evidenciando as especificidades das crianças envolvidas no processo escolar, subsidiado pelos



dez poemas de Cantú (2012) que abordam diferentes sentimentos e alinhado ao projeto “Valores Humanos”, previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar investigada; iv) apresentar a metodologia do projeto “Entre na roda” e o desdobramento da roda de leitura e, por fim, v) propor uma oficina para a realização das rodas de leitura mediante uma proposta diferenciada para o incentivo à leitura.

Adotamos neste percurso metodológico a pesquisa qualitativa para atender nossos objetivos a partir do registro das narrativas das rodas de leitura promovidas por cinco professores participantes desta pesquisa e que atuam no Pré-escolar I (4 a 5 anos) e II (5 a 6 anos), na Educação Infantil. Esses profissionais participaram de um roteiro de conversa e responderam a questionários com perguntas abertas, cujas entrevistas foram gravadas e depois transcritas de acordo com a Norma de Transcrição do Projeto NURC, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, coordenado pelo Prof. Dr. Dino Pretti.

A coleta dos dados compreendeu as seguintes etapas: a) observação inicial das atividades de rodas de leitura desenvolvidas em sala de aula com as turmas do Pré-escolar I e II, anteriores ao conhecimento da metodologia do projeto “Entre na roda” e b) atividades previstas no roteiro de encontros no ABP e novos registros da observação da prática pedagógica com a leitura e o conhecimento do projeto mencionado durante o estudo no ABP articulado aos poemas de Cantú (2012).

O *corpus* analisado se constituiu de duas fases do estudo: registros das rodas de leitura desenvolvidas pelos profissionais em sala de aula com suas turmas do Pré-escolar I e II antes do estudo, e atividades previstas com base no roteiro de encontros, com novas observações e registro da prática pedagógica desses educadores. Nessa atividade, consideramos o desenvolvimento das rodas de leitura na perspectiva do Projeto “Entre na roda” e da série “Sentimentos”, de Cantú (2012), cuja obra reúne dez poemas contendo frases e imagens relacionadas a sentimentos humanos.

Isso porque buscamos analisar nesse processo como esses profissionais manifestam suas vivências em sala de aula, considerando o suporte metodológico do projeto “Entre na roda” e a abordagem sobre os valores humanos por meio da obra de Cantú (2012). Essa coleção aborda sentimentos vivenciados pelo ser humano e contribuiu com a discussão de dez temas presentes nas relações sociais, que tanto podem fortalecer vínculos afetivos como também produzir sentimentos de aversão ao outro.

Frente ao exposto, este texto se estrutura da seguinte forma: no Capítulo I, apresentamos “O contexto histórico de deslocamento dos povos Terena para Campo Grande/MS”, discutindo o surgimento da etnia, as etapas vivenciadas historicamente para seu desenvolvimento e as

perspectivas educacionais na configuração social urbana, intercambiando experiências com crianças ocidentais na Aldeia Indígena Urbana Marçal de Souza.

No Capítulo II, demonstramos “A proposta de educação em valores humanos da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – *“Tumune Kalivono”* Criança do Futuro”, contextualizando historicamente a instituição e evidenciando sua concepção histórica de infância, discutindo ainda os princípios éticos da Educação Infantil na perspectiva da valorização humana.

No Capítulo III, lançamos o convite para as “Crianças plurais na Educação Infantil: vamos entrar na roda de leitura para nos encantarmos e alçarmos voos literários”, tecendo considerações sobre a literatura infantil em contexto de roda de leitura e o sentido dessas atividades, bem como o percurso e crianças interculturais e sua iniciação leitora;

No Capítulo IV, discorremos sobre as “Narrativas de vida e formação: reencontro dos professores com suas memórias de leitura” e, na sequência, apresentamos as vozes dos professores: protagonistas da pesquisa na roda de leitura; os encontros no Ateliê Biográfico de Projeto; perspectivas iniciais dos professores que participaram das rodas de leitura; estereótipos destacados pelos professores e suas memórias de leitura; estudos e reflexões literárias no Ateliê: 4º e 5º encontros; antes, durante e após a leitura: o que mudou? E os resultados das rodas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil.

Finalmente, apresentamos as considerações finais com os resultados da pesquisa, evidenciando a experiência dos profissionais e suas memórias de leitura, além de sua participação e envolvimento no projeto de formação leitora, com metodologia diferenciada e novas perspectivas de aprendizagem para o incentivo à formação de jovens leitores, para a sensibilização e o diálogo sobre os valores humanos.

Realçamos a relevância da discussão, para compreendermos a apreensão da leitura e da escrita por essas populações, onde verificamos a necessidade de conhecer, aprender, sobre o percurso histórico a fim de compreender suas experiências junto à sociedade ocidental, como a construção de estereótipos, que os vê como analfabetos ou de cultura inferiorizada, dada a ignorância ocidental acerca de seus rituais com a natureza e de seus modos específicos para atuar no mundo, além de outras formas de negação.

Desse modo, suscitamos a reflexão sobre possíveis caminhos que possam colaborar com a ação literária, com o incentivo à formação de jovens leitores, com a sensibilização e com o diálogo sobre valores humanos, por meio da dimensão e das habilidades do campo da leitura. Assim, almejamos possibilitar de maneira articulada a dinamização da prática pedagógica com

a exploração de espaços reinventados para propor a contação de histórias em uma experiência intercultural a partir da primeira infância.

Em especial no que diz respeito ao processo escolar urbano na Educação Infantil, com possibilidades de ampliarmos a perspectiva literária para outras modalidades de ensino, consolidarmos a discussão sobre a valorização humana e o reconhecimento dos direitos educacionais, para que toda população, independentemente de raça ou etnia, possa vivenciar sua cidadania com a experiência da leitura.

## CAPÍTULO I

### O CONTEXTO HISTÓRICO DE DESLOCAMENTO DOS POVOS TERENA PARA CAMPO GRANDE/MS

Apresentamos neste capítulo os dados históricos da população indígena Terena localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, situando a identidade da comunidade, que vivenciou um complexo sistema de sociabilidade com a sociedade ocidental. Com isso, pretendemos conhecer o contexto dessas crianças quanto à inserção na Educação Infantil, bem como nos aproximarmos de suas aprendizagens e vivências como leitoras, haja vista o panorama atual, com a produção de novas experiências nas localidades urbanas e consequente deslocamento dos arredores de sua aldeia, onde compartilham, dialogam e reproduzem histórias, conforme sua visão de mundo, em espaços públicos e, principalmente, no processo escolar com a sociedade envolvente.

#### 1.1 O surgimento dos Terena

Com base nas considerações teóricas sobre o percurso da população indígena Terena, buscamos neste estudo compreender o processo escolar dessas crianças, que na contemporaneidade partilham do espaço público urbano com a sociedade ocidental no município de Campo Grande/MS, especialmente no que toca a vivência leitora.

Para isso, regressamos aos tempos vividos na aldeia para nos aproximarmos da história desse povo a fim de conhecermos a relação de aprendizagem vivenciada na comunidade. Para tanto, evidenciamos experiências educacionais específicas oriundas de suas culturas tradicionais, que podemos confrontar com suas expectativas no espaço escolar urbano com crianças não indígenas, de forma contínua no processo de ensino.

Nos estudos sobre a origem dos povos indígenas, por meio da obra de Ladeira, “A história dos Terena” (2000) contamos com o acervo bibliográfico produzido com a participação dos professores dessa etnia e acadêmicos da Universidade de São Paulo (USP), pelo qual reuniram fontes orais, livros e documentos escritos sobre a temática no Brasil, além de crônicas de espanhóis e portugueses sobre os Terena, a partir do século XVI. Com base nesses estudos, conhecemos uma lenda sobre a origem da referida etnia:

Havia um homem chamado Oreka Yuvakae. Este homem ninguém sabia de sua origem, não tinha pai e nem mãe, era um homem que não era conhecido

de ninguém. Ele andava caminhando no mundo. Andando num caminho, ouviu grito de passarinho olhando como que com medo para o chão. Este passarinho era o bem-te-vi. Este homem, por curiosidade, começou chegar perto. Viu um feixe de capim, e embaixo era um buraco e nele havia uma multidão, eram os povos Terena. Estes homens não se comunicavam e ficavam trêmulos. Aí Oreka Yuvakae, segurando em suas mãos tirou eles todos do buraco. Oreka Yuvakae, preocupado, queria comunicar-se com eles e ele não conseguia. Pensando, ele resolveu convocar vários animais, para tentar fazer essas pessoas falarem e ele não conseguia. Finalmente ele convidou o sapo para fazer apresentação na sua frente, o sapo teve sucesso pois, todos esses povos deram gargalhada, a partir daí eles começaram a se comunicar e falaram para Oreka Yuvakae que estavam com muito frio (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 22).

As autoras nos apresentam uma versão para a origem Terena, que tem elementos semelhantes a personagens presentes na literatura infantil: homem misterioso, desconhecido, induzido por um pássaro “bem-te-vi” para desvendar o que havia por baixo dos “feixes de capim”, assim se surpreendeu com as pessoas encontradas no buraco e, no anseio de auxiliá-los, recorreu aos animais para tornar possível a comunicação com quem, hoje, é reconhecido como povo Terena.

Recentemente, a mesma história foi narrada na voz de uma professora Terena, filha da primeira cacique Enir Bezerra, quando da abertura da 19ª edição da Feira Indígena Cultural, com o tema “A importância da terra para os povos indígenas Terena”, promovida pela Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira, localizada em uma aldeia urbana denominada Marçal de Souza, em Campo Grande/MS, no dia 19 de abril de 2017.

Esse projeto foi criado no mesmo ano de inauguração da referida escola em 1999 e incorpora temas específicos da etnia terena. Tem por pressuposto a valorização e a preservação da história e da cultura dos povos terena, sendo que em cada ano elege temas veiculados ao meio ambiente, agricultura, artesanatos, alimentos, entre outros, em parceria com a comunidade escolar. A professora Auxiliadora Bezerra, esclareceu como surgiu essa etnia com base em outra narrativa;

Um homem que se chamava Oreka, cuja origem ninguém conhecia, ouviu o grito de um passarinho chamado bem-te-vi. O passarinho estava muito desesperado gritando lá, o Oreka foi ver. A ave apontou para um buraco na terra, dentro dele, havia uma multidão que estava trêmula de frio, com fome e não sabia se comunicar com Oreka. Ele foi atrás dos amigos, chamou primeiro o coelho que veio, olhou e não ajudou em nada. Depois chamou a raposa, ela também não pode ajudar. Aí veio o amigo sapo, aí pensou com ele; Haaa... o sapo né... se os outros não ajudaram ele também não vai ajudar, mas vamos tentar. Chegou pulando, fazendo careta, na beira do buraco. Aquele povo que estava lá, começou a sorrir, dar gargalhada e assim que foram desencantados,

pediram ajuda ao Oreka, que foi tirando um a um do buraco. Assim, surgiu o povo Terena de dentro de um buraco. O Oreka após retirá-los do orifício, ensinou a fazer fogo, deu semente de manga e, todas as sementes que existe na natureza por isso, que o povo Terena é agricultor por natureza (BEZERRA, 2017).

Podemos observar, conforme a narrativa da professora, o entrelaçamento entre as duas histórias que explicam a origem desse grupo, seja por meio de lendas, fatos ou mitos, vistos na imagem do pássaro, por exemplo, tendo em vista a interação com elementos da natureza. Além disso, o enfoque desta segunda narrativa chamou atenção ao aspecto da fome, do fogo e “as sementes”, o que nos possibilita compreender a relação dos Terena no manejo com a terra e, conseqüentemente, sua consagração como excelentes agricultores na sociedade nacional.

Dessa forma, a história da população indígena se tornou reconhecida socialmente, sendo contada por estudiosos do campo etnográfico e nas vozes dos próprios Terena, cada qual seguindo suas habilidades imaginárias, concepções, versões e momentos vivenciados.

Segundo a literatura Terena conhecemos sua história, por meio de narrativas, que em sua maioria são contadas por grupos de anciãos indígenas, que compartilham seu modo de ser e viver no passado de acordo com as suas crenças, tradições e culturas. E essas expressões podem estar associadas às concepções de mundo, figurando em diferentes contextos sociais e geográficos. As autoras Bittencourt e Ladeira contribuem com esse entendimento ao afirmarem que, “[...] para sabermos sobre a vida passada dos Terena, é muito importante ouvir os relatos orais dos mais velhos. A tradição oral revela os momentos mais significativos da história dos povos indígenas” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 11).

Nesse sentido, as memórias do povo antigo constitui fonte elementar para contextualizarmos as crianças Terena na área urbana, tornando acessíveis o conhecimento tradicional e a manutenção dessas lembranças vivenciadas em diferentes contextos de socialização. Os relatos apresentados nos revelaram suas lutas, organização social e experiências cultivadas com as múltiplas culturas existentes, principalmente na relação com povos portugueses, essencial para a compreensão do tempo presente.

Dessa forma, entendemos que sua história:

[...] É longa e está ligada às histórias de vários povos indígenas, dos europeus, dos africanos e seus descendentes. O povo Terena, juntamente com os Laiana e os Kinikinau, faz parte da história de grupos indígenas que vivem em várias regiões e países da América (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 11).

A organização dessa população evidencia diferentes dinâmicas no sentido da ocupação de espaços e disputas com outros grupos no percurso dos primeiros contatos interétnicos

ocorridos: “[...] quando os europeus começaram a dominar a região, os Aruak dividiam e disputavam o mesmo espaço com outro povo indígena, os Karib. E foi com estes dois povos que os europeus tiveram seus primeiros contatos” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 12).

As fontes históricas apresentadas por Miranda (2006) sobre a presença dos primeiros grupos humanos na América acrescentam que ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre quando e como os indígenas aqui chegaram. Para Prézia e Hoornaert (2000, p. 23), “[...] alguns acreditam que tenha sido há cerca de 12 mil anos, enquanto outros defendem cerca de 48 mil anos”.

Ademais, “[...] não se sabe definitivamente o total de povos que ocupavam a América, mas os estudiosos estimam que eram em torno de três mil, sendo que no Brasil eram mais de mil povos distintos, com uma população entre três a cinco milhões” (PRÉZIA; HOORNAERT, 2000, p. 44).

Embora haja controvérsias quanto ao número exato dessa população, o enfoque dos autores nos remete a refletir sobre a presença de vários “povos distintos”, oriundos de diversos países e regiões. Dessa forma, acreditamos que desde os primórdios da história já existiam modos específicos de vida e domínio de línguas para se estabelecer a comunicação, com dinâmicas sociais e culturais próprias.

Nesse cenário, a história dos povos Terena parece se difundir em meio ao complexo movimento com grupos distintos e contínua rotatividade nos espaços geográficos. Nesse sentido, é concebido o estreitamento da população com outras etnias e a sociedade europeia, que pode se refletir nos costumes, na organização social e na própria língua dessa etnia. Nessa perspectiva, “[...] podemos saber um pouco sobre a origem dos Terena e localizar o lugar onde vivem e viveram em outros tempos” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 12).

Além de conhecermos o “lugar” de onde vieram, devemos também reconhecer o surgimento da língua dominada por eles, reconhecendo que esta é um meio importante para interação e comunicação humana. Isso porque, quando se fala em língua, fala-se em cultura e história de um povo (LIMA, 2008, p. 47). Segundo Bittencourt e Ladeira (2000, p.12), “[...] a língua falada dos Terena é oriunda da família linguística Aruak. Essa denominação vem dos povos que habitavam principalmente as guianas, região próxima ao norte do Brasil e algumas ilhas da América Central, na região das Antilhas”.

Mussi (2006), sobre o tema, afirma que não se sabe a localização exata da origem de dispersão geográfica do tronco linguístico Aruak. Para compreender esse processo, a autora recorre aos estudos de Susnik (1994) e Ehrenreich, que “supõem ser originário do proto-habitat Aruak, podendo este ser localizado na região do Rio Orinoco, Lhanos da Venezuela e Guianas”

(MUSSI, 2006, p. 69). A pesquisadora acrescenta ainda que “[...] a expansão da família Aruak [talvez] tenha sido a maior já realizada, pelos povos nativos em toda América” (MUSSI, 2006, p. 71).

Diante dessas referências, podemos observar a abrangência da família linguística Aruak e sua expansão em diferentes regiões do país. Nessa perspectiva, a língua Terena, aos poucos, foi se alterando, a partir das relações de contato realizadas entre grupos de mesma origem e outras comunidades no percurso de deslocamento para outras regiões. Isso originou algumas peculiaridades, com a ramificação e a subdivisão de grupos de línguas faladas, manifestadas também pela mobilidade indígena.

**Figura 1: Panorama geográfico dos Povos Terena**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

O panorama geográfico apresentado demonstra a expansão do tronco linguístico Aruak, que desponta na região Norte da América do Sul, com povos que habitam a área do rio Orinoco, Negro e seus afluentes, o rio Içana, entre outras extremidades dos rios Japurá e Solimões, do mesmo modo que é encontrado na região brasileira, ao sul do continente.

Dados levantados revelam singularidades também a respeito do agrupamento da língua Aruak falada pelos povos indígenas Terena no Brasil e de suas variações conforme a região em que habitam. Observamos a delimitação dessas áreas ao norte do rio Amazonas, cuja estrutura tem por base a localização dos rios e seus afluentes situados em direção ao:



[...] Baníwa do rio Içana, afluente do Rio Negro, [locais que] compreendem um grande número de pequenos grupos distribuídos ao longo de todo o curso do rio e de alguns outros rios próximos. Cada um destes grupos fala dialeto próprio, mas com poucas diferenças entre si. [...] Tariána é um outro grupo Aruák, mas que hoje pouco fala seu idioma de origem, porque ao se mudarem do rio Içana para a região do rio Uapés, o povo Tariána adotou a língua de seus novos vizinhos, os Tukano (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 14).

No que se refere aos grupos localizados na região Norte da América do Sul, verificamos que alguns vivem mais próximos ao sul do continente, na região amazônica da Bolívia, no estado de Mato Grosso e na região do rio Xingu no Brasil. A propensão de dispersão das línguas pode ser entendida seguindo essa linha de organização, deslocamento geográfico do grupo e alteração na convivência social, ocorrida de várias formas. Por isso, “[...] os Terena apresentam várias características socioculturais resultantes dessa tradição” (VIEIRA, 2008, p. 39).

A população indígena falante da língua aruak é subdividida conforme a região habitada. Nessa subdivisão linguística, mencionamos a região mais meridional no Brasil, onde identificamos o povo Terena: há vários povos espalhados no estado de Roraima, ao sul do Rio Amazonas, a oeste do estado de Mato Grosso e no alto do rio Xingu. A última área mencionada corresponde aos grupos identificados na região mais meridional da família Aruak no Brasil: “[...] é o povo Terena que habita na região dos rios Aquidauana e Miranda, afluentes do rio Paraguai, no Estado de Mato Grosso do Sul” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 18).

Dentre os grupos encontrados na Bolívia, os Moxo mantêm a língua de origem Aruak; outro, denominado Chané –só fala atualmente espanhol. “No Paraguai há também os Guaná, que aparentemente não falam mais a língua” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 18).

Com isso, observamos a organização de subgrupos de vários povos indígenas. De acordo com a região onde habitavam, apesar de pertencerem à mesma base linguística, apresentavam modificações e diferenças entre si, decorrentes da migração, pois o contato com grupos sociais distintos os mantinham mais distantes das línguas dominadas e com maior possibilidade da apropriação de outras próximas a seu convívio. No entanto, todos os grupos se aproximam quanto à forma de organização social, principalmente quanto ao reconhecimento de sua habilidade agricultora, evidenciada nas práticas culturais da tradição.

Os Terena são conhecidos pela literatura, história e etnografia como sendo um dos subgrupos Guaná, este que, por sua vez, foi um designativo dado pelos conquistadores espanhóis ao grupo linguístico Aruak-Txané da região do Chaco, da bacia do rio Paraguai (SANT’ANA, 2010 p. 33). Lima (2008, p. 25), por sua vez, observa que:

[...] Os Terena habitavam uma região conhecida como Êxiva, que era próxima de minas de metais preciosos, disputados inicialmente pelos europeus. Os grupos que falavam a língua Aruak e receberam o nome de Guaná, que no idioma Chané significa muita gente, e se subdividiam em Etelenoé ou Etelena, Echoaladi, Quiniquinau (Equiniquinau) e Laiana.

Nesse sentido, chamamos atenção quanto à referência do autor aos grupos étnicos, pois,

[...] Os estudiosos da sociedade Terena utilizavam amplamente o termo Guaná, principalmente quando recorriam às referências históricas dos séculos XVI a XIX, visto que os dados específicos desse período sobre os Terena (e demais sub-grupos Guaná, como os Laiana, Kinikinau, e Exoaladi) são mínimos se comparados com os dados mais gerais sobre os Guaná (SANT'ANA, 2010, p. 33).

Apesar da maior identificação Terena pelo termo Txané, alguns os reconheciam como índios Guaná e outros como Txané. Segundo Vieira (2008), os Guaná-Txané localizavam-se em aldeias onde a disponibilidade de terras era ainda grande: “[...] as aldeias possuíam, aproximadamente, 30 a 40 casas, ao qual cada casa abrigava um total de 20 a 30 pessoas. Além dos Guaná, existiam outros grupos localizados na região do Paraguai” (VIEIRA, 2008, p. 40). Ainda com relação a essa população existente, observamos que “[...] lá viviam também os Mbaya Guaicuru e os guarani, com quem os Guaná estabeleceram vários tipos de contatos” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 36).

Esses contatos merecem destaque na relação histórica com os grupos étnicos, pois também evidenciam alianças, em alguns momentos, de forma pacífica – constatadas por meio de casamentos interétnicos, em outros conflituosas, diante das lutas que demandaram esforços pautados nos interesses em comum, pelas quais enfrentavam os inimigos espanhóis e portugueses em defesa de seus territórios.

Quando os europeus começaram a dominar a região, os aruak dividiam e disputavam o mesmo espaço com outro povo indígena, os Karib. E foi com estes dois povos que os europeus tiveram seus primeiros contatos (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 12). Essa história, contudo, não ocorreu de forma isolada das demais sociedades não indígenas. Como podemos perceber, para a compreensão da origem dos povos, é necessário considerar o contexto abrangente e complexo, permeado por saberes e orientado por experiências de vida em comunidade, de manejo dos recursos naturais, domínio das matas, caça, pesca e conhecimentos de plantas medicinais, além de suas crenças, mitos e danças ritualísticas, entre outros elementos culturais, parte da organização social cultivada entre os grupos no processo de educação de seus membros, cuidados necessários para a inserção do trabalho, divisão de tarefas, etc.

Além disso, é preciso considerar saberes demonstrados em habilidades para a confecção de artesanatos, cerâmicas, pinturas e tecelagem, uma vez que os Terena retiravam a matéria-prima da própria natureza. Todas essas experiências revelam valores tradicionais e a preparação para integrarem a vida em comunidade.

## **1.2 O percurso dos Terena e etapas vivenciadas na história**

A organização social dos povos indígenas no passado constitui a base essencial deste estudo, para que possamos ter acesso a suas trajetórias, lutas por território e enfrentamentos de naturezas diversas e ao que esses fatores desencadearam na vida dos grupos étnicos. Amparados na leitura de estudiosos da temática indígena, podemos observar que, em cada momento vivenciado por eles, seguindo a ordem cronológica de suas relações com a sociedade não indígena, os impactos sociais provocados pelos acontecimentos foram tensos e provenientes de interesses distintos.

Compreendemos a ampla dimensão da história Terena constituída pluralmente entrelaçada aos grupos sociais distintos, notada na variação de suas culturas, línguas e tradições e na forma como essa interação cultural afetou sua vida no convívio com grupos diferentes. Nessa perspectiva, pressupomos serem fatores responsáveis pela alteração de seus modos de vida nos espaços físicos e sociais, lutas e onda migratória nos centros urbanos, ao constatarmos a expansão Terena em localidades no estado de Mato Grosso do Sul, nas quais gradativamente inserem no cotidiano novos elementos culturais não indígenas.

Esse panorama “[...] tem sido, na maioria das vezes, descrito a partir de relatos orais, coletados por entrevistas de anciãos indígenas” (VIEIRA, 2008, p. 40). Nesse sentido, apoiados no instrumento da tradição oral dos mais velhos, contamos com pesquisadores envolvidos nos estudos étnicos e com aqueles que nos falam como protagonistas de sua história. Assim, destacamos três etapas significativas relacionadas à organização temporal dos grupos, fundamentados nas concepções de Bittencourt e Ladeira (2000): 1) tempos antigos; 2) tempos de servidão e 3) tempos atuais, ainda com a possibilidade de inserção de mais uma etapa, apresentada por Miranda (2006): tempo de despertar.

Nessa perspectiva, o chamado “tempo antigo” caracteriza-se por dois eventos marcantes na vida dos Terena. O primeiro diz respeito à saída deles do “[...] Êxiva, lugar conhecido pelos não índios como Chaco [...] [e o outro corresponde] à Guerra do Paraguai, nos anos de 1864 a 1870” (MIRANDA, 2006, p. 27), conforme representado na imagem abaixo,

**Figura 2: Localização do Chaco**



Fonte: elaborada pela autora, 2018

A história dos Terena pode ser compreendida com base nos períodos mencionados, local de ocupação, lugares transitados, migrações e contatos estabelecidos entre si e com os colonizadores, realizados em contextos complexos ao longo do tempo. Bittencourt e Ladeira (2000) descrevem o primeiro momento dessa fase histórica:

Tempos antigos – O primeiro deles foi a saída do Êxiva, transpondo o rio Paraguai e a ocupação da região do atual estado de Mato Grosso do Sul. Este período foi longo, durante muitos anos, com migrações que foram feitas em todo o decorrer do século XVIII. Foi um período em que os Terena ocuparam um território vasto, dedicando-se a agricultura e estabeleceram alianças importantes com os Guaicuru e com os portugueses (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 26).

Assim, anterior à chegada dos espanhóis, existia outra relação com a terra, os autóctones contavam com a fartura e podiam produzir com liberdade. Paralelo a isso, também se impõe um processo conturbado demarcado por mudanças drásticas na vida dos Terena, que resultou em diferentes formas de alianças com outras etnias.

Dessa maneira, é necessário assinalar “[...] a saída deste povo do Êxiva [...] pela pressão sofrida pelos colonizadores europeus” (MIRANDA, 2006, p. 27), os primeiros, invasores espanhóis, e, em seguida, os portugueses, situações forçadas motivadas essencialmente pela cobiça. O encontro entre a cultura ocidental e os Terena trouxe consequências irreversíveis na organização social étnica nos tempos do Êxiva, posto que, apesar das tentativas de resistência,

os indígenas não conseguiram evitar que conquistassem seus territórios. Sant’Ana (2010, p. 33), em seu estudo afirma que:

Os Terena (e demais grupos Channá) habitavam as regiões do Chaco paraguaio e, nos idos de 1760, devido as crescentes pressões espanholas e conflitos com outras etnias, os Terena começaram a migrar em levas sucessivas para as terras do atual Mato Grosso do Sul.

1 Além das informações de Sant’Ana (2010) acerca da dispersão dos nativos devido à apropriação de seu território liderado pelos colonizadores, Miranda (2006) também reconhece a relevância desse fato histórico e, com isso, acrescenta que os colonizadores europeus “[...] foram atraídos pelas lendas de riqueza de minas de ouro e prata” (MIRANDA, 2006, p. 27).

Consideramos, pois, os interesses dos colonizadores no percurso das expedições, percorrendo as margens do rio Paraguai em busca de minérios preciosos, e cujo envolvimento com os habitantes da região foi permeado por muitos conflitos, perdas e violência. “[...] Este fato provocou o envolvimento de várias tribos, da região para defender seu povo e suas terras e como consequência disso, houve morte de muitos índios e destruição de muitas aldeias” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p.26). Nessa direção, vemos que os conflitos com os purutuyes, em diferentes momentos, contou com a participação de etnias vizinhas, para fortalecer a resistência contra os cobiçadores do território e defender seu espaço.

Essas relações resultaram em profundas modificações na organização dos povos Terena, e os prejuízos foram significativos: perderam suas moradias, a terra para o plantio e muito de sua gente. Esse panorama favoreceu a exploração do comércio e a tomada de territórios, uma vez que impulsionou a dispersão da população e a busca por outros espaços e meios de sobrevivência.

Ao serem expulsos das terras que ocupavam, para sobreviver, foram obrigados a se submeterem ao trabalho nas fazendas da região onde foram muito tempo explorados pelos fazendeiros. Como peões de fazendas, passaram a ser constantemente humilhados e, quando ofereciam resistência, eram brutalmente perseguidos, espancados e assassinados (NOVAIS, 2013, p. 88). Esse processo será visibilizado a partir do fenômeno da Guerra do Paraguai, compreendida entre os colonizadores e indígenas.

Esse conflito bélico devastou o sistema organizacional indígena nos aspectos econômico, político e social anterior à Guerra. Por isso, Miranda (2006) considera dois momentos estabelecidos na sociedade Terena: antes e depois da Guerra com o Paraguai.

---

1 A expressão purutuyes na língua Terena significa homem branco (Professor E. M, 2018).

Antes da guerra, o povo Terena mantinha uma sociedade com seu *modus vivendi* específico, com costumes e tradições próprias, alicerçada na troca recíprocas de produtos, com auto-suficiência econômica e política. Depois da guerra esse povo foi obrigado a constituir uma nova sociedade – inusitada, engendrando novas pautas sociais e culturais que dessem conta da manutenção de seus *ethos* – sua “identidade” enquanto povo (MIRANDA, 2006, p. 29).

Esse momento afetou integralmente a vida dos grupos Terena, pois, além da devastação de suas terras, influenciou socialmente essa população, que passou a vivenciar o dilema de reconstrução de sua identidade, com sua dispersão para outros lugares. Essa trama não só resultou no desaparecimento de suas aldeias, lavouras e modo cultural de sobrevivência, como também na aniquilação do seu povo, com as mortes provocadas durante o enfrentamento com os europeus.

Terminado o conflito, o retorno maciço das populações indígenas não se deu evidentemente para as suas aldeias de origem, pois muitas delas tinham sido destruídas totalmente, queimadas pelos inimigos. A população dispersa vinculou-se aos trabalhos nas fazendas que começavam a se espalhar, quer nos vales e nos campos, quer nos altos das mesmas serras para onde haviam evadido (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 42).

Esse “retorno” subentende um processo do esvaziamento de suas histórias, culturas e tradições, tendo em vista a riqueza do passado dos modos organizacionais, a abundância de alimentos e grande extensão de terras. Assim, da condição de autônomos e renomados agricultores passaram a trabalhadores forçados, com uma nova situação imposta: a submissão a trabalhos por proprietários de áreas particulares, sendo muito delas a própria terra dos indígenas, anteriores à invasão. Essa nova situação dá origem aos “Tempos de Servidão”:

O movimento mais significativo da vida dos Terena foi a Guerra do Paraguai (1864-1870). Esta guerra, na qual participaram muitos países – Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai – envolveu também os escravos de origem africana e povos indígenas habitantes das regiões próximas ao rio Paraguai (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 26).

Durante esse episódio, “[...] os Guaná não eram a única nação que habitava o Chaco. Lá viviam também os Mbaya Guaicuru e os Guarani, [que] com os Guaná estabeleceram vários tipos de contatos” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 36). Nessa direção, concebemos a articulação de alianças entre as etnias para lutarem, enfrentarem e se defenderem dos ataques inimigos. Ressalvamos sobre esse aspecto diferentes configurações étnicas.

Por um lado, a efetivação matrimonial entre as etnias, por outro, questões conflituosas, o que revela que a parceria ocorria quando compartilhavam os mesmos interesses, de acordo com as atividades de que detinham maior domínio, negociadas por meio de trocas. Por um lado, os Terena obtinham o conhecimento da agricultura, assim colaboravam com o fornecimento de alimentos, roupas que teciam (algodão) e, cobertores, por exemplo. Por outro, os Guaicuru dominavam a pesca e a caça, como também eram estrategistas durante as disputas, pois aprenderam a dominar cavalos e, dessa forma, tinham como controlar a extensão territorial.

Observamos, assim, que a Guerra resultou de muitos interesses e abalou a estrutura física, a identidade e os valores culturais indígenas. Atraídos pelas riquezas, os colonizadores espanhóis, da mesma forma que os portugueses, foram movidos pelos ideais da exploração e enriquecimento pelos minérios.

Compreendemos o desdobramento dessa nova fase introduzida aos Terena por meio de uma reorganização social imposta a essa população, haja vista a circunstância vivenciada com a problemática da desterritorialização. Considerando, pois, “tempos de servidão”, vemos que há ainda os termos designativos “cativeiro” e “escravidão”, todos em vista de nomear o ato de servir as demandas de mão de obra dos fazendeiros. Para manter os Terena trabalhando nas fazendas na condição de cativos, os fazendeiros utilizavam inúmeros artifícios (NOVAIS, 2013, p. 90).

Era de costume o fazendeiro vender bebidas e outros artigos aos Terena por preços exorbitantes, o que os colocava na dependência dos patrões, obrigando-os a permanecer trabalhando nas fazendas por tempo indeterminado. Aqueles que tentavam fugir em busca de condições dignas de sobrevivência eram perseguidos espancados e muitas vezes mortos. Tais crimes eram acobertados pela polícia estadual que agia como co-participante de tais atentados (OLIVEIRA, 1976, p. 83).

Assim sendo, o tratamento que os indígenas recebiam subentende o regime de escravidão, passando de sujeitos autônomos, donos de seus fazeres e em suas aldeias, ao sistema do trabalho compulsório, fadados a humilhações de toda ordem. Assinalamos nessa dinâmica o regulamento da Lei de Terras, nesse período, cujo processo conferia autonomia aos proprietários na compra e venda de patrimônios, sem que houvesse a aprovação do governo. A referida lei “[...] tinha como finalidade forçar a colonização de mais terras e autorizava o governo a vender, por leilão as terras devolutas, isto é, terras que não possuíam registro de propriedade” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 75).

Nesse cenário, houve ainda a articulação do Ministério do Império, em 1850, com a incorporação de terras devolutas, o que corresponde ao território sem “registro de propriedade”, pertencente aos antigos indígenas (proprietários), que não viviam mais em aldeamentos. Assim,

com o tempo, a transação de compra e venda de terras se expandiu, bem como muitas delas foram também leiloadas pelo governo aos senhores fazendeiros.

Dessa forma, o governo estabeleceu maior controle da região e ampliou os interesses por meio do incentivo à vinda de mais fazendeiros de outros países, para agregarem aos negócios o desenvolvimento do estado, com a criação de gado e cultivo de lavouras na região de Mato Grosso do Sul.

Destarte, vemos que os Terena tiveram desafios intensos para enfrentar, dada a convivência com a perda de membros de sua etnia ou por terem sido exterminados, sem o solo para plantar e sem teto para se abrigarem. Decorridos, pois, os “Tempos Antigos” e os de “Servidão”, chegamos aos “Tempos Atuais”, que corresponderam à:

[...] Delimitação das Reservas Terena, iniciado com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas chefiadas por Rondon, e continua até o presente. Essa época, do começo deste século até os dias de hoje, é marcada com maior proximidade com a população branca, os purutuyes, com mudanças nos hábitos e costumes Terena (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 28).

Este período corresponde, pois, à delimitação de reservas, ou seja, à concessão do governo brasileiro de acordo com mudanças que vinham ocorrendo no aspecto econômico do país logo após a transição do regime monárquico para a República.

Ainda durante a Monarquia (1888), foi criada a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas, com a finalidade de instalar linhas de telégrafos no território brasileiro. Em continuidade a essa ação, “[...] o governo Republicano ampliou a política de construção de estrada de ferro e de linhas telegráficas para melhorar a comunicação e o transporte entre o litoral e o interior do país e fortalecer seu controle sobre todo o território brasileiro” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 79). Essa dinâmica compreende o redirecionamento das políticas governamentais também após a Primeira Guerra Mundial.

Ainda na visão dessas estudiosas, a participação dos grupos Terena foi significativa no processo de execução dessas obras. Eles compuseram a equipe do Marechal Cândido Rondon, um dos grandes representantes do governo, tanto na instalação de postes de linhas telegráficas como na construção do ramais desse empreendimento, compreendido entre as fronteiras da Bolívia, Paraguai e a cidade de Cuiabá/MT.

Em outro momento, essa etnia também estava presente: na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, cuja companhia foi fundada em 1904. Com a construção das linhas telegráficas pela Comissão Rondon e da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil teve início a



delimitação e a demarcação das primeiras reservas Terena (NOVAIS, 2013, p. 94). Desse modo, verificamos a nomeação das primeiras terras demarcadas, sendo elas: Cachoeirinha e Lalima, no município de Miranda, Bananal e Ipegue, em Aquidauana, atual estado de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, problemas eram enfrentados pelo governo junto a diversas nações indígenas, como os Kaiang, que, em defesa de seu território, impediram a passagem dos trabalhadores na obra das ferrovias. Em face dessa situação, o governo elaborou uma política intervencionista com o objetivo de pacificar os índios e integrá-los ao sistema com o (SPI), criado em 1910.

Dentro desta orientação foi estabelecido o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de trabalhadores Nacionais, criado pelo decreto nº 8072, de 20 de julho de 1910, e inaugurado em 7 de setembro do mesmo ano. Previa uma organização que, partindo de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios já em caminho de hábitos mais sedentários e daí, a centros agrícolas onde, já afeitos ao trabalho nos moldes rurais brasileiros, receberiam uma gleba de terras para se instalarem, juntamente com sertanejos (RIBEIRO, 1996, p. 157-158).

As medidas adotadas pelo governo regulamentavam o regime de tutela vivido pelos povos indígenas, permitindo a vigilância dessa população e o controle de sua mão de obra. Com isso, não recuperaram a liberdade anterior à Guerra, de vivenciarem seus modos específicos de subsistência.

Nesse cenário, o problema maior do governo era estabelecer o direito dos indígenas ao seu território. Assim, ficou decidido que eles teriam suas reservas delimitadas e controladas por funcionários do estado. “Essas reservas quase sempre foram menores que os territórios anteriormente ocupados por cada nação indígena. E os índios não podiam opinar” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 95).

Com isso, verificamos várias formas de intervenção estatal, tais quais a delimitação de terras em pequena porção e a prestação de serviços aos fazendeiros, que foram motivados pelo próprio governo a migrarem para regiões brasileiras e expandirem esses locais. Mais uma vez, a população é submetida à exploração, pois, para a produção de lavouras e criação de gado, ocorre o aproveitamento da mão de obra barata dos indígenas.

Além dessa organização temporal, Miranda (2006) considera ainda uma etapa significativa aos tempos vividos na contemporaneidade por seus compatriotas, o “Tempo de despertar”, também já reconhecida por outros estudiosos. Esse período é marcado pela inserção dos “patrícios” Terena nos espaços antes não ocupados por eles, na economia regional, em cargos públicos, como profissionais liberais ou universitários, tentando compreender a ciência

dos não indígenas e, a partir disso, traçar novas formas de sobrevivência sociocultural (MIRANDA, 2006, p. 35).

Além do enfoque de Bittencourt e Ladeira (2000) a respeito das três etapas históricas marcantes na vida Terena, somos assim convidados a repensar o panorama indígena também a partir das considerações de Miranda (2006), que parece apresentar novos desafios e colocar várias abordagens históricas em questão. Com isso, verificamos a relevância teórica dessa proposição, uma vez que o “tempo de despertar” tem por referência a visão de um pesquisador indígena, cuja etnia é Terena. Assim, podemos compreender a retomada dos encontros entre a sociedade purutuye e os indígenas, que se refletiram efetivamente na organização social, política, econômica e física no período já mencionado.

Sendo assim, analisamos aspectos históricos para contextualizar a identidade da população Terena que “[...] está localizada nos atuais municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque, Dourados e Porto Murtinho” (NOVAIS, 2013, p. 92). Além desses lugares, registramos a presença maciça dessa população no município de Campo Grande, em que hoje vivencia as necessidades contemporâneas, confinada à demarcação de um pequeno espaço territorial e deslocada de suas origens, tendo, por conseguinte, enfrentado diferentes dificuldades, como a falta de um trabalho, teto para se abrigar, transformações que mudaram o curso de sua vida e ainda a acompanha.

Sendo assim, enfrentaram e ainda enfrentam as políticas do governo, primeiro com a proposta do sistema integracionista do SPI, na sequência a FUNAI: promessas do governo para solucionar os conflitos de terras, o contato com o mundo “dito civilizado” e a readequação de seu modo de viver, na perspectiva das demandas sociais impostas para a sobrevivência em contextos migratórios na cidade.

Conforme verificamos, o sentido de despertar está relacionado à ressignificação de seus valores étnicos e ao fortalecimento de sua identidade ao buscar qualidade de vida por meio de uma formação, pelo reconhecimento de línguas, culturas e direitos educacionais, enfim, com vistas ao respeito à cidadania indígena. Destacamos, nessa direção, que,

[...] Atualmente a população Terena já conta com um considerável número de professores habilitados para o Magistério no Ensino Fundamental e com cursos superiores, principalmente nas áreas de Pedagogia, Normal Superior e Letras, os quais encontram-se todos trabalhando em suas próprias comunidades e outros se formando nas áreas específicas (MIRANDA, 2006, p. 35-36).

Esse panorama subentende a instituição de uma nova fase vivenciada pela sociedade indígena ao buscar ressignificar suas histórias progressivamente no ambiente urbano, com os loteamentos reivindicados e no compartilhamento do espaço escolar com os demais públicos matriculados, além da aprendizagem de novas profissões na perspectiva de qualificação e inserção no mercado de trabalho, tendo em vista a necessidade da subsistência familiar.

Nesse sentido, analisamos a implementação legal de direitos no âmbito do reconhecimento de seus valores culturais no campo de conhecimento. Em face disso, podemos compreender que a inserção indígena nas políticas públicas educacionais compõe a relação moderna dos “tempos de despertar”, pois a consolidação de seus direitos pressupõe acesso ao mundo da sociedade envolvente e a convivência com diversos grupos sociais, colocando em debate as condições submissas vivenciadas e principalmente a oportunidade de os indígenas buscarem autonomia e reivindicarem “igualmente” direitos para alcançar seus ideais.

Nesse percurso, verificamos a ocupação Terena dos bancos escolares e universitários, pela formação acadêmica para atuar em diversas setores, como se tornando professores, advogados e engenheiros, por exemplo. A situação evidenciada manifesta as vozes Terena, que vêm deixando de ser instrumento de pesquisas de outrem para se posicionarem e se tornarem protagonistas de suas próprias vivências étnicas, não permitindo que sejam lidos e escritos com base na concepção dos *purutuyes*, expressando-se com autonomia e registrando suas riquezas culturais. Assim, chamamos atenção aos tempos do despertar vigentes partindo de um novo contexto, analisando a incorporação de novos elementos sociais, políticos e culturais da população Terena presente em ambiente urbano.

### **1.3. Povos Terena na aldeia urbana Marçal de Souza**

Nos itens anteriores, acompanhamos momentos históricos vivenciados pelos povos Terena, dentre eles seu deslocamento para o espaço urbano e a contínua reinvenção de seus modos culturais e tradicionais no processo escolar, que podem ser problematizados na relação com a sociedade não indígena. Pesquisas revelam que “[...] o estado de Mato Grosso do Sul se destaca no cenário nacional como o segundo maior contingente populacional de indígenas, com cerca de 70 mil índios” (URQUIZA, 2012, p. 37). Essa informação possibilita a análise da expansão desses grupos étnicos por diferentes lugares no estado, cuja migração decorreu por diversos fatores e para várias localidades desse estado.

Um mapeamento dessa situação nos apresenta dados relevantes e possibilita compreender estatisticamente o crescimento expressivo dos Terena nas imediações urbanas. O

IBGE (2010), por exemplo, divulgou o quantitativo de 5.657 indígenas no município de Campo Grande, capital sul-mato-grossense. No que diz respeito à infância Terena, “[...] aproximadamente 1.200 crianças de 0 a 12 anos [estão] vivendo no perímetro urbano, o que corresponde a 22% da população indígena da cidade” (VIEIRA, 2015, p. 154).

Assim, é importante descrever os aspectos responsáveis pelo crescimento significativo da presença desses grupos étnicos, bem como considerar as diferentes formas históricas vivenciadas, que os trouxeram para residir na cidade e formar lideranças para a ocupação de diferentes bairros a partir da criação de aldeias urbanas. Diante desse panorama, entende-se que:

[...] Desde o período colonial, os povos indígenas têm sido pressionados pelas frentes expansionistas da sociedade envolvente a se deslocarem sucessivamente. Esses povos buscaram alternativas nas mais variadas, no sentido de continuar existindo e a mantendo sua cultural (MUSSI, 2006, p. 210).

Refletimos, pois, sobre alternativas para a luta dessa população pela sobrevivência, tendo em vista maiores expectativas para as famílias e obtenção de um lugar para recomeçarem suas histórias. Dessa forma, a vinda dos Terena para a cidade comporta anseios, de modo que possam atender às necessidades básicas próprias do ser humano, como trabalho, saúde, escola e moradia. Em outras palavras, “[...] esse povo começou a sair de suas aldeias de origem para os centros urbanos mais próximos, no intento de encontrar alternativas de vida que pudessem suprir as suas necessidades mais elementares” (MUSSI, 2006, p. 210).

Esses deslocamentos tinham então como perspectivas os “[...] mais variados motivos, desde a existência de familiares na cidade, a busca por emprego, universidades, atendimento à saúde, conflitos nas TIs, casamentos entre outros” (SANT’ANA, 2010, p. 61). Confirmam essa tese os estudos de Mussi (2006), Sant Ana (2010), Hurquiza (2012) e Naglis Vieira (2015), dentre outros, ao argumentarem que os Terena almejavam novas perspectivas de vida, como oferecer estrutura às famílias e poderem estudar, utilizar o serviço público de saúde e buscar oportunidades de trabalho para exercerem uma atividade remunerada justa.

Observamos então a intrínseca relação do fator trabalho na qualidade de vida projetada pela comunidade no processo de inserção no espaço urbano. Para Mussi (2006), o trabalho assume três funções básicas nesse processo de reorganização social na vida urbana:

Na primeira, ele garante a subsistência. Na segunda, de acordo com o processo de expansão, ele é tido como principal mecanismo impulsionador de deslocamento. E, na terceira e última função, o trabalho exerce o papel de auxiliar no processo de inserção junto à sociedade não indígena, isto é, no meio urbano (MUSSI, 2006, p. 230).

Porém, essa perspectiva se revelou desafiadora para muitos, que não conseguiram trabalho por falta de qualificação profissional, que lutaram e ainda lutam por um espaço, por moradia digna. Nessa perspectiva, Sant'Ana (2010, p. 61) destaca que “[...] a realidade nem sempre foi favorável aos indígenas que estabelecem moradias nos centros urbanos, ou seja, não conquistam ou tem muitas dificuldades em alcançar os empregos e a formação técnica ou escolar almejadas”. Conforme a autora, compreendemos que a vivência na cidade, para muitos, não atende às expectativas projetadas sobre “morar na cidade”, visto que os Terena, antes, dominavam a produção de lavoura, mas na atualidade não se “encaixam” em parâmetros de vida urbana, nos centros, que demandam outra qualificação. Assim, para muitos,

[...] A vinda para as cidades representa também um crescer na vida (como costumam dizer os Terena). “Crescer” no sentido de um desejo/ação em potencial de conquistar novos espaços, de ampliar domínios, trocar experiências, adquirir recursos materiais, simbólicos, reviver “sentimentos históricos”, para além, portanto, das conquistas socioeconômicas (SANT'ANA, 2010, p. 61).

Podemos considerar então que os indígenas esperavam encontrar e alcançar novos horizontes ao se deslocarem para a cidade. Com isso, é possível analisar muitos esforços realizados pelos membros dessas etnias para conseguirem um lugar entre os não indígenas a partir dos desafios para incorporarem demandas urbanas e especificidades da vida citadina, que concentra um contingente populacional expressivo.

Nesse sentido, observamos as dificuldades para se acomodar devido à falta de moradia, baixa escolaridade e a necessidade de domínio dos códigos sociais e letrados urbanos, que se esbarram ao buscarem trabalho, conquistar moradia, meios de prover o sustento familiar e esse panorama parece impor desafios constantes no cotidiano para se estabelecerem na cidade, decorrente de diversos fatores históricos com a sociedade não indígena.

Na perspectiva dessa reorganização social, encontra-se a concessão de espaços em Campo Grande para a moradia dos Terena, já reconhecidos pelo poder público como aldeias urbanas e outros em processo de reconhecimento, estes identificados pelo Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS e demais segmentos sociais denominados como acampamentos indígenas. Contudo, para essas garantias, foi necessária a atuação de lideranças Terena para reivindicar espaços junto ao poder público e com isso conquistar um pedaço de terra para se acomodarem. Para isso, somaram esforços com as famílias presentes e assim conseguiram esses loteamentos, que aparenta reparar a algumas famílias Terena, parte dos prejuízos históricos vivenciados com a perda de seus territórios.

De acordo com Vieira (2015), há quatro aldeias urbanas campo-grandenses: “aldeia indígena urbana Marçal de Souza, aldeia indígena urbana Água Bonita, aldeia indígena urbana Darcy Ribeiro [e] aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral” (VIEIRA, 2015, p. 114), além de cinco acampamentos indígenas: Núcleo Industrial, Santa Mônica, Estrela do Amanhã, Água Bonita II e Inápolis (VIEIRA, 2015, p. 114).

Dentre as aldeias, o universo desta pesquisa é a Marçal de Souza.

A aldeia urbana Marçal de Souza foi a primeira aldeia a ser constituída no ano de 1988. É formada por famílias da etnia Terena que se deslocaram principalmente dos municípios de Aquidauana, Sidrolândia, Miranda e de outras cidades do estado e até mesmo fora dele. A aldeia encontra-se em uma área de 4 hectares e 9.300 metros quadrados, doada no dia 25 de janeiro de 1973 pelo prefeito municipal Antônio Mendes Canale, a FUNAI, em ocasião a Lei Municipal de 1.416 (MUSSI, 2006, p. 251).

A referida aldeia abriga mais de 200 famílias Terena, cerca de 1050 pessoas, com origem (nascimento ou parentesco), dado que alguns já nasceram em Campo Grande nas TIs (SANT’ANA, 2010, p. 63). A Marçal de Souza, inclusive, já teve em sua liderança uma mulher indígena Terena, Enir Bezerra, eleita pelo grupo em 30 de novembro de 2008. Esse destaque se dá uma vez que na história da presença Terena em Campo Grande será permanente a vinculação à identidade dessa líder, pois, além de ser mulher, foi eleita para ser representante do seu povo como a primeira cacique do sexo feminino no estado de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, ocupou a liderança com louvor no percurso de suas reivindicações, não se omitindo nos momentos de dificuldades e enfrentamentos necessários. Assim, conseguiu sensibilizar o poder público para a obtenção de conquistas, que resultaram em benfeitorias à comunidade. No entanto, as condições de vida, como moradia e assistência aos grupos étnicos ainda não são as adequadas, encontram-se ainda incipientes, o que demonstra que há muito o que se fazer para que o governo ofereça o mínimo de dignidade a essa população.

Vale ressaltar ainda que a eleição de caciques tem como papel articular e definir, juntamente com outras lideranças, algumas demandas e regras para a comunidade. Assim, podemos verificar a articulação da cacique com associações indígenas e sociedade em geral, a princípio, para a viabilização do loteamento da aldeia Marçal de Souza e, depois, com a organização para a construção das moradias e para a constituição de uma escola dentro da aldeia urbana, além de centros culturais.

A Marçal de Souza é reconhecida também por esse contexto de militância, com a efetivação da construção de casas, cujo formato compreende semelhanças físicas em relação à

oca, local da antiga moradia indígena; porém, são feitas de alvenaria. Entretanto, constatamos a presença de famílias Terena estabelecidas no espaço periférico da cidade, submetidas à privação de qualidade de vida e pouca assistência do poder público.

Nessa exposição, apresentamos um panorama dos povos Terena localizado no município, visando compreender o percurso migratório e a organização social das famílias responsáveis pelas crianças indígenas que vivem na cidade, “[...] em grande parte, de origem étnica Terena, advindas principalmente das cidades de Miranda e Aquidauana, com suas respectivas terras Indígenas de Cachoeirinha, Bananal e Ipegue” (VIEIRA, 2015, p. 112). Para isso, somos convocados a retomar memórias de uma população indígena que tem passado e presente compreendidos na diversidade de suas histórias.

Nos últimos anos, muitos indígenas Terena que se deslocaram para Campo Grande vieram de Nioaque, da terra de Nioaque (MUSSI, 2006; SANT’ANA, 2010). Além das regiões apontadas pelas autoras, na interação com professores indígenas na escola em estudo, constatamos que outros vieram da região das reservas de Moreira, Bananal e de Limão Verde. Todos eles, mesmo de locais de origem diversos, preservam elementos étnicos em comum por serem Terena, mas carregam vivências diferentes de cada um desses lugares.

#### **1.4 Educação da criança Terena no espaço urbano**

Contextualizar a educação da criança Terena em ambiente escolar urbano se tornou uma causa essencial e desafiadora nos últimos tempos para as instituições escolares. Por isso, “[...] há a necessidade de realizarmos pesquisas na área da educação sobre a temática indígena em contexto urbano, e mais notadamente sobre a criança indígena que está nesse ambiente e frequenta o espaço escolar” (VIEIRA, 2015, p. 45).

Compreendemos a necessidade de ampliarmos o conhecimento sobre a identidade da “criança indígena” no intento de entendermos a inserção de seus elementos culturais e aprendermos sobre suas tradições, de modo a valorizarmos sistemas próprios de aprendizagens, reconhecidos na esfera legal e fundamentados por meio de sua história, conhecendo assim o percurso de deslocamento do ambiente tradicional para a realidade urbana. Nessa perspectiva,

No Brasil, A constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, diferenciada e bilíngue (FLEURI, 2003, p. 21).

Nessa direção, amplia-se e se torna imprescindível o compromisso social, político e educacional inerente à reconfiguração do conhecimento plural, tão necessário para compreendermos o convívio de populações específicas com a sociedade não indígena no processo escolar, que se articulam intensivamente, principalmente no que se refere à reorganização social dos grupos indígenas fora do contexto tradicional, como no caso dos Terena nos centros urbanos. Esse espaço representa:

Um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. A escola é assim: um encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda múltiplas formas de conceber e pensar o mundo (GRANDO, 2016, p. 14).

Discorreremos assim sobre elementos complexos, tendo como princípio pensar na diversidade dos educandos na instituição escolar, que possuem repertórios culturais distintos, podem ensinar, aprender, compartilhar e reelaborar o conhecimento na interação de forma inovada e enriquecida. Quando concebemos a criança no processo escolar no espaço urbano, observamos a intensidade dela no que faz, com isso se destacando a autonomia que revela para brincar e ressignificar suas brincadeiras, trazendo para o seu universo a estreita relação familiar ao reproduzir suas aprendizagens de forma lúdica.

Diante disso, refletimos sobre a experiência educacional, haja vista a natureza da criança Terena no âmbito familiar que detém repertório cultural do sistema tradicional e urbano, o que nos capacita imaginar suas singularidades no processo de aprendizagem e a riqueza de saberes decorrentes de suas raízes e crenças. Assim, com base nessa perspectiva identitária, é possível analisar que “[...] nas sociedades indígenas os processos de educação da criança implicam no reconhecimento de que não há como padronizarmos uma única compreensão de criança ou conceito de infância para todos os povos e suas respectivas comunidades” (GRANDO, 2016, p. 69).

A afirmação da autora reflete as diferentes concepções que nos possibilitam pensar a formação escolar oferecida às crianças indígenas no Brasil, de maneira específica, nas características dos jovens Terena no espaço da aldeia e na forma peculiar de vivenciarem sua infância. Desse modo, eles podem nos ensinar sobre suas tradições, possibilitar o acesso a bens culturais étnicos e ao sentido da coletividade produzido com os membros de aldeias e ao aprendizado sobre o ritual educacional vivenciado na primeira instância com a família, posteriormente alargado pela comunidade onde estão inseridos.



Desse ponto de vista, notamos como eixos principais para a articulação educacional, mesmo que na linguagem materna, na informalidade, a “família” e a “comunidade”, focos de socialização da criança indígena, pois “[...] convive na sua socialização primária, primeiramente com a sua mãe, sua avó materna, principalmente são elas que cuidam da criança e a introduzem na comunidade indígena” (LIMA, 2008, p. 53).

Logo na chegada das crianças ao mundo, elas são acolhidas por membros de sua família, a quem é conferida a responsabilidade de inserção social desses entes. As informações compartilhadas partem de suas experiências étnicas e por meio das vozes de seus compatriotas anciãos. Sendo assim, por meio da oralidade dos mais velhos, conhecemos a ritualidade que marca a vinda das crianças ao mundo, observando a preparação para recebê-los e incluindo os primeiros cuidados na relação familiar: tratamento do umbigo com base em ervas, a amamentação e o ritual desse processo para que recebam os primeiros cuidados, por exemplo.

Desse modo, realizamos a leitura da relação familiar dos grupos étnicos Terena com os filhos, pela qual existem afeto e cuidados e em que valores são semeados, trabalhados e posteriormente disseminados como os frutos que colhem.

A convivência familiar indígena terena estimula a aprendizagem por meio de tarefas diárias, que são permeadas de paciência e silêncio (CRUZ, 2009, p. 60). Ademais, percebemos que o processo do cuidar não se dissocia do educar, pois, na vida coletiva, vai ocorrendo a introdução de valores, de referências culturais e tradicionais que nortearão seus passos para o convívio em comunidade na vida adulta. Nesse processo, “[...] o índio Terena tem como base para sua educação o exemplo, passado de geração em geração, não sendo esquecido no passar dos séculos, pois quando a linguagem se dirige aos outros membros da comunidade, o pensamento torna-se passível de partilha” (LIMA, 2008, p. 79).

A exposição da autora remete à ideia de uma relação mediada por serenidade dos pais para falar, cuidar, educar e ensinar do mesmo modo que as crianças aprendem a ouvir, inspirando-se nos modelos apresentados para serem observadores e, com isso, desenvolverem sentimento de solidariedade no convívio em comunidade.

Podemos observar, por exemplo, as saídas e o retorno às ocas, local de morada, que possibilitam aprendizagem de vivências com a lavoura, observação do tempo para o crescimento e produção de frutos e contato com a natureza, seres vivos com quem partilham o mesmo espaço e a oportunidade de expressão com a extensão do ambiente. “O fato das crianças indígenas estarem junto observando os adultos revela que ela está aprendendo as regras de convívio social” (VIEIRA, 2015, p. 155).

Nos estudo sobre crianças indígenas terena, Lima (2008), Cruz (2009) e Vieira (2015) afirmam que a socialização primária ocorre no núcleo familiar por meio do exemplo, de acordo com a especificidade cultural étnica. Nessa organização, consideramos a responsabilidade educacional dos pais compartilhada com os parentes, ou ainda com pessoas próximas, com quem se relacionam rotineiramente. Podemos argumentar então que “[...] a criança indígena está sempre acompanhada ou cuidada por outras crianças, no colo dos pais e da sua família extensa” (LIMA, 2008, p. 55). A esse respeito, referimo-nos à presença dos irmãos mais velhos, tios e avós na vida da crianças, no espaço escolar urbano que evidencia os traços culturais, dada a responsabilidade dos membros familiares nessa tarefa.

No cotidiano, podemos observar o movimento de chegada e saída das crianças Terena na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – *Tumune Kalivono* Criança Do Futuro, quando se deslocam da Aldeia Urbana Marçal de Souza onde residem para ir até a instituição, confirmando que elas chegam ao espaço escolar acompanhadas por seus irmãos mais velhos, avós ou até mesmo por seus tios.

Essa dinâmica evidencia a participação familiar destacada por Lima (2008), característica da organização Terena: os parentes responsáveis pela inserção dos pequenos nas tarefas sociais por meio do zelo e da preocupação com seu bem estar. Essa dedicação e a manifestação do cuidado são visíveis ao notarmos que direcionam as crianças até a acolhida de mãos dadas e, durante a rotina escolar, aguardam o irmão na porta da sala para cuidá-los. No horário do intervalo, essas crianças partilham seus lanches e proteção, para que não corram riscos de se machucarem.

Notamos também pelos relatos das crianças sobre seus passeios na aldeia a descrição de animais, como a família de galinha, pato ou porco: falam dos ovos que as aves botaram, chegam na escola com bocaiuva, acerola e jabuticaba, que levam para lanchar e socializar parte dessas experiências com as demais crianças. Além disso, por meio de seus desenhos, é comum elas retratarem em um primeiro momento a “família”, a brincadeira com os irmãos, primos, ou destacarem a relação do cuidado ao simularem fazer comida ou chá no faz-de-conta para curar dor de estômago, por exemplo. Assim podem expressar a cultura da medicina natural e a habilidade de resolverem conflitos de forma serena, autônoma, cooperativa e acolhedora com os colegas.

Partindo desse referencial cultural, entendemos que a criança Terena concentra em sua essência o vínculo familiar decorrente das experiências vividas no processo do cuidar e educar, valores transmitidos pelos anciãos que contribuem ativamente na condução de sua educação. Trata-se de um conjunto de conhecimentos que acompanha os estudantes ao entrarem em

contato com a sociedade ocidental e que continuamente é ressignificado, pois, na interação com outros grupos sociais, há o compartilhamento e o aprendizado de saberes, promovendo a articulação e a troca de experiências no processo escolar.

Observamos então que há muito o que aprender com as crianças indígenas, especialmente sobre o significado de ser indígena em uma sociedade em que predomina valores herdados pela sociedade europeia. Além disso, devemos considerar os desafios do cotidiano dessa população, que, por ser um grupo minoritário, tanto no aspecto demográfico como no reconhecimento de sua cultura, é exposta a situações desconfortáveis na relação com as demais populações urbanas.

Dessa interação fecundam ideias sobre a identidade Terena, uma vez que “[...] o indígena, em contexto urbano, ora se identifica como índio, ora assume outra identidade” (VIEIRA, 2015, p. 147). Por isso, analisamos e refletimos sobre o que significa ser indígena em Campo Grande, bem como compor um grupo cultural de prestígio e lidar com conceitos do preconceito e discriminação.

Nessa direção, muitos questionamentos entram em cena, pois é preciso considerar a relação com o “outro”, que possui identidade reconhecida pela sociedade. Diante dessa exposição, indagamos: quem é a criança Terena e o que revela sobre aprendizagem e identidade de suas vivências na aldeia?

Os ensinamentos que permeiam a pedagogia Terena perpassam principalmente pelo núcleo familiar, já que através deste é que somos inseridos dentro da comunidade indígena. É de responsabilidade do grupo familiar a apresentação de valores étnicos, como o respeito mútuo, a solidariedade e o costume de “dar a benção” (LIMA, 2008, p. 67).

Chamamos atenção à “pedagogia” apresentada por Lima quando as crianças saem das aldeias e levam consigo o alicerce dos conhecimentos produzidos comunitariamente, organizados ritualmente no núcleo familiar, onde, a todo o momento, situações do ambiente tornam-se promissoras ao aprendizado de noções de respeito ao outro, modelos de bons exemplos e participação em múltiplas tarefas rotineiras da aldeia. Nesse sentido, verificamos em estudos sobre o processo de educação de algumas comunidades indígenas:

[...] Que as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança (GRANDO, 2016, p. 90).

As considerações da autora remetem à ideia de a criança indígena usufruir de plena autonomia para participar do seu processo educativo, pois pode dispor de suas habilidades

criativas para converter vivências adultas em seu mundo imaginário, exercendo a liberdade de realizar pequenas ações, manifestar noções de cuidado ao outro, ouvir cuidadoso, cooperar para organizar pertences pessoais e de uso coletivo pedagógico e partilhar seus aprendizados, seja ao brincar ou ao expressar ideias do seu cotidiano no espaço educativo.

Assim, observamos que ela transborda ricas experiências ao pisar em solo urbano, o que permite analisarmos a natureza fecunda da infância indígena em processo de circulação com o mundo de maneira plural, produzindo experiências com saberes distintos. Isso também nos possibilita concebermos a interlocução de sua educação materna em ambientes de modo que possa protagonizar valores étnicos articulados a saberes ocidentais. Porém, para isso, é preciso considerar que “[...] os estudos mais recentes que vimos desenvolvendo estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais (FLEURI, 2003, p. 23).

Nessa perspectiva analisamos, os tempos modernos que nos impulsionam ao “pensar” educacional pela via da complexidade, à circulação e à articulação de saberes no percurso educativo sem distinção de raça ou etnia, em favor da promoção de um espaço de acolhimento a “todos” os grupos sociais e culturais, favorecidos ou não historicamente, para que nessa interação com o “outro”, constituído nas diferenças, possa-se assumir o espaço da humanização na coletividade inserido em uma proposta intercultural, com base no reconhecimento de múltiplos saberes, na contextualização desses conhecimentos no plano curricular e na prática pedagógica, de maneira que esses fatores possam se refletir na garantia do respeito aos cidadãos. Assim, “[...] um dos grandes desafios, tanto para a educação, quanto para a escola, seria a inserção de modelo que garantisse o respeito e ensinasse a viver junto daquele que é diferente de nossa sociedade” (MARIN, 2006).

A esse respeito, rememoramos os conhecimentos produzidos e reproduzidos durante décadas por meio da visão eurocêntrica, reconhecida socialmente, uma narrativa da história analisada por um prisma não indígena, que não contempla o reconhecimento dos demais grupos sociais que podemos problematizar de acordo com a origem da população indígena na interação com os colonizadores. Verificamos nesse percurso que o:

O colonialismo impera sobre os processos de sobrevivência dos povos e de suas culturas e se coloca de forma impositiva no confronto direto com os processos de educação das crianças a fim de garantir-lhes uma educação que as acolhe e integra à sociedade, na qual se constitui como pessoa, e onde o tempo e espaço se dão de forma amalgamada no corpo que é presente sendo ancestral (GRANDO, 2016, p. 83).

As ideias tecidas pela autora levam-nos a refletir sobre diferentes fases vivenciadas pelos grupos étnicos, sobre a relação cultivada tradicionalmente com os europeus e a alteração de seus modos de vida no período da colonização, com a imposição de suas culturas, línguas, religiões e consequências dessas mudanças. Para tanto, ao situarmos o processo educativo e a identidade da criança Terena, sujeitamo-nos a recordar que na sociedade “[...] há uma longa história de valorização e de desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e dominadas (MARIN, 2009, p. 129).

A presente afirmação remete ao não reconhecimento dos saberes culturais da população indígena e à imposição da sociedade ocidental da língua e de saberes instituídos pelos colonizadores europeus. Pressupomos, diante disso, que os subsídios teóricos que referenciam a pauta pedagógica analisada como “o modelo escolar” sejam “[...] resultado de uma sociedade colonial europeia, que tende a inferiorizar um indivíduo, por pertencer a outro grupo étnico diferente” (VIEIRA, 2008, p. 79) e devem ser contestados “[...] para mostrar a visão monocultural que a escola tem assumido, padronizando os conteúdos e os sujeitos presentes no processo educacional e nas práticas escolares (VIEIRA, 2008, p. 69).

Para tanto, procuramos compreender a abordagem que se relaciona à educação na perspectiva intercultural e que legitima a reflexão a respeito de “[...] desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais” (FLEURI, 2002, p. 03).

Buscamos assim contextualizar a linguagem sobre a “intercultural”, que desafia o cotidiano escolar e é construída nos tempos presentes, implicando a relação de grupos sociais distintos, pela qual podemos “[...] focalizar os processos históricos e sociais em que se evidenciam tensões no campo da identidade e da diferença cultural” (FLEURI, 2002, p. 02).

Esse processo nos sugere pensar sobre o complexo sistema de lutas, perdas territoriais e intensos confrontos, além da negociação travada com a sociedade europeia vivenciada em etapas diferenciadas conforme a tradição cultural que, com o tempo, passou a se estender ao experimento, à vida e às pessoas urbanas não indígenas: “[...] esse campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes constitui o que aqui estamos chamando de intercultural” (FLEURI, 2003, p. 30).

Assim, chamamos atenção para a reflexão sobre um contínuo aprendizado e sobre a identidade Terena com vistas a um olhar diferenciado quanto ao direcionamento pedagógico no ambiente educacional, tendo em vista inúmeros desafios que se colocam em relação ao

atendimento a estudantes que se constituem na diversidade, que possuem especificidades múltiplas e distintas e ao direito legal de serem respeitados em sua cultura.

Desse modo, concebemos a identidade das crianças que produzem histórias no processo escolar e demandam compreensão da especificidade de ser Terena no ambiente urbanizado e da aprendizagem manifestada na vida em comunidade. Essa dinâmica pode nos submeter a encontros e a desencontros no que se refere ao “olhar” e ao “pensar” do “outro” sobre si. Com isso, podemos ainda refletir sobre possíveis reações e estranhamentos da sociedade ocidental com a indígena no aspecto da segregação étnica e da desvalorização do saber, que não contribui para dialogar sobre as diferenças culturais no espaço escolar.

Nesse sentido, o comportamento da sociedade com quem os grupos indígenas se relacionam pode estar em evidência, o estranhamento às diferenças culturais. Assim, “[...] sobre o que é ser índio e criança indígena na cidade, em contexto urbano, mostram os conflitos e as tensões que ocorrem no dia a dia no ambiente escolar contribuem para a produção das identidades e das diferenças das crianças indígenas” (VIEIRA, 2015, p. 150).

O conhecimento sobre a população indígena vem se construindo nesse contexto adverso de aprendizagem sobre o outro tido como diferente. Com isso, fomenta-se a possibilidade de compreendermos o processo de constituição da identidade da criança com base na contextualização de sua história, dos percursos migratórios e do seu estabelecimento na cidade, na medida em que conhecemos o movimento de como:

[...] Ao longo destes séculos de reconstrução histórica e cultural, [em que as sociedades não indígenas] se apropriam dos conhecimentos dos não índios, [os indígenas] estabeleceram diálogos, negociações e criaram estratégias próprias de inserção na sociedade, abrindo e ocupando espaços, sem deixar de serem o que são: Identidade étnica diferenciada (CRUZ, 2009, p.4 9).

Compreendemos assim a complexidade da relação indígena com a sociedade ocidental, a “negociação” de sua identidade nos espaços sociais por onde circula em direção ao diálogo cultural e à reelaboração étnica. Pressupomos nesse processo o modo atuante de ser Terena, um povo guerreiro que promoveu contatos com vários grupos e vivenciou disputas e perdas territoriais, extermínios, desapropriação de seu local de origem para a ocupação de outros desconhecidos, alianças com grupos de outras etnias e circulação de suas culturas, tal qual ocorre na atualidade, com a presença dos Terena no espaço urbano. Em outros tempos, talvez não pudéssemos imaginar essa vida urbana, pois vinculava-se anteriormente ao índio condições primitivas, uma posição de submissão aos senhores da Colônia.

Diante do novo ciclo vivenciado, observamos crianças concebidas na cidade, recepcionadas pelo mundo urbano ao nascerem, além de outras oriundas da aldeia, que

elaboram suas histórias a partir dessas experiências culturais e ainda transitam entre um espaço e outro, cotidianamente fortalecendo laços com a sociedade não indígena. Nessa dinâmica ocorre a reflexão de aparentarem ser “ex indígenas”, “civilizados”, negando identidade e língua materna por morarem na cidade.

Dessa forma, “[...] as crianças indígenas negociam a todo momento com o espaço urbano a sua identidade étnica” (VIEIRA, 2015, p. 148). Essa abordagem da criança Terena no espaço urbano pode ser contextualizada considerando aspectos elementares sobre estereótipos e negligência em relação aos valores culturais, que revelam ignorância inclusive sobre seus direitos educacionais. Esse “silenciamento” ainda pode estar relacionado à imagem da “[...] desqualificação, inferioridade e subalternização” (VIEIRA, 2015, p. 148). Assim, “[...] dependendo da situação em que se encontra, ele pode ser indígena, branco, negro, paraguaio entre outros” (VIEIRA, 2015, p. 147). Sobre o tema, Fleuri (2003, p. 24) acrescenta que “[...] a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Nessa direção, consideramos a ressignificação da identidade indígena ao aparentarem assumir uma identidade ocidentalizada no espaço urbano, o que denota a ideia da combinação de certas impressões identitárias pelas dificuldades de ser indígena na cidade, onde predomina a cultura ocidental e lida com questões sobre o menosprezo, opressão, sentimentos ocasionados por não reconhecerem seus conhecimentos e que os levam a utilizar estratégias de sobrevivência no processo de sociabilidade com os não indígenas.

A aproximação dos Terena do sistema cultural ocidental acrescentou-lhes novos desafios diante das tradições cultivadas com o seu povo, o que suscita imaginar um território de novas aprendizagens para sobrevivência e novas possibilidades de se reinventarem socioculturalmente, com a produção da vida urbana. Por isso, buscamos conhecer as crianças que residem e estudam em ambiente urbano, sua história, a aprendizagem no contexto familiar, o que trazem desse convívio e o que fazem para gerirem conflitos diários por se constituírem da identidade étnica, de modo que seja possível compreender quem são, de onde vêm e quais os fatores interferentes em suas vivências. Isso tudo para entender sua inserção na sociedade não indígena.

Nessa perspectiva, “[...] olhar a criança Terena hoje e compará-la com o passado possibilita constatar as mudanças que ocorreram e alteraram significativamente o modo de viver na aldeia” (CRUZ, 2009, p. 87). Assim, consideramos a configuração atual e a relação histórica para identificarmos percursos que afetaram sua organização social, responsável pela migração dos grupos para os centros urbanos. Dessa maneira, supomos que nos tempos modernos os

Terena produzem e reelaboram intensamente sua identidade étnica frente à sociedade envolvente. Conforme podemos verificar, a contínua interação da geração de crianças e adultos Terena, ao participarem da vida urbana e a vivenciarem experiências, em todos os segmentos sociais, é resultante de constantes ciclos migratórios.

Examinamos, pois, significativas mudanças na vida desses povos na modernidade, que ultrapassam a relação familiar, a educação e o trabalho e reconfiguram a organização social no espaço urbano, incidindo na necessidade de uma profunda análise de seus valores tradicionais.

Essas mudanças na organização social da população podem ser compreendidas de múltiplas maneiras. Constatamos, por exemplo, o nascimento de crianças Terena concebidas a partir do casamento de um indígena com um não indígena, por isso descendentes de duas culturas, bem como filhos de um casal de indígenas que cultivam laços com a comunidade na aldeia ou crianças indígenas que já nasceram na cidade e vivenciam o contexto urbano, o que representa um campo a se desvelar dada a miscigenação e a difusão cultural.

Identificamos nesse cenário o lugar da aprendizagem do idioma tradicional, e emerge a necessidade do estudo da constituição da nova geração, do que vivenciam sobre a língua materna Terena e de como fazem para preservar, manter o diálogo no ambiente familiar. Nesse sentido, questionamos a possibilidade e a oportunidade de as crianças vivenciarem a cultura linguística de sua tradição.

Além de todas essas questões, a inserção indígena no espaço urbano também provocou a incorporação de novos valores culturais: observamos que desde pequenas as crianças vivenciam o movimento de seus familiares ao saírem e retornarem de seus trabalhos, confinadas a um espaço limitado, com a presença dos recursos tecnológicos “[...] que circulam por diferentes espaços da cidade, [além do fato de que] frequentam escolas, creches, igrejas, shoppings, clubes, praticam atividades esportivas e realizam cursos profissionalizantes em diferentes instituições de ensino” (VIEIRA, 2015, p. 156).

Além desses espaços, transitam em diversos outros, como supermercados, feiras, projetos sociais, passeios entre bairros e brincadeiras com grupos de crianças que residem na comunidade e nas imediações da aldeia urbana Marçal de Souza, entre outras situações que possibilitam acesso à experiência no universo urbano.

Essa presença na cidade não só impôs a acomodação com a rotina urbana, como também a alteração gradativa dos costumes, pois, na prática tradicional, os pais estavam mais próximos dos filhos para orientá-los de acordo com o ambiente estabelecido na aldeia. Entre o cultivar das terras, dispunham de espaço e iam alternando os cuidados necessários para ensinar sobre a terra e sobre seu manejo para a produção, por meio de exemplos, da observação. Contudo, nos



novos espaços, ocorre a ressignificação cultural de seu modo de ser e de viver, ao qual constantemente agregam valores da vivência urbana. Em relação ao tempo com os filhos, “[...] nem todas as famílias têm esses momentos com as crianças. Em algumas famílias o tempo acaba sendo limitado, pois os pais trabalham em período integral e as crianças ficam na escola e nos projetos realizados nas aldeias urbanas” (VIEIRA, 2015, p. 156-157).

Por um lado, há a rotina ocidental; por outro, a essência de suas raízes étnicas, o que exige refletir sobre os parâmetros que regem o trabalho nas cidades, para que estes sejam regulamentados respeitando-se o tempo concebido na cultura indígena no passado, visto que os indígenas dispunham de maior tempo para os filhos e para a vivência de experiências para proverem o sustento familiar na aldeia.

Isso porque essa realidade pode afetar a organização social dos grupos de diferentes formas, como na relação com os filhos, assim como já se notou essa mudança em relação ao sustento familiar, na cidade com base na remuneração salarial e no cumprimento de horários, tendo em vista as regras sociais instituídas no ambiente urbano, que concentra diferentes habitantes e necessidades de mão de obra especializada para atender o mercado de trabalho.

Com relação aos valores educacionais, que na percepção indígena possuem certa liberdade e congregam saberes específicos da cultura, é provável que esse âmbito também venha sendo reelaborado. Sobre o assunto, Vieira (2015, p. 159) afirma:

[...] Muitas famílias indígenas já ressignificaram os conceitos de liberdade e brincadeira. Como se observa no discurso acima, muitos pais não permitem que suas crianças brinquem em lugares considerados “perigosos” e a uma distância em que não consigam protegê-las e controlá-las.

Nesse sentido, analisamos a relação entre a “liberdade” e o espaço para “brincadeira” articulando-a aos desafios enfrentados a partir da segurança na cidade. Isso nos possibilita refletir sobre a violência de ordens diversas, assim como sobre riscos no trânsito, devido ao excesso de veículos que requer maior cuidado nas experiências urbanas.

## CAPÍTULO II

### A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS NA ESCOLA MUNICIPAL SULLIVAN SILVESTRE OLIVEIRA - “TUMUNE KALIVONO” - CRIANÇA DO FUTURO

*[...] A literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes quanto, prevendo-os, dirigi-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se, fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e do jovem.*

(LAJOLO, 1985, p. 26-27).

Caminhamos para novas reivindicações sociais no processo educacional em defesa de uma proposta pedagógica intercultural, com vistas às necessidades de abordagem aos valores humanos. Frente a essa afirmação, chamamos atenção ao objeto de nossa investigação: a atividade de leitura e formação de pequenos leitores, a se iniciar na Educação Infantil a fim de suscitar experiências significativas e criativas com crianças indígenas Terena e não indígenas da escola em que se realiza a pesquisa, com a finalidade de propormos uma aproximação dos alunos em relação ao livro desde a primeira infância, oportunizando acesso a bens culturais e possíveis reflexões no que se refere aos direitos educacionais.

Isso porque, “[...] para a educação em Direitos Humanos, a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença constitui uma questão de especial urgência para a realização de processos formativos significativos, que enfrentam os desafios atuais do cotidiano escolar” (CANDAU, 2013, p.142).

Assim, enfatizamos os valores culturais presentes no campo da diversidade e a responsabilidade escolar na tarefa de sensibilização, pois, paralelas aos desafios no processo de formação humana, outras preocupações são gestadas no percurso educativo, tendo em vista a interação e as experiências dos sujeitos em diferentes espaços públicos. Dessa forma, assumem-se conflitos sociais que demandam problematização a respeito de ética, valores, compreensão de famílias plurais, concepção e reconhecimento de grupos heterogêneos, dentre outros temas.

Tais discussões podem aprofundar o entendimento de mecanismos sociais e favorecer o respeito ao outro no convívio em sociedade.

As reflexões sobre o potencial literário no campo escolar, por sua vez, podem contribuir com discussões direcionadas aos valores presentes na modernidade e destacarem a relevância da problematização do comportamento de desrespeito à cultura e aos saberes e em relação à intolerância quanto às características do outro, posto entendermos a leitura não de cunho moralizante, mas como fértil um espaço de provocação e diálogo. Essa importância se dá principalmente na abordagem de temas que envolvem preconceito, discriminação, violência simbólica ou de natureza física, aceitação da relação de alteridade e construção de estereótipos que não favorece a relação de alteridade, por exemplo, o que presumimos segregar as diferenças socioculturais e invisibilizar o direito de todos a viver igualmente sua cidadania.

Com o passar do tempo, a concepção de valores e códigos éticos criados desde a origem da civilização para manter a organização da vida coletiva vem se reconfigurando, com vistas à garantia dos direitos educacionais e à valorização humana. Diante desse panorama, consideramos a mobilização escolar para desenvolver um projeto no esforço do diálogo sobre valores em uma instituição que congrega grupos culturais distintos.

Nessa abordagem, concebemos o potencial literário por meio das experiências com a arte, de maneira a ampliar o repertório cultural das crianças envolvidas.

Desse modo, apresentamos a seguir um mapeamento do aspecto histórico, da perspectiva escolar da instituição pesquisada e possíveis diálogo a respeito dos princípios éticos vinculados aos valores humanos na Educação Infantil visando à formação humana.

## **2.1 Aspecto histórico da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - *Tumune Kalivono*-Criança do Futuro**

Cada ambiente educativo tem muito a nos revelar sobre sua origem, por abrigar histórias de forma peculiar e envolver interesses e necessidades distintas em relação ao local em que se insere. A escola Sullivan Silvestre Oliveira, por exemplo, difere-se das demais localizadas no município de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, por se localizar junto à fundação da aldeia reconhecida como urbana.

Haja vista essa realidade, discorreremos acerca da singularidade da comunidade atendida no local e do histórico da instituição escolar, que se origina desse cenário de deslocamento indígena de suas aldeias para a cidade, o que parece traduzir a escrita de uma

nova história à população, vislumbrando perspectivas de melhorias na cidade para uma nova produção de vida.

De acordo com Mussi (2006, p. 262):

A ocupação da área pelos povos indígenas ocorreu em 09 de junho de 1995 com um total de 100 famílias, sendo 353 indivíduos (158 adultos e 195 crianças). Após inúmeras iniciativas de moradores da aldeia indígena ante o poder público, cobrando melhores condições de vida e a inserção definitiva ao contexto urbano, a prefeitura no ano de 1999 inaugurou 163 casas, sendo todas de alvenaria, cujos telhados lembram muito a antiga disposição das aldeias em forma de círculos, ou seja, o antigo sistema tradicional.

Ainda segundo a autora, no percurso das famílias indígenas, houve diversos desafios, tanto no aspecto político, econômico e relacionado a condições de sobrevivência, como também problemas sociais de ordem cultural, como o preconceito e a discriminação que a condição urbana impunha a elas. Sobre o tema, Vieira (2015, p. 171) apresenta o relato de uma liderança da comunidade:

[...] O Sr. Calixto, cacique da aldeia, e mais alguns moradores, com a ajuda e voluntários (instituições religiosas, organizações não governamental/ONGs e do Conselho Indigenista Missionário/CIMI), construíram duas salas de aula, uma diretoria e dois sanitários (masculino e feminino) para atender as crianças indígenas de 1º e 2º anos.

Com essa exposição, tomamos conhecimento das entidades que auxiliaram essa população no percurso inicial de sua chegada ao município, atendendo-a no que se refere às necessidades básicas, ainda com pouco espaço e infraestrutura para que as crianças pudessem estudar. Dessa forma, podemos compreender o contexto histórico escolar junto à articulação dos grupos Terena, que se organizaram para reelaborar seus modos de conceber as experiências tradicionais e culturais no ambiente urbano, em contato com a sociedade não indígena, em outro cenário de socialização.

Assim, observamos novamente o movimento de luta, dessa vez com uma configuração diferente, urbana, sendo os esforços coletivos mobilizados por lideranças étnicas para reivindicar ao governo garantia à moradia e demais condições de sobrevivência e educação às famílias. Sobre esse aspecto, Vieira (2015, p.171) nos esclarece que,

A história escolar da aldeia indígena urbana Marçal de Souza tem um certo paralelo com a formação da aldeia. Com a ocupação da área do bairro desbarrancado, em junho de 1995, os indígenas que se instalaram no local sentiram a necessidade de obter educação escolar para seus filhos.

Podemos notar, conforme o autor, que, com o movimento de ocupação das áreas urbanas e com a negociação de loteamento pelas famílias Terena, ao mesmo tempo se inscrevem as demandas para o atendimento às necessidades básicas do ser humano, bem como para a concretização de um projeto escolar, para que as crianças indígenas pudessem ter acesso à educação. Nessa configuração, mais adiante, é fundada a primeira aldeia indígena urbana denominada Marçal de Souza, em 1999.

A instituição reconhecida no contexto atual como Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - *Tumune Kalivono* - Criança do Futuro, foi inaugurada no mesmo ano em que a comunidade foi criada. Por isso, não dissociamos o marco institucional do processo de povoamento na aldeia considerada indígena da fundação da escola, dado o movimento histórico, social e cultural que subjaz essa realidade, especialmente pelo fato de essa instituição ser precursora do processo escolar das crianças indígenas na localidade.

A escola originou-se de um anexo da Escola Municipal Professora Oliva Enciso, situada no bairro Tiradentes, à rua Terena, s/n, implantada no loteamento Desbarrancado e atendendo crianças em idade escolar e filhos de índios Terena que se fixaram nessa área, na época pertencente à Fundação Nacional do Índio.

Tumune Kalivono significa na língua Terena “Criança do Futuro”. O nome foi escolhido pela comunidade indígena junto com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-SEMED. Logo após surgiu a intenção de homenagear o Sr. Sullivan Silvestre Oliveira que ocupou relevante posição na vida social e pública do País e sendo Presidente da Fundação Nacional do Índio-FUNAI na época do seu falecimento ocorrido em acidente aéreo, no mês de janeiro de 1999. Dessa forma, a denominação Escola Municipal Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, através do Decreto Municipal nº 7799 de 17/02/99, foi alterada para Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, em homenagem ao seu patrono – Sullivan Silvestre Oliveira: (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”, 2015, p. 20).

Destacamos também a importância da atuação indígena Terena de Enir Bezerra nesse processo. Eleita por membros de sua etnia para ocupar o cargo de cacique e representá-los, fundou um marco histórico no estado de Mato Grosso do Sul, por ser a primeira mulher designada a assumir tal função. Ela surpreendeu ao grupo e à sociedade envolvente com sua força e autonomia para mobilizar autoridades competentes e lideranças do governo. Assim, com sua militância, tornou possível transformar a expectativa de muitas famílias em realidade: ter um espaço para morar e, posteriormente, uma escola para estudar.

Enir exerceu a liderança com compromisso e, a todo o momento, mostrou-se incansável em suas reivindicações, por almejar comodidade ao seu povo. Sua perseverança não foi em

vão: lutou, enfrentou dificuldades, sensibilizou o poder público e, assim, obteve conquistas para sua comunidade, como podemos constatar:

Em 1999, a incansável Enir, vendo as crianças indígenas de sua aldeia sem escola, foi em busca de apoio para a construção de uma escola, pois nessa época havia somente duas salas de aula, como anexo e pertencente à Escola Oliva Enciso na aldeia Marçal de Souza. Esse apoio então, veio por meio da Rede Globo, no projeto “Brasil 500 anos”, em parceria com a Prefeitura Municipal e de empresários (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO” , 2015, p. 22).

Nesse cenário,

[...] Com o crescimento da população indígena, surgiu a necessidade de construir uma escola que pudesse receber um número maior de crianças indígenas. Para isso, seria necessário que a FUNAI cedesse uma parte do terreno para a Prefeitura levantar a escola, pois toda a área que havia sido ocupada pelos indígenas era de propriedade da FUNAI. Na intenção de resolver o problema, a Prefeitura Municipal de Campo Grande e a FUNAI firmaram um acordo e assinaram um termo de ajuste, transformando o terreno em patrimônio municipal (VIEIRA, 2015, p.173).

Assim, e pela contribuição da cacique Enir, a comunidade possui atualmente uma escola funcionando em dois turnos, do Pré-escolar I ao 5º ano do Ensino Fundamental, e, com isso, as crianças têm a oportunidade de estudar.

A escola atende tanto crianças indígenas como não indígenas das imediações do bairro. Embora constitua uma das unidades do ensino da rede municipal e não se caracterize como escola indígena, ressaltamos o esforço pedagógico da equipe escolar ao empreender uma evolução ao processo de ensino, com a inserção de duas disciplinas visando à valorização das culturas e identidades étnicas.

Segundo o projeto político pedagógico da instituição,

Temos como um ponto forte em relação à valorização da cultura indígena em nossa escola [...] a inclusão na Matriz Curricular das disciplinas de Arte e Cultura Terena e Língua Terena, fator que difere das outras cinco escolas urbanas do município de Campo Grande-MS, que atendem aos alunos indígenas matriculados (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”, 2015, p. 07).

A instituição defende a valorização da história, arte e língua como um meio de assegurar a preservação de sua cultura, pois, de acordo com a proposta escolar “[...] pouquíssimas pessoas índias conseguem falar em sua língua Terena, sendo a língua materna até mesma dos mais

idosos, a Língua Portuguesa” (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO” , 2015, p. 07). Nesse aspecto, ela chama atenção ao dever escolar e social para a manutenção da língua materna, consolidado legalmente, inclusive.

Com tal iniciativa, reconhece-se uma “escola bilíngue”, uma vez que, desde o processo inaugural, com a inserção de Arte e Cultura Terena e Língua Terena no currículo, a escola também acolheu professores da própria comunidade, que estavam em processo de formação superior, como Auxiliadora Bezerra, curso de Pedagogia, para atuar na área de Arte e Cultura Terena, e Itamar Jorge Pereira, área de Letras, responsável pela Língua Terena.

A escola oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano no período diurno (matutino e vespertino). Dispõe de oito salas de aulas: duas salas atendem o Pré-escolar I e II nos dois turnos, totalizando quatro turmas nessa modalidade. Dispõe de uma sala para Laboratório de informática, uma de recurso multifuncional, uma para professores, sala para secretaria, para direção com banheiro, para coordenação pedagógica, reforço escolar, uma cozinha, um depósito para armazenar a merenda escolar, outro para material de limpeza e mais um para guardar material de Educação Física. As crianças do Pré-escolar I dispõem ainda de uma sala com banheiro, o que facilita a organização e as práticas de higiene, de modo a estimular o desenvolvimento de sua autonomia.

No quadro de rotina é apresentado o desdobramento das atividades para as crianças, momento em que os professores definem os eixos que serão desenvolvidos durante a semana, considerando o horário da acolhida na entrada, organizado pela equipe da gestão escolar, intervalos e momentos das refeições. Esse quadro registra atividades diversificadas, como roda de leitura, manuseio de jogos, noções de informática, parque e também os componentes curriculares Arte e Cultura Terena, língua Terena, Artes e Educação Física.

A escola desenvolve vários projetos no decorrer do ano letivo visando à valorização do ser humano e a consolidação dos direitos educacionais das crianças, como abrangendo a história da população étnico-racial da localidade, por exemplo, ao tratar temáticas que envolvem o contexto social e cultural dos estudantes, como: Proerd; Educação ambiental; Bullying, Projeto liderança, Recreio orientado, Projeto de intervenção pedagógica, Eu atinjo as minhas metas, entre outros, contando com o auxílio de estagiários, graduandos que participam do Programa de Iniciação à Docência – PIBD – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

De todos esses projetos, destacamos a Feira indígena Cultural, introduzida no mesmo de fundação da escola (1999), que busca preservar a história e a cultura dos povos terena, oportunizando aprendizado sobre conhecimentos que circulam vivamente no espaço de

convivência, como o encontro das crianças de diferentes origens, como as indígenas e não indígenas na cidade.

Além dele, o projeto Valores humanos também será abordado por este texto, sendo tema da reflexão do próximo subitem. Para isso, prosseguiremos com a discussão quanto à perspectiva do projeto pedagógico da escola em relação a essa ação, dada sua importância a partir da constituição de grupos heterogêneos dos alunos e realidade diversa da sociedade não indígena, fazendo com que a valorização social e cultural do sujeito na relação com seus pares seja fundamental.

## 2.2 A perspectiva escolar com o Projeto Valores humanos

Nesta seção de estudos, tecemos considerações a respeito da abordagem sobre valores humanos na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira, *Tumune Kalivono*, uma vez que, na cultura escolar presente, impõe-se a cada dia e com maior intensidade a discussão sobre o tema, a aplicação efetiva dos direitos educacionais para as populações étnico-raciais e a valorização de suas histórias e culturas.

Para Collet, Paladino e Russo (2014, p. 05),

[...] A aplicação da lei n. 11.645/2008 [...] acrescentou à lei n. 10.639/2003 [...] a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e privados no País, o estudo da história e das culturas dos povos indígenas. Ambas as leis alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para atender ao reconhecimento e à valorização da diversidade étnica e cultural instituída pela Constituição Federal de 1988.

Ao refletimos sobre aspectos da implementação da legislação mencionada pela autora, analisamos o desafio escolar de enfrentar problemas sociais que interferem no convívio coletivo e no dilema dos conflitos, com a resistência na aceitação às diferenças, a discriminação, o preconceito e ações que negligenciam ao outro.

A esse respeito, por mais que evidências cotidianas demonstrem que diferentes momentos históricos compartilham ambientes plurais e que as regras que regem as relações humanas foram construídas na perspectiva da boa convivência com diversos grupos sociais, a realidade revela outra postura. Nesse sentido, cabe a reflexão de que “[...] uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, o que supõe colaborar na construção de sujeitos de direito, a educação em direitos humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização” (CANDAUI, 2013, p. 59). Assim, a escola, tendo em vista a



responsabilidade social que muitas vezes relega, sinaliza a relevância de se atentar para a formação para a cidadania destacada por Candau (2013). Nessa direção, a instituição pesquisada vem mobilizando ações para desenvolver projetos nos níveis de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental que incorporem elementos temáticos, pertinentes aos valores humanos.

A partir dessa realidade, compreendemos o importante passo tomado pela equipe escolar ao lançar a proposta na temática “Valores”, predispondo-se a discutir um conhecimento complexo e abrangente referente aos direitos humanos, como também a necessidade de entendimento quanto a atitudes produzidas nas relações com o outro, no âmbito das diferenças. Nessa mesma perspectiva Diógenes (2015, p. 135) salienta que,

Em princípio, torna-se essencial que a escola aceite o desafio de fortalecer essa ação, assumindo seu verdadeiro papel, não apenas como mera transmissora de conhecimentos definidos nos curriculares, mas como mantenedora de uma proposta que incentive a adoção de valores humanos, de forma democrática e salutar, principalmente com os alunos, sujeitos importantes dessa ação, tornando-se uma instância na sedimentação dessa prática.

Diante dessas considerações, seu compromisso se torna ainda maior, por se tratar de uma instituição que atende um público diferenciado das demais escolas do município de Campo Grande/MS, além de considerar peculiaridades dos seus alunos, com o atendimento às crianças indígenas da etnia Terena, por exemplo, “[...] que não são minoria nessa escola, sabendo-se que hoje temos perto de 30% delas matriculadas, outras tantas são da etnia afrodescendentes e outras são da etnia branca” (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”, 2015, p. 06).

Desse modo, a escola manifesta preocupação e revela uma identidade e cultura que se diferenciam da sociedade ocidental. Dessa forma, propõe um currículo intercultural visando contribuir com a formação ampla dos estudantes, para que estes possam ter acesso a um ensino que privilegie os conhecimentos da diversidade e o enfrentamento de desafios postos pelo mundo moderno.

Segundo Projeto Político Pedagógico da escola, ele atende a prerrogativa legal e “[...] está em consonância com a Resolução n. 1/2012 em relação ao que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948” (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”, 2015, p. 54).

Esse documento apresenta referências à cidadania e evidencia elementos apoiados na temática em questão, necessária entre os grupos sociais e elementar para a discussão da

valorização do ser humano, o que favorece um ambiente de boa convivência, propício para a qualidade do atendimento e para o êxito no processo educacional dos estudantes.

Assim sendo, o projeto “Valores ” visa contribuir como mais um instrumento de aporte pedagógico no enfrentamento da discriminação, do preconceito e da violência, para a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante com as diferenças e com as relações étnico-raciais (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”, 2015, p. 54). Além desses objetivos, a escola sinaliza para melhorias “[...] das práticas educativas provendo a educação para a paz” (ESCOLA MUNICIPAL TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”, 2015, p. 63).

Buscamos avançar na compreensão da educação para e pela paz considerando a constituição étnica das crianças indígenas terenas atendidas pela escola, a fim de refletir sobre como o convívio cotidiano se constitui com a sociedade ocidental. Segundo a Organização das Nações Unidas (1999, p. 02), “[...] uma Cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação”.

O texto descrito nesse documento evidencia importantes elementos que merecem extrema atenção e cuidados pedagógicos quanto à menção ao comportamento do indivíduo, à amplitude do respeito à vida e da não violência. Diógenes (2015, p. 135), a esse respeito, acrescenta:

[...] A educação para a paz pode ser voltada para uma educação em valores humanos, como respeito, cooperação, solidariedade, dentre outros, que permitirão a manifestação de uma cultura da paz, como uma forma de inibir os conflitos, a intolerância e a falta de respeito para com o próximo, e com certeza darão um suporte significativo para a melhoria das relações e para o crescimento do aluno, tanto no interior da escola como fora dela.

A partir dessas considerações, podemos repensar na existência humana em diferentes sociedades e em como estas se organizam para mediar conflitos em conformidade com a necessidade do convívio coletivo e da troca de experiências pautadas no respeito ao bem comum. Isso se mostra importante desde a fase infantil, no intuito de se promover o diálogo sobre valores que se articulam aos elementos da cultura de paz na educação por meio de práticas pedagógicas adequadas à linguagem das crianças, o que vai ao encontro de outra recomendação da ONU, qual seja:

[...] Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não discriminação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999, p. 06).

Nessa perspectiva, o projeto “Valores” foi formulado e incorporado na proposta escolar em 2015. Suas atividades são desenvolvidas no decorrer dos bimestres e, para isso, a ação confere autonomia pedagógica aos professores para trabalharem o respeito à identidade, a igualdade, a justiça, a responsabilidade, a honestidade, a compreensão, a sinceridade, a liberdade e a disciplina entre os componentes curriculares, conforme a área de atuação.

Destarte, notamos o empenho pedagógico da instituição junto à equipe para o desenvolvimento de ações relacionadas à inclusão das necessidades educacionais de todos, alicerçada em propostas que favoreçam um ambiente de acolhimento e de respeito aos educandos, onde todos possam exercer a sua cidadania, “[...] sentir-se e reconhecer-se como ser inserido no mundo, participante e comprometido com ele” (DIÓGENES, 2015, p. 151). A autora nos remete a pensarmos em um ambiente que venha ao encontro do reconhecimento de diferentes potencialidades, em que haja respeito ao outro em um mesmo espaço social.

Sabemos que a abordagem pertinente aos valores humanos é uma tarefa complexa que ocorre nas relações sociais. Nesse sentido, a instituição em estudo, por meio de seus gestores e professores, imprime esforços para compreender os processos próprios de aprendizagem das crianças atendidas, que se constituem culturalmente.

Assim, por meio de discussões pedagógicas, busca a elaboração de outros projetos que implementem ações e possibilitem um espaço de acolhimento às diferenças de classes e a condições étnico-raciais distintas, conforme orientado pelo Projeto Político Pedagógico escolar. A proposta da instituição visa à educação intercultural, em que todos os alunos possam aprender os conteúdos escolares desprovidos de preconceitos e se apropriarem de valores morais, éticos, religiosos e ambientais. Para tanto, ao se referir à educação intercultural, a escola se propõe a:

[...] Promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2013, p. 27).

Assim, essa perspectiva favorece um espaço educativo promissor ao diálogo, com vistas às diferenças étnicas e raciais. Porém, para isso, uma proposta escolar deve implementar a inclusão e a valorização cultural e buscar implementar ações que possam ampliar as discussões sobre a cultura de paz, com estratégias de aprendizagem subsidiadas por ações inovadoras, que reflitam sobre a construção de valores. Além disso, deve-se estruturar um

caminho que aponte para a educação da cidadania, pois “[...] a importância da educação se revela à medida que é no território histórico e cultural que se constrói o imaginário de toda sociedade” (MARIN, 2009, p. 04).

Assim, a escola exerce um papel fundamental para sensibilizar quanto à aceitação e ao acolhimento das diferenças, visto que é responsável pela educação. Por isso, reconhecer e valorizar a cultura do outro é uma forma de respeitar os direitos humanos, que se constituem nas diferenças, na pluralidade das línguas, nos saberes e nas tradições. Nesse cenário, é necessário esclarecer ao papel de cada educando, que,

[...] No compromisso individual que cada ser humano tem de assumir responsabilidades, levando em conta os valores, as atitudes e padrões de comportamento que possam inspirar a cultura de paz, privilegiando o respeito à vida, manifestação da generosidade, o ouvir o outro, para compreendê-lo, a preservação do planeta Terra, a redescoberta da solidariedade e a rejeição à violência (DIÓGENES, 2015, p. 144).

Entretanto, a caminhada para a promoção dessa discussão é tensa e representa desafios incessantes ao pretender tratar temas complexos, como racismo, preconceito, discriminação e violência, tanto física quanto simbólica. Ademais, a negligência aos sentimentos que segrega o outro demanda uma percepção de valorização pedagógica na perspectiva intercultural, que coloca no centro do debate o respeito à dignidade do ser humano, posto que “[...] a educação é o espaço no qual se produz a elaboração e a recriação das visões de mundo, dos sistemas de valores e das maneiras de construir os conhecimentos” (MARIN, 2009, p. 04).

Nessa direção, a reflexão a respeito de “novos conhecimentos”, que privilegiem o valor humano, é essencial, na perspectiva de uma sociedade que possa acolher as múltiplas culturas existentes no Brasil e que respeite a singularidade dos indivíduos. Para isso, é preponderante considerarmos a desconstrução de estereótipos figurados por décadas no percurso histórico indígena, que rotulam populações que viveram no anonimato de suas culturas e saberes perante os olhos da sociedade nacional, para refletir sobre a concepção eurocêntrica e sobre informações sobre a identidade étnica no ambiente escolar.

Podemos considerar, nesse processo, as reflexões sobre valores e saberes da criança indígena, estereótipos reforçados na prática pedagógica e sua relação com a cultura de paz. Isso porque, segundo Collet (ano, 2014, p.5), “[...]até os dias atuais se repete na escola o mesmo ensinamento que pessoas de 60 a 80 anos atrás aprenderam”. Além disso, esses saberes disseminam ideias falaciosas:

O índio como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o índio

como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes em nosso país; o índio como alguém isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e aqueles que fogem desse padrão “já não sendo índios”; e o índio como ser preguiçoso, que ocupa muitas terras e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 05).

As autoras suscitam uma reflexão sobre a concepção eurocêntrica produzida e reproduzida pela sociedade até os dias atuais, que concebe os indígenas de forma folclórica. Isso porque as marcas do primeiro contato com os europeus ainda se fazem muito presentes no cotidiano. Percebe-se essa impressão na forma de pensar, observar e conceber a condição indígena, associada a ideias que foram estabelecidas e reproduzidas historicamente.

No processo de colonização, o projeto da catequização foi um fator relevante para atender os seus interesses econômicos dos europeus. Nesse processo, os jesuítas eram responsáveis pela conversão dos indígenas para a religião, uma experiência que ocorreu, em grande parte, de forma conflituosa:

A intransigência e o fanatismo das antigas missões religiosas e das administrações civis levaram diversas tribos ao extermínio, pelas condições de marginalização e desespero que criaram. Destruíram nos índios a confiança em seus próprios valores, sem serem capazes de introduzir outro que lhe assegurassem o mínimo respeito a si próprios, indispensável para que qualquer comunidade humana possa subsistir (RIBEIRO, 1996, p. 236).

O autor apresenta um aspecto decorrente das relações entre os europeus e os indígenas considerada impactante: o extermínio. Nesse percurso, muitas etnias sofreram violências e pagaram com a vida por não aceitarem as condições de trabalho forçado que os colonizadores impunham.

Em acordo com esse percurso histórico, na sociedade atual ainda predominam o preconceito e a rejeição ao outro que é diferente: é comum, por exemplo, observarmos estereótipos que denigrem os valores indígenas por não compreenderem sua relação com o trabalho, com a natureza e seus meios de vida. Essa ignorância repercute na prática educativa, na ausência de um conteúdo que dispense o mesmo patamar de importância das demais produções, em decorrência de interpretações equivocadas, fundadas na visão eurocêntrica que reforça o preconceito. Além disso,

É importante mencionar que a falta de informação contribui para a reprodução de equívocos e concepções aprendidas durante os primeiros anos de escolarização. Essas concepções foram reproduzidas para atender ao interesse

dos colonizadores com discursos marcados pela negação, subalternização e inferiorização (VIEIRA, 2015, p. 48).

Vieira (2015) destaca o lugar que os povos ocupavam na sociedade, ou seja, subjugados a condições de exploração e de negação a seus valores culturais. Nessa discussão, identificamos a abordagem para uma cultura de paz fundamentada em questões que possam desconstruir conceitos sobre discriminação, preconceito, violência e desqualificação dos povos indígenas. Observamos também a relevância da discussão sobre rótulos sociais construídos historicamente sobre expressões de incapacidade, alcoolismo, preguiça relacionadas aos indígenas, um olhar de indiferença, como se a condição de sermos não indígenas nos superiorizasse perante suas culturas. A esse respeito, observamos que “[...] há uma longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas” (MARIN, 2009, p. 03).

Com vistas a combater essa dura realidade, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil pela Escola Municipal Sullivan Silvestre são organizadas e planejadas considerando a valorização da prática de leitura, tida como um terreno fértil, que pode suscitar provocações sobre o outro, educar, sensibilizar e refletir desde a primeira infância, visando à formação da cidadania.

Isso porque o incentivo à leitura é essencial diante desse panorama, já que essa prática desenvolve habilidades leitoras na criança, tendo em vista o campo irrestrito que o recurso literário exerce, promissor para a discussão dos valores humanos.

Dessa forma, reconhece-se a importância de conhecer e valorizar vários saberes indígenas e de combater estereótipos produzidos e reproduzidos historicamente, notadamente em discussões promovidas no ambiente escolar, a fim de desconstruirmos concepções preconceituosas sobre o outro e promover uma convivência de paz entre as pessoas.

## 2.3 Espaços, possibilidades e diálogo sobre ética e valores humanos

*Era um planeta muito bacana. Cheio de árvores, florestas, bichos de todos os tipos, e flores, muitas flores. O dia lá durava 48 horas, e a noite, 12. No inverno, nas regiões mais frias, No lugar de flocos de neve, surgiam no céu borboletas brancas que voavam sobre a cabeça das pessoas. E, quando pousavam, transformavam-se em lindas flores. [...] Minha mãe contou-me que existe no sistema solar um planeta muito parecido com o nosso, chamado Terra. Nossos hábitos são muitos semelhantes aos do povo que mora naquele planeta, só que a gente não tem uma coisa que cobre a cabeça das pessoas que moram por lá. Uns “trecos” que balançam ao vento e que não lembro agora como se chamam.*

(CANTÚ, 2012, p. 5-12).

Elegemos a literatura de Cantú (2012) para visitarmos, na companhia dos professores e das crianças, o planeta criado no plano imaginário para, nessa interlocução, deslocar pensamentos para lugares diferentes a partir do fértil espaço literário, que pode formar eficientes leitores e aguçar nossas sensibilidades em relação aos valores humanos. Essa postura nos auxilia pensar sobre sentimentos positivos e expressões de solidariedade, considerando a interação humana em um mundo habitado por vários personagens.

Cada um deles tem suas diferenças sociais e culturais, que entrelaçam ideias, valores e necessidades diversas. Portanto, para compreender esse universo, buscamos mapear historicamente a perspectiva escolar que privilegia grupos de crianças indígenas e não indígenas atendidas pela escola investigada, bem como compreender conceitos relacionados à ética e à moral que integram os valores, além de considerar a articulação de experiências que mobilizam relações coletivas em diferentes dimensões socioculturais.

### 2.3.1 Concepção de valores morais e éticos

Introduzimos esta seção de estudos com uma epígrafe de Cantú (2012) tendo em vista que, ao descrevermos um cenário colorido, composto por elementos da natureza e por um solo que acolhe e abriga seres, inspiramo-nos a refletir sobre a constituição de uma sociedade plural. Contudo, evocar valores, “[...] afetar imaginários, mentalidades e subjetividades não é uma tarefa simples. Supõe várias estratégias e o envolvimento de diversos atores sociais” (CANDAU, 2013, p. 59).

No livro *Planeta dos Carecas*, Cantú (2012) nos remete a um lugar povoado por pessoas que representam grupos heterogêneos, o que incide sobre o entendimento de valores sociais relevantes e onde as características humanas evidenciam diferenças e a manifestação de sentimentos. Quando ilustrado, por um lado, o universo não reconhece a existência de cabelos na cabeça das pessoas; já em outra configuração, o impacto se dá pela surpresa na descoberta de lugares em que os habitantes não têm cabelo em partes do corpo. Com isso, retornamos a memórias primitivas, mas também ao tempo presente, identificando:

[...] Uma dinâmica de circulação capaz de conciliar de maneira singular a vida nas aldeias e a vida lá fora, a tendência de viver entre si e a tendência de se relacionar com os purutuyes e outras pessoas “de fora” tendências que vem sendo recentemente traduzidas numa linguagem etnológica como o conviver entre si e a abertura para o exterior ou um sedentarismo agricultor conciliado com um expansionismo sociocultural (AZANHA, 2006, p. 74).

Nesse panorama, em que grupos étnicos migraram de suas aldeias para a vida em sociedade urbana, ocorreram trocas culturais com o outro *purutuye* e, na expectativa de acomodação em relação aos dois saberes confrontados, em constante interação, os indígenas buscam dialogar e ressignificar seu lugar em um “planeta”, junto à dita sociedade civilizada.

Ela enxerga o mundo sob uma ótica eurocêntrica, conforme apontado na seção anterior. Desse modo, concebemos os lugares ocupados por diferentes grupos, etnias, raças e classes sociais que instigam a imaginação quanto à dimensão de elementos plurais, que envolvem as experiências humanas, como a cultura.

A cultura é um fenômeno plural e multiforme, configura profundamente nosso modo de ser e de situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades (CANDAU, 2013, p. 36).

Podemos dimensionar, assim, uma rica manifestação de culturas, ditada por comportamentos específicos de cada comunidade, por saberes tradicionais e por crenças que circulam, misturam-se e se inter cruzam em meio a novos cenários de socialização. Essas vivências revelam que “[...] através das interações sociais experienciamos a construção de princípios básicos que nortearão nossa maneira de ser e estar no mundo” (CACCIACARRO, 2016, p. 49).

Diante dessa reflexão, podemos compreender o processo de escolaridade de crianças indígenas terena que estabelecem experiências socioculturais com a sociedade envolvente em



contextos da urbanidade, distantes do contato das origens que ditavam outros costumes, que submetiam seus valores a uma hierarquia reconhecida por padrões étnicos.

Dessa maneira, ao tratarmos valores e condutas que se restringem de maneira exclusiva ao ser humano, remetemo-nos à ação do sujeito social e racional. Nesse sentido, torna-se primordial olhar sob diferentes prismas e compreender a realidade temporalmente, uma vez que, ao vivenciamos certos costumes, acreditamos em situações julgadas de acordo com padrões de certo ou errado, credibilizando e exaltando culturas tidas convencionalmente como corretas e adequadas, como as concepções eurocêntrica e etnocêntrica, por exemplo.

Todavia, desde o início da civilização, a sociedade é habitada por grupos diferentes: as pessoas se organizam, pensam e sistematizam suas ações de acordo com determinados princípios, diversos a depender de cada comunidade social. No campo profissional, por exemplo, é exigida uma experiência laboral; já em âmbito educacional, exigem-se outros elementos; na igreja, em espaços públicos e de lazer, outros são os requisitos; enfim, cada lugar requer uma forma de agir, e na escola não é diferente, mesmo porque se trata do espaço em que as mudanças culturais e sociais se transformam, o que requer a reelaboração de comportamentos.

Frente a essa pluralidade, torna-se necessária a existência de regras para a convivência com o outro, compreendendo-se diferentes configurações sociais, organizacionais e de valores humanos. “[...] Essas questões, de fundo ético, tornam-se difíceis de serem respondidas devido à crise que envolve não só os valores humanos, mas a consciência moral no século XXI” (OLIVEIRA LIMA, 2003; LUZ GOMES, 2011; CACCIACARRO, 2016).

A propósito dessa exposição, podemos pensar sobre a forma como a sociedade é pluralmente constituída, conduzindo seus princípios éticos a partir da presença de várias culturas, além da disponibilização de muita informação também pela evolução tecnológica, que resulta em pouco espaço para olhar e pensar sobre a relação humana. Nessa lógica, destacamos a preocupação das famílias indígenas quanto à tradição.

Se, por um lado, há a vivência dos valores culturais terena, por outro as crianças sofrem as influências das tecnologias, presentes em suas rotinas de vida. Os pais manifestaram a preocupação em relação à grande influência da televisão nos comportamentos e atitudes das crianças (CRUZ, 2009, p. 147).

A rapidez com que evolui a tecnologia gera vários questionamentos diante do vasto acervo de aplicativos e da facilidade de comunicação que promove. Todavia, ao mesmo tempo, pode afastar valores das relações cotidianas, por meio da ausência de interação afetiva com o outro. Paralelo à influência da tecnologia, um desenfreado consumismo reforçado pela mídia é

responsável por afetar o comportamento de pessoas de diferentes faixas etárias. Adultos e crianças são dominados pelo fascínio da linguagem afirmada pela modernidade, parece ampliar a ausência de um espaço de diálogo, do bom senso, respeito, solidariedade, cooperação e acolhimento para com o próximo.

Quanto aos Terena, tomamos por base a dimensão dos valores que norteiam sua organização social e seus modos de vida, toda a ritualidade presente em sua tradição, saberes, religiões e sistemas de trabalho, reconhecidos inclusive pela legislação. E, diante de um vasto conhecimento sobre essa etnia, sabemos se tratar de um solo complexo, que demanda aprendizagem sobre os valores que determinam a vida familiar e comunitária de seus sujeitos.

Compete-nos, assim, interpretar a maneira complexa com que concebem a educação e como delegam as funções sociais, “[...] na sua relação de parentesco, casamentos, no seu jeito de ver e pensar o mundo, enfim, na sua pedagogia” (LIMA, 2008, p. 52). Destacamos ainda a riqueza cultural terena no que se refere aos ensinamentos disseminados por seus anciãos, no ato do cuidar e educar compartilhado e transmitido de geração em geração.

Nessa direção, é preciso considerar a diversidade cultural abrigada pelo solo brasileiro para refletirmos sobre a formação humana e sobre códigos predominantes em uma sociedade plural, regida por valores também diferenciados do tradicional. Com relação às crianças terenas, por exemplo, “[...] os familiares as estimulam e acompanham diariamente, sob uma liberdade aparentemente total e sem compromisso” (CRUZ, 2009, p. 145).

Além disso, apesar da impressão de ausência de rotina, aprendemos que a família subsidia com sabedoria e autonomia a educação das crianças, com finalidades específicas e por meio da referência de seus antepassados, introduzindo noções de valores que visam ao ensinamento a seus filhos preparando-os para o convívio coletivo na vida adulta. Nessa mesma sistematização, retomamos a concepção de educação coletiva, que nos ensina sobre o valor da obediência, disciplina, paciência e do aprender por meio do exemplo no âmbito do código ético Terena.

Sob essa perspectiva, “[...] a educação comunitária persiste e continua a proporcionar a delimitação de atitudes na aldeia. É através dos conselhos que somos orientados, a fala é um importante componente para esta transmissão, sendo completamente desnecessário gritar ou coagir de outra forma” (LIMA, 2008, p. 60). Aprendemos com Lima (2008) como se estabelecem a vida em uma comunidade Terena e a relação familiar com os filhos, permeadas por serenidade no ato do ensinar e aprender. Além dessa experiência, destacamos o contrato assegurado verbalmente, com o código da “garantia da palavra”, com ênfase à expressão da verdade e não da mentira, o agir corretamente com seu próximo.

Aparentemente tornando mais fácil lidar com os conhecimentos sob certos ditames sociais, constatamos muitas fragilidades nas relações humanas e uma dificuldade em lidar com situações que implicam o convívio com o outro no cotidiano, nas questões do acolhimento. Com isso, podemos depreender que “[...] O abandono dos princípios morais na educação familiar representa a essência dos desvios que a humanidade tem enfrentado” (CACCIACARRO, 2016, p. 59).

Ponderamos então que muitas mudanças ocorreram na composição e na organização da família ao identificarmos modelos que divergem dos padrões tradicionais, configurados a partir da figura do pai, da mãe e de seus filhos. Além desse formato, hoje evidenciamos a constituição de famílias plurais e heterogêneas, “[...] problemática [que] afeta a nossa sociedade como um todo e se manifesta de modo cada vez mais forte nos processos educativos” (CANDAU, 2013, p. 141). Dessa forma, temos o imenso desafio de compreender a relação das crianças que compõem núcleos familiares distintos: mãe com mãe e filhos, pai com pai e filho, pai e filhos, mãe e filhos, entre outros.

Tendo em vista princípios que determinam o percurso da humanidade em tempos históricos divergentes e a interação da criança indígena Terena com a sociedade envolvente na perspectiva urbana, apropriamo-nos de alguns conceitos relativos à abordagem de valores éticos e morais, infiltrados nas relações humanas conforme vivências pessoais e convívio coletivo, nos diversos segmentos dos espaços públicos.

A expressão “é muitas vezes denominado de *axiologia*, que é um termo derivado do grego *axia* e que significa valor” (GOERGEN, 2005, p. 03). O autor explica a existência de vários sentidos para o termo, recorrendo a fundamentos de cunho filosófico e a dicionários de Niccola Abbagnano (1970) para defini-lo no período histórico vigente. Segundo o autor “[...] desde a Antiguidade, o termo foi utilizado para designar a utilidade ou o preço de bens materiais, ou o mérito” (GOERGEN, 2005, p. 03). Com o passar do tempo, o entendimento de *axiologia* foi se desenvolvendo e sendo ressignificado a partir da contribuição de diversos teóricos.

Nesse sentido,

O uso filosófico só começa quando o seu significado é generalizado para qualquer objeto de preferência ou de escolha. Isto aconteceu pela primeira vez com os estóicos, os quais introduziram o termo no domínio da ética e chamaram valor os objetos de escolhas morais. Os estóicos entendem o bem como algo subjetivo, como um objeto de escolha particular (preferência) (GOERGEN, 2005, p. 03).

Nos diferentes sentidos atribuídos à expressão, é notória a composição desses enunciados nos discursos. Ainda segundo Goergen (2005, p. 06), apenas “[...] por meio de Nietzsche que o termo valor tornou-se um dos conceitos centrais da Filosofia em torno do qual girou, na sua quase totalidade, a discussão moral”.

Suas ideias se diferem do olhar adotado tradicionalmente por outras teorias, que sustentam o princípio de valores relacionado ao produto humano, que não está dissociado das atividades cotidianas.

Ainda sobre conceitos que regem as relações humanas, destacamos a ética de Aristóteles, com o auxílio dos textos de Oliveira Lima (2003), Silveira de Souza (2016) e Cacciacarro (2016). De acordo com esses estudiosos, as contribuições do pensador grego, já no início da organização humana propondo teorias éticas e morais, embasam noções a esse respeito até os tempos presentes, além também de constituírem referência quanto à problematização desses valores.

Nessa proposição, podemos observar a origem dos valores morais e a preocupação com o comportamento desde a Antiguidade até os dias atuais, o que influencia e inspira novos estudiosos a explicarem a necessidade de fundamentarmos nossas ações para a vida coletiva.

As teorias aristotélicas são reconhecidas universalmente em discussões sobre a ética e a moral e, embora tenhamos percorridos diversas gerações, elas sobrevivem e permanecem latentes nas experiências humanas. Na sua obra “Ética a Nicômaco”, segundo Oliveira Lima (2003, p. 31), Aristóteles “sustenta que a virtude é um hábito e, portanto, não só pode, mas também deve ser ensinada desde a infância, sendo esta uma importância tarefa da educação do homem”. Ademais, considera a virtude como sendo um bem essencial à alma para a aquisição da felicidade, apregoando que, para viver em sociedade, tal princípio deve ser estimado na ação humana, pois a “busca da felicidade plena, na percepção de Aristóteles, é alcançada por meio da vivência do *habitus* da excelência, que são as virtudes” (SILVEIRA DE SOUZA, 2016, p. 72).

Essa perspectiva de felicidade implica naturezas individual e coletiva e tange à ação que almejamos perseguir, relacionada a um bem, a uma intencionalidade, ao fato de pretendemos cumprir algo com o movimento que realizamos, seja qual for a motivação, explicando comportamentos quando nos ocupamos de adversas ações. Para tanto, associa bens e virtudes: “[...] na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com outras pessoas, tornamo-nos justos ou injustos” (ARISTÓTELES, 1987, p. 31).

Assim, em relação aos modelos sociais que regem e movem certas ações do sujeito em sociedade, interagindo com ideias, culturas, costumes e apropriação de regras, pressupomos

que o agir seja controlado pela ciência da ética, da moral, por convenções acerca do certo e do errado, do bom e do ruim, pelo julgamento de circunstâncias considerando-se a posição do outro.

Atentos à existência desses condicionantes sociais, lembramos que nossa liberdade de agir pode interferir, provocar alteração na vida do outro. Isso nos possibilita observar a necessidade da discussão, independente da configuração social apresentada, sobre o dinamismo da ação humana no âmbito coletivo, ao evidenciarmos um conjunto de práticas veiculadas a valores éticos.

Nesse enfoque, Oliveira Lima (2003), além de mencionar a felicidade suscitada por Aristóteles, entende que “[...] todo agir coletivo revelar-se-ia propício cenário para a prática da ética cotidiana, daí a relevância dada por Aristóteles para a amizade, pois, para ele, a noção de felicidade é extremamente ligada ao outro” (OLIVEIRA LIMA, 2003, p. 31). Essa assertiva pode proporcionar a articulação de ações e implicar o bem-estar social, com a expressão de sentimentos de cuidado na vivência coletiva.

Ainda de acordo com Oliveira Lima (2003), para Aristóteles, ética “[...] se resumia às palavras *hybris* e *aretai* ligando-se à ideia de uma vida boa e de justo meio”. Uma vida boa, nesse contexto, significa optarmos por uma vivência de virtudes, mensurarmos uma vida de justo meio, equilibrada e que não extrapole as emoções. Desse modo, “[...] a ética aristotélica, ou seja, o *ethos*, significa não só os costumes, mas também propriedades do caráter, dependendo da modificação do termo” (TUGENDHAT, 1996).

Com base nos pressupostos aristotélicos, pois, a ética é uma ação social e não pode ser desconsiderada, principalmente na contemporaneidade, quando muito se tem falado sobre condutas que ferem a ética.

Dentre as referências teóricas para o entendimento da ética, junto a Aristóteles, discorreremos sobre Sócrates, pois ambos se preocupavam com a prática do bem, a formação do ser humano e a compreensão da ação do homem na “*polis*”, ou seja em sua comunidade.

Outro conceito que rege as relações humanas é o de moral. O termo, segundo Oliveira Lima (2003, p.55), “[...] vem do latim *mores*, que quer dizer costume, conduta, modo de agir; enquanto ética vem do grego *ethos* e, do mesmo modo, quer dizer costume, modo de agir”. Essa proximidade entre ambos os conceitos marca a tendência em serem tratados como sinônimos.

Relacionadas à moral, existem virtudes intelectuais e morais. Para Silveira de Souza (2016), com base nos estudos de Aristóteles (1991), “as virtudes intelectuais provêm do ensino e do exercício da racionalidade, enquanto as morais, ou do caráter, correspondem ao *habitus* decorrente de práticas, adquiridas por meio do exercício” (SILVEIRA DE SOUZA, 2016, p.72).

Nesse sentido, é na prática cotidiana que as vivências da virtude se estabelecem, por meio de experiências que permitirão que o sujeito se constitua de forma virtuosa.

A excelência (virtude) moral, então, é uma disposição da alma relacionada à escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio-termo o meio-termo relativo a nós determinado pela razão graças a qual um homem dotado de discernimento o determinaria. Trata-se de um estado intermediário, porque nas várias formas de deficiência moral há falta ou excesso de que é conveniente tanto nas emoções quanto nas ações, enquanto a excelência moral encontra e prefere o meio-termo. Logo, a respeito do que ela é, ou seja, a definição que expressa a sua essência, a excelência moral é um meio-termo, mas como referência ao que é melhor e conforme ao bem ela é um extremo (ARISTÓTELES, 1987, p. 144-145).

A excelência da virtude destacada pelo filósofo pressupõe uma disposição da alma, além de nos remeter ao pensamento sobre o equilíbrio dos sentimentos, que envolve emoção e ação em detrimento da razão, com a proposição do meio-termo, uma ação comedida, ou seja, dosada, de forma que no “estado intermediário” a excelência moral possa se abrigar. Com isso, entendemos que nessa articulação dos sentimentos é exercitada a prática da virtuosidade.

Segundo Oliveira Lima (2003), Sócrates também estudou as virtudes humanas próprias do homem bom por meio de um método conhecido como maiêutica. Ele tinha por finalidade descobrir o valor do bem e das virtudes entre os atenienses, com isso sinalizando a preocupação com a formação ética e moral desses indivíduos (OLIVEIRA LIMA, 2003, p. 29).

Cacciacarro (2016), contribuindo para essa discussão, afirma que “[...] na visão do Sócrates é sujeito ético moral aquele que tem consciência do que faz, conhece os fins e as causas de suas ações, sabe o significado de sua intenção, de suas atitudes e tem noção da essência dos valores morais” (CACCIACARRO, 2016, p. 55).

Dessa maneira, notamos o interesse socrático no campo do conhecimento pela alma humana. Para isso, o pensador não mensurava esforços e percorria vários lugares a fim de compreender e estabelecer noções sobre a moralidade, tendo como base de sua reflexão “Só sei que nada sei”, com vistas a provocar as incertezas do saber, uma condição de humildade do ser humano sujeito à aprendizagem de novos conhecimentos.

Além das contribuições de Sócrates e Aristóteles, também reconhecemos a relevância da teoria de Kant ao elucidar a relação entre a razão e a ética. A virtude, para ele, “[...] significa uma força moral da vontade de um homem no cumprimento do seu dever” (KANT, 1995, p. 283). Ele também acredita que a humanidade precisa exercitar sua razão publicamente para conquistar autonomia e se libertar da menoridade, concepção que se refere ao esclarecimento. Segundo ele,

[...] Encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos, o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (KANT, 1985, p. 102).

Podemos depreender, pois, a possibilidade de o homem superar sua menoridade, posto que, na medida do entendimento de sua maturidade, pode ser ampliada a autonomia e com isso haver o desenvolvimento de habilidades que visem direcionar suas ações com racionalidade.

A partir dessas considerações, podemos verificar “[...] a dificuldade para conceituar tanto o tema ético como o tema moral, [o que] gera diferentes opiniões nas instituições educativas” (OLIVEIRA LIMA, 2003, p. 55). Nesse sentido, para a autora “[...] embora muitas vezes possa transparecer o emprego de [...] ética e moral como sinônimos ou, quando muito, a ética é definida como o conjunto das práticas morais de uma determinada sociedade, ou então o princípio que norteiam essas práticas” (OLIVEIRA LIMA, 2003, p. 55).

Nesse sentido, muitos estudiosos preferem tratar ambos os conceitos sem distinção, por entenderem o diálogo entre os termos e que estes se fundem na relação cotidiana, refletindo-se em costumes e práticas cultivadas com base em algum princípio que determine nosso agir, sendo também ambos essenciais para a vida em sociedade.

Entendendo-se então a ética como sendo uma ação para convivermos em sociedade, subentendemos que essa articulação se aplica aos sujeitos sociais vistos como racionais, produzida no decorrer das relações em grupo, “[...] pois ninguém tem uma ética *a priori*, ela vai se impondo pela vivência cotidiana em nossa escala valorativa” (SILVEIRA DE SOUZA, 2016, p. 72). Em outras palavras, ela é gradativamente construída socialmente na medida das interações que estabelecemos. Com isso, “[...] a formação do ser humano [...] prescinde de apropriação de valores humanos, que deve começar na família, lócus inaugural do processo de conhecimento desses valores que incluem a humanização e a libertação” (DIÓGENES, 2015, p. 150).

Para Santos (2014, p. 37), “[...] as visões que se lançaram sobre a ética ao longo dos tempos, regidas pela temporalidade [...] foram pensadas para servirem como modelo, guia para a condução do agir humano”.

Advinda, pois, da ética como condutora do agir humano, a arte da boa convivência é uma competência peculiar ao homem, uma vez que, na dinâmica do ir e vir, temos responsabilidades com o que construímos socialmente pela relação com o outro. Isso é notado no agir permanente do ser humano, na manifestação de pensamentos distintos, de preferências e nas escolhas cotidianas, que podem interferir ou até mesmo resultar em consequências devido

a experiências estabelecidas no meio em que circulamos. Sob esse ponto de vista, concordamos que cada ser humano posiciona-se diante de um conjunto de valores que não foram criados por ele isoladamente, mas no contexto das relações com outros seres humanos (OLIVEIRA GOMES, 2003, p. 57).

Nesse mesmo raciocínio, ponderamos que o ser humano, no exercício de suas relações sociais, estabelece critérios para a convivência, sejam eles de consenso entre os sujeitos ou por negociação ou ajustes. Quando determinadas situações demandam tarefas a serem realizadas de forma compartilhada, por exemplo, o ambiente educativo e do trabalho impõem adequações regidas por um sistema, que determina comportamentos específicos.

Frente ao exposto, podemos compreender que as diferentes gerações empregaram vários enfoques e reflexões diante do tema ética, ao pautarem a maneira de viver a vida visando unicamente à compreensão das relações sociais. Contudo, é preciso considerar que, fazemos escolhas e adotamos normas para conduzir nossa vida coletivamente, e que viver e saber conviver em sociedade sob diversos padrões tem fundamentos da ética.

Nesse contexto, ética e moral se constituem no alicerce da vida humana e, mesmo sob diferentes perspectivas históricas, estão presentes nas práticas sociais. Por esse motivo, surge a necessidade de sua contextualização no espaço educativo, principalmente na configuração atual, em que urge acionarmos a ciência desses valores e privilegiarmos a prática do diálogo com vistas às diferentes raças e etnias que constituem pluralmente a nação brasileira.

Sob essa perspectiva, concebemos então a discussão sobre a população indígena que integra o mundo da diversidade, com o reconhecimento legal de suas histórias e culturas na sociedade, sujeitos étnicos que interagem socialmente com diferentes culturas, atuam em diferentes espaços e participam coletivamente de um contexto educativo heterogêneo. Essa realidade plural requer o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais para além da hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo (MARIN, 2009, p. 128) para concebermos a abordagem de conceitos éticos e morais por meio do reconhecimento de outros modos culturais, com sistemas específicos de compreender o mundo social.

Contemplamos nessa afirmação alguns questionamentos sobre o pensar indígena a respeito da sociedade não indígena, bem como a organização de sua rotina no espaço urbano, que revela concepções próprias e distintas da sociedade ocidental.

Os indígenas, assim, possuem elementos culturais pertencentes ao seu mundo, que compreendem rituais característicos, divertimentos, conhecimentos do mundo natural, medicina artesanal, agricultura, organização em comunidade e trabalhos com a lavoura também



particulares. Isso denota outros valores, diferentes da organização urbana, ditada pela estrutura funcional de uma empresa ou pela dinâmica escolar.

Do mesmo modo, a sociedade nacional, orientada por princípios majoritariamente não indígenas sobre as tradições culturais étnicas, nega, anula no cotidiano os modos de viver indígenas com a produção de estereótipos, práticas discriminatórias e atitudes repudiadas. Também destacamos o falso juízo pela forma de organização do trabalho da população indígena, sua relação e compreensão de mundo, sua forte ligação com a agricultura, vida em comunidade, mitos e lendas.

Isso culmina em duas situações: por um lado, o contexto de aldeia; por outro, o urbano, dinâmica pela qual se fundem certos critérios de comportamentos que adotamos para a produção de ideias que possibilitam questionamentos, estes que interferem, ora como atitudes socialmente entendidas como certas, ora como promotores de mal-estar, tidos como errados.

Além disso, ambos os grupos, indígenas e não indígenas, constroem suas relações identitárias no cenário de socialização atual, visto que as populações não vivem isoladamente, cada qual em seu espaço, mas interagem socialmente, aprendem sobre a cultura um do outro e participam ativamente de todas as atividades sociais.

Sendo assim, entendemos participar de uma sociedade de diferenças, com sistemas próprios, regidos por parâmetros sociais e saberes diversos, considerando as peculiaridades dos grupos sociais e a dinâmica das relações individuais, pelas quais há a definição e a modificação de normas sociais.

No próximo item apresentamos a concepção histórica da infância e como foram construídas socialmente ao longo dos anos esse conceito a fim de compreendermos a configuração da criança presente no processo escolar.

#### **2.4 Concepção histórica da infância**

O entendimento do conceito infância pressupõe um estudo mais aprofundado, por se referir a uma categoria social construída historicamente e concebida sob diferentes formas, de acordo com as experiências com os adultos em distintas sociedades. Desse modo, “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade” (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 15).

Em diversas configurações sociais, o conceito de criança foi mantido no anonimato, mesmo que esse elemento social sempre tenha existido. “[...] Não estava ausente na Idade

Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato, de uma criança real” (ARIÈS, 1981, p. 56).

Embora houvesse a presença da criança, muitos questionamentos foram apontados quanto à forma como era retratada artisticamente, o número elevado de mortalidade infantil e em relação à invisibilidade de um sujeito em potencial em processo de desenvolvimento, conforme se configura na modernidade. Ariès (1981) esclarece que, nessa época, parecia haver apenas um “[...] sentimento da infância engraçadinha. [...]Esse sentimento podia muito bem se acomodar à indiferença com relação à personalidade essencial e definitiva da criança, a alma imortal” (ARIÈS, 1981, p. 58).

Seus estudos também nos mostram, por meio de ilustrações, o aparecimento do retrato de uma criança morta no século XVI. Desde então, amplia-se a discussão sobre sua representação e as significativas mudanças decorrentes das transformações sociais que afetaram a relação entre crianças e adultos.

Destacamos a obra do Philippe Ariès, *História social da criança e da família* (1981), como uma das importantes referências na discussão do entendimento do termo infância no século XVII. Seus estudos também repercutiram em diversos campos, influenciando historiadores, educadores, sociólogos e antropólogos, com vistas à compreensão dessa etapa significativa na vida do homem, concebida não só em seu aspecto cronológico ou em suas necessidades biológicas, mas também em suas singularidades, entendendo-se a criança como sujeito de direitos educacionais, tal qual a compreendemos nos tempos modernos.

Assim, ao deslocarmos o olhar para a história, diferentes abordagens são identificadas sobre a representação de infância, com base no conhecimento e na interpretação da sociedade de cada tempo. Nesse processo, observamos a inexistência dessa concepção na antiguidade, e esse período de ausência da infância passa a anunciar novas configurações na transição da Idade Média para a Idade Moderna:

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como parecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a criança pela puberdade (ARIÈS, 1981, p. 43).

Assim, vemos que, antes do século XVII, prevalecia outro entendimento na relação do adulto com a criança, associado à indiferença ou à ausência de preocupação decorrente das peculiaridades desse período de vida. Aparentemente, não existia distinção entre o mundo de

crianças e adultos. Nas vivências cotidianas, elas interagiam no círculo social como pequenos adultos e participavam de diversas atividades ativamente.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas pouco tempo depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...] (ARIÈS, 1981, p. 275).

Porém, após esse período, começam a surgir termos como primeira idade, presente no discurso das famílias nobres no período da Idade Média. Desse modo, “[...] no século XVII, seu emprego tornou-se mais frequente: a expressão *petit enfant* (criança pequena ou criancinha) começou a adquirir o sentido que lhe atribuímos” (ARIÈS, 1981, p.43).

Já na época burguesa, a “infância” assume nova representação, que a acompanha até os dias atuais, a partir do momento em que novos valores sociais se manifestam e alteram a organização dos sujeitos perante o conhecimento e as modificações que ocorrem nas relações humanas.

Notamos assim um entendimento de infância que historicamente passou por várias representações, desde não ter notoriedade, quando se acreditava não haver espaço para elas socialmente, até os dias atuais. Nessa direção, “a ideia de infância estava ligada à ideia da dependência. [...] Só se saía da infância ao se sair da dependência ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência” (ARIÈS, 1981 p. 42). Nesse percurso observamos diversas configurações vinculadas ao retrato da criança: esculpida como anjo, no século XIII, trajada como adulto, com imagens de Jesus e Nossa Senhora, até alcançar a projeção de sujeitos de direitos, como atualmente ocorre no contexto familiar e no espaço educacional, concebida em sua potencialidade, singularidades e a partir do processo de desenvolvimento no âmbito das políticas públicas.

Apesar da inserção do espaço às crianças no mundo contemporâneo, intensos desafios estão a postos para que tenhamos maiores entendimentos sobre o avanço desse conceito. Segundo uma configuração histórica, a relação cultivada com a criança no interior da sociedade foi a de seu não reconhecimento. Por muito tempo, entendeu que infância significava “[...] que não fala (*infans*), o que não tem luz, o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.” (SARMENTO, 2002, p. 02-03), um período em que a criança não tinha voz nem direitos,

e que aspectos que lhe eram peculiares não eram considerados pela sociedade. Assim, podemos compreender a infância “[...] a partir da representação que os adultos fazem desse período inicial da vida ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 15). Dessa forma, emergem múltiplos olhares, ideias produzidas sobre a criança e sobre a forma de sua existência, que refletiram os valores na história da humanidade.

[...] Crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria, existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Sabemos, pois, que criança sempre existiu, mas levou séculos para que houvesse seu reconhecimento e um lugar na sociedade, como um sujeito social. Devemos ainda pensar sobre as condições biológicas que ceram essa fase da vida: um sujeito em fase de crescimento, com necessidades específicas e dependência do adulto.

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão (KULHMANN JUNIOR, 2010, p.16).

Atualmente, tem-se a atualização de ambos os conceitos: criança e infância. Entende-se “[...] a criança como ator social, integrante da sociedade e produtor de cultura [e a infância] [...] uma categoria social, marcada pela heterogeneidade, a qual se constrói socialmente a partir de classes, etnias, gêneros e culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997). Nesse mesmo sentido, Siqueira (2011, p. 23) complementa que ambos os fenômenos “[...] se constituem como categorias históricas e sociais, [...] mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história”. Com isso, entendemos a natureza desses dois conceitos vinculados ao sujeito, posto que a infância deve ser compreendida na amplitude de diferentes contextos sociais.

Isso porque:

Uma concepção é elaborada nos planos das ideias, fato que pode ocultar o seu sentido e sua razão. A concepção expressa o que é pensado, perspectivado, elaborado e dito sobre. No caso, é uma forma de como a sociedade representa a infância e a criança. Uma coisa é falar sobre as “concepções de infância e de criança”, outra coisa é falar da “infância e da criança” em si, portanto, em sua concretude (SIQUEIRA, 2011, p. 02).

Podemos depreender, a partir desses argumentos, que, ao longo da história, importantes reflexões sobre os ideais de infância e criança foram empreendidas, por meio de diferentes enfoques. Por muito tempo, eles não existiam, ao menos como se entente na atualidade, tampouco reconheciam-se suas características específicas, culturais e sociais, na perspectiva da valorização de suas tradições e saberes, com a garantia de um lugar para as crianças na sociedade envolvente e com seu reconhecimento no âmbito da legislação.

Verificamos, nas abordagens, consensos e controvérsias entre os estudiosos ao analisarem a constituição da infância. Contudo, Ariès (1981), Kramer (1995), Sarmiento e Pinto (1997), Kuhlmann Junior (2010) e Siqueira (2011) concordam que infância é uma construção social e que a valorização desse processo, com o passar do tempo, resultaram uma alteração das relações familiares e nos demais segmentos sociais a partir da identidade que efetivamente assumiu na sociedade.

No que diz respeito à realidade indígena,

[...] A experiência da infância (e seu valor) é diversa para cada sociedade indígena. Por isso não podemos confundir suas concepções de infância com as nossas. Nem uma com as outras. Por isso, a cada vez que nos dedicamos a estudar com e sobre as crianças indígenas, temos que nos debruçar primeiro sobre como as crianças, e a infância, são pensadas nestes lugares (COHN, 2013, p. 07).

A partir dessa afirmação podemos compreender a criança terena da aldeia urbana Marçal de Souza em relação à sua inserção no processo educacional urbano, estando em constante interação com a sociedade ocidental na dinâmica do ensinar sobre suas culturas e aprender conhecimentos dos não indígenas. Isso tudo “[...] num tempo em que o grande desafio da educação é atender as diversas formas de ser criança no contexto da escola” (TASSINARI, 2012 p. 08).

Essa realidade nos desafia a pensar sobre as crianças plurais e sobre as especificidades da criança terena com a prática literária, tendo por base seus repertórios tradicionais, potencial da oralidade e reconhecimento da dinâmica criativa própria de sua natureza para a aprendizagem da linguagem ocidental, e a apropriação dos conhecimentos literários articulados à língua materna de forma enriquecedora, visto que,

Com mais de 280 formas de falar diferente, o que implica necessariamente em cosmovisões muito distintas, os povos indígenas do Brasil vêm sendo estudados em suas especificidades também a partir das formas de educar suas crianças. Os estudos da infância indígena são recentes, mas já se configuram como um campo do conhecimento da antropologia da educação que é assumido com muita responsabilidade por mulheres (em sua maioria) e

homens que observam e aprendem a partir da criança, a compreender as sociedades indígenas (GRANDO; SOARES, 2016, p. 63).

Concebemos assim o potencial cultural de nossas crianças Terena, detentoras de línguas e saberes, que participam ativamente de uma prática pedagógica em que predomina a língua portuguesa, vivenciando trocas culturais e experiências com outras crianças, urbanas e não indígenas. Diante desse panorama, remetemos nossas percepções a aprender e a reaprender o sentido das diferentes infâncias presentes no espaço escolar, no intuito de compreendermos esse universo carregado de especificidades e de percepções diferentes do mundo adulto, que demanda conhecimento dos educadores sobre suas histórias de vidas, deslocamentos das aldeias, tradições e culturas diferentes. No esforço de aprender mais a esse respeito,

Falar da infância é falar de desafio social. As várias formas de pensar a infância historicamente nos levam a refletir sobre o papel da escola e da aprendizagem que ela pode possibilitar, mas ao mesmo tempo, como na escola, a infância pode ser negada em suas especificidades de desenvolvimento (GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 07).

Diante desse desafio social, refletimos sobre as ações que movem a atividade escolar e, por isso, defendemos a relevância da experiência literária das crianças na Educação Infantil, considerando o eixo norteador das *Interações e Brincadeiras*, que subsidia a proposta curricular para essa modalidade, como podemos ler nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo III: “[...] [possibilitar às] crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p.4).

Em nossa proposta de investigação, promoveremos uma discussão articulada sobre a valorização e o reconhecimento da infância na esfera da legislação, com base nos princípios éticos da Educação Infantil, problematizando a introdução do aprendizado como direito de todos, além do respeito às diferenças no processo do cuidar e educar dentre as linguagens presentes, respeitando a maneira infantil de interpretar o mundo por meio de seu imaginário lúdico, que participa igualmente da aprendizagem e para que os pequenos possam vivenciar sua cidadania com autonomia.

Para dar continuidade a essa discussão, na seção subsequente refletimos sobre os princípios éticos na Educação Infantil, e sobre as possibilidades de diálogo com as linguagens, considerando o processo de construção da identidade e a autonomia no âmbito das “interações e brincadeiras”, que tem essa proposta para esse nível de ensino.

## 2.5 Princípios éticos na Educação Infantil

A partir da contextualização histórica dos conceitos de criança e infância no tópico anterior, vemos que hoje falamos de um lugar privilegiado, com vistas à consolidação da Educação Infantil na esfera legal pela elaboração de propostas visando a um trabalho pedagógico que qualifique as atividades desenvolvidas nesse nível de ensino. Nessa perspectiva, temos como aporte legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), bem como pareceres com a finalidade de estruturar a qualidade do ensino.

Em termos municipais, o Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED), fundamentado na Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e com amparo nas demais legislações, rege que a proposta de trabalho escolar deve preconizar três componentes: *Identidade e autonomia; Comunicação e representação e Conhecimento do mundo físico e social*, tendo em vista o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças.

Sendo estes os componentes principais da proposta curricular da Educação Infantil, emergem três aspectos importantes:

- I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p.2).

Por meio desses princípios, podemos observar a amplitude da função institucional responsável pelo processo de aprendizagem das crianças, dada sua função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2009). Nesse sentido, as escolas devem fundamentar sua matriz curricular a partir dessa regulação e ajustar em seu projeto político pedagógico conceitos éticos, orientações que poderão empreender para que se inicie o diálogo com as crianças, bem como possibilidades de exploração dessas reflexões na proposta curricular para a Educação Infantil. Com isso entendemos que,

[...] não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras de tolerância, respeito, responsabilidade e do prazer de estar em grupo (OLIVEIRA, et al, 2014, p. 42).

Nessa perspectiva, podemos constatar que a dimensão educativa das crianças vai além da disposição do espaço físico, incidindo também sobre o acolhimento de grupos heterogêneos e, assim, deve se refletir no desenvolvimento de práticas socializadoras visando à organização dos conhecimentos, bem como na rotina diária, com trocas de experiências de forma saudável e lúdica, promovendo momentos de diálogo.

Além disso, com os referidos pressupostos, são organizadas a formalização das experiências infantis e a articulação aos saberes vivenciados no ambiente familiar e em espaços públicos, com a oportunidade de ampliar seus conhecimentos de mundo na interação com outras crianças, visando a um enriquecimento tanto em relação a seu aspecto social como cultural.

Dessa forma, destacando o direito das crianças na Educação Infantil, temos a matrícula obrigatória, com quatro anos de idade, e a responsabilidade do poder estatal para que se cumpra a oferta do ensino gratuito e de qualidade, além da garantia de frequência dos alunos na escola.

A Lei nº. 11.645/2008, (Brasil) por sua vez, marca o processo de reconhecimento legal da cultura, com a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura da África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e privado no país. Assim, com a configuração da valorização da cultura e dos saberes também da população indígena, observamos o redirecionamento das atividades escolares para a valorização da educação intercultural.

Desde a promulgação desse dispositivo legal, acompanhamos crescentes mudanças na vida escolar das crianças, que destacam a importância da discussão sobre conteúdos que abordam valores humanos. Visualizamos, nesse sentido, conhecimentos subentendidos genericamente como práticas comuns de crianças em processo de desenvolvimento, que vivenciam suas ações sustentadas por princípios básicos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1996), por seu turno, consolidou o amparo legal às crianças quanto ao seu direito de estudar, de viver em liberdade e de serem respeitadas em sua dignidade. Segundo esse dispositivo legal, “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1996, p. 12).



Com o reconhecimento declarado legalmente às crianças para viverem em sociedade, é possível conceber a ideia do livre-arbítrio para circularem nos espaços públicos, expressarem suas opiniões e participarem da vida na família e na política, respeitadas em suas crenças e lazer. Essas garantias podem se estender ao espaço educativo, compreendendo um vasto repertório de conhecimentos que lhe cabe por direito, principalmente na dimensão do acolhimento e no respeito às suas singularidades.

Na sociedade em que vivemos, ressaltar a discussão sobre valores humanos não se resume a uma invenção moderna: falamos com fundamentação em princípios legais, nos direitos humanos, defendendo uma prática pedagógica promissora que possa promover o reconhecimento e a valorização da dignidade da pessoa humana.

Nesse aspecto, evidenciamos a incumbência da instituição de ensino em relação às crianças nela matriculadas, estas representantes de múltiplas identidades e, por isso mesmo, detentoras de necessidades particulares no percurso de sua inserção no espaço de constantes trocas culturais. Em relação a esse panorama, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, preconiza:

[...] A educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do estado; V – democracia na educação (BRASIL, 2012, p. 1).

Assim, o ponto de partida para iniciarmos uma discussão sobre os princípios éticos na Educação Infantil tem como pressuposto as múltiplas possibilidades de diálogo entre as crianças, na oportunidade de convivência com culturas constituídas pluralmente em seu contexto social, podendo ampliar suas experiências a partir de atividades desenvolvidas no espaço educativo, o que se espera alcançar nesta investigação, que estuda o processo educacional de crianças indígenas terenas no espaço urbano.

O encontro heterogêneo das crianças deve ser analisado partindo-se das interações sociais articuladas às ricas experiências da linguagem. Consideramos, nesse processo, o papel relevante da instituição escolar, que constitui, por natureza, “[...] um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas” (BRASIL, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, direcionamos nosso olhar para os princípios éticos, com base nas primeiras referências educacionais da criança vinculadas ao núcleo familiar, cujas implicações refletem-se para além do ambiente escolar, na relação com valores e nas especificidades humanas, na perspectiva dos cuidados necessários para ampliar sua compreensão de mundo e

se inteirar sobre outros saberes. Isso “[...] em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos, de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distintas” (BRASIL, 2001, p. 13).

Contudo, para concebermos a introdução de valores éticos e morais no universo infantil na perspectiva da construção social, do reconhecimento e pela configuração atual de infância, convém pontuar aspectos dessa dinâmica, especialmente compreendendo a educação de forma intercultural. A princípio, devem-se pontuar algumas indagações: quais as orientações e exemplos que norteiam a vida das crianças no ambiente social situado? Quais os modelos apresentados, que embasam modos de compreender o cuidado ao outro? Que noção as crianças possuem a respeito de valores afetivos? As respostas a esses questionamentos devem ser tomadas como conhecimento prévio, que antecede os conteúdos desde a educação informal familiar.

Isso porque acreditamos que as primeiras referências da criança, ao entrar em contato com o mundo, estejam relacionadas a sua família. Desde cedo, podem experimentar pequenas noções de valores éticos no decorrer dos cuidados importantes para a aprendizagem humana e na convivência social, “[...] sendo a família e a escola as primeiras instituições responsáveis pela formação da criança, [por isso] a necessidade de uma educação plena que considere a moralidade se coloca como indispensável para estas instâncias” (SILVEIRA DE SOUZA, 2016, p. 99).

Nesse sentido, os pequenos movimentos realizados nas dependências familiares são significativos, como o cuidado com os irmãos, a higiene diária, a obediência aos pais, na resolução de conflitos, horário para dormir, assistir à televisão, dividir brinquedos, partilhar lanches com o irmão e vizinhos, proibição de xingamentos, ofensas ou uso de meios físicos para alcançar objetivo, dentre outras práticas.

Essa postura visa destacar que “[...] é necessário que as práticas morais façam parte da maneira habitual que o indivíduo dispõe para enfrentar as situações rotineiras, complexas ou conflitantes” (SILVEIRA DE SOUZA, 2016, p. 98). Na infância, as crianças deverão construir noções de responsabilidades, os limites e o funcionamento das regras, o princípio moral e os primeiros desafios da ética e valores como a solidariedade e o respeito à diferença (OLIVEIRA, 2014, p. 158).

Nessa perspectiva, o espaço educativo representa um solo fértil para o desenvolvimento infantil, pois, pela organização de atividades para a Educação Infantil, favorece a reflexão sobre valores humanos, como o respeito ao outro e a solidariedade. Haja vista a responsabilidade escolar “[...] em formar cidadãos éticos, [...] a sala de aula é um espaço onde o exercício da

cidadania torna-se possível” (SANTOS, 2012, p. 15). Nesse cenário, “[...] será possível reconhecer também a intenção de cultivar o respeito ao bem comum, tanto no espaço da instituição de educação quanto na comunidade, na relação com o outro, investindo na construção de referências para o reconhecimento e o respeito das singularidades” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 39).

Santos (2012) contribui para a compreensão dessa relação ao confirmar a iniciação da educação ainda na família, posteriormente compartilhando com a responsabilidade institucional a noção de valores essenciais para a vida em sociedade, conforme as experiências produzidas, tendo em vista a construção de habilidades necessárias para a autonomia e a independência das crianças. Essas habilidades serão posteriormente ampliadas em outros espaços de ensino, seja em creches ou em instituições que atendem o pré-escolar. Portanto, “[...] a passagem da criança do seu núcleo familiar para a escola de Educação Infantil é um marco no seu desenvolvimento” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 158).

No espaço em que ocorre a interação entre as crianças, novas ações são oportunizadas e também pode ocorrer a ampliação de suas experiências com as múltiplas atividades previstas pela Educação Infantil. Nessa mesma direção, Oliveira (2014, et al, p. 158) afirma que “[...] a partir dos 3 anos, na experiência social em uma instituição educativa, é esperado que as crianças possam dar passos cada vez mais largos rumo ao desenvolvimento emocional e a autonomia moral e intelectual”.

O autor acrescenta que, “[...] no conjunto dessas práticas educativas será possível reconhecer a busca pela construção da autonomia das crianças para locomover-se pelo ambiente, para explorar o mundo, para colocar-se nas relações éticas entre pares e se posicionar nas situações de conflitos” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 39).

As atividades educativas ocorrem com finalidades específicas, tendo como principal enfoque a educação e a preocupação com o processo de formação dos pequenos desde a base. Compreendemos, nesse sentido, quão promissora é a primeira etapa no processo de aprendizagens múltiplas das crianças quanto à convivência com o outro, aos valores humanos e ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, culturais e afetivas por meio dos eixos de trabalho, conforme serão destacados na sequência deste texto.

Consideramos, pois, o valor institucional da aprendizagem, pois oportuniza a convivência social e pode contribuir com a riqueza e o aprimoramento de experiências que permitam interação com grupos diferentes no espaço coletivo.

No conjunto dessas práticas educativas será possível reconhecer a busca pela construção da autonomia das crianças para locomover-se pelo ambiente, para explorar o mundo, para colocar-se nas relações éticas e se relacionar nas situações de conflitos. Da mesma forma, será possível reconhecer também a intenção de cultivar o respeito ao bem comum, tanto no espaço da instituição de educação quanto na comunidade, na relação com o outro, investindo na construção de referências para o reconhecimento e o respeito das singularidades (OLIVEIRA et al, 2014, p. 39).

É possível privilegiar essas abordagens a partir do aspecto pedagógico da socialização, da interação e das brincadeiras do faz de conta. Essas atividades, embora aparentem ser uma tarefa simples, possuem bases científicas e constituem a essência do trabalho pedagógico para essa etapa de ensino. Conforme Oliveira (2014 et al, p. 48), “[...] segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o planejamento de um currículo de Educação Infantil deve ter como eixos norteadores a ‘*interação*’ e a ‘*brincadeira*’”.

Esses eixos apresentam estruturas específicas e constituem o núcleo do desenvolvimento pedagógico dos pequenos. Além disso, abrangem a construção de diversas linguagens no intento de promoverem experiências lúdicas e diversas sobre a concepção de mundo das crianças, como base na Linguagem Oral e Escrita, na Matemática, em Natureza e Sociedade, Movimento, Música e Artes Visuais, conforme indicado no volume 3 da série Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998).

Diante disso, fundamentamos nosso trabalho partindo da leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) a fim de evidenciarmos a dinâmica da *identidade* e *autonomia*, considerando o volume 2 do documento, cujo eixo de trabalho se refere à *Formação pessoal e social e conhecimento de mundo*, um espaço promissor para o desenvolvimento da aprendizagem. Esses documentos, estruturados para esse nível de ensino, embasam a proposta educacional visando ao ingresso das crianças em instituições escolares, à sistematização de sua rotina, como também à sua interação no espaço educativo.

A educação da criança nesse ciclo compreende ações que variam das mais simples às atividades mais complexas no processo de ensino e aprendizagem. Buscamos, dessa forma, analisar o convívio social consolidado no espaço com outras crianças, de modo que elas deverão aprender conhecimentos necessários sobre organização, rotina e combinados para poderem participar e compartilhar práticas desenvolvidas no cotidiano, pelas quais valores sobre respeito, cuidado e entre outras expressões pautadas no acolhimento e bem-estar do próximo se fazem presente.

Entende-se, assim, que “[...] a rotina na instituição de educação infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento integral cognitivo,

afetivo, motor, social das crianças” (OLIVEIRA et al, 2014, p.76). Também pela rotina, é possível explorar amplamente diversas linguagens, promovendo a construção de identidade e autonomia no percurso das experiências pedagógicas desenvolvidas.

Dessa forma, podemos ampliar as vivências sociais das crianças realizando intercâmbios culturais, visto que o espaço educativo é promissor para a aprendizagem também no sentido da cooperação, de regras de convivência, na potencialização de ações que estimulem a aquisição dessa iniciativa, independência pessoal e social, construção de identidades, aperfeiçoamento de autonomia e fortalecimento de laços de afetividade, pela interação com seus pares. Nessa dinâmica, a criança participará de grupos plurais, estabelecerá diálogos e trocas com diferentes culturas e saberes.

Nas interações sociais, dá-se a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com adultos, contribuindo para [que] o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizados e aproveitados para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998, P.11).

De acordo com a orientação do RCNEI (BRASIL, 1998), entendemos que o desenvolvimento das habilidades de independência da criança tem por base a interação, que progressivamente expande-se na socialização entre elas. Ressaltamos, nesse processo, que o desenvolvimento tanto da identidade quanto da autonomia ocorre de forma articulada aos demais eixos norteadores do trabalho, estes que “[...] propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa” (BRASIL, 1998, p. 11).

Com vistas a essa orientação, é possível propor situações que favoreçam a aquisição da autonomia para realizar pequenas ações, na resolução de conflitos com o grupo e na apropriação dos combinados construídos em sala visando ao bom convívio social. Essas iniciativas se movimentam a todo o momento em diversas áreas do conhecimento: podem ser vistas na proposição de uma brincadeira, na produção de escrita, desenho, música, organização das rodas de leitura, entre outras atividades.

Igualmente, a noção de cidadania pode ser introduzida por meio da vivência cotidiana, nas experimentações que a criança realiza em diferentes espaços pela oportunidade de criar, de reinventar o mundo a sua volta com o outro. Quando indagamos quais valores “[...] devemos destacar ou discutir com as crianças?” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 38), ensinamos a organizar pertences pessoais, cuidar da higiene, respeitar a posição dos colegas... Podemos, assim,

considerar nesse processo eventos corriqueiros referentes, por exemplo, à preservação dos materiais pessoais, como também situações que implicam a utilização de materiais pedagógicos de uso coletivo.

Dessa maneira, como educadores mediadores de ações pedagógicas, observamos o movimento das crianças e, por meio do diálogo e de exemplos lúdicos que permeiam a leitura, um habilidoso instrumento de aprendizado, buscamos evidenciar a importância de partilhar os materiais e do manuseio cuidadoso para que seu colega possa utilizá-los também. Dentre essas e outras práticas, no ato do brincar, além das orientações para iniciar a brincadeira, falamos da necessidade de pensar no outro e acolhê-lo de forma respeitosa.

Sob outro aspecto, notar-se-á como as práticas educativas são atravessadas por ideais políticos de garantia do direito da criança aos serviços públicos, do direito de ser respeitada em sua singularidade e atendida em suas especificidades, de vivenciar relações democráticas em todos os sentidos, desde a sua inserção nas regras e no sistema próprio da instituição educativa, até o convívio com os colegas (OLIVEIRA et al, 2014, p. 39-40).

As oportunidades de vivenciar relações democráticas têm por base o respeito às crianças, independentemente de aspectos raciais, culturais e sociais, configurando-se legalmente no espaço educativo e participando cotidianamente de um conjunto de práticas sistematizadas e específicas para a aprendizagem. Nessa relação, ocorrem indissociavelmente o cuidado e a educação, a valorização do diálogo para solucionar eventuais conflitos: no decorrer das experiências consideradas significativas para elas, a cada situação pedagógica, o espaço é propício ao aprendizado. Por isso, “[...] é muito importante que o cuidar seja tecido na relação entre sujeitos que estabelecem intimidade: o professor e as crianças. Assumir a intrínseca relação entre educar e cuidar é um importante princípio para a definição de práticas educativas” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 48).

Destarte, a prática pedagógica se constitui dessa interlocução: cuidar e educar. Todavia, essa dinâmica é complexa, pois envolve múltiplas percepções. Nesse sentido, pontuamos a iniciativa das crianças para a organização e para a interpretação de papéis sociais, quando, guiadas pelo mundo imaginário, inserem contextos reais e cotidianos para reelaborar conhecimentos conforme sua compreensão de mundo.

Um das ações preponderantes nesse processo de convívio diário é o estímulo à progressiva independência da criança nas mais diversas situações. Para isso, “[...] é o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas atividades do cotidiano e potencializa as interações” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 49). Assim, o docente deve mediar ações

para oportunizar que as crianças tenham a liberdade de criar e realizar escolhas, bem como tomar decisões que possam possibilitar atos solidários de ajuda ao colega, além de ser perceptivo àquelas crianças que não desenvolveram competências autônomas ainda para produzirem determinadas atividades.

Entre essas e outras ações, o educador ainda poderá se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura (OLIVEIRA et al, 2014, p. 49) e, com isso, contribuir para a resolução de conflitos nas atitudes manifestadas no dia a dia, para o desenvolvimento da autonomia e a apropriação do conhecimento estabelecido em cada eixo temático para a Educação Infantil.

Esta constitui um ambiente dinamizador quanto às práticas de socialização, que posteriormente poderão alicerçar conceitos sobre os valores humanos e suscitar reflexões conscientes quanto ao reconhecimento e à valorização de diferentes saberes e culturas.

Nesse sentido,

[...] para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gêneros, de etnia, e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas (BRASIL, 1998, p.37).

Conforme o Referencial, várias dinâmicas podem contribuir para a compreensão das regras sociais, do respeito às particularidades do outro e, no caso deste estudo, para o convívio das crianças indígenas e não indígenas no espaço urbano, de modo que, no processo do desenvolvimento de sua autonomia, cultivem bons relacionamentos e experiências que possam contribuir para a formação de sua cidadania. Nesse processo, as crianças vão experimentando diversas atividades, permeadas por suas capacidades imaginativas e reinventando ações orientadas por suas percepções, uma vez que:

As crianças vivem de forma intensa suas experiências. Significam e dão novo significado ao mundo à sua moda: correm e pulam; conversam e recontam histórias; leem e escrevem; contam, cantam e dançam; pintam e desenharam, observam e experimentam, imitam e brincam com a sua fantasia; choram e riem; brigam e compartilham (CAMPO GRANDE, 2017, p. 62).

Assim, traduzem suas expressões de forma plena e única, dialogando por meio de múltiplas linguagens, manifestando seu potencial criativo, reproduzindo suas ideias e inventando novas situações de forma elaborada, ora conflitivas, ora harmoniosas, externando diversos sentimentos nas relações coletivas.

Com referência à posição de excelência do brincar na vida das crianças, destacamos que, em todos os movimentos, elas exercitam suas capacidades comunicativas ao aprenderem sobre valores, brincarem do faz de conta, imitarem a ação do adulto e, principalmente, nas atividades de ler e escrever. Nesse sentido, evidencia-se o primor da experiência literária nessa fase, pois, entre o conjunto de atividades propostas, a leitura se insere como uma importante ferramenta para a aprendizagem e sensibilização, já que, com a aproximação de textos, ilustrações, fantasias e acesso ao mundo cultural, pressupomos um aprimoramento das vivências de mundo.

Para dar prosseguimento a essa discussão, no próximo subitem discorreremos sobre a aproximação das crianças com a leitura para a formação de novos leitores, além da relevância de promover essa prática de forma significativa para que possam compreender a função literária no mundo com que interagem a partir da Educação Infantil, tendo por pressuposto a natureza de diversas infâncias e o respeito à aprendizagem de todos os inseridos pluralmente na sociedade, com direito à dignidade humana.



## CAPÍTULO III

### **CRIANÇAS PLURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VAMOS ENTRAR NA RODA DE LEITURA PARA SE ENCANTAR E ALÇAR VOOS LITERÁRIOS**

Iniciamos este capítulo destacando a prática literária, que nos possibilita o exercício da leitura, da articulação de ideias e da reflexão. Dessa forma, procuramos compreender o sentido da arte na relação humana, que pode nos ensinar a ler o mundo cultural, pensar, raciocinar, concordar, discordar, criar, reelaborar e nos deslocar para diversos mundos imaginários. O espaço literário pode ainda, por isso, contribuir com as reflexões culturais e para o reconhecimento de valores presentes no convívio social, ampliando-se no percurso de formação da criança.

Sendo assim, evidenciamos a inserção desse bem cultural – que compreende a literatura infantil – que se faz presente historicamente nas relações humanas desde a Antiguidade e que, na medida da organização da sociedade, foi se modificando e se expandindo ao longo do tempo, como fundamental para a formação do leitor e, por conseguinte, dos indivíduos.

Diante da possibilidade de conexão ao mundo do conhecimento, compreendemos que pela prática leitora é possível alçar diferentes voos, literários e imaginários. Com base nessas ponderações, discutimos neste capítulo o contexto histórico da literatura infantil e algumas abordagens pedagógicas com esse objeto, tendo em vista a aprendizagem da criança e as implicações da linguagem literária para a formação leitora e humana no processo escolar da infância, tendo por base os estudos de Lajolo e Zilberman (1985), Abramovich (1997), Mendonça e Miller (2010), Silva (2011), Fonseca (2012), Larrosa (2015) e Kleiman (2016), entre outros.

#### **3.1 Breves considerações sobre a literatura infantil**

Nos últimos tempos, temos direcionado, com mais frequência, nosso olhar para o fenômeno cultural da leitura na rotina escolar. Isso porque o convívio com livros, a apreciação da leitura infantil e a possibilidade de acesso da população brasileira, principalmente do público infantil, faz parte de um processo construído socialmente, decorrente de intensos movimentos na organização social brasileira.

[...] Se a literatura infantil europeia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando em 1697, Charles Perrault publicou os célebres Contos da mamãe Gansa, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 23).

Segundo a exposição das autoras, vê-se que o Brasil teve um longo trajeto para desenvolver a literatura. Assim, junto à reestruturação vivenciada pelo país no campo político, social e econômico, também se abriu espaço para arte literária. Com o tempo, “[...] decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do século XX, o momento se torna propício ao aparecimento da literatura brasileira para a infância” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 25).

Nessa perspectiva, consideramos o desenvolvimento econômico e as transformações que o país enfrentava com a industrialização para a compreensão do desenvolvimento da prática literária, pois, com a transição de governo para República, o novo regime “[...] se empenhava na consolidação de uma política econômica que favorecesse o café, cada vez mais o produto básico da pauta brasileira de exportações” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 24). Nessa política, “[...] interessava um modo de produção que substituísse de vez a mão-de-obra escrava pela assalariada, na medida em que a escravidão exigia um grande empate de capital” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 24).

Com isso, já se projetavam novas perspectivas econômicas, tendo em vista as condições de a mão de obra escrava gerar custos elevados para sua manutenção. Conseqüentemente, a sociedade também viveu uma reorganização no aspecto familiar, uma vez que o fluxo de trabalhadores na lavoura, no cultivo e na comercialização do café, interferiu diretamente na vida da sociedade rural. Diante desses acontecimentos, viu-se um intenso crescimento populacional na área urbana e, por conseguinte, a reconfiguração social da criança, esta cuja representação, até então, não existia.

À revolução industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então, não mais sustada, se associam tanto o crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média. A urbanização, por seu turno, se faz de modo desigual, refletindo as diferenças sociais: do lado de fora localiza-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam se mudado do campo para a cidade; no coração do perímetro urbano, a burguesia, que financia, com os capitais excedentes de exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se

instalam e a tecnologia necessária ao seu florescimento (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 16).

Isso possibilita compreendermos o surgimento da literatura infantil nesse contexto, diante da explosão de mudanças que alteram a organização econômica do país, como a expansão das áreas urbanas e os novos interesses comerciais que abalaram o sistema de produção e a vida das pessoas. Nesse cenário, vigora ainda a representação de infância, que também passa a estabelecer contato com os livros.

É possível observar — paralelo ao desenvolvimento econômico do país e às aspirações das classes predominantes da época — o destaque da burguesia no processo de disseminação cultural dos livros, sendo essa camada social a maior responsável pela circulação literária em diferentes espaços. Lajolo e Zilberman (1985), sobre essa evolução, esclarecem que os primeiros livros destinados às crianças surgiram entre o final do século XVII e início do século XVIII.

Antes disto, não se escrevia para elas porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio a Idade Moderna. Esta mudança se deu devido a outro acontecimento da época (ZILBERMAN, 1998, p. 13).

Notamos na sociedade brasileira uma visão unívoca sobre a relevância da leitura. Entretanto, historicamente, antes de estar presente nos debates acadêmicos, a leitura atravessou diferentes fases para chegar às classes populares, principalmente às crianças.

Além disso, a revolução da indústria afeta a organização de diferentes espaços públicos, principalmente na esfera cultural. Nessa dinâmica, considerando-se os interesses diversos da camada social predominante, destaca-se ainda “[...] a implantação da Imprensa Régia, que inicia, oficialmente em 1808, a atividade editorial no Brasil, e começam a publicar-se livros para crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 23).

Nessa configuração, foi possível pensar na construção de um novo cenário a partir da ascensão burguesa, que perpassa diferentes instâncias sociais, políticas, econômicas e ideológicas e, com isso, mobiliza instituições familiares de forma articulada aos seus interesses da classe. Nesse contexto, a criança é visibilizada socialmente, bem como a instituição familiar e a escola, “[...] a segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

Conforme as autoras, existem, pois, dois componentes institucionais importantes no processo de expansão da literatura infantil: a família e a escola. Contribuindo também para essa expansão, as relações comerciais estreitam o encontro literário no espaço escolar, posto que, ao

refletirmos sobre a natureza da leitura, vemos também o estímulo ao seu consumo. Nessa direção,

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular com condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 18).

Notamos, assim, que desde seu início até a expansão literária no Brasil, sempre estiveram presentes interesses mercadológicos, com vistas ao maior consumo dessas obras e conseqüentemente ao favorecimento das classes emergentes. Todavia, o caráter literário reconhecido no meio social parece apresentar outras configurações, se comparado ao panorama histórico. Ademais, ainda sinaliza inúmeras interrogações quanto à sua efetivação no processo escolar. Diante desses pressupostos, pesquisas têm demonstrado a necessidade da problematização desse campo de conhecimento, visto como um grande desafio frente a questões relacionadas à leitura no Brasil.

Enquanto [...] em outros países a leitura, vista como parte indispensável e fundamental da educação do indivíduo, vem recebendo a atenção que realmente merece, no Brasil foram poucos aqueles que se dispuseram a refletir sobre o problema. Só nos Estados Unidos por exemplo, foram publicadas 1.588 pesquisas na área de leitura no período de 1975-1977 – quantidade esta veiculada por apenas uma única revista especializada. O panorama da pesquisa sobre leitura no Brasil é bem diferente: nos dois levantamentos sobre a pesquisa educacional brasileira, feitos por Aparecida Joly Gouveia, constatam-se nada mais que 50 pesquisas sobre leitura, sendo a maioria delas voltada ao processo de alfabetização. Em verdade, a leitura do aluno brasileiro é um grande ponto de interrogação (SILVA, 2011, p. 52).

Nesse sentido, devemos refletir sobre a valorização da prática de leitura no espaço escolar e sobre os desafios que a sociedade ainda enfrenta relacionados a esse tema, como a baixa produção científica, mencionada por Silva (2011).

Para isso, buscamos compreender conceitos pertinentes ao equívoco evocado por vários autores e que pode restringir a função social da leitura. Exemplo disso é a utilização da leitura como recurso para realizar atividades de normatização ortográfica, exercícios gramaticais ou mesmo não é planejada. Ainda nesse sentido,

As pesquisas educacionais brasileiras voltadas à problemática da leitura deixam muito a desejar – quantitativamente falando, existe escassez de investigações; qualitativamente falando, com raras exceções, existem levantamentos superficiais ônticos, constatando o óbvio, ou seja, que são

poucos os leitores neste país. Assim, por falta de dados teóricos e empíricos mais iluminadores, perde-se ou esvai-se a possibilidade de uma pedagogia mais eficiente para a leitura realizada nas escolas (SILVA, 2011, p. 56).

Esses dados evidenciam, entre outros aspectos, a importância do trabalho de leitura em sala de aula proposto nesta pesquisa com as crianças, concordando-se com as afirmações de Lajolo e Zilberman (1985). Entende-se, pois, que a valorização da leitura, tanto no ambiente familiar como no processo escolar inicial, na Educação Infantil, constitui-se por caminhos possíveis para o aprendizado dessa prática, tendo em vista, por exemplo, que as histórias infantis, a roda de leitura, os livros e o ouvir histórias desenvolvem nas crianças o processo estético-formativo, a sensibilidade, a imaginação e as emoções, possibilitando o encantamento próprio da infância, como nos afirmam Pereira, Frazão e Santos (2012, p. 02):

Ler é apoderar-se de um bem, que uma vez adquirido, jamais será perdido: o conhecimento. Mas, o que se faz necessário para que um indivíduo venha a se tornar um leitor ativo e detentor de conhecimentos? Não existe uma fórmula, mas certamente há caminhos que levam a tal fim, e sem dúvidas o principal caminho é a prática da leitura na infância. É praticar, com o devido apoio, da família e da escola, esta ação libertadora, a leitura é o pontapé inicial para o sucesso intelectual de um indivíduo.

Dessa perspectiva, a escola deve propiciar o espaço, as oportunidades e o estímulo às práticas de leitura desde a Educação Infantil, para que possamos formar leitores, além de superarmos os baixos números sobre a leitura e os leitores no país. Afinal, como afirmam Coelho e Machado (2015, p. 05):

O hábito de leitura estimula a capacidade criadora, multiplica o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, facilita a escrita, melhora a comunicação, amplia o conhecimento, acrescenta o senso crítico e ajuda na vida profissional. O contato com a leitura deve começar desde a tenra idade quando as crianças estão mais flexíveis com a curiosidade aguçada.

Igualmente, a leitura do texto literário no espaço escolar, como o proposto por este estudo, possibilita às crianças estabelecer uma interação privilegiada com o mundo. Neste caso, professores indígenas e não indígenas buscam histórias infantis que oportunizem essa interação com o mundo imaginário, com as emoções, e produzam conhecimento, haja vista que a leitura do texto literário:

Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 22-23).

Dessa maneira, a leitura favorece o desenvolvimento da expressividade, além do conhecimento e da comunicação. Em outras palavras, “[...] a literatura *cria* a partir da realidade, da experiência de um *eu*, um objeto verbal, visando dialogar com o espírito e a emoção de um outro” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 23, grifos das autoras).

Diante dessas considerações, é importante ressaltar que a escola deveria destacar, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura dos textos literários, já que a literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento global das crianças, tendo em vista que oportuniza, desde os primeiros anos escolares, as vivências do discurso estético, da sensibilidade, da beleza das palavras, da imaginação que vai muito além da linguagem do dia a dia e do cotidiano, estimulando a capacidade criadora e libertadora. Segundo Brandão e Micheletti (1997, p. 26), a escola, como instituição que está a serviço da sociedade, “[...] deveria, desde os anos iniciais, encarar a literatura como atividade produtiva no sentido mais amplo [pois] [...] o seu pulsar [...] está inscrito na ficção (nos contos, romances, novelas) e nos poemas [e] deve ser recuperado pela escola”.

Outro aspecto que se deve considerar é o papel do professor para o desenvolvimento da leitura e para a formação do leitor por meio da literatura infantil, especialmente no que diz respeito a crianças. Seu envolvimento, suas propostas de atividades e seu estímulo são fundamentais no encaminhamento dessa atividade:

Ao professor é atribuído, além da responsabilidade do ensino, o de conduzir o aluno à vontade de ler, ao hábito da leitura, ou seja, de ler por prazer. Ainda, o professor tem a necessidade de desenvolver mecanismos para que seus alunos consigam não só decodificar os escritos dos textos, mas principalmente que haja a compreensão da ideia transmitida pelo mesmo (COELHO; MACHADO, 2015, p. 07).

A criança é alfabetizada na escola e, posteriormente, inicia-se o processo de incentivo à leitura, que será para toda a sua vida. No entanto, a formação do leitor deve compreender estratégias que despertem o prazer pela leitura, sendo essa uma responsabilidade do professor, que, conhecedor da relevância do hábito de ler na vida acadêmica e cidadã de seus estudantes, constitui-se como mediador da formação do leitor crítico, preparando-o para exercer suas funções sociais de forma consciente por meio de sua ação pedagógica.

### 3.2 Rodas de leitura e seus repertórios culturais

Nas atividades das crianças na Educação Infantil, a organização da roda de leitura se faz constante. É nesse espaço que ocorrem a acolhida, diálogo e encaminhamentos pedagógicos que procuram estimular a autonomia delas para o convívio em grupo e para a aprendizagem no processo escolar. Essa prática remete-nos a um momento de interação repleto de acontecimentos, que possibilita ampliar seus repertórios culturais, em especial a leitura. Nessa expectativa, a todo instante nos submetemos ao inesperado, podendo surgir imaginários plurais nas expressões manifestadas por cada criança que partilha mundos e experiências distintas: “[...] na roda, todos podem se ver, se ouvir, a disposição em círculo facilita a comunicação, o contato olho no olho” (MATIAS DE OLIVEIRA, 2015, p. 46).

Evidencia-se assim a necessidade de dialogarmos reflexivamente sobre o sentido da organização de atividades introduzidas a partir de diferentes linguagens na modalidade do Ensino Infantil, assim como acerca do encontro e da ampliação da experiência literária, tida como um elemento articulador dessas ações a formação da roda. Por isso, buscamos nos apoderar de seu significado para compreendermos essa prática adotada rotineiramente no espaço escolar.

É roda, é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz a produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda a sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou 80 anos de idade (WARSCHAUER, 1993, p. 18).

Nesse movimento pode ocorrer a interação entre conhecimentos, as trocas de saberes, além dos conflitos de ideias, que, por um lado, revelam-se pelas expectativas do professor, e, por outro, das e entre as crianças, em uma relação dialógica, aberta ao contínuo aprendizado, bem como à manifestação de sentimentos no convívio coletivo, pois o ambiente é propício a várias abordagens e chama atenção às peculiaridades manifestas nesse espaço, especialmente pelas distintas inquietações que surgem durante a roda, advindas do meio social e cultural.

Ainda nesse enfoque, a roda “[...] constitui-se em um momento de diálogo por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo” (WARSCHAUER, 1993, p.47), como ainda possibilita “[...]reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desses encontros, não obedecem a uma mesma ordem” (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Assim, concebemos essa prática como uma abertura para a socialização de múltiplos conhecimentos, pela qual ocorre a combinação de ações diárias com o desenvolvimento de um comportamento autônomo e da aprendizagem sobre o cuidado com o outro. Por isso, defende-se a roda como um espaço privilegiado para a conversa, já que o principal objetivo dessa atividade é aprender a discutir e a refletir em grupo (OLIVEIRA et al, 2014, p. 184).

Nessa direção, entendemos que esse espaço constitui-se como um núcleo fundamental para as orientações pedagógicas das crianças, pois os professores propõem-no para oportunizar a fala, desenvolver a oralidade e narrar histórias diversas. Desse modo, desenvolvem um diálogo para ensinar e pensar sobre as atividades oferecidas “[...] seria uma oportunidade de vivenciar e não apenas teorizar” (WARSCHAUER, 1993) esses momentos junto às crianças. Por meio de conversas, ensina-se a compartilhar o mesmo espaço com colegas, orienta-se sobre brincadeiras, bem como se estimula a expressão de opiniões visando fortalecer o vínculo social e cultural entre os alunos.

Pela roda, os pequenos compartilham imaturidade e aprendizagem sobre a autonomia, vivenciam desafios diários para a resolução de conflitos e estabelecem permanentes trocas afetivas. Nesse aspecto, parece se configurar um caldeirão de culturas e saberes, pois ali se concentram vários anseios e possibilidades que suscitam a necessidade de perceber o outro. E ainda, pode-se visualizar um círculo interativo, constituído por múltiplas vozes, fechado no aspecto físico e estrutural, mas aberto à interação, pela constância do movimento. Assim, considerando a plenitude da roda:

[...] Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar [...]. Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra [...] e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...]. E essa é a maravilha da conversa [...], que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]. E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...], pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças [...] mantendo-as e não as dissolvendo [...] e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações [...]. É isso que a faz interessante [...]. Por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra (LARROSA, 2015, p. 212-213).

As explicações de Larrosa (2015) despertam para situações inesperadas, por meio das quais podemos nos surpreender com o ineditismo das crianças, já que, ao caminhar em uma direção, estamos sujeitos a nos reelaborarmos em virtude do que pode está por vir. Durante a organização da roda, por exemplo, subjaz um conjunto de ações possíveis no espaço educativo. No início dela, abrimos uma pauta com as atividades cotidianas seguindo um ritual sinfônico,



desde a entrada na instituição até o acolhimento em sala. Na sequência, preparamos o ambiente para a execução de atividades permanentes da sala, com base na organização da roda. Entre um intervalo e outro da rotina, as crianças se conectam de forma particular a essa prática: uns chegam disparando informações, com outros é preciso ajudar a despertá-los para o diálogo, etc.

Apresentamos também os combinados intrínsecos à convivência em grupo para que as crianças possam aprender a ouvir, a esperar a sua vez durante os relatos de experiências, a noção de respeito a colegas, professores e funcionários e a potencializar suas vozes com as mediações desenvolvidas. Tudo isso é articulado às boas maneiras de higiene para as refeições, ao cuidado com o corpo e aos sentidos de acolher o colega no grupo e de manifestar sentimentos que podem provocar bem-estar no outro. Ocorrem direcionamentos das práticas ainda visando à construção da identidade e da autonomia, no contato com a chamada, pelo reconhecimento de sua identidade e a do outro e ao realizarem contagem, recitação de textos e cantigas de gêneros diversos.

Dentre essas múltiplas finalidades, temos especialmente a dinâmica da leitura, considerando que “[...] a roda também se delineia como um espaço para criar, para imaginar, para transfigurar as palavras e colocá-las para delirar” (MATIAS DE OLIVEIRA, 2015, p. 49). Isso nos possibilita discorrer sobre inúmeras fantasias, que congregam o mundo real e também povoam o universo imaginário infantil quando convidamos os pequenos a fazerem excursão por diferentes lugares pelo viés literário.

Além das experiências com a roda de conversa, analisamos o potencial literário com o desenvolvimento da linguagem verbal nessa relação, pois concebemos que é por meio da linguagem que a criança possivelmente pode produzir cultura no espaço de socialização em contato com colegas e adultos, uma vez que, “[...] na medida em que a Educação Infantil amplia a experiência linguística das crianças, ela cria melhores condições para a ampliação também de seu pensamento” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 172).

Nessa dinâmica, observamos a manifestação de vários pensamentos entre as crianças terenas e não terenas: elas trocam ideias sobre suas vivências, relatam suas preferências e nessa interação ocorre a comunicação. Nessa relação, há aquelas mais falantes, outras menos, mas de alguma forma todos participam.

Elas compartilham experiências de suas memórias de leitura no ambiente familiar ao evidenciarem conhecimento sobre determinadas histórias e o domínio de vários repertórios textuais da tradução oral, que se entrelaçam no espaço de socialização. Dessa forma, “[...] a roda de conversa é um grupo e, em grupo todos possuem a mesma importância, o mesmo direito à voz, sejam adultos ou crianças” (MATIAS DE OLIVEIRA, 2015, p. 48). Esse direito à voz

favorece o aprendizado independentemente de condições econômicas, sociais e culturais, promovendo um diálogo intercultural entre as crianças.

Nesse cenário, analisamos a relevância do professor na tarefa da mediação das rodas com vistas à valorização de práticas que privilegiem o horizonte discursivo das crianças, criando oportunidades que possam contribuir com as diferentes narrativas no processo de interação ao propor experiências significativas que envolvam o exercício da fala. Devem-se destacar, além disso, situações favoráveis às atividades culturais, que podem expandir o conhecimento e impulsionar o desenvolvimento da linguagem infantil nessa etapa escolar.

Assim, “[...] além da cultura oral que recupera nas rodas de história, o professor também é responsável por inserir as crianças na cultura letrada” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 192). Verificamos então a fertilidade do espaço educativo nesse processo de inserção cultural, com um roteiro de ricas conversas e fontes literárias, como o estímulo da oralidade, organização e o desenvolvimento cognitivo das crianças articulado às linguagens infantis, como também a contribuição das narrativas.

Isso porque “[...] é no repertório dos contos já conhecidos que a criança busca alimento para a construção de suas narrativas” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 191), ou seja, investir na ampliação de leitura, propiciar vivência leitora e conhecimento sobre repertórios textuais diversos, bem como criar situações de participação de escuta e reconto de histórias são ações que contribuem para o acesso das crianças ao patrimônio cultural.

Evidenciamos nesse universo um projeto de formação leitora, o *Entre na roda*, a partir de estudos e reflexões sobre a prática literária que considerem inserir a criança no mundo leitor e se aproximar de competências só possibilitadas pela arte literária.

### **3.3 Percorso das crianças na iniciação leitora**

Este tópico ocupa-se do percurso escolar inicial das crianças na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - *Tumune Kalivono* – Criança do Futuro – com a atividade de leitura vivenciada no espaço urbano. Mas antes, é preciso compreender o conceito de arte literária e identificar percursos que possam ser relevantes para a formação leitora das crianças, tendo em vista que “[...] a atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas” (SILVA, 2011, p. 35).

Mostra-se, assim, a necessária indagação sobre as especificidades do uso da leitura como ferramenta de aprendizagem desde o início da escolarização, pois o potencial literário, como já referido, é vasto e pode desempenhar papel preponderante nesse processo. Assim, pode

fomentar experiências acerca do universo literário, a compreensão das funções sociais e permitir a ascensão cultural, com a possibilidade de acesso a vários conhecimentos.

Esses pressupostos encontram-se fundamentados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2011), documento que, dentre outros, destaca o eixo proposto pela linguagem oral e escrita, “[...] dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento” (BRASIL, 2001, p. 117).

Nessa perspectiva, evidenciamos a prática presente nas relações entre crianças provenientes de culturas e contextos familiares diversos, que parece produzir experimentos leitores de forma particular e se refletir no espaço escolar. Nesse sentido, analisamos como rodas de leituras, de livros e a audição de histórias podem atingir o imaginário leitor, a sensibilidade e as emoções das crianças para alcançarem significativas vivências com a linguagem e compreenderem a dinâmica das competências que podem desenvolver com essas habilidades.

Com isso, entendemos que, para tratarmos a leitura e sua constituição como elemento cultural, é importante conhecer suas origens, haja vista sua presença hegemônica nos espaços educativos como base da proposta curricular para a Educação Infantil e de demais modalidades de ensino, visando à aprendizagem e ao sucesso escolar dos estudantes.

O termo leitura é oriundo do latim medieval *lectura* e “[...] significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério” (PAULINO, 2001, p. 11). Ler, por sua vez, origina-se do latim *legere* e, “[...] numa primeira instância, [...] significava contar, enumerar as letras; numa segunda, significava colher e, por último roubar” (PAULINO, 2001, p. 11-12).

A par dessas definições,

[...] Podemos construir uma série de termos como lição, lectio, leitura, seleção, e-leição (elegante), pre-leição ou predi-leição, coleção, coleta. Nessa série ler é colher e, portanto, a ação de ler é próxima a outras palavras afins, como recolher, reunir, albergar, compor, recompor [...] o que põe, o que está aí disposto para ser lido colhido, coletado (LARROSA, 2015, p. 96).

Depreende-se assim a fertilidade do campo da leitura, o que nos permite pensarmos sobre vários movimentos: o sentido da “colheita” – a produção do conhecimento, de informações, ampliar repertórios culturais; compor e recompor, que podem favorecer a criatividade na reelaboração do que está sendo lido, atribuindo nova vida e sentido ao exercício literário. Larrosa (2015, p. 139) acrescenta que:

[...] Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em um ato de ler em público. Em tais ocasiões, e especialmente quando esse ato de ler em público tem lugar em uma sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, lectio, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada a leitura.

Podemos compreender a profundidade de saborear o sentido literário em diversos espaços sociais, considerando o teor dessa arte. Supomos que essa convocação também esteja vinculada à adesão a esse bem cultural, principalmente quando ocupa um lugar privilegiado na prática educativa. Dessa forma, o aprendizado sobre a lição do texto pode conduzir voos distantes e permitir conexão com diferentes lugares. Dessa forma, refletimos sobre a condição do professor no percurso de mobilização leitora da criança.

Entendendo-se por experiência o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas, verifica-se que a leitura (isto é, o instrumento necessário à compreensão do material escrito) também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos. E se a experiência cultural for tomada como um comprometimento do indivíduo com a sua existência, verifica-se a importância que a leitura exerce na vida do indivíduo (SILVA, 2011, p. 36-37).

Nesse prisma, compreende-se que a natureza dessa experiência seja complexa e possa ser analisada articulada ao conhecimento vivenciado pelas crianças, sejam ou não indígenas, ao contato ou à ausência da prática leitora, à oferta de obras literárias de qualidade e de meios promovidos para a apreciação da leitura, por exemplo, visto que quem lê pode ter acesso “[...] a informações privilegiadas e sai na frente em qualquer disputa, pois vivemos em um mundo letrado” (FONSECA, 2012, p.16). A esse respeito, refletimos sobre o ponto de partida que se deve considerar visando aproximar as crianças a diversos gêneros literários, de forma que possam se inteirar culturalmente de conhecimentos presentes em seu universo.

Nessa medida, defendemos a leitura como experiência significativa para as crianças de modo a contribuir para a formação leitora e assim para a superação de certas dicotomias arcaicas evidenciadas ao longo dos anos. Por isso, que essa prática não seja “[...] difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análises sintáticas, e outras tarefas do ensino da língua” (KLEIMAN, 2016, p. 32).

Nessa perspectiva, devem-se considerar também as condições oferecidas para o desenvolvimento da leitura no processo escolar, que, quando desprovida de significados e sem conexão com a qualidade, reproduz-se com passividade e caráter mecânico, em detrimento de várias possibilidades, como “[...] prazer, necessidade, aprendizado, reflexão para obter

informação ou para realizar algo” (FONSECA, 2012, p. 16). É fundamental então que a leitura não se limite à obrigatoriedade e sim tenha vistas à “fruição do texto” que possa ser exercida apenas pelo prazer, por deleite e apreciação. “Em outras palavras, não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer” (KLEIMAN, 2016, p. 37). Assim, acreditamos que a qualidade possa estar interligada à forma com que estabelecemos nossas relações com a leitura.

Ademais, atentos a alguns questionamentos sobre a iniciação literária de crianças ocidentais e indígenas Terena, neste caso, sabemos que entre elas existem aspectos culturais específicos, mesmo que os dois grupos possam partilhar igualmente dificuldades socioeconômicas. Nesse percurso, embora as crianças atendidas na Educação Infantil sejam pequenas e ainda não saibam decifrar os códigos escritos para realizar a leitura, já podemos considerar seu “conhecimento prévio na leitura”, em que “[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2016, p.15).

Ao pensarmos a categoria infância para indígenas e não indígenas, imaginamos como são apresentados os livros, quais recursos entram em cena quando ocorre esse contato e como são os recursos explorados para conquistá-la. Nessa mesma ponderação, questionamos a lacuna literária presente na vida das crianças que não tiveram a oportunidade de deslizar os olhos pela imagem de um livro, contatar personagens, ouvir a narrativa de uma história e encantar-se com as palavras, o que poderia incitar nelas o desejo da leitura.

Para Kleiman (2016, p. 15), “[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”, destacando-se três elementos conceituais importantes para a compreensão da prática literária.

Em relação ao conhecimento prévio, sua ativação “[...] essencial, a compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2016, p.29).

Buscamos assim compreender como pode ocorrer essa interação entre a criança Terena e o texto, haja vista os desafios enfrentados por ela no processo escolar. Um deles tende a derivar de tradições linguísticas, do contato com a língua adotada e dos modos de viver no espaço urbano, decorrentes do movimento de migração.

Embora possa haver o entendimento de que muitas famílias fazem parte de um novo cenário de socialização e de que certas discussões pertencem aos tempos de aldeia – pelo fato de não mais dominarem a língua materna – elas não deixaram de ser indígenas e muito dilemas

que já enfrentavam, dada a dizimação pelos colonizadores com a educação, o fator econômico e a privação territorial, também vigentes no contexto atual.

Reportamo-nos à compreensão de uma geração em processo de construção em ambiente urbano, que não só estabeleceu e estabelece crescente relação com atores sociais plurais, como também cria laços matrimoniais diversos, constatados pela miscigenação que vem se constituindo, o que revela um novo ciclo identitário entre o grupo étnico terena e a sociedade ocidental. Nessa interlocução, devem-se considerar, contudo, enfrentamentos discriminatórios e preconceituosos que decorrem de identidades étnicas diversas. Frente a essa realidade plural, delinea-se o perfil das crianças e sua experiência com a leitura.

Ainda em relação ao âmbito familiar, sua composição, no que tange ao grupo étnico em estudo, dá-se pela associação entre pais, tios, avós e crianças, em núcleos em que vivenciam a língua Terena ou não, o que também pode auxiliar a problematização da necessidade da leitura para a valorização de traços culturais e identitários.

No entanto, há casos de crianças que tiveram ou têm acesso à leitura, dada a superação de famílias indígenas que conseguiram se firmar no ambiente urbano, venceram dificuldades e conquistaram a formação, o emprego e a moradia e que, em razão disso, parecem atribuir outros valores à introdução das crianças no universo leitor.

Dentre as produções que consideramos ser significativas para elas, devem estar aquelas que favoreçam a reflexão e que possam ampliar seus repertórios orais, criativos e imaginários, além de aguçar sua sensibilidade para se perceberem como grupos socioculturais distintos, que possuem valores reconhecidos legalmente e que podem usufruir dos direitos de aprender com vistas à formação de sua cidadania. Dessa maneira, aprendemos com Larrosa (2015, p. 142) que:

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.

Isso nos remete a uma experiência reflexiva sobre o que é possibilitado por meio dessa lição, pois, com um texto, mergulhamos em dimensões diversas, ampliamos nossas vivências de mundo e conhecemos vários atributos que existem para valorizar essa prática social no cotidiano e que não devem passar despercebidos pelo olhar do professor, que:

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobre palavras, se entra em contato com a música e com a

sonoridade das frases, dos nomes [...], se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção [...] ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras [...]. Contar histórias é uma arte [...] e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...], ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1997, p. 18).

Com os estudos de Abramovich (1997), Silva (2011) e Larrosa (2013), compreendemos a dimensão e o potencial literário para que se possa alcançar a amplitude desse bem produzido pelo homem e que, pelo viés cultural, fomenta descobertas, o pensar, o refletir e o interagir em relação ao conhecimento. Com isso, aprofundamos nossa percepção sobre um elemento promissor e ilimitado que se vale grandemente da literatura: a aprendizagem. Silva (2011, p. 44), sobre o tema, aponta que:

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento.

Frente ao exposto, retornamos as experiências das crianças como uma oportunidade de conhecimento e acesso a obras diversas para a inserção em contexto literário. Para isso, fizemos um mapeamento de dados a partir de observações e diálogos com pais de crianças Terena atendidas no Pré-escolar I e II da Comunidade Indígena Urbana Marçal de Souza.

Desse modo, refletimos sobre a sistematização de práticas leitoras bem elaboradas que possam favorecer a qualidade durante a realização das rodas de leitura e que possibilitem o prazer e a magia e, assim, tenham significado para as crianças.

### **3.4 O jovem leitor na Educação Infantil sob a perspectiva intercultural**

Com o reconhecimento de seus direitos educacionais a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), “[...] a educação para os indígenas ganhou garantias específicas, conforme os valores, tradições e culturas próprias de cada comunidade” (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 203). A par dessa garantia legal, pode-se discutir políticas de acesso ao conhecimento a todas às culturas, diferente da configuração tradicional [...] “homogeneizadora, integracionista e assimilacionista, [cuja natureza se concentrava em] [...] civilizar os indígenas” (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 203).

Mediante essa mudança legitimada, podemos tratar ainda aspectos educacionais relacionados a diferentes indivíduos e refletir sobre a cidadania e formação de jovens leitores

na perspectiva intercultural, visando a uma educação que conceba sujeitos e conhecimentos heterogêneos, um mundo de “[...] reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização” (MARIN, 2009, p. 127).

Com isso, reconhecemos que estamos caminhando para consolidar ações nas práticas pedagógicas para a aprendizagem com vistas a todas as linguagens na Educação Infantil, sobretudo com a inserção do livro didático e pela distribuição de obras literárias ao ensino infantil pelo PNBE a partir de 2008, o que favorece uma reflexão sobre a organização do ambiente escolar e meios que oportunizem a comunicação e a expressão, aproximando as crianças ao mundo letrado.

Entretanto, “[...] quando pensamos na formação leitora, sobretudo de pequenos leitores, [esta] ainda não ocupa espaço privilegiado dentro da política educacional” (FREITAS, 2011, p. 71). Nesse sentido, ainda há muito por se fazer para consolidar a cultura da leitura, haja vista o processo histórico da leitura no Brasil já problematizado por esta pesquisa.

No cotidiano da Educação Infantil, observamos a relação das crianças Terena e não indígenas com elementos da linguagem no contexto escolar urbano e como elas usufruem dessas experiências durante as rodas de leitura, pois nesse movimento interagem com conhecimentos diversos, que podem contribuir para ampliar seus repertórios culturais.

Nessa interação, refletimos sobre a produção de experiências significativas para elas, que privilegiem o saber indígena e não indígena no espaço educativo envolvendo a constância da dinâmica do ensino infantil, o que pode favorecer o ensino e a aprendizagem da leitura de forma compartilhada “[...] ao público não índio e as crianças, como forma de inclusão do outro, como prática do multiletramento (letramento cultural, literário, informacional, e crítico) e de leitura de multimodalidades textuais” (THIÉL, 2013, p. 02).

Nessa direção, reconhecem-se saberes tradicionais, seja por meio de sua transmissão oral, seja pelo consumo de literaturas de diversas origens e que estejam acessíveis a todos. Nesse cenário, emerge o desafio escolar de lidar com “[...] conceitos da interculturalidade interligada à relação com o outro [no que se refere] ao modo de convivência com o diferente” (CALDAS, 2016, p. 27). Igualmente, impõem-se novas maneiras de elaboração dos fazeres pedagógicos sob a perspectiva do ensino da leitura.

Frente ao exposto, uma discussão sobre a formação de leitores no percurso educativo de crianças constituídas pluralmente no espaço urbano necessita da compreensão de conhecimentos culturais e de fazeres pedagógicos, tendo em vista as especificidades de cada povo e etnia, desconstruindo a ótica colonial que entende o “outro” apenas “[...] como sujeito que se encaixa nos padrões definidos por uma cultura dominante” (CALDAS, 2016, p. 21).



Assim, buscamos discorrer sobre uma proposta de leitura no processo escolar que incentive a formação leitora intercultural e que promova experiências para a aprendizagem das crianças, com vistas às necessidades específicas da infância, presentes no cuidar e no educar, como também que interaja na perspectiva do reconhecimento para a preservação de valores tradicionais.

Além disso, deve-se compreender o encontro desse universo cultural com o conhecimento produzido pela sociedade ocidental, dinamizando experiências, interagindo em diferentes espaços públicos, ensinando e compartilhando culturas e valores educacionais, o que atribui novos sentidos à vida com a sociedade abrangente.

Ao propormos essa discussão, retomamos o percurso histórico do povo Terena evidenciando experiências junto à sociedade ocidental, como a construção de estereótipos, que os vê como analfabetos ou de cultura inferiorizada, dada a ignorância ocidental acerca de seus rituais com a natureza e de seus modos específicos para atuar no mundo, além de outras formas de negação. Isso se torna necessário para compreendermos a apreensão da leitura e da escrita por essas populações.

Sobre o assunto, Ladeira (2016, p. 437) explica que:

[...] a opção pela alfabetização em português tem tido como subtexto fornecer ferramentas para esta decodificação (leitura) e codificação (escrita), atendendo às exigências dos índios em se apropriarem desta língua estrangeira, justificada em seus discursos como um instrumento de controle da chamada sociedade dominante.

Nesse sentido, os indígenas entendem que o domínio da língua portuguesa pode servir para sua defesa e integração, um instrumento para lutarem por seu reconhecimento e pela autoafirmação de suas histórias, desconstruindo estereótipos e se estabelecer no espaço urbano em busca de melhores condições de vida.

Nesse aspecto, evidenciamos sua leitura de mundo, com a habilidade de seus conhecimentos e por suas formas de transmissão e interação junto à comunidade impressa, especialmente pela oralidade, que erroneamente é associada ao analfabetismo a partir de sua característica ágrafa. Esse entendimento,

[...] Que trata os povos indígenas como povos ágrafos ou cidadãos analfabetos, teve a sua discussão reduzida a uma questão apenas metodológica em relação ao processo de alfabetização (e que hoje, em tempos politicamente corretos e modernos, é designado letramento) (LADEIRA, 2016, p. 437).

Conforme a autora, notamos a complexidade desse entendimento com relação ao conhecimento mediado pela fonte oral, aos saberes e ao domínio da língua étnica, bem como

acerca do contato com a língua portuguesa. Isso porque devem ser considerados, nessa dinâmica, saberes específicos desses povos e sua caracterização pela sociedade ocidental quanto aos valores atribuídos à transmissão do conhecimento dos povos indígenas, à sua leitura de mundo e à produção de experiências para uma maior aproximação com a língua não indígena. Para Ladeira (2016, p. 448), “[...] a contaminação do Português e em sua língua é que permite, a nosso ver, a sua resistência linguística e expressa o modo Terena de se apropriar terrenamente dos bens ou das imposições decorrentes da situação do cotidiano”.

Isso nos leva a refletir sobre as expectativas iniciais do povo Terena em relação à escola e à vivência leitora, interagindo em diferentes espaços, mas mantendo a sua cultura. Nessa perspectiva, discutimos a relevância da formação leitora intercultural para que todos possam se conhecer e se fazerem reconhecer, sensibilizando-se quanto à valorização e à formação humana. Com isso, busca-se um diálogo para que as crianças vivenciem práticas de cidadania no processo escolar e tenham seus direitos respeitados, seja no espaço de aldeia, seja no da cidade, em suas escolhas e como meio de desconstrução de estereótipos.

Ainda que a abordagem sobre as especificidades educacionais das crianças indígenas no processo escolar urbano já esteja em construção, como vimos, precisamos aprender muito a respeito de sua inserção escolar com os não indígenas. A esse respeito, Souza (2017, p. 87) relaciona o “[...] fracasso escolar no processo de leitura e escrita”. Nas narrativas analisadas pela autora, advindas de três etnias Guarani, Kaiowá e Terena estavam presentes as seguintes expressões: “mais atrasado”, “falta de interesse”, “motivação”, “dificuldades para a transcrição da escrita e realizar e leitura”, “não participam”, dentre outras.

Dessa forma, é preciso analisar a dimensão pedagógica para refletirmos sobre um suposto silêncio no percurso escolar de algumas crianças, a falta de envolvimento, que pode decorrer de uma sobrecarga social. Ainda por esse entendimento, os pequenos indígenas estabelecem permanentemente contato com grupos sociais não indígenas e, dessa relação, decorrem diferentes experiências culturais, de modo que:

[...] Os desafios para que os alunos matriculados nas diversas escolas indígenas alcancem o domínio da leitura e da escrita são crescentes, pois possuem línguas e culturas distintas e, além disso, estão cotidianamente envolvidos com a sociedade considerada civilizada-(SOUZA, 2017, p.200).

Conforme Souza (2017), destacam-se possíveis desafios enfrentados com a experiência escolar entre estudantes de etnias diferentes, o que exige pensarmos sobre a complexidade da aprendizagem no ambiente urbano educativo.

Nesse desafio, vigoram experiências com a língua materna em ambiente familiar e a inserção de duas disciplinas que favorecem o contato indígena com suas origens, com a “Arte” e a “Língua Terena”, vivências pelas quais conhecem e resgatam seus saberes. Frente a essa realidade, “[...] a leitura do outro exige o desenvolvimento de competências para que sejam construídos sentidos a partir do outro apresenta e para que a leitura do outro ultrapasse o nível do etnocentrismo” (THIÉL, 2013, p. 12).

Nesse sentido, entra em cena o conhecimento de sua língua de domínio, a vivência da cultura oral no centro da comunidade, as relações de aprendizagem e os processos educacionais próprios, junto à família. Além disso, traz-se à baila o entendimento de novos grupos indígenas que vêm se constituindo culturalmente a partir do contato com a sociedade ocidental em ambiente urbano e que, por isso, talvez não convivam com o ritual de suas tradições culturais ou com a língua de contato.

Sob essa perspectiva, pensar a leitura sugere que as reflexões estejam além do aspecto da formação de leitor ou qualidade literária (FREITAS, 2011). Defendemos, assim, a leitura inclusiva e centrada na valorização humana, no acolhimento, no respeito às especificidades de cada grupo cultural. Diante disso, compreendemos a relevância de um direcionamento da proposta escolar com vistas à realidade intercultural, favorecendo habilidades leitoras nas práticas pedagógicas tendo em vista a função social da aprendizagem pois,

Todos tem o direito de descobrir, ler e debater os textos que foram debatidos por diversos povos indígenas, com forma de não só conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas (THIÉL, 2013, p. 2).

É possível promover essa inserção considerando a dimensão da leitura para a formação humana. A partir das garantias legais de direitos educacionais para todos os povos, participam do processo escolar crianças de diferentes grupos étnico-raciais e de classes sociais distintas, de maneira que as oportunidades do acesso à leitura podem não ser as mesmas para todos.

Nesse contexto, compreendemos as crianças Terena no cenário literário urbano com a sociedade envolvente e suas memórias leitoras advindas da tradição oral, analisando seu aprendizado em ambiente escolar por meio da investigação de conhecimentos sobre a formação de leitores e de reflexões sobre a aproximação dessas crianças com livros que privilegiem seus conhecimentos de forma abrangente, propondo-nos a entender que “[...] a leitura de diferentes textualidades pode levar à reflexão sobre a complexidade da interação construída com o outro e com sua literatura” (THIÉL, 2013, p.13).

Nesse universo, apresentam-se, pois, duas ou mais culturas heterogêneas e suas relações com a leitura, gêneros textuais diversos que dialogam por meio de múltiplas linguagens com esse nível de ensino, assim como a difusão e o entrelaçamento de saberes durante o brincar, pintar, modelar, que movimentam diversas vozes e sentimentos e demandam a resolução de conflitos no percurso de sua autonomia para a aprendizagem, quando os alunos da Educação Infantil manifestam seus conhecimentos prévios, trazidos de diferentes espaços sociais por onde circulam.

Inserem-se ainda desafios quanto à linguagem utilizada pelas crianças para interagir com o mundo e decifrar códigos na relação com o adulto. As crianças se esforçam para interpretar a vida adulta, agem de forma particular e assim nos fornecem informações culturais de suas histórias de vida. Para ilustrar essa afirmação, citamos a representação imaginária das crianças indígenas durante a brincadeira, em que se ativam saberes sobre laços familiares, números de irmãos, trabalho na roça, profissões e hábitos domésticos, por exemplo. Elas levam essa experiência para o parque ao produzirem bolos de areia e no retrato de seus desenhos. Nesse universo,

Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa, não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (VYGOTSKY, 1934, p. 120).

Os pequenos se inserem em um mundo que não compreendem e por isso formulam ideias, convertendo-o para sua visão e assim relacionando objetos que costumam manusear a elementos sociais do mundo adulto por meio da fantasia. Nesse viés, discorrer sobre a infância suscita olharmos como educadores e percorremos esse mundo imaginário, criativo e desconhecido das crianças que, nesse faz de conta, reúnem seu aprendizado a partir de sua leitura de mundo. Por esse mecanismo, é provável a nós conhecer o desconhecido, potencializar suas viagens ao faz de conta e as estimularmos a fazerem novas descobertas, o que lhes possibilita reconstruir histórias, criar outros cenários e mobilizar ações diversas.

Buscamos refletir especialmente sobre as experiências das crianças com a produção literária ao considerarmos processos específicos de sua aprendizagem no processo da Educação Infantil. Desse modo, analisamos a cultura leitora que, por “[...] fatores históricos especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças” (VYGOTSKY, 1934, p. 125).

Nessa direção, evidenciamos as possibilidades de as crianças produzirem vivências que possam contribuir para que experimentem a cultura leitora e escrita no cotidiano do Ensino Infantil por meio de diferentes linguagens, que privilegiem a tradição étnica ao brincarem e nas atividades com pintura, dança, conto, lenda, brinquedos e brincadeiras indígenas.

Assim, compreendemos que um ensino de qualidade “[...] não pode ser tratado como uma questão técnica; precisa ser apresentada a criança como um instrumento cultural complexo um objeto da cultura que tem uma função social” (MELLO, 2010, p. 183). Igualmente, situações de aprendizagens não devem se restringir “[...] a desenhar letras e construir palavras com elas [ou apenas a ensinar] [...] a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1934, p. 125).

Ambos os autores concordam que devemos ensinar às crianças a cultura da linguagem escrita e a compreensão social desses elementos para sua aprendizagem, especialmente porque todos temos que estudar e aprender a escrita. Nesse processo, consideramos como principais componentes curriculares a “interação” e a “brincadeira” (BRASIL, 2010), para que as crianças possam compreender o mundo leitor brincando, cantando, desenhando, interpretando e, com isso, envolverem-se no cenário do mundo adulto, incorporando práticas vivenciadas no cotidiano.

Nas atividades rotineiras, observamos o deslocamento de vivências com a leitura para o momento do brincar, pois os pequenos imitam a professora ao realizar leitura para elas, encenam o mediador leitor com base nas ilustrações, entonam a voz para dialogar com o texto e com as demais crianças, leem e releem evidenciando nova elaboração e discordância da ação dos personagens.

Em outros momentos, compartilham experiências advindas de casa: cuidam do irmão menor, fazem chá quando sentem cólicas e refletem atos de cooperação e gestos de solidariedade quando atribuem vida às bonecas, entre outros brinquedos no faz de conta. Nessa interação, experimentam brincadeiras e promovem uma difusão cultural entre crianças indígenas e não indígenas, podendo experimentar a cultura leitora intercultural em situações de que possam participar ativamente no processo de aprendizagem.

Evocamos a função educativa escolar, nesse sentido, para reflexões sobre um encaminhamento pedagógico que considere a dinamicidade da criança e sua interação com o mundo do conhecimento, com atividades produtoras de sentidos e relevantes para a aprendizagem da função social da cultura literária. Esse processo implica compreender aspectos pedagógicos sobre a natureza e a interação social delas no ambiente educativo. Por isso:

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que levam as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o espaço escolar (VYGOTSKY, 1934, p. 127).

Ainda segundo o autor, antes da linguagem escrita, a criança vivencia fases importantes, como a representação simbólica do “signo visual”, o ponto de partida para “a futura escrita da criança”. Assim, “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VYGOTSKY, 1934, p.1 28). Além dos gestos visuais, vinculados aos signos escritos, existem os “rabiscos” e o “jogo de crianças”. Essa representação simbólica do brinquedo está relacionada aos gestos e à linguagem escrita. “Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente como um simbolismo de primeira ordem” (VYGOTSKY, 1934, p. 133). Dessa forma, vemos o papel contributivo da brincadeira no curso do desenvolvimento da cultura escrita.

Compreendemos, então, a relevância de promover o encontro das crianças com a linguagem escrita com base em vivências que produzam sentidos para elas. Isso nos submete à análise da proposta pedagógica do desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil, que permite o brincar, a produção de desenhos e diversas expressões no processo de interação.

Nesse aspecto, buscamos compreender como podemos aprimorar o ambiente cultural das crianças nesse processo, conjugando experiências e conhecimentos de mundo por meio de ricas linguagens, favoráveis à aprendizagem da cultura escrita. Essas linguagens estruturam a proposta do ensino infantil com “[...] atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala” (MENDONÇA; MILLER, 2010, p. 181). A natureza lúdica desses fazeres, embora pareça se remeter apenas ao brincar, assume um caráter pedagógico com pressupostos científicos e fundamentais para uma discussão sobre a prática leitora que possa produzir significados para as crianças.

Continuando com essas discussões, no próximo capítulo apresentamos considerações teóricas sobre as narrativas de vida e o percurso metodológico para a coleta de memórias de leitura dos professores a partir do roteiro de encontros do Ateliê Biográfico de Projeto, bem como sobre a proposta de formação “Entre na Roda”.

## **CAPÍTULO IV – NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO: REENCONTRO DOS PROFESSORES COM SUAS MEMÓRIAS DE LEITURA**

Nos últimos tempos, foi se desenvolvendo a área de estudos acadêmicos no cenário educacional com enfoque no percurso formativo docente, dada a relevância de uma atividade reflexiva sobre a prática pedagógica, notadamente no campo da leitura. Assim também esta pesquisa busca compreender, a produção de experiências de educadores e de como estes revelam suas concepções de ensino e aprendizagem com as crianças no processo educativo. “[...] A partir da década de 80, a autoformação começa então a ser discutida de maneira mais incisiva, no cenário científico educacional, como uma formação docente criativa e dinâmica” (TEIXEIRA, 2011, p. 13).

Desse modo, destacamos as especificidades da trajetória educacional e o desenvolvimento pedagógico do exercício profissional, que categorizam a produção de práticas significativas. Nesse processo, desenvolvem-se estudos que envolvem a estratégia metodológica com narrativas de vida. Por essa perspectiva de abordagem, “[...] as histórias de vida tornaram-se, há vinte anos, um material de investigação muito em voga nas Ciências Humanas, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhes conceda um lugar importante” (JOSSO, 1945, p. 13).

Conforme a autora, compreendemos que esse seja um “material de investigação” em potencial, que favorece a construção e a reconstrução de memórias ao reunir experiências passadas e articular ao tempo presente reflexões pertinentes à prática pedagógica. Sendo assim, acreditamos que a natureza dessa abordagem metodológica seja um profícuo caminho para suscitar memórias sobre o percurso educativo de profissionais da área, visto que “[...] aprendizagens experienciais por meio das narrativas de formação [...] servem de materiais para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 1945, p. 28- 29).

Ao propormos a pesquisa com a abordagem de narrativas de vida, buscamos a análise reflexiva da trajetória profissional dos professores envolvidos nesta investigação em relação às atividades desenvolvidas com as rodas de leitura. Isso porque “[...] compreendemos que a narrativa possibilita a interpretação das experiências e das relações dialógicas do professor consigo mesmo” (TEIXEIRA, 2011, p. 27), isto é, favorece o entendimento de como analisa, concebe experiências iniciais e pensa a reconstrução de sua dinâmica pedagógica.

Sendo assim, podemos afirmar que “[...] a situação de construção da narrativa, porque exige a narração de si, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso a recordações referências que balizam a duração de uma vida, exige uma atividade psicossomática a vários níveis” (JOSSO, 1945, p. 28-29).

Desse modo, conforme a autora, concebemos que as narrativas de vida dos professores possam favorecer ricas reflexões ao retomarem por suas memórias, a experiência com a leitura no passado, considerando o contexto familiar e escolar.

Com isso, pretende-se produzir possíveis fontes a partir da análise de seu percurso com a leitura na atualidade, na perspectiva dos desafios da educação intercultural, rememorando modelos educacionais e meios de organização com a prática literária, tendo em vista que “[...] a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu situações concretas de seu próprio percurso educativo” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Diante dessa experiência reflexiva de sua história com a leitura, é possível potencializar práticas que favoreçam o aprendizado das crianças matriculadas na escola em estudo, na qual os entrevistados atuam como professores do Pré-escolar I, atendendo às faixas etárias de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos (Pré-escolar II) na Educação Infantil, haja vista, especialmente, que esses estudantes são Terena e não Terena localizados na comunidade indígena urbana Marçal de Souza e imediações e que, por isso, vivenciam o processo escolar de forma intercultural.

Para esta pesquisa, utilizamos o percurso teórico-metodológico que tem como base a pesquisa qualitativa, pela possibilidade de compreensão e de análise de dados oferecidas por essa abordagem frente às histórias de vida. Ela tem sido reconhecida no campo das Ciências Sociais como um importante instrumento para a formação docente, tanto na dimensão dos saberes experienciais como na dos formais, que permeiam o processo educativo.

Ademais, dada essa natureza investigativa, apoiamo-nos na perspectiva teórica das narrativas, por considerar que o estudo por essa vertente trata-se de um campo profícuo para a pesquisa, pois pode valorizar vivências e memórias acerca do percurso pessoal e educativo. “Se pensarmos essa relação em termo de intertextualidade, poderíamos considerar o passado como um texto que lemos (ou que se nos dá a ler) em relação ao modo como lemos (ou se nos dá a ler) o presente” (LARROSA, 2015, p. 135).

---

3 A Fundação Volkswagen, que há 34 anos investe em educação, lançou, em parceria com o Cenpec, “[...] uma plataforma de formação voltada a profissionais que trabalham diariamente com nossas crianças, adolescentes e jovens”. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/cenpec-e-fundacao-volkswagen-lancam-plataforma-do-letramento>. Acesso em: 16 fev. 2018.



Dessa perspectiva, regressar temporalmente e buscar nas memórias formativas o que foi lida e como foi desenvolvida essa atividade, situando no tempo presente essa construção quanto aos aspectos que possibilitaram repensar a necessidade de reelaboração, como professores na atuação pedagógica com a leitura.

Nesse cenário, é possível conceber a experiência e a in experiência que se articulam durante o desenvolvimento das rodas de leitura, e com isso refletir sobre novas possibilidades de aprendizagens com a linguagem. Nesse sentido, propomos conhecer uma metodologia diferenciada e significativa, proposta pela Fundação Volkswagen, o projeto *Entre na roda*, resultado de uma parceria entre aquela Fundação e o Cenpec, que “[...] constitui uma proposta de incentivo e orientação à leitura, que visa o desenvolvimento tanto do gosto pela leitura como das capacidades leitoras” (FUNDAÇÃO WOLKSWAGEN, 2011, p. 12).<sup>3</sup>

Evidenciamos assim elementos das narrativas dos professores, que podem desvendar a leitura de seu mundo cultural, além de promover a reflexão e a narração, “[...] escutando a si mesmo e aos outros” (LARROSA, 2015, p. 140), bem como o enfrentamento de novos desafios com a prática pedagógica, articulados aos saberes que possam possibilitar a discussão sobre os valores humanos e sobre a cultura de paz.

Entendemos que, ao narrarmos, ultrapassamos a descrição e a interpretação de nossas histórias e de concepções de professores no que tange à prática da leitura. Essa atividade implica um conjunto de vivências, relação afetiva e compreensão da valorização humana. Portanto, a perspectiva das narrativas pode favorecer a análise de nós mesmos a partir de histórias de vida imersas. Voltando-se essa experiência para a formação docente, compreende-se que:

Enquanto objeto de observação, enquanto objeto pensado, a formação do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador à volta do qual vem agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade (JOSSO, 1945, p. 27).

As reflexões apresentadas pela estudiosa remetem à análise da prática docente e à resignificação desses valores, com a descrição de fatos observados, que foram produzidos e refletidos no processo de obtenção dos dados pela abordagem qualitativa, ao destacarmos a importância do estímulo à leitura desde a primeira infância, bem como da fecundidade do

---

<sup>3</sup> A Fundação Volkswagen, que há 34 anos investe em educação, lançou, em parceria com o Cenpec, “[...] uma plataforma de formação voltada a profissionais que trabalham diariamente com nossas crianças, adolescentes e jovens”. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/cenpec-e-fundacao-volkswagen-lancam-plataforma-do-letramento>. Acesso em: 16 fev. 2018.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, é uma organização da sociedade civil fundada em 1988, sem fins lucrativos, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/cenpec/>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

espaço literário para ensinamentos e aprendizagens sobre os valores humanos. “Assim, o processo de formação põe a tônica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias” (JOSSO, 1945, p. 31).

As narrativas podem possibilitar, nesse sentido, a compreensão do percurso de construção de experiências na docência, a revisão e a contraposição de posturas pedagógicas, bem como a análise dessa atuação no processo de ensino de forma reflexiva. Com isso, perfazem-se caminhos vinculados à condução de atividades que envolvem o desenvolvimento de rodas de leitura.

Com base nessa compreensão, propusemos o registro de narrativas sobre experiências de professores com a atividade de leitura pela possibilidade permitida a esses profissionais de se perceberem e de refletirem sobre si e sobre sua atuação, como uma alternativa de investigação que lhes possibilita “[...] apropriar[em]-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995a, p. 25). Com isso, “[...] compreende[-se] a escrita de si como uma obra aberta à reinvenção do eu ou à arte da existência” (PASSEGI; BARBOSA, 2008, p. 147).

Igualmente,

[...] A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos processos adaptados, oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro (JOSSO, 1945, p. 29).

A partir dessas contribuições, percebe-se essa abordagem como um caminho metodológico que se constitui em uma importante ferramenta para a reflexão do percurso docente na (re)construção de sua prática pedagógica.

Frente a essas considerações, para a organização deste estudo, foi proposta a realização do *Ateliê Biográfico de Projeto*, fundamentado na concepção de Delory-Momberger, (2006), por considerá-la um procedimento promissor para a reflexão docente. Esse caminhar possibilita a ação de elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com o si mesmo, “[...] formular um novo olhar sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 126).

Entendemos, pois, que o ABP favorece a construção de narrativas docentes ao biografar, narrar trajetórias de formação com a possibilidade de se reinventar, pela organização e reorganização de suas memórias. Ao adotarmos esse instrumento para a coleta de dados, imaginamos ser possível o exercício da reflexão de práticas pedagógicas com a atividade de leitura, pois essa perspectiva contempla:

[...] Um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade passado, presente e futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 359).

Essa dinâmica compreende aspectos cronológicos para interpretar e constituir o profissional na docência, em vista de seu potencial formativo, pois configura-se como um espaço provocativo para a imersão em experiências, ao revelar-se de forma particular como um dispositivo que possibilita ao professor pensar e expressar suas concepções de mundo, falar de si próprio e de seus valores educativos.

Assim, propusemos aos professores o reencontro com suas memórias leitoras por meio das narrativas na perspectiva de eles exercitarem uma análise reflexiva de suas vivências com a arte e conseqüentemente de implicações pedagógicas de suas concepções na formação leitora de crianças. Com isso, buscamos sensibilizá-los para aceitarem participar do estudo no *Ateliê*, por meio de um roteiro de encontros desenvolvidos em seis etapas, que possibilitou a coleta de dados.

#### **4.1 Vozes dos professores: protagonistas da pesquisa na roda de leitura**

Os protagonistas da presente proposta investigativa constituíram-se de cinco professores, sendo dois indígenas e três não indígenas, que atuam na Educação Infantil, no Pré-escolar I e II da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - *Tumune Kalivono* -Criança do Futuro, pertencente à rede pública de ensino e localizada no município de Campo Grande/MS.

Para isso, contatamos os órgãos responsáveis pela unidade de ensino, como a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, além da gestão escolar, orientados por trâmites éticos da pesquisa, para iniciarmos a investigação por meio de uma autorização legal. Assim que colhemos a assinatura junto à direção escolar, agendamos um momento oportuno para conversar com os professores e apresentar a temática “Rodas de leitura na primeira infância e a formação de leitores e valores em uma escola municipal de Campo grande, MS”, bem como suas finalidades.

No primeiro contato, ocorreu a formalização do convite aos professores e foram dados esclarecimentos a respeito das orientações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um momento crucial para a consolidação desta pesquisa. Posteriormente, foi explicado cada

item do documento mencionado, com detalhamento sobre a forma de abordagem da coleta de dados.

Na ocasião, realizamos ajustes e adequações do horário pela escuta dos anseios de todos, visando à definição de um cronograma que melhor atendesse a disponibilidade dos sujeitos participantes. Nesse sentido, enfatizamos a garantia da preservação de suas identidades e a participação confortável e segura durante o desdobramento dos encontros desenvolvidos em seis etapas, que possibilitaram as discussões sobre o tema, especialmente com enfoque às crianças indígenas e não indígenas.

Na sequência, expusemos o procedimento adotado para a coleta de dados na perspectiva do *Ateliê Biográfico de Projeto*, tomado como um instrumento relevante para a abordagem das narrativas de vida e percurso formativo dos professores para estes refletirem sobre sua prática pedagógica, em especial nas experiências de leitura.

Comprendemos, então, que o professor que se narra questiona aprendizagens concretizadas ao longo de seu exercício profissional docente e articula a escrita de si com as dimensões educacionais em que se insere (TEIXEIRA, 2001, p. 27). Conforme essa fundamentação, ressaltamos aos professores a relevância de sua participação e sensibilização na pesquisa no que se refere às reflexões pessoais e profissionais, além de possível aprimoramento no processo do desenvolvimento de rodas de leitura na atividade escolar visando à aprendizagem das crianças.

Apresentamos no quadro a seguir o perfil dos professores, ilustração que permite observar o número de participantes, formação e tempo de experiência, considerando-se como critério de elegibilidade para a composição do estudo, profissionais que atuam na modalidade de Educação Infantil e que desenvolvem atividades permanentes com a prática de leitura.

**Quadro 2: Características dos participantes da pesquisa**

<b>Identificação dos professores/ sexo</b>	<b>Etnia</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação Profissional</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Rede de ensino</b>	<b>Experiência docente</b>	<b>Vínculo empregatício/ carga horária</b>
PM Masculino	Terena	34	Letras	-	Pública	8 anos	Convocado
PB Feminino	Terena	44	Pedagogia	-	Pública	20 anos	Convocada
PP Feminino	Não indígena	47	Pedagogia	Coordenação Pedagógica na Ed. Inf. e Ens. Fund.	Pública	13 anos	Efetiva 20h
PL Feminino	Não indígena	40	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia	Pública	10 anos	Efetiva 20h

PN Feminino	Não indígena	40	Pedagogia	Educação Infantil e Fundamental	Privada	5 anos	Efetiva 20h
----------------	-----------------	----	-----------	---------------------------------------	---------	--------	----------------

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Junto aos professores, elegemos as iniciais de um sobrenome (fictício) para a identificação dos participantes a fim de preservarmos sua identidade e dar-lhes confiança ao nos concederem seus relatos, permitindo ainda a observação e o registro das rodas de leitura desenvolvidas com as turmas do Pré-Escolar I e II, como também, estabelecendo um contrato para a efetivação de estudos planejados no roteiro dos encontros. Dessa forma, na legenda, a letra P se refere ao professor e seguinte ao sobrenome sugerido por eles.

De acordo com o informado pelo Quadro 2, os professores PM e PB fazem parte do corpo docente indígena Terena, lotados na escola em regime de convocação por 40h nas turmas do Pré-escolar I e II ao 5º ano do Ensino Fundamental. Dentre eles, PM é responsável pela disciplina de *Língua Terena* e PB, por *Arte e Cultura Terena*.

Como vimos, PB apresenta maior tempo na atividade docente, com 20 anos de atuação no ensino regular; no entanto, a experiência específica com essa disciplina se iniciou em 2017. PM também ingressou na carreira no ano 2017 e, embora não tenha concluído o nível superior, de ensino, possui Magistério e experiência de seis anos em Rondonópolis, além de atuar há dois anos na aldeia e ter domínio da língua Terena.

Já as profissionais PL e PN são regentes nas turmas do Pré-Escolar II, e PP, no Pré-escolar I. Todas têm 20 horas e atuam mediante sua entrada no serviço público por meio de concurso, sendo não indígenas.

Em relação ao perfil dos participantes, observamos a predominância feminina, pois apenas um deles pertence ao sexo masculino. Além disso, notamos que a maioria desses profissionais possui Pós-graduação, exceto PM, cuja formação está em andamento, e PB, apenas com graduação.

Talvez essa realidade possa se relacionar à história da população indígena desde a vinda dos jesuítas para o Brasil, tendo em vista que, à época, “[...] a escola era instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, finalmente, para incorporar os índios definitivamente à nação como trabalhadores nacionais sem características étnicas e culturais próprias” (LIMA, 2008, p. 84). Isso porque o propósito de ensiná-los a ler e a escrever, decifrar os escritos da Bíblia para facilitar o projeto de expansão da colônia como meio de comunicação e dominação não favoreceu seu acesso escolar junto à sociedade ocidental.

Esse cenário só tomou novas configurações após o reconhecimento do direito à educação pela Constituição Federal, em 1988. Essa retomada do processo histórico busca compreender a complexidade do contexto dos profissionais e sua formação, cujas experiências divergem temporalmente no percurso educativo, no exercício da docência e geram desafios de novos conhecimentos nessa perspectiva intercultural.

Nesse sentido, destacamos a inserção recente das professoras PP e PL na escola referida, que demonstrou abertura para a aprendizagem sobre as crianças que trocam experiências culturais. Com isso, compreendemos as peculiaridades de suas experiências, como concepção de educação e de infância.

Nesse espaço de investigação, evidenciam-se singularidades que distinguem as histórias de vida profissional das interlocutoras, no contexto da escola pública, conjuntura educacional em que atuam, construindo um processo educacional significativo para a consolidação de suas práticas educacionais (TEIXEIRA, 2001, p. 87).

Nesse cenário, destacamos a Feira Indígena Escolar como um palco de aprendizagem e que, desde sua implementação no projeto escolar (1999), vem sendo ressignificada com o envolvimento da comunidade local, de professores e de crianças Terena e não Terena, de forma dialógica. Assim, notamos sua relação com o texto da Carta Magna (BRASIL, 1988), que defende a valorização da cultura e da história das populações, por meio do planejamento, quando ocorre a discussão sobre o valor da terra, da tradição familiar e da culinária, pelo qual as crianças aprendem sobre cultura, arte e línguas, vistas como proponentes para a inserção intercultural.

Pelo perfil dos profissionais, é possível ampliarmos o diálogo sobre a atividade de leitura com as turmas do Pré-escolar, tendo em pauta a dinâmica reflexiva da ação literária. “Para isso, é preciso conhecer seu modo de vida e saber com quais conhecimentos dialoga” (LIMA, 2008, p. 83). Além disso, deve-se “[...] planejar o trabalho com a criança de 3 a 5 anos, para conhecer profundamente o grupo infantil” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 159).

Nessa perspectiva, confrontamos o direcionamento pedagógico, a ação de leitura e reflexão de nossos conhecimentos sobre o outro em uma relação de alteridade, com a consideração de valores interculturais que consolidem a aprendizagem e a valorização dos direitos educacionais de todas as culturas no processo escolar.

## 4.2 Os encontros no *Ateliê Biográfico de Projeto*

Neste item, apresentamos um quadro com o plano de estudo conforme a orientação do *Ateliê Biográfico de Projetos*, que norteou o estudo de cada encontro e possibilitou a coleta das narrativas dos professores, além de reflexões sobre as memórias de leitura e sobre o percurso pedagógico em suas áreas de atuação. Como já referido, os encontros foram estruturados em seis etapas, sendo que o Quadro 3 mostra ainda a descrição das atividades desenvolvidas.

**Quadro 3: Planejamento do estudo no Ateliê**

<b>Etapas</b>	<b>Atividades desenvolvidas na Escola Municipal Sullivan Silvestre - Tumune Kalivono - Criança do Futuro</b>	<b>Descrição da atividade conforme o ABP</b>
<b>Primeira etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do Projeto de Pesquisa e sensibilização quanto à relevância do estudo, além de informações necessárias sobre o TCLE, autorização de imagens, gravação de áudio e coleta das assinaturas.</li> <li>- Abordagem metodológica com as narrativas de vida fundamentada no Ateliê Biográfico de Projeto, bem como explanação sobre esse dispositivo para a produção das narrativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explanação do projeto, leitura e esclarecimento do TECLE e coleta de assinaturas.</li> <li>- Roteiro dos encontros.</li> <li>- Definição de datas e horários para os encontros.</li> <li>- Agendamento para observar a roda de leitura.</li> </ul>
<b>Segunda etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das obras selecionadas para o estudo e diálogo sobre a metodologia do Projeto <i>Entre na roda</i>.</li> <li>- Seleção da coleção que aborda os poemas e estudos a fim de conhecer o desdobramento das atividades de leitura.</li> <li>- Acesso à coleção de Cantú (2012), selecionada como subsídio para a reflexão da prática com a leitura e valores humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada do contrato previsto na primeira e na segunda etapa.</li> <li>- Apresentação de oito volumes da coletânea do Projeto <i>Entre na roda</i> e a coleção da <i>Série Sentimentos</i>, com dez poemas que evidenciam sentimentos vividos pelo ser humano.</li> </ul>
<b>Terceira etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo orientado por cinco questões sobre estereótipos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014) presentes na obra <i>Quebrando preconceitos</i>, tais como, 1 - Os índios estão acabando? 2 - O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta? 3 - Os índios falam tupi guarani, vivem em ocas e cultuam Tupã? 4 - os índios são preguiçosos e primitivos? 5 - Muita terra para poucos índios?</li> <li>- Registro e reflexão dos professores sobre estereótipos, concepções acerca da história da população indígena e saberes das crianças Terena atendidas na escola.</li> <li>- Análise de imagens do indígena no passado e presente. Exibição do vídeo disponível Instituto socioambiental no link <a href="http://www.indioteca.org.br">www.indioteca.org.br</a> (7:14 min.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões e análises dos estereótipos.</li> <li>- Considerações teóricas (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).</li> <li>- Exibição de vídeo e configuração indígena na atualidade.</li> </ul>
<b>Quarta etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição do vídeo “Direito da Criança” disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wmNnzKOOuA0">https://www.youtube.com/watch?v=wmNnzKOOuA0</a></li> <li>- Apresentação dos poemas de Ariadne Cantú (2012)</li> <li>- Diálogo sobre direitos humanos, proposta escolar “Valores” e poemas de Cantú (2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexões sobre os direitos da criança articuladas à obra de Cantú (2012), envolvendo dez sentimentos e projeto escolar “Valores”.</li> </ul>

<b>Quinta etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem metodológica do projeto <i>Entre na roda</i>.</li> <li>- Possíveis recursos para o enriquecimento literário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento sobre a metodologia do <i>Entre na roda</i>.</li> <li>- Organização dos recursos para o desdobramento da leitura.</li> <li>- Agendamento da 2ª roda de leitura com a metodologia proposta.</li> </ul>
<b>Sexta etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento das rodas de leitura desenvolvidas pelos cinco professores.</li> <li>- Considerações finais sobre as atividades durante os encontros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento das rodas de leitura.</li> <li>- Avaliação reflexiva sobre a leitura.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Pelo Quadro 3, apresentamos o roteiro de encontros realizado com os professores no ABP, além da finalidade da proposta investigativa, a abordagem das narrativas de vida e a organização da dinâmica do *Ateliê*, estruturado em seis etapas na perspectiva de Delory-Monberger (2008).

Demonstramos também o procedimento adotado para a coleta de dados, com as narrativas de vida, e explicamos que os registros têm por base a observação inicial das atividades de rodas de leitura desenvolvidas em sala de aula com as turmas do Pré-escolar I e II, antes do estudo. Na sequência, mostram-se as atividades previstas no roteiro de encontros do ABP e os novos registros de observação da prática pedagógica com a leitura, dessa vez com o conhecimento da metodologia do Projeto *Entre na roda*, proposta durante o estudo no ateliê articulado aos poemas de Cantú (2012), que nas etapas subsequentes serão estudados com maior detalhamento.

Nesse processo, enfatizamos a dinâmica do ABP como um relevante instrumento para a abordagem das narrativas de vida e do percurso formativo dos professores a partir das experiências de leitura. Para tanto, esclarecemos aos participantes sobre a necessidade de sua participação em um roteiro de conversa. Na sequência, eles responderam aos questionários com perguntas abertas, cujas entrevistas foram gravadas e depois transcritas de acordo com a Norma de Transcrição do Projeto NURC da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, coordenado pelo Prof. Dr. Dino Pretti.

No segundo encontro, os professores tiveram acesso ao acervo literário composto por oito volumes do projeto de formação *Entre na roda*, além da coleção da Ariadne Cantú, Série Sentimentos (2012). Nessa ocasião, conheceram ainda o material e a proposta que possibilitou dinamizar as rodas de leitura, distribuído da seguinte forma:

Introdução (de livros, leituras e leitores).  
Volume 1 – Apresentação e orientação.



Volume 2 – Quem conta um conto.  
 Volume 3 – Foi assim (contos literários nas rodas de leitura)  
 Volume 4 – Enredando-se na leitura.  
 Volume 5 – E por falar em poesia (poemas nas rodas de leitura)  
 Volume 6 – O que aconteceu? (o jornal nas rodas de leitura)  
 Volume 7A curiosidade premiada (FUNDAÇÃO WOLKSWAGEN, 2011, s.p.).

A coleção de Cantú (2012), por sua vez, tematiza dez sentimentos vivenciados pelo ser humano, quais sejam: felicidade, amor, ternura, raiva, pressa, vergonha, saudades, fé, paciência e medo.

Para essa oportunidade, selecionamos o acervo de Cantú (2012) que trata dos poemas e sentimentos nas rodas de leitura e o estudamos a fim de conhecermos o desdobramento das atividades propostas. Foi discutido com os professores que o estudo se concentrou nesses aportes pedagógicos para refletirmos sobre a prática de leitura, tendo em vista a formação leitora das crianças, como também a flexibilização quanto aos valores humanos apresentados.

De acordo com a proposta do ABP, as etapas 1 e 2 preveem a organização e o estabelecimento dos contratos e das narrativas autobiográficas entre os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, dialogamos sobre a autonomia que os profissionais dispõem para se retirarem ou permanecerem no estudo a qualquer tempo. Contudo, ressaltamos a relevância da participação de todos para contribuírem com suas reflexões pedagógicas sobre a leitura.

Na ocasião, definimos também com os docentes a observação inicial das rodas de leitura que realizam junto às crianças, visando levantar dados sobre suas concepções nessa área: acerca das crianças no processo de aprendizagem e de como empreendem dinâmicas para incentivar a leitura na Educação Infantil.

Desse modo, refletimos, durante os encontros no *Ateliê*, sobre a prática literária e uma possível articulação ao projeto de formação à leitura, fundamentado na perspectiva metodológica do “Entre na roda”.

### **4.3 Perspectivas iniciais dos professores que participaram das rodas de leitura**

Consideramos a orientação metodológica do ABP para a realização da observação inicial sobre organização e desenvolvimento de rodas de leitura dos professores realizadas em sala de aula com suas crianças, a fim de levantarmos dados sobre suas concepções e formas de abordagem das atividades com vistas a incentivar a prática literária na Educação Infantil.

Para tanto, atentamo-nos às características culturais dos estudantes matriculados no Pré-Escolar I e II dos períodos matutino e vespertino, cuja identidade representa crianças indígenas

da etnia Terena e não indígenas, todas atendidas no processo escolar. Com isso, observamos o diálogo entre as identidades presentes, a interação e as trocas culturais no processo de aprendizagem da leitura.

Nesse cenário, destacamos as possibilidades de articulação do projeto *Valores*, apresentado no Projeto Político Pedagógico escolar (2015), para que a ele sejam incorporados eixos temáticos por meio das linguagens nesse nível de ensino, de modo que a experiência com as atividades de leitura evidencie a fecundidade do espaço literário para a provocação do diálogo e da reflexão sobre diversas áreas do conhecimento.

Conforme o planejamento proposto, iniciamos a observação, registramos a organização das rodas de leitura adotadas por eles, bem como a percepção do incentivo à leitura articulada à discussão sobre os valores humanos. Para ilustrar essa metodologia, apresentamos o mapeamento da turma no Quadro 4, com a identificação dos professores e suas disciplinas, história e seus autores, assim como da turma atendida.

#### Quadro 4: Observação das primeiras rodas de leitura

Nº	Professor	Turno	Turma de Educação Infantil	Disciplina	História	Textos e autores
1	PM	Matutino	Pré-Escolar I	Língua Terena	O Conselho da Onça	Josué Marques
2	PB	Matutino	Pré-Escolar I	Arte e Cultura Terena	A lenda do milho	Texto folclórico
3	PP	Vespertino	Pré-Escolar I	Atividades	E o dente ainda doía	Ana Terra
4	PL	Vespertino	Pré-Escolar II Vespertino	Atividades	João e o pé de feijão	Coleção Clássicos
5	PN	Matutino	Pré-Escolar II Matutino	Atividades	Chapéu	Paul Hoppe

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

#### 1) O conselho da onça (MARQUES, 1996)

Essa roda de leitura ocorreu no Pré-escolar I (crianças entre 4 e 5 anos de idade), cujo responsável pela disciplina Língua Terena é PM. No primeiro tempo de sua aula com a turma, o professor realizou a acolhida das crianças, auxiliou na organização das mochilas e agendas, além de solicitar a elas acomodarem-se nas cadeiras.

Cumprimentou a todos em língua Terena: *nakeyeye*,<sup>4</sup> e elas responderam no mesmo idioma. Depois, fez o convite para a composição da roda no espaço reservado para a prática de leitura: apagou a luz e apresentou a história, um conto Terena com o título *O conselho da onça*. Na ocasião, ocorreram duas situações que desviaram a atenção da turma: a entrada de uma criança que estava atrasada e uma saída da roda de outra para ir ao banheiro sem avisar o professor.

Iniciando a discussão, o professor indagou: vocês conhecem a onça? Desse modo, explorou as características do animal, sua morada e cores, com a participação das crianças. Uma delas disse “ter bolinha preta e amarela”.

Conforme a realização da leitura e percebendo a dispersão da turma, o docente buscava resgatar a atenção dos pequenos, questionando sobre o movimento da onça na floresta recorrendo à dramatização, colocando a criança no centro da roda para encenar o papel do caçador e o outro a onça. Mesmo com esse esforço, observamos que o professor obteve pouco sucesso com a dinâmica.

## **2) A lenda do milho (texto folclórico)**

Para esse encontro, houve a preparação do ambiente para a realização das rodas de leitura da professora PB na turma do Pré-escolar I, mesma faixa etária atendida pelo PM. A docente iniciou a atividade após o intervalo, às 9h, fez a acolhida e auxiliou as crianças para a organização da roda. Nesse processo, fez intervenções para contribuir com a autonomia delas para aprenderem a fazer a roda e a participarem das atividades de leitura na rotina escolar.

Em seguida, ilustrou aos estudantes o texto sobre *A lenda do milho* e solicitou a todos atenção durante a leitura para conhecerem a história. Nessa dinâmica, notamos que algumas crianças não se motivaram, tiveram pouco envolvimento com o conto e, além disso, desviaram a atenção de outros colegas, o que dificultou a realização da leitura. Nesse processo, analisamos o esforço da professora ao tentar aproximar as crianças do texto. Assim, identificou o personagem, descreveu as qualidades do velho indígena Tabajara com entonação da voz e destacou as dificuldades enfrentadas pelo grupo, como a falta da caça e da pesca. Ela questionou às crianças: quem era Tabajara? Qual seu papel no conto? As crianças responderam que a atitude dele era boa, que fazia o bem.

---

<sup>4</sup> *Nakeyeye* é usado para cumprimentar alguém do sexo feminino. Já *nako'oié*, na fala dos antigos, é mais comum como uma saudação entre homens (EM, 2018).

Constatamos pouca interação das crianças durante os questionamentos de PB sobre a ação do indígena na história, já que as respostas das crianças não se relacionavam ao texto. Ao final, a professora retomou a história, e perguntou o que os pequenos entendem sobre ser bom. Uma das crianças respondeu que é a mãe deixá-la brincar. Após a leitura, foi pedido às crianças pintarem o desenho de um milharal, com a explicação de que o milho fazia parte dos alimentos cultivados pelos povos Terena.

### **3) E o dente ainda doía (TERRA, 2013)**

Prosseguimos com a observação da roda de leitura de PP com a turma de Pré-escolar I, período vespertino, com a história *E o dente ainda doía*. A professora iniciou o encontro apresentando dados sobre o livro, destacando o título e a história.

Em seguida, colocou um acessório na cabeça, passou batom, que encheu de vida sua expressão facial, e argumentou para as crianças que por uma razão especial o leopardo se fazia presente na sala. Criou expectativas para a leitura, evidenciadas na interação e no encantamento das crianças ao manifestarem alegria e interesse pela história.

Ao concluir a leitura disse: quem gostou da história bate palma, e assim as crianças aplaudiram. Ao explorar o conteúdo do texto, questionou: o que aparece na história que eu trouxe a vocês? E o que acontece com ele? As crianças responderam: fala do jacaré, explicando que o dente dele estava doendo.

De acordo com essas discussões, a educadora destacou que se tratava do jacaré e na história havia muitos animais que tentaram ajudá-lo, dentre eles o coelho, a coruja, os tatus, as toupeiras, os patinhos, ratinhos e esquilos. Além disso, chamou atenção ao número de animais que tentaram até chegar o pássaro, que resolveu o problema do jacaré. Observamos na expressão da maioria dessa turma que a história foi significativa para elas e o recurso da voz, ferramenta utilizada por PP, contribuiu para enriquecer o momento da leitura.

No desfecho da história, observamos que a profissional aproveitou o espaço para dialogar sobre higiene e escovação. Percebemos assim elementos importantes que valorizam a prática literária e, ainda que compreendendo a fertilidade da linguagem, não identificamos o diálogo sobre o aspecto da solidariedade entre os animais na história ou ainda, possível articulação do texto com a relação humana.

### **4) João e o pé de feijão (CULTURAL, 2013)**

A professora PL, da turma do Pré-Escolar II, vespertino, ao organizar a roda com as crianças, estabeleceu primeiramente os combinados para se comportarem durante a história. Assim, solicitou que fizessem silêncio para observarem o movimento dos personagens e conhecer quem faz parte do cenário, de modo que pudessem compartilhar, após a leitura planejada dos acontecimentos, aprendizagens sobre a história.

A educadora utilizou uma estratégia interessante na ação da leitura ao distribuir pirulitos a todos. Com isso, intencionou silêncio e atenção das crianças durante sua narrativa. A maioria delas parecia atenta, apesar de notarmos que o doce não prendeu a atenção de algumas, que se deslocavam para outros lugares e ficaram desconectadas da história. Destacamos, por sua vez, a valorização da entonação de voz nessa dinâmica, pois, à medida que a profissional observava a dispersão de algumas crianças, intervia, dando mais ênfase à fala e se reportando àquelas que precisavam retornar e se envolver com a história.

Nesse processo, observamos uma criança que conhecia outra versão da história e levantou o dedo para falar. Em sua versão o personagem João pegou gansos e não moedas para levar à sua mãe. Por isso, a professora esclareceu para a turma que existem outras versões dos contos, como de fato ocorreu na narrativa apresentada.

Ao concluir essa prática, retomou o texto com as crianças, a parte que elas mais gostaram e indagou se era certa a atitude do João, se devemos pegar objetos de alguém sem autorização do dono. Exemplificou, a partir daí, a subtração de objetos escolares (lápiz, caneta, borracha) e de dinheiro da família para comprar algo de seu interesse.

Ao final, PL propôs uma reflexão sobre o conto literário e solicitou às crianças que desenhassem a parte que mais gostaram, atribuindo novos significados ao texto, como fazendo com que João se retratasse ao dono da moeda, dessa vez pegando o objeto com autorização. Além disso, observou que as crianças poderiam incluir os gansos e outros personagens de acordo com sua imaginação.

### **5) Chapéu (HOPPE, 2012)**

A professora PN orientou as crianças do Pré-escolar II (5 a 6 anos) para a organização da roda de leitura logo após o intervalo. Em seguida, preparou-se com um chapéu na cabeça e questionou a turma: adivinhem do que se trata a história? Todas em coro responderam: chapéu. Isso demonstrou que já conheciam a literatura. Depois, apresentou o livro, título e o autor para dar início à leitura.

O texto se refere a uma criança chamada Hugo, que passeava com sua mãe e no caminho se deparou com um chapéu abandonado no banco, sentindo-se atraído para brincar. Ele questiona a mamãe: posso ficar com ele? Nesse processo, usa argumentos diversos para convencê-la a ficar com o acessório.

A criança explora sua habilidade imaginária para dizer que o objeto é legal, pois serve para proteger do sol, da chuva, para caçar ratos, fazer mágicas, transformar-se em barco, trenó, e mesmo para salvar a vida do Hugo diante do perigo e do ataque do jacaré, ainda podendo transformá-lo em um artista.

Após Hugo esgotar toda sua criatividade, a mãe ajoelha, coloca-se diante dele e sintetiza: mas Hugo, e se alguém precisar desse chapéu? Durante a narrativa da professora, pude observar que a maioria dos estudantes ficou envolvida e interagiu à sua maneira, até mesmo antecipando o que iria ocorrer antes da fala da professora.

Nesse intervalo, uma funcionária entrou na sala para colher a assinatura da professora. Esta a atendeu e retomou a leitura para não perder o momento de concentração das crianças. Ao concluir a história, conversou sobre o desejo do menino e a reflexão de sua mãe.

No final do texto, a professora refletiu com os estudantes sobre a atitude do Hugo ao manter o chapéu no local encontrado. Sobre isso elas responderam: porque o chapéu não era dele. A partir dessa resposta, PN cita alguns exemplos que ocorrem quando um amigo perde material na escola (mochila, casaco e moeda, entre outros), explicando que o dono vai procurar no lugar onde ele esqueceu e, caso não encontre, isso vai fazer falta para ele. Aproveitou para orientar a turma que deve aprender com a mãe do Hugo ao ensiná-lo a agir adequadamente. Ela destacou também que existe a possibilidade do empréstimo, mencionando inclusive que foi emprestado um casaco a uma colega de sala, que posteriormente foi devolvido.

### Quadro 5: Quadro de Rotina

Acolhida (Chamada, alfabetos, números, aniversariantes e calendário) Período matutino 7:00 as 7:15 vespertino 13:00 as 13:15
Rotina período matutino 7:15 as 7:35h vespertino 13:15 as 13:35h
Intervalo: matutino 8:50 as 9:00h e vespertino 14:50 as 15:00h
Eixos temáticos trabalhados: 1-Identidade e Autonomia - 2) Linguagem Oral e Escrita - 3) Linguagem Matemática- 4) Experiência e conhecimento do mundo físico e social- 5) linguagens múltiplas.
Tempo das aulas: período matutino 1º tempo 7:00 as 8:00h 2º tempo 8:00 as 9:10h 3º tempo 9:10 as 10: 10h 4º tempo 10: 10 as 11:10h Período: vespertino 1º tempo 13:00 as 14:00h 2º tempo 14:00 as 15:10h

3º tempo 15:10 as 16: 10h
---------------------------

4º tempo 16: 17:10h
---------------------

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Na reflexão das rodas desenvolvidas com as turmas do Pré-escolar I e II, consideramos um dos elementos em destaque que norteia o trabalho para esse nível de ensino, que é O Quadro de Rotina. Assim, “A rotina na instituição de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor e social) das crianças (OLIVEIRA et al, 2014, p.76). Desse modo, o quadro acima sintetiza os horários da acolhida, da rotina que ocorrem durante a semana nos períodos diurnos previstos no início das aulas.

Para tanto, salientamos que o planejamento das atividades compreende os eixos temáticos descritos no quadro onde a ação da leitura é implementada na Linguagem Oral e Escrita. Por meio da organização e exploração da rotina no cotidiano as crianças vão vivenciando aprendizagens com diferentes linguagens e se apropriando de práticas coletivas sob a orientação de seus professores.

Com esse delineamento consideramos os horários de aula dos professores regentes intercalado com as disciplinas; Educação Física, Arte, Língua Terena e Arte e Cultura Terena e implicações na constância diária com a prática da leitura, que sofrem variações, conforme o tempo, espaço na perspectiva de qualidade com essa abordagem.

Nos quadros de rotina estão previstos de segunda a sexta-feira a leitura e os professores procuram garantir essa ação com a disposição de um “Cantinho da leitura” por meio à aquisição de livros do PNBE (2014) destinado a essa modalidade de ensino, que vem incentivando a inserção e incentivo à leitura nas escolas.

No percurso da observação e registro das perspectivas iniciais dos professores com a práticas de leitura nos impôs o olhar e o pensar sobre a complexa vivência social e pedagógica que podem refletir ao se compreenderem leitores. Nessa relação “[...] a leitura situar-se-ia justamente no modo como o presente assinala o ausente, o dito aponta para o não dito, o sentido se situa para além do escrito. (LARROSA, 2015, 101).

Nessa direção refletimos sobre as concepções dos professores sobre o ensino e forma de aprendizagem e acesso a textos de qualidade que pressupomos serem suas referências para as inferências feitas durante a leitura. A esse respeito notamos que os textos oferecidos pelos professores PM e PB, apresentaram essa preocupação, pois o conto da Onça e o Caçador é oriundo da reprodução de xerox de vários contos encadernados e o da PB, xerox de um texto,

ambos preto e branco e ilustração sem expressividade para as crianças, com isso refletimos sobre contos da tradição indígena e Terena disponíveis para realização de atividade de leitura.

Refletimos ainda sobre a relevância da qualidade ao propormos experiências com a leitura em defesa a ideia de que “as crianças e jovens podem ser conquistados para o livro, se seus primeiros contatos com a leitura forem interessantes e agradáveis” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 1979). Nessa proposta entendemos que os livros das Professoras PP, PL e PN, favoreceram o ambiente para a ação, apesar de observar que mantinham elementos em comum, quanto ao espaço ser sala de aula.

Entretanto, chamamos atenção ao fator da exploração de ambiente externo, por esbarrarmos com a falta do espaço, pois são ocupados pelos professores de Educação Física, escola pequena, desenvolvimento do Programa Mais Educação e desativação da biblioteca, devido à falta de funcionário. Diante disso, as atividades paralelas no processo escolar interferem para a efetivação das leituras em outro espaço.

Destacamos nesse processo o esforço dos 5 profissionais para empreenderem a leitura com os recursos utilizados para concretizarem a ação. Assim, registramos a contação de história da professora PP com o leopardo de pelúcia na cabeça, a PN utilização do pirulito e PN com um chapéu na cabeça. Além disso, destacamos a entonação da voz da PB e a dramatização feita pelo PM, a fim de envolver as crianças ao convidá-las para representarem os personagens.

Durante as observações, nos atentamos que as rodas de leitura desenvolvida no início das aulas evidenciaram maior resultado e envolvimento das crianças, pois o retorno para sala de aula após o intervalo demanda tempo para acalmá-las e isso interfere na organização das atividades dos professores, principalmente nas aulas do PM e PB, por entrarem somente duas vezes na semana.

Com relação aos acervos literários, assinalamos que os professores PM e PB responsáveis pela difusão da Língua e a Arte e Cultura Terena adotaram os recursos possíveis para a inclusão dos contos indígenas, devido as dificuldades de acesso aos materiais impressos para efetivarem a inserção da história do seu povo.

Diante do exposto, concebemos a relevância de aprendermos sobre os caminhos possíveis para contribuirmos com as práticas de leitura com as crianças, buscando estratégias que possam potencializar as narrativas de histórias com elas a fim de

Ampliar as oportunidades de expressão oral por meio de escuta e recontos de histórias; Aumentar seu repertório de narrativas; Aprender a escutar atentamente as histórias; Desenvolver uma relação prazerosa com a leitura e o texto; Trocar opiniões sobre a história contada; Mostrar seu entendimento



ou gosto por determinadas histórias; Diferenciar o que é ler do que é contar histórias; Enriquecer seu vocabulário a partir do contato com bons textos; Memorizar histórias para recontá-las; Brincar com as histórias e seus personagens ((OLIVEIRA et al, 2014, p.76).

Dessa perspectiva, refletimos sobre um ambiente acolhedor e favorecedor que possam ser levados ao alcance da criança, textos literários de todas as culturas, inclusivas, que contenham ricos cenários para explorar e que esse contato possa ser experimentada de forma significativa, que possibilite a vontade de ler o mundo, por meio de diversos gêneros literários, com isso, compreender a função social para a comunicação, interação e enriquecimento cultural na relação coletiva por meio ao encantamento da leitura.

#### **4.4 Estereótipos destacados pelos professores**

Apresentamos nesse estudo 5 questões norteadoras sobre a população indígena, presente no discurso ocidental fundamentado nas autoras (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014) com a seguinte problematização; Os índios estão acabando? O verdadeiro índio é aquele que mora na cidade? - Os índios falam tupi guarani, vivem em ocas e cultuam tupãs? - Os índios são preguiçosos e primitivos? - Muita terra para pouco índio?

Dessa perspectiva desencadeamos uma discussão sobre os conceitos de estereótipos, com vistas a interlocução produzida entre os Professores x crianças Terena e Professores indígenas x crianças não Terena, ao estabelecerem trocas culturais e compartilharem conhecimentos tradicionais no espaço de aprendizagem. Para tanto, sobre a primeira questão, na voz de dois Professores indígenas vemos que os índios não estão acabando PM, “apenas estão vindo para a cidade, sem deixar de ser índio PB.

Nessa reflexão as professoras PP, PL e PN também entendem que os indígenas não estão acabando. Assim, observamos em suas palavras - PP que apenas seus costumes, tradições e sua própria identidade - PL “a mistura de raça mostra o aumento da população” complementado na ideia da PN, que apenas estão mudando para as cidades”. Sobre esse esclarecimento surgem várias ideias sobre ex indígenas, por se afastarem do local de origem conviverem com a nacionalidade não indígena, dispersão de seus territórios buscando outros meios de sobrevivência, na cidade por exemplo, onde temos o convívio de nossas crianças no espaço escolar. Sobre isso

No Brasil, existem 305 povos diferentes e cada um deles possui forma de organização política, social e cultural próprias. Também possuem línguas

específicas: são mais de 200 as línguas indígenas faladas no país (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.43).

De acordo com as autoras, é possível desconstruir o pensamento ocidental a respeito do suposto desaparecimento pela falta de informação. Assim como essas afirmações, verificamos outras na concepção não indígena que veem os moradores da cidade como genéricos. Para os professores indígenas PM - ser índio verdadeiro não importa o lugar [...] pode morar na aldeia e também nas cidades e assim, entendem que índio é índio não importa o lugar que ele está inserido.

[...] ainda é muito forte a concepção de que os “verdadeiros” indígenas são aqueles que não teriam perdido a sua cultura, como se fosse um bem fixo, imutável e que não se transforma com o tempo e as dinâmicas sociais (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.30).

Entretanto, dialogamos com as autoras e nas vozes desses professores sobre a construção do imaginário ocidental ainda presente, mesmo que observam a mudança, a inserção indígena na rotina da cidade, atuando em diferentes espaços públicos com a sociedade não indígena. Nessa percepção, a professora PP acredita que há àqueles que mantêm seus costumes dentro da cidade e os que permanecem ainda em suas terras, da mesma forma que a PL contextualiza que tem população indígena nas aldeias, cidades e zona rural. Com isso a PN conclui que- índio é índio em qualquer lugar. Quanto a expressão *Os índios falam tupi guarani, vivem em ocas e cultuam tupãs* o professor

Afirmou que no Brasil existem mais de 180 línguas indígenas, tupi guarani é apenas um tronco linguístico, alguns vivem em ocas, casas de alvenaria, casas comum e, nem todos cultuam tupã (PROFESSOR M, 2018).

Os professores não acreditam nessa ideia, eles entendem que vivem em suas casas feitas de alvenaria que os próprios índios constroem PB, apesar de alguns acreditarem que sim PP. Para PL “esses estereótipos criados pela sociedade limitam a cultura indígena, pois tem índios de várias etnias e culturas. De acordo com as concepções dos professores pudemos compreender o que sabem sobre a população indígena, identificado na fala da PN - que os estudos oportunizaram a discussão sobre essas questões e mostrou que não é dessa forma que eles vivem. Nessa lógica refletimos com as autoras

[...] “nem todos usam canoa e nenhum grupo cultural brasileiro faz uh uh uh, com a mão na boca, como costuma ser feito nas escolas. Não existe esse coletivo homogêneo denominado índios (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.43).

Outro aspecto que merece nossa atenção é a ideia de que os *índios são preguiçosos e primitivos*, visto como estereótipos construído no imaginário social por “apenas terem um modo de viver umas diferentes das outras” PM. Por apenas não terem oportunidade PB, Nessa afirmativa, tanto a PL refere-se ao preconceito do homem branco”, Como a PN argumenta ser “ao contrário” a afirmativa, evidenciando que esta visão foi transmitida pelos homens brancos.

Os estudos foram significativos, pois a medida que foram problematizados o discurso sobre os estereótipos os professores compartilhavam sua visão. Sobre a afirmação da preguiça, a PL entende que é um mero preconceito e discriminação lançada sobre a comunidade indígena, pois sofrem várias injustiças desde os primórdios da “descoberta do Brasil” e todos sabemos que eles são os primeiros habitantes do País, mas são desvalorizados.

Outro eixo norteador é pertinente ao discurso com a expressão *Muita terra para pouco índio?* Avaliado como equívoco pelo Professor PM. Desse modo, nos afirma que em Mato Grosso do Sul apenas 5% das terras são legalizadas com os indígenas isto é muito pouco. Nesse sentido observamos na visão da PB ao contribuir que na aldeia onde morava tinha pouca terra pra muitos índios, e afirma que com o crescimento da população indígena, no lugar das roças vão se construindo as casas.

PC - Acredito que é ao contrário, expõe a ideia equivocada do homem branco, por pensar que o índio é o mesmo (suas vestes, costumes), prova disso é quando se comemora o dia 19/04. Em muitas instituições se faz cocar, faz o barulho sem dar o real significado a esse ritual para o índio.

PL- O nosso território brasileiro não beneficia o direito da terra com qualidade e extensão necessária para a qualidade de vida.

PN – É o que a mídia e a sociedade tenta passar, por não reconhecer os direitos deles sobre a terra.

Assim compreendemos que há muito a ser feito como educadores, para a sensibilização social e desconstrução de certas falácias ao indagarmos para que querem terras se não produzem? Reforçar a ideia do não reconhecimento de seus direitos, da valorização humana presente na mídia, nas relações sociais, na política que denota confiscar a dignidade da população, quando concebemos o regime de tutela do governo ser uma questão histórica.

Consideramos esse momento de reflexão, como um passo importante para a aprendizagem em nossa atuação pedagógica e refletir sobre o campo da leitura. Conhecer quem são as crianças que moram na aldeia urbana e interagem com a sociedade envolvente, como viveram suas histórias, o que ficaram de sua relação com os colonizadores vistas com as heranças de perdas e produção de estereótipos.

#### 4.5 Professores e suas memórias de leitura

Na abordagem desse estudo, descrevemos as memórias dos professores com a leitura na infância e buscamos compartilhar esse percurso com base nas experiências culturais leitora dos profissionais Terena e não Terena direcionado por um roteiro com questões norteadoras. Nessa perspectiva, a produção de dados coletados forneceram questões conceituais relevantes sobre a leitura na fase inicial vivenciada por eles no ambiente familiar e contribuíram para compreender suas percepções com a prática desse conhecimento. Conforme seus relatos,

PM - Durante a minha infância, a leitura ocorreu por meio da oralidade, de uma maneira contada com vários pequenos contos por meus avós.

PB- Fui criada por meus pais que sempre me contaram histórias.

PP - Não tivemos contato com a leitura, pais humilde, pouca instrução e com isso observo que não foi prazeroso esse momento na infância.

PL - Meu contato inicial foi depois dos 5 anos, meus pais não estudaram e moravam na fazenda. Mas o pouco contato com a leitura foi na escola mesmo, gostava de ir até a biblioteca da cidade.

PN- Na minha vivência foi pouca. O livro era extenso, muita leitura e pouca gravura. Meus pais não liam pra mim, quase não tive acesso.

Coletamos relevantes informações a esse respeito durante a conversa coletiva realizada. Desse modo, os PP, PL, PN evidenciaram pouco acesso, falta de formação dos pais, a qualidade literária, onde não se tinha a motivação e quando ocorria no caso da PN, “O pouco contato” com o livro ocorria na escola e com a falta de ilustração não era atraente. Na descrição do PM esse processo foi marcado pela tradição oral e mediada por meio as narrativas dos mais velhos. De 4 profissionais, apenas a PB apresenta dados que seus pais cultivavam a prática de contar história, que pressupõe haver incentivo à leitura com livros na sua infância.

As especificidades presentes no percurso narrado pelos professores se desdobra para as reflexões de que o contato literário não ocorreu incisivamente com o livro, exercitaram a vivência por meio das *Histórias da tradição oral* que “[...] são aquelas que chegaram até nós contadas de geração em geração” (VOLKSWAGEN, 2011, p.11), verificada na memória do PM entrelaçado ao diálogo sobre a visão da sociedade e valores importantes para a educação dos filhos. Nas memórias dos professores PM e PB sobre a prática da contação dos causos e mitos revelaram uma experiência significativa.

**PM**– Ouvia muitos casos de histórias para dar sentido a natureza do mito em que vivia, histórias contadas no momento do diálogo familiar, geralmente contadas ao anoitecer o que dava medo. Como exemplo; Por que o tucano está sempre voando atrás do bem-te-vi e “Pé de garrafa”.

“Meu avó e meu pai sempre me contou como foi a vida deles quando eram jovens e como eles eram unidos em família”.

Nessa passagem é possível compreender a interação dos mais velhos com as crianças e os jovens durante as narrativas de seus antepassados que ocorria nos momentos que reuniam para conversar, ensinar valores manifestados pela tradição étnica, visto que, ambos são Terena. Do mesmo modo que os conhecimentos transmitidos ocorreram para PP, PL e PN

**PP** – Os causos, lendas tinham e era mais na vivência de meus pais. Lembro do saci-pererê e homem do saco. Mas era mais para prevenir e não assustar... Tipo para tomarmos cuidado, não sair de perto deles, conversar com estranhos e respeitar suas orientações.

**PL** - ouvia era sobre a vida na fazenda e de seus moradores.

**PN** – Ouvi muito os causos e lendas contada por meus avós. Eles narravam suas vivências de antigamente e contavam de maneira lúdica, como se fosse um livro. Tenho uma história do lobo que queria pegar a Zabezinha fon fon era o único que meus pais contavam, no final dessa história, eles faziam cócegas na gente e a gente ria.

Visualizamos que o contato inicial com a leitura foi impressa por outros conhecimentos do cotidiano, quando não havia o uso do livro. Essas narrativas são recordadas como uma passagem significativa para eles, que marcou seu processo de formação na relação familiar. Assim, os “[...] mitos e lendas contados pelos mais velhos explicam os mistérios da natureza e do homem, a origem do mundo, e cumprem um papel importante na educação das gerações mais novas (OLIVEIRA et al, 2014, p.191).

Além desses repertórios culturais o PM recorda “uma infância inesquecível pelo qual por meio a leitura oral viajava pela imaginação”. “Assim [...] o processo narrativo de tradição oral é construído com base na repetição, que assegura a continuidade do que é relatado (THIÉL, 2013, p.6). E a “contação narrada do jeito dos seus pais” para a PB foi importante, também identificada nas lembranças das PL e PN por meio de seus relatos,

**PL** - Sim, quando minha mãe contava dos perigos de viver perto das onças, sem energia. E minha irmã comprou um livro de pintura de aquarela com imagens.

**PN** – Na família teve importância, as histórias contadas sem livros.

Nas considerações feitas pelos 5 profissionais, o acesso aos causos foi recordado com boas lembranças e encantamento. Além de conhecerem as histórias transmitidas por outras gerações, experimentavam sentimentos do medo, alegria, provocações entre outros, que a leitura poderia possibilitar. Nesse processo “as histórias sempre aparecem ligadas à infância como algo prazeroso e saudoso que se desfruta apenas nessa época da vida e de que nos

recordamos anos mais tarde” (OLIVEIRA et al 2014, p.204). E nessa interação a família aproveitava para aconselhar e ensinar valores de respeito ao outro, solidariedade e a viver coletivamente. Sobre esses ensinamentos e aprendizagens notamos terem por base para a vida pessoal e atuação na educação,

**M-** Quando eu era criança lembro que minha mãe conversava muito comigo, para respeitar os outros. Desde criança, a família nos ensinava, dar solidariedade ao próximo. Exemplo disso, é que ela colocava nós, para comer em um prato só para aprender a dividir com o irmão.

**PB** - Esses momentos que passei com meus pais e professores procuro fazer com meus alunos, principalmente ler histórias em sala.

**PP**- mesmo sem a formação, meus pais com suas experiências de valores, me ensinou a respeitar os mais velhos, ouvir ao outro e não se apropriar do que é do outro.

**PL**- Sim, sempre tive uma educação com muito amor e dedicação. Exemplo disso é que são casados a mais de 50 anos. Então, como professora sempre procuro mostrar aos pais a necessidade da criança viver em um ambiente de paz. Falo sempre as crianças que a sociedade de consumo tenta afastar verdadeiros valores necessários para viver e ser feliz. Tenho na família o exemplo de que os bens materiais não são a única forma de sucesso, mas cultivar o amor entre pais e filhos é o maior sucesso que podemos alcançar nesta vida.

**PN**- Aprendi de forma boa valores de respeito ao próximo e solidariedade com exemplos dos meus familiares e isso procuro transmitir às crianças, a respeitar o outro, saber ouvir, esperar a sua vez para falar e nas experiências do dia a dia.

As trocas de experiências sobre os valores possibilitou aos profissionais rememorem aspectos importantes do seu passado no núcleo familiar. E com isso, problematizar situações vivenciadas na sociedade e no processo escolar com suas crianças, na perspectiva da compreensão de valores na configuração cultural do indígena e não indígena já contextualizado no capítulo anterior. Para tanto, identificamos o valor atribuído a solidariedade, disseminação do amor, vínculo familiar nas vozes do grupo visando o bem coletivo que pode ser ensinado por meio as linguagens aos estudantes.

Nessa compreensão questionamos “[...] como proceder a sistemas de valores que recriem a solidariedade que reforcem uma dimensão humana coletiva, sabendo que todos necessitamos de todos os demais?” (MARIN, 20 p.143), e que precisamos aprender a saber conviver com as diferenças. Nesse sentido, após delinear a cultura leitora na instância familiar, noção de valores para a vida coletiva, acompanhamos os relatos do processo escolar inicial dos professores, buscando compreender de que forma os conhecimentos literários implicam em suas concepções na sistematização das práticas pedagógicas com as crianças que vivenciam

processos interculturais na Educação Infantil. De acordo com a oralidade apresentada observamos

**PM-** Entrei com 6 anos na escola numa aldeia indígena. O começo de minha vida escolar foi um choque, pois tive que me adaptar a um mundo que não entendia, pois a professora utilizava a Língua portuguesa.

**PB** – Entrei na escola com 7 anos, não foi fácil, devido a timidez, estudei na minha aldeia situada em Miranda onde havia só duas sala.

**PP** – Iniciei os estudos em Ponta Porã com 7 anos, depois mudei para Dourados/MS e lá aprendi a ler. Sempre estudei em escola pública.

**PL** – Comecei a estudar com 6 anos na Pré-Escola em Amambai/MS.

**PN** – Entrei com 6 anos na Educação Infantil. Tenho lembranças das brincadeiras, terra do parquinho, tintas, cantigas e danças de roda, mas da leitura não recordo. Na escola em nenhum momento recordo de uma professora ler livros, de teatro com fantoche para contação de histórias. Na 3ª e 4ª série, lembro das leituras feitas de textos no livro didático para realizar exercícios que apresentava questões para responder.

Dos professores mencionados três ingressaram com 6 e dois com 7 anos de idade na escola, dentre eles apenas a PN estudou na Pré-escola. Esta por sua vez, descreveu algumas atividades realizadas na Educação Infantil que perpassa pelas linguagens da cultura escrita, quando se refere ao conjunto de linguagens lúdicas (ao brincar, desenhar, pintar, cantar, dançar), mas com a transição para o Ensino Fundamental essa iniciação apresenta controvérsias na escola que veremos adiante.

Nesse processo registramos que todos estudaram na escola pública, os PM e PB frequentaram o espaço da comunidade indígena, onde evidenciaram dificuldades na inteiração e aprendizagem devido a timidez. Além disso, o PM destaca sendo um desses fatores a língua materna e compartilha que ao “começar tinha muita dificuldade e não conseguia entender a leitura”. Esse aspecto nos remete a reflexão de

Mesmo que, em sua maioria, as culturas indígenas sejam marcadas pela oralidade, ler e escrever tornaram-se, a partir da colonização, elementos imprescindíveis para a sobrevivência de muitos povos, pois tais habilidades possibilitam, entre outras, conhecer e dominar códigos utilizados pelos não indígenas (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 200).

Com as contribuições dessas autoras é possível refletir sobre o significado da escola e a função literária para os professores indígenas, seja na sua comunidade ou no ambiente escolar urbano frequentados por um público plural, tendo em vista a tradição da cultura e língua materna e aproximação de uma língua determinada socialmente.

Questionamos nessa direção, “a leitura da literatura indígena que deve levar em conta o entre-lugar cultural dessa produção que está em uma zona de contato e conflito localizada entre

a oralidade e a escrita” (THIÉL, 2013, p. 4). Nesse processo, atribuímos, o lugar de suas narrativas culturais e o direcionamento para a inserção dessa aprendizagem. Em pesquisa feita com 3 etnias a esse respeito com estudantes indígenas Guarani, Kaiowá e Terena, essa experiência foi vista “[...] como insucesso, ou fracasso escolar no campo da leitura e da escrita recorrentes nos discursos cotidianos dos professores indígenas (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 200).

Esse aspecto nos possibilita problematizar o sentido da proposição literária para as etnias e sobre como isso foi inserido na perspectiva de seus conhecimentos, vivência da cultura oral e escrita que possam responder ao aparente fracasso escolar. Nesse sentido, para a estudiosa Thiél (2013) “[...] as culturas indígenas foram vistas como ágrafas, por não se expressarem utilizando alfabeto reconhecido ou escrita valorizada pelo colonizador (THIÉL, 2013, p.11). Diante de tanta negação experimentada na história com os europeus, é possível entender que ler os textos do outro, do estrangeiro, também resultou uma forma de imposição.

Assim questionamos: Quais conhecimentos prévios dominam provenientes da cultura local, tradição étnica manifestada pela oralidade, na coletividade e qual é a compreensão dos professores para a iniciação literária e da escrita.

Na narrativa da PN e PP identificamos elementos problematizados por Silva “[...] que permitem uma série de reflexões sobre as funções da leitura (SILVA, 2011, p. 45). Assim, rememoram que na escola a leitura não foi prazerosa para elas, nas lembranças da PP “Eu era tímida, a professora era muito ríspida, o acesso à livro ocorreu por meio ao caminho suave. Hoje gosto de ler e pesquisar e de ver meus alunos lendo”. A PN nessa caminhada lembra “tive cartilha bem colorida e nela continha atividade com desenho para pintar, as leituras ocorriam coletivamente, raramente individual. Quanto ao livro em casa, lembro da coleção serelepe, com muitas letras para ler e se tratava de bichos falantes.

Nessa perspectiva observamos que “na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos” (SILVA, 2011, p.37).

Com o despropósito da cobrança para a produção de atividades específicas, está presente a cartilha, os livros didáticos, postura rígida e detentora do conhecimento dos professores, criança tímida, que aparenta a relação de passividade no processo do ensino e aprendizagem que caracteriza o ensino tradicional com a maneira de condução do texto.

Para os professores PB e PL a experiência literária ocorreu de forma positiva



**B** - A minha professora trazia livros para sala e eu escolhia alguns. Gostava de livros que vinha contos, ou seja que continha vários contos.

**L** - Lembro muito da minha professora Diva da 1ª série, era carinhosa e dava reforço na varanda da casa dela com direito ao lanche sem cobrar dinheiro. Meus cadernos eram encapados por ela e aprendi da forma tradicional. Os clássicos infantis foram os primeiros livros que ela leu. Eu gostava de ler e usava muito a biblioteca porque não tinha livros em casa. Para minha atuação profissional, busco levar vários livros e ler na sala para as crianças, incentivar que levem para casa, a roda da história acontece todos os dias, sempre com a motivação de ensinar valores, curiosidades e mostrar vários gêneros textuais para elas.

Por um lado encontramos dificuldades nos relatos dos PN e PP, pela condução pedagógica que não qualifica para a leitura e o desafio do (PM) para a compreensão da linguagem não indígena. A esse respeito refletimos sobre os “[...] os antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão, em exercícios repetitivos de coordenação motora, estavam muito presentes nas representações dos professores e em muitos casos eram os únicos recursos reconhecidos” (OLIVEIRA et al, 2014, p.204).

Para tanto, no percurso de suas vivências com as leituras, todos avaliam a preponderância da linguagem para a aprendizagem das novas gerações de crianças e jovens indígenas, a saber “que o hábito de contar histórias às crianças existe não apenas na escola, mas também na tradição de muitos povos” (OLIVEIRA et al, 2014, p.191).

Nessa direção a professora PM defende “para as comunidades indígenas e para qualquer criança deve ser estimulada a leitura, pois isso contribui muito para a aprendizagem do ensino escolar” Do mesmo que a PB observa essa necessidade delas lerem, devido a necessidade de se ler mais, pois isso pode ajudar na fala, na escrita e até resolver problemas.

Nessa perspectiva compreendemos que “não há um modo de aprender a ler, senão lendo. E nem se pode aprender senão escrevendo” (OLIVEIRA et al, 2014, p.205). Com isso, concebemos a prática da experiência com as linguagens múltiplas possibilitadas na Educação Infantil que possam promover a cultura leitora lúdica, no ambiente de sua convivência. Dentre diversas habilidades da leitura a PP acrescenta que tem um papel importante pode ampliar vocabulários, ir a vários lugares, mesmo não estando lá, com o estímulo de nossa imaginação”. Nessa ideia refletimos com a PL sobre “o papel fundamental da escola na contribuição de nova geração leitora indígena no ambiente escolar urbano, com vistas ao incentivo da leitura, por observar que há ainda várias crianças que os pais não tem o domínio da leitura ainda e sem escolarização PL. Com essa reflexão uma das interlocutoras se descobriu leitora

Na adolescência, quando fui trabalhar de auxiliar em uma escola particular vi o quanto o livro era importante, foi aí que conheci e me encantei com os contos clássicos. Duas histórias ficaram em minha memória o “Pinóquio e a Chapeuzinho Vermelho”. Lembro dos coloridos, da dramatização e gestos que prenderam atenção das crianças e com isso eu também fiquei deslumbrada (Professora PN, 2018).

Nas exposições feitas pelos professores manifestaram como pensam e categorizam a atividade de leitura intermediando a maneira que se constituíram com esta arte na infância e a reflexão de seu percurso formativo na atividade docente. Desse modo, adentramos no campo de suas experiências com a linguagem no processo escolar, quanto ao papel de mediador de leitores no contexto atual, na sistematização de suas rodas em sala de aula.

**M** – Escolhi a profissão, por meio ao incentivo de meus pais e da comunidade, visto que, a comunidade indígena precisava muito de professores indígenas.

**B** - Gosto de crianças e da Educação Infantil. Amo contar histórias.

**C** – Lembro-me muito bem da professora Zenaide, já no segundo grau ela foi minha inspiração para carreira docente.

**L** - Acredito que sempre gostei de conviver no ambiente escolar, normalmente é uma profissão que a classe baixa e média-baixa tem condições de concorrer e também pelas minhas condições financeiras precisei passar em uma faculdade pública, não poderia pagar uma faculdade particular de para um curso da “elite”.

**N** –Quem despertou o interesse pela educação, foi a professora com quem trabalhei de auxiliar. O encantamento e observar o quanto ela chamava atenção das crianças com a forma de trabalhar com elas.

Observamos no percurso dos professores o que foi determinante na escolha pela profissão, inspiração familiar, influência dos docentes universitários que marcou no processo formativo, identificação com o ambiente escolar, afinidade com a turma e atividades realizadas no pré-escolar. Reconhecemos no histórico de cada um deles como se constituíram enquanto profissionais e como esses referenciais pautam a atividade pedagógica, embora o tempo de experiência se diferencie neste processo.

Com vistas a compreensão da prática de leitura no processo escolar das crianças e suas singularidades, o professor PM assinala, que ao atuar em sala de aula procura não ensinar somente palavras em Língua Terena, mas em toda turma busca fazer a leitura de vários contos no idioma e depois traduzir o contexto para a Língua Portuguesa. A PB ao propor a leitura primeiro escolhe a história, ensaia a voz e principalmente a figura para contar histórias na roda em sala de aula. Nessa reflexão a PP enfatiza que todos os dias garante a roda de leitura, ou no início ou no final.

A professora PL relata que no quadro de sua rotina, cada dia é trabalhado um gênero textual (parlenda, fábula, adivinhas, trava-língua, poesia e contos) e essa prática é garantida

sempre no planejamento, assim relata [...] “tenho várias atividades de leitura, releitura, adaptações e atividades escritas com matérias diversos sobre o livro.

Nesse processo a PN inicia escolhendo os livros, lê antes para ver se o livro é adequado, de qualidade, planeja a atividade, para depois narrar a história. Nessa ocasião, a mesma observa o interesse das crianças que variam de uma para a outra e lê só por ler.

Com a expressão do ler só por ler entendemos que a leitura pode ser empreendida conforme (KLEIMAN, 2016) por fruição, sem o sentido da cobrança e de produção de outras atividade recorrendo ao recurso literário com restrição. Somente ler para saborear a história.

Buscamos analisar na atuação pedagógica desses profissionais o conhecimento do percurso educativo das crianças Terena e não Terena presente na área urbana. Nessa percepção o Professor PM nos relatou que “geralmente as crianças indígenas, quando chegam a zona urbana trazem um conhecimento muito abaixo, com relação a turma que sempre estudou na área urbana. Com isso, as crianças indígenas precisam de mais atenção ao ensino aprendizagem. Nessa reflexão a PB complementa que “as crianças menores gostam de estudar, cantar e brincar. Os maiores são mais lentos precisam sempre estar lembrando da importância dos estudos”.

Esse processo vem sendo compreendido tanto para a PP e PL ao observarem “esse processo é novo pra mim, estou avaliando”. Estamos conhecendo a realidade e a convivência delas. “PN Procuro tratar as crianças indígenas. Aqui elas são bem urbanizadas, trazem muitas características físicas, mas no contexto social são bem semelhantes.

A convivência com os desafios para a aprendizagem junto às crianças são constantes, com vistas a relevância da Educação Infantil na sociedade envolvente contamos com o reconhecimento legal e valorização educacional dos Povos indígenas em quaisquer espaços, “assim como tudo que está em seu entorno as crianças notam a presença da escrita e se interessam por desvendá-la” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 204).

Nessa proposição aprendemos muito com os professores e crianças Terena sobre o conhecimento do seu Povo, modos de vida coletiva com a comunidade e nesse processo compartilham a sua culinária, línguas, danças, artesanatos, pinturas, medicinas naturais e agricultura que ocorrem durante o evento da FIC sendo o maior colaborador desse processo para a aprendizagem, os professores, a participação da comunidade indígena e as crianças.

Desse ponto de vista fazemos parte de uma roda cultural, dinâmica e promissora ao aprendizado, pois, por meio a leitura, plantio de alimentos tais como feijão, milho, melancia, acerola, mamão, banana, mandioca, batata, as crianças e professores podem experimentar a cultura do outro de forma interativa e aprender que cada ser humano tem suas riquezas culturais,

podem ensinar, aprender, contribuir para qualificar o conhecimento que pode ser reconhecido por todos.

As PP e PL foram lotadas recentemente na escola e se sentiram desafiadas ao mesmo tempo reflexivas, com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na FIC e instigadas para aprender. Uma delas argumentou que

PP- é um processo novo pra mim, senti um pouco de dificuldade para entender a fala das crianças indígenas, busco não agredir os costumes e a tradição que trazem. Estou maravilhada com o trabalho que é desenvolvido na escola, a minha relação com os professores ocorre de forma tranquila, pois existe a troca de conhecimento.

Os próprios profissionais reconhecem as trocas de experiências que fazem do espaço um ambiente de acolhimento e que tem por base a relação de respeito e parceria na prática educativa, desse modo o PM entende que “os professores são bem qualificados e preparados para receber qualquer tipo de aluno. E assim, observa que na escola existe uma parceria para se implementar a cultura Terena entre os estudantes na atividade pedagógica da FIC. Para a professora PN “os professores indígenas contribuem muito com as trocas de seus conhecimentos e auxiliam no processo educativo. As crianças indígenas sentem maior liberdade, ficam a vontade com os professores indígenas”.

Nesse sentido, a PB entende que apesar do processo de mudança na sociedade, na profissão há muitos desafios a serem superados ainda, e nisso observa os preconceitos, presentes com a população indígena, é preciso sempre provar que se sabe trabalhar também. Nessa visão, a PN acrescenta que um dos desafios, também se trata da falta de respeito advindos de casa reflete no processo educacional, as crianças não respeitam o momento para parar e ouvir.

Os componentes profissionais do lócus da pesquisa, em sua maioria iniciaram as atividades na escola em 2016. Dentre eles a PN possui um tempo maior de atuação. Nessa experiência, a PP vê como um elemento novo “somente a disciplina Arte Cultura e a Língua Terena inserida nas disciplinas”. E para a PL além do diferencial das disciplinas se insere o projeto FIC que vem participando junto à comunidade. Observamos maiores detalhes nas narrativas do PM, quanto a relação estabelecida entre a escola da aldeia e do contexto urbano, conforme a reflexão,

PM – Comecei a trabalhar na Escola Sullivan desde 2016. A primeira atividade foi conhecer os alunos que frequentam a instituição, em seguida, a oralidade e a sonorização do Alfabeto Terena. O funcionamento desta escola urbana

comparada ao espaço de ensino indígena dentro da aldeia é uma realidade bem diferente, pois dentro da aldeia os alunos que são Terena se comunicam em sua Língua Materna e aqui estes alunos ficam mais quietos dentro da sala, pois não dominam bem a Língua Portuguesa. Como professor de Língua Terena, tive mais dificuldade em trabalhar o conteúdo urbano com os alunos, para mim está sendo um desafio, pois envolvem alunos que se interessam e os que não dão a mínima importância a aula. Talvez, por ser a Língua de menor prestígio influenciada pela Língua Portuguesa. Nunca pensei em desistir, procuro utilizar leituras que envolvem a Cultura Terena.

A descrição do PM fornece subsídios relevantes quanto ao comparativo feito entre uma escola de aldeia e urbana. Embora as crianças sejam Terena nos dois espaços, pressupomos que na aldeia a Língua materna, seja dominada por estarem mais próximo do seu povo e as crianças Terena urbana tenham maior aproximação com a língua de contato e se retraírem no processo de aprendizagem.

Essa dinâmica desafia o nosso olhar e pensar sobre o processo educativo das crianças Terena no espaço urbano, por tratarmos de um conteúdo complexo. Pois do mesmo modo que o PM, membro da etnia se sente desafiado para compreender “alunos que não se interessam nas aulas” a PB procura aprender com os colegas de profissão e a escola não indígena urbana”.

PN - Destaco a oportunidade de participar de uma formação realizada por dois anos direcionado ao conhecimento e processo educativo indígena. Isso ajudou a compreender e construir a visão que tenho hoje, pois antes, também imaginava que eram selvagens, por serem diferente de nós.

Sendo assim, lançamos o desafio de estudarmos e aprendermos sobre a cultura do povo Terena, do mesmo modo que eles nos estudam e aprendem, para ressignificar as trocas simbólicas que estabelecem no meio urbano com o seu outro. Nesse sentido, problematizamos; O que é importante conhecer ao atuar com crianças que apresentam saberes característicos de suas culturas, histórias, crenças e tradições, de forma que possamos contribuir com o processo educativo delas?

PM – Como professor, deve ser quebrar este muro deixado pelo discurso do colonialismo, estimular o aluno a valorizar a própria língua, explicar para os demais não são indígenas a importância de se respeitar a cultura do próximo de acordo com as histórias e crenças de cada aluno.

PB – Eu já trabalhei só com os indígenas, eu amei. A impressão é que eu estava com a minha família, por ser da mesma etnia.

PP – Um pouco dos seus costumes e brincadeiras.

PL – Conhecer seus valores culturais.

PN – Aproveitar esse conhecimento, compartilhar e tornar ele público. Ouvimos muitas vezes relato das crianças, que podem ser valorizada no gancho de nossos estudos. Assim como outros conhecimentos, deve ser valorizado, explorado de forma lúdica em todo momento.

Nas exposições feitas, observamos a presença da valorização a língua, respeito aos saberes, acolhimento a cultura e o olhar sensível a voz das crianças no contexto educativo. Nesse processo, concebemos a necessidade de estudo e de reflexão que possibilitem a discussão sobre os Povos indígenas, no intento de aprimorarmos o conhecimento nessa área. Nessa perspectiva consideramos a participação em formação continuada, no processo de atuação escolar dos professores sobre essa aprendizagem.

Embora seja considerada relevante, com relação a formação continuada que a SEMED oferece, o PM chama atenção que ainda falta “uma específica para trabalhar com alunos indígenas e a formação continuada em Língua Terena”. Acredita,

Que a DED está em funcionamento e faz um trabalho ótimo, porém deveria fazer alguma formação ou palestras nas escolas para que os alunos possam entender um pouco sobre a questão étnico-racial.

No entanto, a formação parece ainda incipiente nessa abordagem, no diálogo com o professor é necessário envolver estudantes por meio de palestras e propor debate a fim de sensibilizá-los, a questão da discriminação, tendo em vista que “dentro das cidades grandes como Campo Grande/MS os alunos indígenas que frequentam escolas municipais ou estaduais sofrem preconceitos por serem índios”. A PB também vê esse processo de estudo profícuo para aprendizagem, “eu participo de formações e sempre que falam da população indígena eu aprendo muito com os meus professores e, muitas vezes quando eu falo que sou professora indígena, eles querem saber mais de nossa cultura”.

Desse modo a professora observa a parceria de alguns professores que “demonstram interesse sobre os indígenas, como também os que veem o índio de forma estereotipada e conclui a fala “estamos nesse processo para aprender”. A PP busca respaldo nos RCNEI para nortear seus conhecimentos, realiza pesquisa nos sites, apesar de considerar insuficiente e entende que precisa aprender a respeito de suas culturas.

Dos profissionais mencionados, a PN apresenta maior experiência com a comunidade escolar. Assim registramos seu processo formativo e envolvimento com a proposta escolar, pois participou da formação nas Temáticas de Cultura e História dos Povos Indígenas, estudos promovidos pela SEMED e durante 5 anos vem participando da FIC. Para a professora PN a feira concentra maior espaço para aprendizagem entre os alunos e professores, pois se vivencia a cultura e trocas de experiências onde os professores indígenas constitui o núcleo pedagógico, pois são grandes colaboradores no processo de aprendizagem sobre a cultura Terena.

#### 4.6 Estudos e reflexões literárias no *Ateliê*: 4º e 5º encontros

Os 4º e 5º encontros previstos no roteiro de estudos do ABP têm por base uma reflexão sobre a concepção de leitura, como uma forma de abordagem e contribuição para o trabalho pedagógico, lembrando que um de nossos desafios na Educação Infantil: “[...] é democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e presentes na cultura letrada, disponibilizando às crianças os conhecimentos e as experiências necessárias para pensar sobre sua própria língua” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 205).

Para isso, é preponderante compreender quais percepções embasam a organização da prática leitora para a iniciação das crianças, bem como as singularidades destas nessa etapa de ensino. “[...] A iniciação à leitura aparece, assim, como um início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se a sua própria metamorfose” (LARROSA, 2015, p. 13) para que possa fazer descobertas a partir de experiências que permitam o desabrochar para o mundo literário, pensar, imaginar, criar, reinventar e transformar ideias.

Para a pauta do 4º e 5º encontro, definimos um cronograma norteado por uma breve exposição da atividade planejada para o *Ateliê*. Para isso, elegemos dois momentos distintos para desenvolver os estudos, prevendo a necessidade de adequação entre o horário de planejamento dos professores e o turno lotado na instituição escolar. Logo, reunimos três participantes no período matutino e dois no vespertino, seguindo a programação:

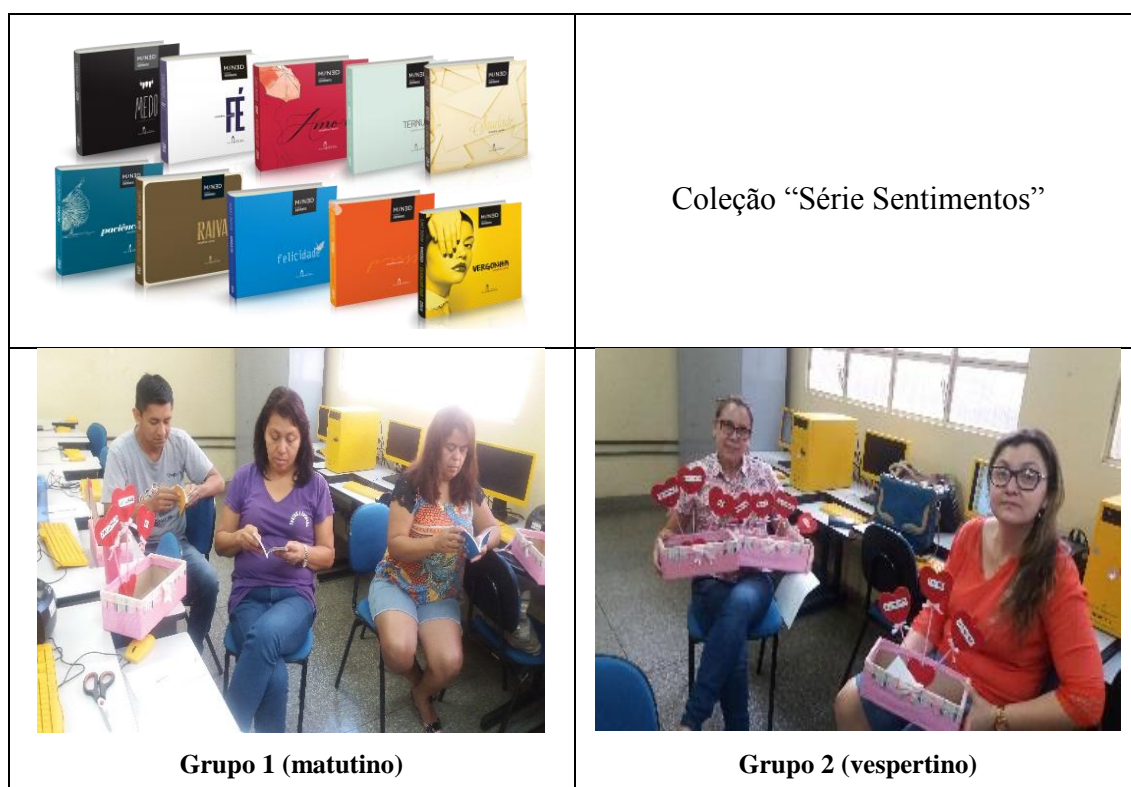
#### **Quadro 6: Cronograma de estudos com os professores do Pré-escolar I e II da Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”**

- Apresentação do roteiro de estudos do 4º e 5º encontros.
- Exibição do vídeo “Direito da Criança”.
- Apresentação dos poemas de Ariadne Cantú (2012).
- Diálogo sobre direitos humanos, proposta escolar “Valores” e poemas de Cantú (2012).
- Abordagem metodológica do projeto *Entre na roda* (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011).
- Possíveis recursos para o enriquecimento literário.

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Fizemos inicialmente uma breve retomada do encontro anterior para prosseguirmos com o estudo de memórias e estratégias de leitura, de modo a pensarmos sobre a formação leitora de crianças plurais na Educação Infantil. Desse modo, apresentamos a “Série Sentimentos”, de Ariadne Cantú (2012) e promovemos considerações sobre a pertinência de sua obra para o diálogo sobre as relações humanas.

**Figura 3: Conhecimento dos eixos temáticos de autoria de Ariadne Cantú (2012)**



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Como já referido, as obras escolhidas para este estudo são da escritora Ariadne Cantú, natural do Rio Grande do Sul, Lajeado, com formação em Direito e que representa a Procuradoria da Justiça da Infância no estado de Mato Grosso do Sul. Ela também se destaca na militância de causas legais e sociais relacionadas a esse público, tendo sua produção literária reconhecida no que diz respeito a um conjunto de sentimentos relacionados à vida humana.

Isso porque, entre as experiências produzidas com a infância e adolescência, vem se destacando uma abordagem conflitante socialmente quanto ao abandono a incapaz, à violência física ou simbólica e ao uso de drogas, o que inspira nosso imaginário quanto às questões que refletem a humanização na relação com o outro e que reúnem vários sentimentos que podem mobilizar a relação com a pluralidade cultural.

Assim, com vistas ao estudo sobre a leitura na comunidade escolar e à necessidade do conhecimento sobre os estudantes terenos e não terenos e sua forma de aprendizagem, buscamos subsídios pedagógicos no poema, uma vez que ele “[...] enfatiza a relação criança/natureza, interagindo ambas de forma livre, sem o pragmatismo que costuma presidir a apropriação da natureza pelo adulto” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 149). Inclui-se então, nessas discussões, a referência que cada criança tem para olhar, pensar e decifrar os códigos do



universo no conjunto de linguagens de que podem se apropriar para expressar seus desejos. E, ao brincar com as palavras, movem ideias, sensibilizam-se quanto ao sentimento de compartilharem os mesmos direitos a uma vida em sociedade.

Sob essa perspectiva,

[...] A experiência da leitura é, no poema, uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira. A experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente (LARROSA, 2015, p. 106).

Nessa direção, refletimos sobre o campo de experiências com as linguagens na Educação infantil, seja no brincar, seja no desenhar, cantar e fantasiar sua percepção de forma única. Dessa forma, compreendemos que os poemas de Cantú (2012) sejam promissores para encantar e sensibilizar acerca de outras literaturas infantis, sobre grupos sociais distintos, por exemplo, por meio do brincar com as palavras alicerçado pela metodologia do “Entre na roda”.

Para isso, apresentamos um vídeo sobre os direitos universais da criança, conforme o planejamento de estudo no Quadro 3 do ABP, para problematizarmos ideias pertinentes aos valores implementadas pelo projeto escolar, fundamentado nos textos da ONU (1999), que defendem os direitos da criança, como ser respeitada integralmente no universo em que está presente em suas diferenças e a partir de elementos temáticos apresentados pelo documento que versam sobre educação, saúde e proteção, para que conseqüentemente as crianças plurais sejam compreendidas como pertencentes ao espaço escolar, com direito à aprendizagem e ao acesso à cultura literária.

Pelo desenvolvimento do *Ateliê*, essas questões serão contextualizadas pelo desenvolvimento da leitura, pautado em uma metodologia que parte dos poemas em defesa da humanização e contra práticas desfavoráveis à aceitação ao outro, às diferenças entre os seres sociais.

**Figura 4: Os direitos da criança**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Estabelecemos uma interlocução do texto com as crianças ricamente constituídas na pluralidade e considerando o percurso da aprendizagem, como uma oportunidade de experiência com a leitura e acesso à educação de qualidade. Contudo, lidar com os direitos universais parece não ser uma tarefa fácil, “[...] exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais” (CANDAU, 2013, p. 154). Isso porque devem ser considerados a conotação de “igualdade” e o sentido de ser livre e viver com “dignidade”, por exemplo, quando nos referimos a classes sociais desfavorecidas, à distinção de raças e etnias e à concepção ocidental nessa relação do ponto de vista efetivo.

Reconhecemos, assim, que a atuação em direitos humanos é vista como um desafio social no que se refere à implementação desse eixo na dimensão pedagógica, desde a Educação Infantil. Nesse cenário, a educação e o potencial das crianças terenas podem ser analisados sob a perspectiva de um caldeirão de valores culturais, que demanda, além da sensibilidade às diferenças, o conhecimento dos rituais dessa etnia e a visão de sua organização na história. Emerge, por isso, a necessidade de contextualizar seus modos de vida na história, como ocorria a educação e as aprendizagens junto à comunidade, a fim de preservar seus valores culturais.

Esse patrimônio os acompanha por todos os lugares, como podemos demonstrar amplamente a partir da experiência educacional de crianças ocidentais e do repertório oral dos professores indígenas PM e PB durante os estudos. Ao tratarmos os sentimentos abordados por Cantú (2012), os participantes refletiram:

Saudades: foi tocada pelas lembranças, reviver momentos, tristeza e ajudar o outro. Paciência: aprendizagem mais rápido entre indígenas e não indígenas,

cada um tem seu ritmo. Fé: acreditar no próximo, pensar em melhorar e ter atitudes positivas (PB).

Os livros estão articulados um com outro, pois se você tem amor, você sente felicidade, você acaba por transmitir ternura (PN).

Como professor falante da língua terena, escolhi as duas temáticas da poesia de Ariadne Cantú pensando nos alunos da Escola Sullivan, por ser uma escola que atende a uma comunidade indígena e/ou percebo que os alunos indígenas, os pais são fluentes e falantes na questão da língua, sentem um pouco de medo e vergonha de falar a própria língua. Em cada sala de aula tem pelo menos três ou dois alunos que entendem a língua, mas ao conversar com eles, sentem essa vergonha ou medo. Busquei na poesia de Cantú tentar entender um pouco do universo da criança (PM).

A respeito dos direitos humanos, os docentes articularam a vivência e as turmas do pré-escolar I e II, bem como especificidades culturais das crianças e sua relação com o poema, que percorre todos os elementos evidenciados no documentário apresentado.

Olhar sensível às necessidades de nossas crianças, pois muitas vezes não conseguimos ter a visão do que está ao nosso redor. Se cada um desse para quem está perto, auxílio, maior responsabilidade dos governantes, por exemplo, não precisaria que outro país enxergasse nossas necessidades (PL). A família da criança em situação de risco, por mais que passa por dificuldades em casa, elas têm afetividade com a família (PP).

Diante dessas ponderações, os resultados da presente pesquisa podem suscitar o olhar sensível de nossos governantes quanto à coletividade e à garantia aos cuidados à criança, aos direitos do ser humano previstos na legislação. Nesse universo, concebemos qualidade de vida, bem-estar coletivo, segurança nos espaços públicos e assistência aos grupos culturais para se inserirem no mundo de forma “igual” e “livre”.

Essa discussão remeteu-nos à realidade de um estudante da escola recolhido pelo Conselho Tutelar devido à vulnerabilidade social constatada por problemas de drogas na família. Analisamos a dimensão do compromisso educacional ao questionarmos direitos de viver em sociedade, proteção das instituições familiares e governamentais e condições de trabalho para a concretização da atividade pedagógica. A esse respeito, verificamos:

Que existem profissões que se trabalham para ganhar dinheiro, já como professores auto sustentarmos para nos mantermos na profissão. E só faz isso, quem se sensibiliza às necessidades dos direitos das crianças e tem amor à educação. O professor sobrevive na profissão de professor/a, por não contarmos com a parceria do poder público e investimento no material pedagógico (PL).

A par dessas reflexões, debatemos os direitos efetivos de nossas crianças matriculadas na escola urbana e que residem na comunidade urbana, problematizando se de fato usufruem de boas condições de moradia, lazer e proteção, e se os meios de subsistência familiar podem

garantir a qualidade de vida. Desse ponto de vista, concebemos o exercício de viver em liberdade e com dignidade quando pensamos nas dificuldades das crianças que residem no ambiente urbano.

Assim, é preciso defender uma educação que possa oportunizar a humanização entre as crianças com a experiência da leitura, por exemplo, além de condições necessárias para que acessem esses direitos, tendo em vista o reconhecimento de seus valores culturais para que se possa, sobretudo, acolher as diferenças e disseminar a paz prevista no projeto escolar “Valores”, para a elaboração de práticas que desconstroem equívocos sobre como olhamos e pensamos o outro.

Salientamos que nascemos livres e com necessidades básicas para a sobrevivência. Além disso, temos direito ao convívio coletivo, a frequentar espaços sociais, a ser assistidos pelo poder público no saneamento básico, saúde, abrigo, e a viver a infância com alegria para que seja exercitada a cidadania de se ter um lugar ao mundo.

Finalizando o encontro, realizamos as considerações finais do estudo planejado e articulamos os sentimentos e a abordagem sobre os direitos humanos apresentando a coleção do projeto “Entre na roda” com o conto infantil “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (DIAS, 2012) para realizar a sistematização da roda de leitura.

Esse projeto de formação para a leitura nos convida a desconstruir práticas pelas quais “[...] enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita com tal” (VYGOTSKY, 1896, p. 124). Nessa direção, promovemos a estratégia de práticas inventivas e desafiadoras aos professores que os tirem do modelo padronizado que conhecemos, com ideias para o aquecimento, realização e desdobramentos da leitura.

Sob esse entendimento, o momento inicial para o encontro com a leitura constitui estratégias para “[...] formular hipóteses, fazer previsões, [oque] exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou” (SOLE, 1998, p. 108). Em outras palavras a pré-leitura, a preparação, improvisam, pressupõem hipóteses e inferem outros conhecimentos textuais ou de algo inédito a ser descoberto. Nessa atividade, o enfoque principal é seduzir e ganhar a adesão do leitor por meio da exploração de diferentes espaços e do deslocamento da rotina vivenciada em sala de aula para entrarem em ação a criatividade e a utilização de recursos para desenvolver a história.

**Figura 5: Conhecimento da metodologia do Entre na Roda**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Desse modo, conversamos a respeito de possíveis estratégias de leitura compreendidas por Solé (1998) como “[...] procedimentos de caráter elevado”. A autora fundamenta as três fases para o desenvolvimento literário: antes, durante e depois da leitura, que contribuem com a ideia apresentada pelo projeto *Entre na roda* ao propor *aquecimento, leitura e desdobramento da leitura*.

Sendo assim, explicitamos o planejamento da ação e considerações sobre o que antecede e aquece o momento literário, “[...] de modo a criar um clima de magia [para que possamos] [...] lançar mão de recursos que enriqueçam a leitura, como um fundo musical” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011).

Os instrumentos pedagógicos podem variar e contribuir para estimular a imaginação da criança, fornecer informações sobre o texto e verificar conhecimentos prévios para promover encantamento. Sendo assim, as rodas de leitura são uma atividade central do projeto *Entre na roda* para a sistematização do aquecimento, o que pode contribuir com a qualidade do desenvolvimento da leitura. O projeto da Volkswagen orienta:

Antes da leitura: escolha textos de boa qualidade; prepare-se para esse momento, estudando os textos antes. Procure criar um clima de magia e envolvimento. Se possível, peça aos participantes que se sentem em círculo, próximos de você. Diga o nome do (a) autor (a) e pergunte se já o (a) conhecem, se já leram algum livro ou texto dele (a). Fale sobre a época e o lugar em que o texto foi escrito, caso tenha essa informação.

Mostre-lhes a capa e pergunte sobre o que seria o texto. Aponte o nome do (a) autor (a), o título do livro, leia a orelha e o texto da quarta capa ou contracapa (se houver) (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, 37)

Pela utilização de nossas capacidades recursivas, podemos alimentar o imaginário infantil ao ativarmos os conhecimentos linguísticos, textuais e empíricos destacados por Kleiman (2016). Embora as crianças ainda não dominem o código da escrita, elas podem interagir, compartilhar sua visão ampla de mundo, fazer inferência de outros textos, brincadeiras, livros que folhearam, de suas culturas e formular ideias. Nessa iniciação, “[...] ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através de sua exercitação compreensiva” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Assim entendemos que na medida em que estimulamos e intervimos no processo literário, podemos contribuir para qualificar a leitura pelo planejamento e pela seleção de bons livros que levem a visão da criança para além do texto. Assim, compreendemos que, “se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado dele, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Dessa perspectiva, é possível instigar a autonomia das crianças para criar, apreciar e pensar junto ao texto e, nessa interação, por meio do enredo das histórias, mobilizam-se “[...] diferentes níveis de conhecimentos” (KLEIMAN, 2016, p. 15), além da articulação de diferentes elementos textuais e do diálogo sobre diferentes populações.

O livro que elegemos para desenvolver a leitura – “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de acordo com a metodologia do “Entre na roda”, congregou a discussão sobre estratégias para inferências sobre o texto e sobre a identidade da menina negra. Nessa ocasião, utilizamos um rico conteúdo para uma reflexão sobre as diferenças presentes no contexto dos Direitos Humanos, o direito de viver a vida de forma plena, livre, em direção à suposta igualdade, discorrendo sobre a imaginação de uma criança saudável, amada e amparada que projetamos no processo escolar, onde há aceitação e reconhecimento social de suas origens e cultivo de boas relações.

Nesse processo, é importante o papel do professor para reconduzir informações e centrá-las no tema em questão (SOLÉ, 1998, p. 107): o que está posto no conteúdo, o que os personagens revelam sobre o mundo, como se constitui a relação com outras pessoas, além das informações que conhecem de maneira a problematizar para sensibilizar. “[...] De forma análoga, a leitura do outro faz com que se responda a ele emocionalmente com atitudes de repulsa, rejeição, desprezo, ódio, ou de admiração, respeito, confiança e tentativa de imitação” (THIÉL, 2013, p. 13).

Concebemos, pois, que cada criança é única e suas experiências socioculturais por isso mesmo são diferentes. Nessa direção, notamos as características da personagem: “[...] ela gosta de tanta coisa que não vai dar para colocar tudo nesta página” (DIAS, 2012, s.p.). Algumas dessas preferências, na história, relacionam-se à “[...] estripulia sapeca, levadas da breca, de pular degraus, de girar bem forte no gira-gira do parquinho, jogar bola, montar quebra-cabeças” (DIAS, 2012, s.p.), o que nos permite transitar por sua natureza e pelo conjunto de linguagens presentes fora do contexto escolar, sendo as brincadeiras um solo fértil para a ampliação do conhecimento.

Ainda sobre a história de Dias (2012, s.p.), a personagem, ao descrever o doce que aprecia, chocolate, reivindica a presença da mãe toda hora e, em suas brincadeiras, retrata um lar com família, qualidade de vida, proteção e segurança, demonstrando que exercita a liberdade a partir das preferências manifestadas para realizar suas brincadeiras, cantorias e pela alegria em estudar.

O texto evidencia a relevância de bons livros, em que a qualidade literária agrega ingredientes para deslocar e ampliar ideias sobre os habitantes desse mundo. Isso nos possibilita compreender as diferenças que constituem o ser humano, o retrato da família feliz e divertida, que tem um jeito de ser e gostar de coisas diferentes (mãe baixa, pai alto, um pouco gordo, a preferência de seus irmãos, ora por videogames, ora com esconde-esconde; no entanto, “[...] todos se respeitam, se curtem, todos se amam” (DIAS, 2012, s.p.), o que pode contribuir para uma sensibilização quanto ao respeito aos modos culturais diversos. Além disso, “[...] a leitura de diferentes textualidades pode levar à reflexão sobre a complexidade da interação construída com o outro e com a sua literatura” (THIÉL, 2013, p. 13).

Após a leitura da história, é possível aprofundar o entendimento do texto e o que aprenderam, provocando conhecimentos: “[...] indague o que mais lhe agradou: a descrição que o autor fez do lugar e dos personagens? A trama da história? O desfecho?” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 16), problematizando para fazer com que as crianças expressem suas opiniões e ampliem a oralidade.

Desse modo, destacamos a atuação do mediador leitor, como pode ser pensada, planejada e sistematizada para ocorrer a motivação e a predisposição para a leitura. “O retrato da Luanda” nos convida a olhar de forma sensível as possibilidades de aprendizagens quando enfatiza a aceitação de sua cor, de características físicas, como o cabelo crespo, dentre outras qualidades.



Entretanto, para ampliar a reflexão sobre a necessidade do respeito ao outro, podemos questionar: será que o mundo de todas as crianças é feliz e colorido dessa forma? Elas de fato vivenciam o direito de viver a infância, conforme foi sugerido no vídeo?

**Figura 6: Momento de criar para reinventar as rodas de leitura**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Para encerrar a pauta do encontro, disponibilizamos alguns acessórios, confeccionamos a casa de fantoche e, como sugestão do grupo, elegemos a arte da cultura Terena para a ornamentação, posto que, “[...] tendo em vista as características, as dimensões e os momentos de uma oficina pedagógica, acreditamos que elas favorecem uma prática educativa dialógica, participativa e democrática” (CANDAU, 2013, p. 172).

Nessa dinâmica, os profissionais demonstraram envolvimento e vontade de implementar os acessórios para desenvolver suas rodas de leitura. Cada um manuseou os materiais dispostos na caixa, explorou-os e refletiu sobre possibilidades de incorporá-los ao contador de história.



Assim, destacaram livros e ideias para agregar recursos tecnológicos (fundo musical, cantigas e utilização de acessórios variados) na perspectiva da valorização da proposta intercultural, articulada às ações pedagógicas do ambiente escolar, sem descaracterizar o caráter da qualidade literária, pensando assim a leitura e a potencialidade de deslocamento para vários pensares, lugares, sentimentos e principalmente pela capacidade de emancipar o indivíduo e sensibilizá-lo quanto ao processo de humanização na convivência com grupos indígenas que dominam saberes distintos e específicos, veiculados a um conhecimento de uma história viva.

#### 4.7 Antes, durante e após a leitura o que mudou?

Apresentamos o desenvolvimento das rodas de leitura aos cinco professores participantes desta pesquisa, observando as peculiaridades de suas percepções imaginárias para explorar a leitura de forma reflexiva e articulada aos estudos no *Ateliê*.

Para tanto, relacionamos acessórios, títulos e autores das obras, sistematizando as rodas de leituras de acordo com a proposta do *Entre na roda*. Informamos ainda, como pode ser visualizado no Quadro 7, o número de 86 estudantes matriculados na Educação Infantil, 68 frequentes e participantes da atividade de leitura. Dentre eles, apesar de se aparentar uma predominância da etnia Terena, de acordo com os dados da escola, apenas 18 deles foram matriculados e cadastrados por seus responsáveis como indígenas.

**Quadro 7: Reinvenção de espaços e acessórios criativos para a roda de leitura**

Professor/ Turma/ Turno	Nº crianças Total (T) Presente (P)	Terena	Acessórios utilizados	História	Ambiente explorado
PM Pré I A Matutino	T - 17 P - 15	2	Peruca colorida, lenço, caixa surpresa, avental, casa de fantoche, patos de pano	O Patinho Feio (Maurício de Souza)	Debaixo de um abacateiro
PB Pré I A Matutino	T - 17 P - 13	-	Peruca com cabelos negros, caixa surpresa, colar, avental coelho de pelúcia e boneca	Menina Bonita do laço de fita (Ana Maria Machado)	Debaixo de um abacateiro
PP Pré I B Vespertino	T - 20 P - 17	6	Vestido, colar, tiara, fantoche, caixa identificada com poemas	Cocori Quem? (Melanie Joice)	Debaixo de um abacateiro
PL Pré II B Vespertino	T - 25 P - 22	6	Tiara com anteninha, óculos de borboletas, caixa surpresa, dois colares diferentes e batom	A vendedora de Chicletes	Espaço interno da sala de aula

				(Fabiano Moraes, 2013)	
PN Pré II Matutino	T - 24 P - 16	4	Jaleco branco, peruca, óculos	Adivinha quanto eu te amo? (Sam Bratney)	Quadra esportiva

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Depois, retomamos a produção literária e atentamos para a percepção para a formação de leitores após a vivência promovida no ABP, para enriquecermos a discussão sobre a arte de narrar. Nesse contexto, concebemos a necessidade do comprometimento e da entrega, já que, “[...] para que possa ser envolvido pela narrativa, o leitor precisa participar dos fatos que estão sendo narrados, ‘viver’ o que os personagens estão vivendo, ‘ver’ o cenário como se este estivesse diante de si” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 05).

Com base nessa vivência, acrescentamos novos ingredientes para valorizar novas descobertas durante a leitura com o desafio de narrar: contar e contar-se (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 05).

Nessa perspectiva, iniciamos a roda de leitura com o professor PM. A partir da criatividade dos próprios interlocutores, organizamos um ambiente arejado e ao ar livre, debaixo de um abacateiro.

**Figura 7: Contação de história - O Patinho Feio**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

### 1) Roda de leitura do PM

O aquecimento à leitura ocorreu convidando-se duas crianças para segurar a casa do fantoche. O docente saudou a turma em língua terena, “nakeyeye”, e assumiu a suposta identidade de ser seu irmão gêmeo, perguntando:

Quem adivinha o nome dessa história? Vocês conhecem essa história ou alguma semelhante a essa? Do que se trata? Hoje eu vim aqui e trouxe uma história bem legal para vocês, vamos escutar, quero que prestem atenção... Eu não vou falar o nome, são vocês que irão descobrir o nome da história e me dizer (PM, 2018).

Ele ilustrou a capa, evidenciou os personagens e as crianças sugeriram: *Patinho feio*; *Turma da Mônica*... O educador respondeu: será que vai tratar do *Patinho feio*? Conhecem a história? O que isso tem a ver com a Turma da Mônica? E quais sentimentos existem entre eles?

Nessa dinâmica, observamos a satisfação das crianças, que auxiliaram o professor, pois se sentiram valorizadas ao participarem da leitura, tocando nos personagens, como os patos e a casa do fantoche, além de se encantarem com o figurino, com peruca e lenços, e com a maneira diferente de narrar a história, o que gerou o envolvimento da turma na atividade.

#### Figura 8: E o patinho era feio mesmo?



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Com muita tranquilidade, PM narrou a história e, à medida que folheava as páginas do livro, fazia alguns questionamentos sobre a suposta ação que viria a seguir, o que os pequenos suspeitavam que pudesse acontecer após a rejeição do pato considerado feio, etc. Ademais, ao observar algum momento de dispersão, sugeria que retornassem ao lugar e destacava a relação

do pato com o cachorro, com isso buscando garantir a escuta e a interação dos estudantes com a leitura.

**Figura 9: Que parte da história vocês mais gostaram?**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Com base nesse registro, notamos que o professor, durante a leitura, narrou a história de forma interativa com as crianças e foi perceptivo ao movimento e ao interesse delas. Para o desdobramento, perguntou: “o que aprenderam com a história? De que parte mais gostaram? Aquele patinho que parecia feio está feio agora? Por que era chamado de patinho feio?”. Concluiu com a reflexão de que, na verdade, era um cisne, cresceu e se transformou, com penas brancas, enormes, diferentes dos demais amarelos. Assim, ressaltou a atitude entre os animais e o que o texto quer ensinar, pensando nos sentimentos bons e ruins, dependendo da maneira com que convivemos com o outro.



**Figura 10: O que mudariam no cenário da história?**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Na sequência da atividade, retornamos para a sala e as crianças foram orientadas para pensarem junto aos personagens e sobre o que aprenderam com eles, enfatizando a invenção de uma história bonita e feliz. Ao final, o protagonista foi amado, e respeitado em suas diferenças, demonstrando que todos podem brincar, amar, divertir-se, dar boas risadas e sentir felicidade no coração com amigos diferentes e que o carinho pode prevalecer.

Na história o patinho conviveu com a rejeição, jogado por outros animais. Agora vamos mostrar a família do patinho feliz, onde os animais vão querer ficar perto dele e aceitá-lo do jeito que ele é, lembrando de uma parte da história, que o cachorro levou para sua casa e lhe deu abrigo, lugar para dormir e não foi maltratado, como outros personagens fizeram ao rir e debochar dele (PM, 2018).

O texto promove uma reflexão sobre sentimentos diversos que pautam o convívio humano, que podem, por exemplo, favorecer uma vida preenchida pela felicidade, abraçada pelo amor quando sentimos “[...] aquele calorzinho... Que a gente sente no fundo da barriga. E que nos faz sorrir para tudo” (CANTÚ, 2012, s.p.), como também a inquietação de sentimentos turvos, que dilaceram o coração quando é depreciado. Fica “[...] acizentado [...] quando o coração fica... Todo encolhido... Apertadinho e sem ar. E de tão pequenininho... Parece que vai explodir! Tum-tum” (CANTÚ, 2012, s.p.). E, com o coração nesse estado, triste, pesado e ofegante, nada parece fluir com a ausência de bons sentimentos. Os sentimentos realçados podemos verificar na voz das crianças conforme o quadro abaixo;

### Quadro 8: a voz das crianças

Com as questões norteadoras, quem você desenhou? Onde e como eles estão? Podemos identificar?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mãe e o filho e o outro dentro dos ovos</li> <li>- A mãe pata, o patinho feio e o patinho bonito</li> <li>- A mãe e o ovo com filhote na barriga</li> <li>- A família cuidando dos animais</li> <li>- O patinho feio feliz com seus irmãos e outros animais</li> <li>- O patinho feliz ao lado de sua mãe</li> <li>- A mãe fazendo bolo aos filhos</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Observamos nessa experiência a trama de ideias que se compôs, especialmente quando a criança é incitada para criar e pensar sobre a história. Ora, o pato estava triste pelo estranhamento dos amigos a pela diferença de sua cor; depois, com a mudança da história, mostrou-se uma família acolhedora, protetora, fazendo bolo para cuidar de todos os filhos, um dentro da barriga e outros que já descobriram o mundo, ao lado do irmão e de demais animais, com a expressão de felicidades e união.

Enfim, os educandos se esforçaram para destacar a compreensão sobre o afeto, aliada às estratégias pedagógicas do professor, que desenvolveu uma experiência diferenciada para propor a leitura.

## 2) Roda de leitura de PB

A partir da releitura de práticas inventivas para a turma do Pré-escolar I, PB buscou consolidar um clima de suave encantamento, inspirada na proposta do *Entre na roda* quanto ao espaço e à criatividade “[...] como um tapete ou carpete sobre o qual você pode dispor almofadas, pode tornar o ambiente mais aconchegante para os pequenos leitores” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 05). Ela organizou a roda de leitura no mesmo espaço que PM, sob um pé de abacate, visando à qualidade da prática leitora.

Também selecionou alguns acessórios pedagógicos que alimentaram a imaginação das crianças durante a narrativa da história. Dentre eles, listamos a peruca negra, caixa surpresa, colar, avental, coelho de pelúcia, boneca negra e três suportes, que auxiliaram a exposição de dez poemas de Cantú (2012).

Nessa dinâmica, verificamos o olhar curioso das crianças fora do espaço da sala de aula, com expectativas de um acontecimento novo diante da caracterização da cena e de acessórios para a escuta da história “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 2011).

Entre um movimento e outro, as crianças observaram o cenário que as instigou a fazerem descobertas sobre o ambiente de acordo com suas percepções ao observar o que há no espaço: árvore, brisa, folhas sobre o chão, o cantar dos pássaros, entre outros. As crianças se atentaram aos recursos utilizados pela professora e com isso uma delas exclamou: “essa roda de leitura vai ser diferente mesmo!”.

**Figura 11: Menina Bonita do laço de Fita e seus segredos.**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Para o aquecimento da leitura, a docente fez uso de uma caixa surpresa com suspense, retirou o livro, informou o título, a ilustração e logo narrou a história. Para isso, convidou uma das crianças para segurar a boneca e auxiliar nesse processo, assim envolvendo-a e a valorizando, de modo que expressou satisfação em sua feição. Nesse processo, lembramos:

[...] Que é muito importante uma boa preparação para a leitura. Por isso, antes do encontro na roda, leia atentamente o texto, observando que momentos propiciam uma mudança na entonação ou no volume da voz, que trechos merecem uma leitura mais pausada ou mais acelerada, de modo a extrair da história o máximo da expressividade, mantendo, assim, o interesse e a atenção dos participantes (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 05).

Em alguns momentos, a educadora precisou intervir para retomar a atenção dos alunos, que se distraíam entre o passear das formigas sobre o chão, o cair das folhas, bem como pela necessidade de expressão dessas crianças, que têm em média quatro anos, considerando sua participação na atividade, uns mais compenetrados que outros, algumas se encantaram mais com o coelho e com a boneca e outras com a formiga que passeava sobre o chão...



**Figura 12: Interação das crianças com a boneca negra e o coelho**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Nessa dinâmica, a professora entrevistava no intuito de reinseri-las no texto ao dar voz ao coelho e à boneca para recuperar a atenção do alunado. Interessante relatar nessa experiência, mesmo porque que as crianças já conheciam a narrativa e isso possibilitou maior envolvimento e interação com o texto.

Após a leitura, PB discutiu a relação entre o animal e a menina, enfatizou a afetividade entre os dois e, com isso, provocou as crianças a se expressarem sobre uma composição familiar estruturada de forma diferente propondo que recontassem a história, o que aconteceu com bastante entusiasmo por parte de todos os participantes.

**Figura 13: O afeto e o diálogo das crianças com a boneca**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.



A história foi finalizada com aplausos e abraços dos personagens da história para estimular o amor, o respeito entre eles, o carinho, o entendimento das diferenças e a aceitação da cor, que pode ser estendida às etnias. Na prática dessa atividade, a professora propôs às crianças que recontassem a história evidenciando a questão norteadora, como podemos ver no Quadro 9, a seguir.

### **Quadro 9: E o seu segredo criança qual é, para ter a cor que tem?**

<b>Menina bonita, qual é seu segredo para ser tão pretinha?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve ser porque tomei tanto café, aí tomei e fiz bastante xixi</li> <li>- É por causa que eu caí num balde de tinta quando era pequenina</li> <li>- Tomei café e fiz xixi</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Nas respostas, vemos que as ideias expostas são complementares, evidenciando todas que houve a ajuda dos colegas para expressarem um trecho que haviam memorizado.

Ao retornarem à sala, PB convidou as crianças para registrarem o texto da forma que entenderam. Para isso, retomou partes importantes da relação entre a menina e o coelho que enfatizam a afetividade e os relacionou aos poemas, principalmente aos sentimentos positivos que enobrecem as relações humanas.

A professora questionou: “quem você desenhou aqui? O que está fazendo? Em que lugar estão? Que tipo de sentimentos aparecem entre eles? Estão felizes ou tristes, nervosos?” Depois, pediu às crianças uma produção para representar a compreensão do texto por meio do desenho.

Como resultado, tivemos:

### **Quadro 10: A manifestação de sentimentos nos desenhos das crianças**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- O desenho de uma menina cozinhando para o coelho no faz de conta</li> <li>- A ilustração de um, dois ou mais coelhos, para simbolizar a família do animal e da Menina Bonita brincando juntos no parque.</li> <li>- Um cenário do brincar na casa da menina, onde brincavam felizes ao mesmo tempo em que um coelho se manifestava devido a sua cor; já outro estava feliz com o que tinha.</li> <li>- A identificação da menina com a cor do cabelo vermelho.</li> <li>- O desenho da família do coelho.</li> </ul>
---

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Os registros revelaram, assim, o que as crianças compreenderam sobre o texto. Elas identificaram os personagens e suas famílias, contextualizando essas e as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola e em casa, também com o conhecimento de outras fontes literárias. Ilustrando essa afirmação, constatamos no desenho de uma delas a mescla entre essa história e a da personagem da menina do cabelo vermelho, amiga de Lelê. A educadora perguntou: quem você desenhou? Ela é a sua Menina Bonita? E a criança respondeu: ainda vou desenhar a menina bonita, esta é amiga dela, o cabelo dela é diferente.

Por meio da imaginação, essa aluna identificou a relação do coelho com a menina e desejo de ele ter a mesma cor, o que o fez constituir sua família ao se casar com uma coelha preta, filhotes e com a afetividade pela Menina Bonita do laço de fita.

Outros desenhos detalharam a brincadeira no parque; em outros, houve a ilustração do cenário da casa da menina; já um desenho manifestou a tristeza do coelho por não poder mudar a sua cor. Em outro, esse personagem estava feliz, mas, na maior parte das produções, representaram-se a interação e a relação de amizade entre os protagonistas.

Frente ao exposto, observamos que o texto foi significativo para elas, pois demonstravam o entusiasmo e a vontade de falar sobre o que desenharam. Uma estudante, por exemplo, descreveu que a mãe fazia trança na menina, quando PB entrevistou para que falasse dessa relação mãe e filha: que sentimentos a mãe demonstrava com a atitude de fazer tranças? Com isso, provocou o pensar da criança sobre a afetividade, e a criança respondeu: ela se sentia bem, sendo perguntada sobre o que entendia por se sentir bem, cuja resposta foi: dar carinho, amor e respeito.

Vimos assim que o brincar com a família entre as crianças indígenas estava muito presente: uma delas narrou que a menina cozinhava para o coelho para cuidar dele ao brincarem de panelinha, fazerem comida de mentira e bolo com a areia do parque.

Essa atividade se iniciou em sala, depois se estendeu ao ambiente externo e culminou no parquinho.

### **3) Roda de leitura de PL**

A preparação da professora para a roda de leitura com a turma de 25 crianças teve um percurso diferente no que se refere à exploração de espaços diferenciados, proposta pelo *Entre na roda*. A narração ocorreu no espaço sala de aula por falta de um ambiente que pudesse atender a demanda pedagógica com a qualidade literária indicada pelo projeto de formação para a leitura, dado o dinamismo escolar e a constância de eventos paralelos às funções educativas.

Nesse episódio, ocorria o desenvolvimento de um projeto esportivo, com crianças circulando entre um corredor e outro, cuja agitação contribuiu para a dispersão da atenção das crianças.

**Figura 14: A vendedora de chicletes**



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

A história “A vendedora de chicletes” teve, como aquecimento, a canção “Bate o sino”, além do uso de alguns acessórios, como aventais, tiara e caixa surpresa. A partir dessa ação, a docente indagou o que vinha na memória das crianças sobre o tema natalino, bem como possíveis reflexões sobre solidariedade. Em seguida, problematizou: “o que será que aprenderemos com os personagens? Será que todos são amigos um do outro, ajudam e tratam bem seu próximo? Isso para levantar fontes por meio do conhecimento prévio das crianças a respeito “do que podem fazer para brilhar como os enfeites natalinos no convívio social” (PL).

Assim, relacionou a história proposta aos poemas que tratam dos sentimentos (CANTÚ, 2012), apresentou a autora, o título da obra e logo discorreu sobre o texto de forma que, na discussão, falou-se sobre os direitos da criança. Ainda durante o aquecimento, a educadora informou que o texto se trata de uma adaptação da pequena vendedora de fósforos, de maneira a estimular a imaginação da turma.

No desdobramento da história, a professora expressou alegria ao observar a boa memória das crianças, pois já havia narrado o texto no início do ano para elas. Quando perguntou: “as pessoas da cidade, que estavam nas ruas, amaram essa menina?”, a resposta imediata e unânime foi não.

PL prosseguiu: “você gostaram da história? Por que acham que não amavam? O que deveriam ter feito para amá-la?”. As respostas infantis versavam que não amaram a personagem

porque estava suja e que deveriam dar leite, amor, arroz, feijão, frutas, comida, carinho ajudar com roupas, ter casa para morar...

A professora continuou arguindo sobre o que fariam se alguém lhes pedisse ajuda na rua, independentemente da raça, etnia, classe social, estando os pequenos com um pacote de bolacha na mão. Uma criança compartilhou que seus pais são donos de um trailer e quando aparece alguém pedindo comida se solidarizam e dão hambúrguer à pessoa. Assim destacou as necessidades do olhar coletivo e sensível ao outro. PL relacionou o exemplo do lanche às situações de quando um traz merenda e o outro não, para partilhar, ou quando desenvolve atividade em sala e todos colaboram com a organização da sala: uma pega vassoura, pá, lixeira, etc. e contribuem para um ambiente limpo.

A partir do projeto da Fundação Volkswagen (2011), o texto tradicional pode se entrelaçar com a releitura de novas obras, para que as crianças conheçam novas versões e estabeleçam um comparativo entre eles, possibilitando-lhes alimentar seu potencial para que possam reinventar ideias e atribuir criativamente e sentidos diversos à história.

Com isso, podemos avançar para além do incentivo à leitura, com o conhecimento de mundo por meio da literatura e, desse modo, vemos a necessidade de problematizarmos questões sobre valores humanos, sentimentos, universos diferentes, desigualdade social, significado da vida digna, respeito e reconhecimento às diferenças.

O poema de Cantú (2012) selecionado trata da pressa:

Onde? Cadê? Por quê? Ih... Nem sei... Já foi... Pressa é um relógio neurótico em ritmo acelerado. É uma bola de boliche fazendo strike, fazendo strike, nas nossas ideias... Fica tudo embaralhado. É lavar as mãos sem secar direito. É fazer tudo correndo e meio mal feito. É o vidro do para-brisa pelo lado de dentro do pensamento (CANTÚ, 2012).

Esse poema conduz nossa fértil imaginação pela pressa, e assim analisamos o cenário da menina na história, o movimento constante da cidade, a ausência do tempo para o olhar cuidadoso às necessidades coletivas e o enfoque restrito aos anseios individuais, dentre outros aspectos.

Por esse exemplo, vemos que é possível experimentar e saborear a felicidade com a mesma intensidade de outros dissabores que os sentimentos possam despertar, ao percorrermos o caminho possibilitado pela leitura. O viés imaginário ora pode conduzir a uma direção, ora a outra, rumo a um mundo povoado por riquezas idealizadas na memória da criança feliz, como a mesa farta de alimentos, cultivando momentos prazerosos e inspirados pela ludicidade. Seguindo esse viés, cada chiclete desembrolhado nos possibilita o desabrochar para o campo

literário, pressupõe descobrir e listar ideias infindáveis por meio da criatividade quando pensamos, multiplicamos, reformulamos e lançamos novas ideias a respeito do que se manifesta diante de nossos olhos:

Pois no mundo quantas crianças famintas, resolveu mascar um chiclete na ilusão de alimentar-se daquele doce e imediato prazer. Tirou a embalagem, levou a boca e mastigou aquela goma doce que parecia anestesiar todo seu corpo. Ela então fechou os olhos e imaginou-se em uma casa confortável e quente, deitada em uma cama macia, ao lado de sua falecida mãe a lhe oferecer um delicioso leite com chocolate quentinho (MORAES, 2013, p. 15).

Entre esses emaranhado de ideias criativas se mesclam o mundo da fantasia e o da realidade ao concebermos classes sociais e culturais diferentes que levam à sensibilização para vários aspectos. Nessa direção, no momento de desenvolver a atividade de desenho com as crianças sobre a história narrada, analisamos a forma conduzida pela professora para observar a percepção da turma sobre o entendimento do texto.

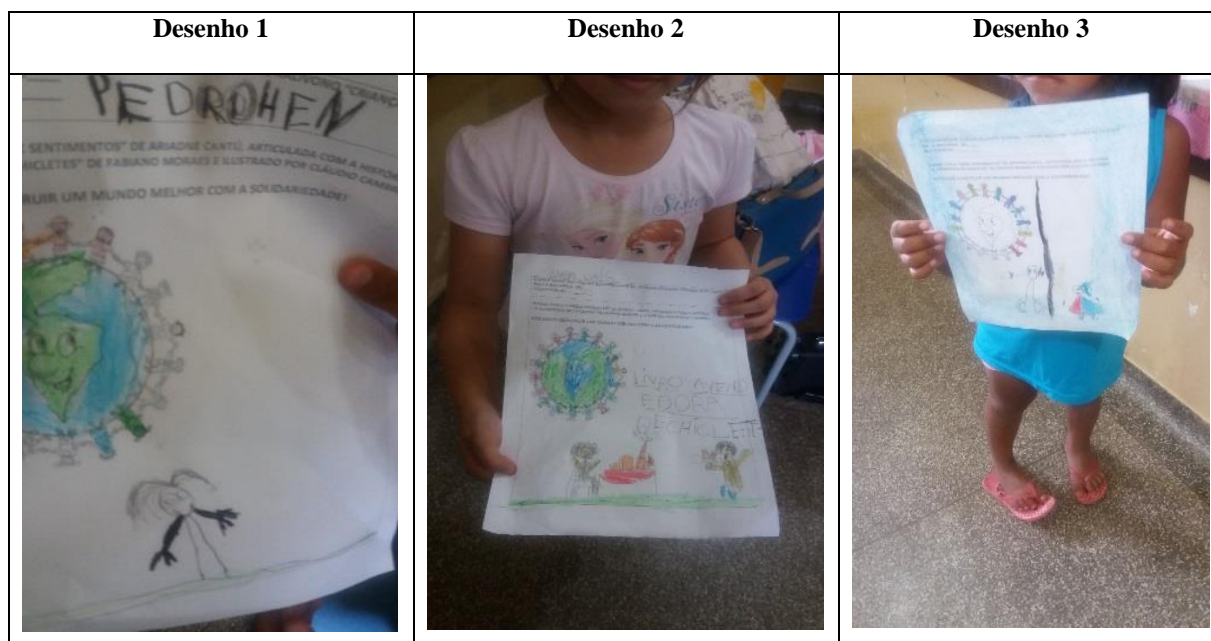
Ela explorou os poemas da Cantú (2012) e, na sequência, enfatizou os sentimentos bons e aqueles que feriram a menina durante a cena, possibilitando-lhes retratar nos desenhos o cenário feliz e triste e selecioná-los em duas caixas.

Nos relatos e desenhos das crianças, constatamos a compreensão da história ao projetarem momentos que recordaram tristeza e felicidade com as questões norteadoras: quem você desenhou? Como ela está se sentindo e por que você desenhou?

### **Quadro 11: Sentimentos tristes e felizes**

<b>Tristeza</b>	<b>Felicidade</b>
Quando o garçom expulsou a menina do restaurante.	Diversão ao passear com avó de barriga cheia.
Olhava a vitrine e não brincava.	A menina e a avó na casa.
Estava com saudades da mamãe.	Desenho da família, bolo e a árvore de natal.
Por não ter nada para comer.	A menina e sua avó, com uma mesa farta de bolo, pão, queijo e iogurte.

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

**Figura 15: Registro dos sentimentos da menina**

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Selecionamos três desenhos para evidenciar a aprendizagem da turma, por meio da atividade de leitura orientada pela professora PL. Na primeira ilustração (imagem 1), a criança triste, sozinha na rua e com saudades de sua mãe.

Já na segunda imagem (imagem 2), a menina e sua avó e, conforme a descrição na mesa, havia bolo, pão, queijo e iogurte e, principalmente, a felicidade por estar protegida e alimentada.

A terceira (imagem 3) revela o amparo e a segurança pelo fato de a personagem ter família e lar para protegê-la da chuva e do sol, acalentada pelo amor ao expressar a felicidade da criança em companhia da mãe. Com isso, a criança manifestou a riqueza desses valores afetivos para a infância. Nesse processo, auxiliamos os pequenos a organizarem seus desenhos de acordo com os sentimentos que registraram.

Esse fato remete à passagem do texto oposto a uma vida feliz, quando a menina adentra no restaurante para pedir comida e com a esperança de matar sua fome, “[...] de ganhar alguma sobra, mas logo o garçom ralhou: - Menina! Não perturbe os fregueses. Vá pedir lá na rua. Lembrando de sua triste realidade, a vendedora de chicletes caminhou sem destino em meio ao vasto deserto humano que a cercava” (MORAES, 2013, p. 15). Vemos assim o descaso ao se maltratar e a ignorar a necessidade humana, ainda que seja simbolicamente, na sociedade em que vivemos.

Não abreviamos a discussão para a cobrança de valores, mas a ampliamos com vistas à sensibilização quanto à relevância da valorização humana, como na fala de PL, a seguir reproduzida:

O nosso Deus é o papai Noel que devemos ter presente no cotidiano, na vida coletiva, na constância de praticar o bem ao valorizarmos ao outro, pequenos gestos de amor, a sua cama, a casa, a comida posta na mesa, ao leitinho quente preparado. Vamos pensar que muitos colegas não têm o que vocês têm: a oportunidade de estudar, aprender e compartilhar de um ambiente rico e, ainda, conhecer diferentes pessoas.

Notamos, no semblante da professora, sua satisfação a partir da aprendizagem evidenciada na ilustração dos desenhos das crianças, motivados pela parte do texto que julgaram mais significativa. Ao propor a seleção de histórias que contrasta sentimentos, planejou-se o diálogo sobre felicidade, amor, ternura e fé, presentes no poema, como no caso em que a avó reaparece na vida da menina, discutindo ainda aspectos relacionados ao convívio e às relações humanas.

#### **4) Roda de leitura de PP**

A roda de leitura desenvolvida pela professora P, responsável por 20 crianças do Pré-escolar I, vespertino, ocorreu no primeiro tempo e foi orientada desde o momento da acolhida. A rotina foi conduzida com as cantigas de roda “Enrola, embola 1, 2, 3”, “Faz doce, sinhá” e “Se eu fosse um peixinho”, para realizar a chamada e preparar os alunos para a atividade. Houve assim o desenvolvimento de vários movimentos sonoros em tom moderado, lento e acelerado, despertando a autonomia dos estudantes para sugerir a canção de sua preferência, o que na ocasião foi respeitado e acolhido pela professora, que alternou as melodias.

Concluída essa parte da rotina, as crianças receberam a orientação para participarem do momento da leitura, apresentado em tom de mistério e entusiasmo pela professora. Com as palavras: “vou sair um pouco porque a diretora está chamando”, retirou-se da sala para se preparar em grande estilo.

Nesse intervalo, busquei manter a atenção das crianças dialogando com elas sobre o que imaginavam que fosse acontecer. Nessa interação, solicitei que se identificassem para conhecê-las. Quando a professora retornou para a sala, chegou caracterizada, surpreendendo a turma ao se apresentar como sua irmã. Ela utilizou os acessórios e vestimentas sugeridos durante os estudos da metodologia do “Entre na roda” (vestidos, óculos, tiara, caixa surpresa e suportes temáticos dos sentimentos). Nesse episódio, criou estratégias questionando: o que será que tem



dentro dessa caixa surpresa? Será que é a barata de ontem? Com isso, retomou uma narrativa anterior sobre uma barata.

As crianças, orientadas por sua fértil imaginação, tentaram deduzir se era um animal, uma boneca ou brinquedos. Para a roda de leitura, PP cantou uma música para que pudessem viajar e conhecer lugares no campo imaginário. Depois, cada uma levou sua cadeira até o espaço externo, debaixo do pé de abacate, para o desenvolvimento da leitura.

**Figura 16: Cocori quem?**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Reunidos no pátio, a docente explorou o autor, o ilustrador e o tema da história “Cocori quem?”. Em seguida, promoveu a dinâmica das caixas, que reunia sentimentos diversos, e introduziu a história. Assim, os pequenos conheceram o cenário do texto, os personagens, a voz dos animais e o protagonista: o galo mandão, que durante a narrativa estremecia os moradores da fazenda. Para o desdobramento, questionou: “quem era o galo? O comportamento alegrava seus amigos? Ele era amigo? Será que ele era feliz por ser diferente e dispersar os outros? O que gostaram ou mudariam na história?”.

Na opinião dos alunos, o galo queria ser chefe da fazenda e mandar, além disso, era estressado e chato.



**Figura 17: As férias do galo**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Nesse momento, a professora retomou as caixas, que continham os poemas de Cantú (ano) quanto aos efeitos que podem entristecer, causar medo e impaciência, como a falta de respeito do galo com os outros.

Nessa lógica, refletiu: “coitado dos animais, não eram respeitados, tinham medo dele. Será que o galo era feliz afastando todos do seu entorno?”. Nessa reflexão, uma criança destacou que o cachorro convocou seus amigos para solucionar o problema e, na pauta da reunião, propunha-se dar uma lição no galo, fazê-lo acreditar que estava estressado, com as ideias fora do lugar, e que deveria tirar férias.

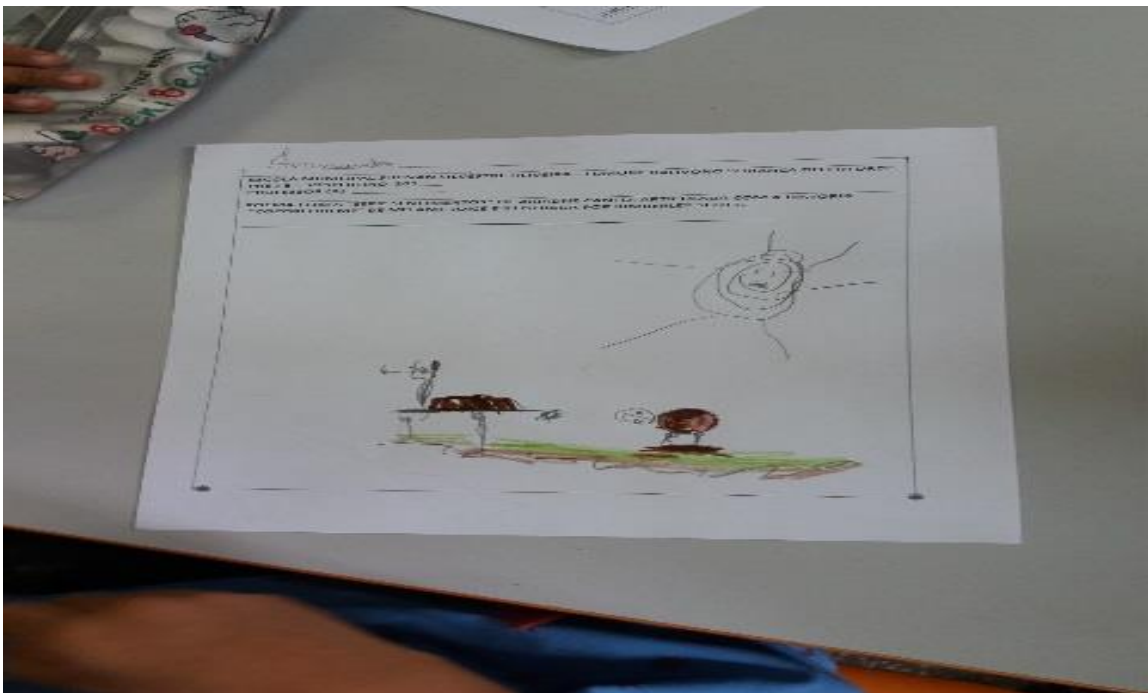
Os animais combinaram trocar suas vozes no momento em que o galo exaltava sua imponência. PP enfatizou que os moradores, assim, “recuperaram sua autonomia e o exercício do livre arbítrio para apreciar a natureza, emitir sons conforme suas singularidades, expressar, brincar, viver com alegria, a galinha botar seus ovos, o porco brincar na lama”. Desse modo, a distância poderia despertar saudades no galo e fazê-lo acreditar que, por cansaço e necessidade de férias, faltou-lhe paciência, enfatizando ainda a fé, o entendimento de que se pode aprender, acreditar na mudança do outro, auxiliá-lo a refletir para que possa ser melhor, ampliando a sensibilização entre o mundo animal e os seres humanos, crianças, adultos e idosos, em todas as culturas.

Na produção autoral das crianças, identificamos a manifestação dos sentimentos da saudade. A esse respeito, PP explicou “que é possível sentir saudades quando temos respeito, carinho e demonstramos amor ao outro, sentimentos bons que saem de dentro da gente”. Para

isso, observou a paciência, “o tempo de saber esperar, escutar e partilhar na interação coletiva, ao tempo do colega para aprender, sobretudo, respeitar a vez e a voz, conforme as especificidades de cada um”.

Analisamos nos desenhos das crianças a relação que fazem entre certos sentimentos, na medida em que a professora fazia a intervenção. Com relação a um dos desenhos, ela perguntou: o que você produziu na história? A resposta foi que os animais estavam felizes devido à saída do galo da fazenda. Por isso, a felicidade voltou a residir no local, com um dia ensolarado, pela alegria do porco na poça de lama junto ao pato, pois estavam felizes em brincar do jeito que gostam, segundo o pequeno.

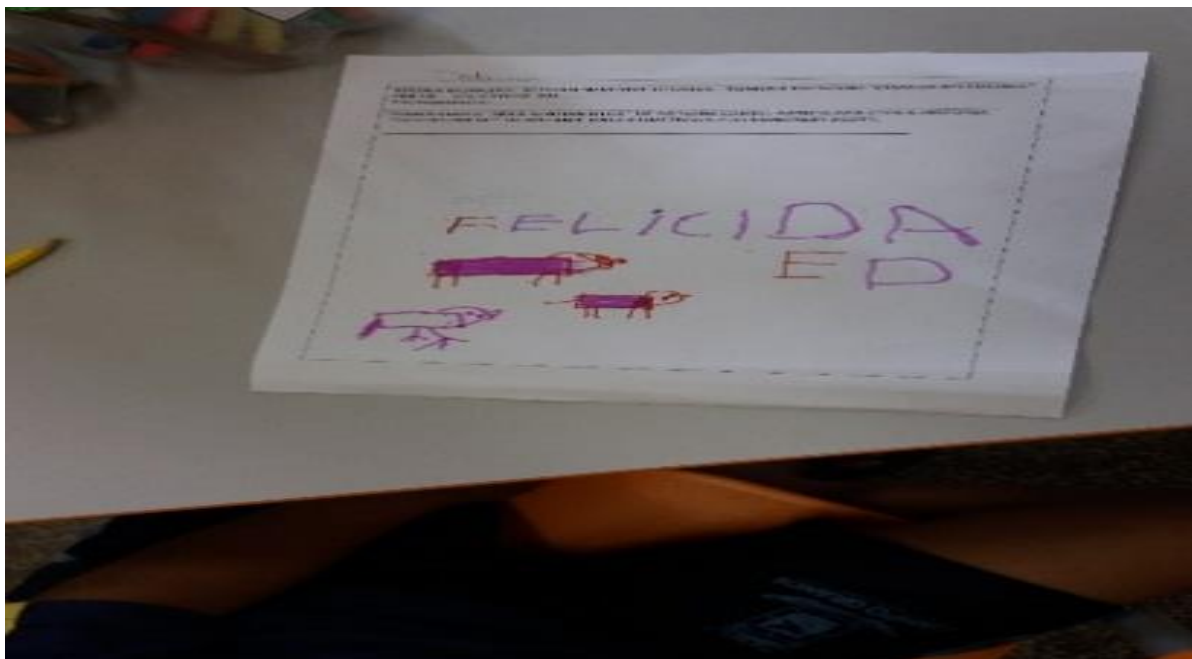
**Figura 18: Os animais felizes**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Depois, PP questiona: o que está acontecendo na sua história? Os animais estão felizes ou tristes? Dentre as respostas, observamos o retrato de um cachorro, um cavalo, uma galinha botando ovos e a expressão de felicidade que a criança pediu para escrever: “todos estão em paz sem o galo mandão”.

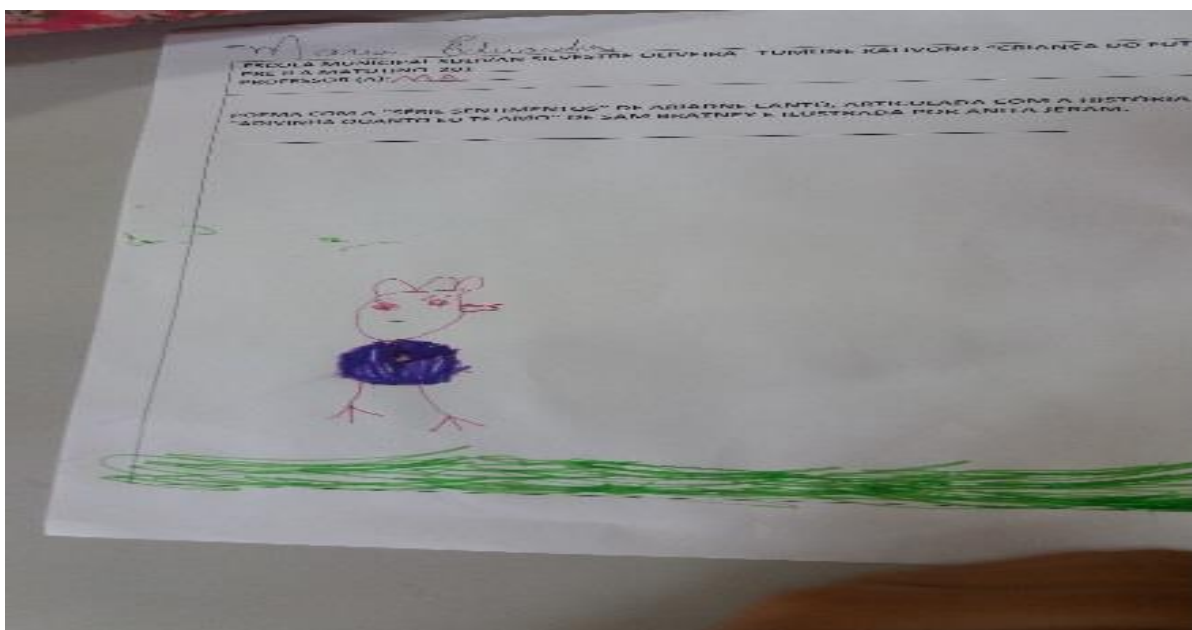
**Figura 19: A felicidade na fazenda**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Em outra ilustração, o galo estava feliz, supostamente porque descansou em suas férias, olhando os demais animais com amizade e deixando de brigar com eles, disposto a se reconciliar para ser bem acolhido e ter amigos.

**Figura 20: O galo ficou sem amigos**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Outra criança representou que o galo foi para outra fazenda descansar. Nesse sentido, a professora perguntou: “como será que se comportou no local para que foi? Será que foi

desrespeitoso também com outros animais?”. E assim cada uma delas ficou imaginando a solidão e a tristeza do galo sem amigos.

### 5) Roda de leitura promovida por PN

As atividades na Educação Infantil seguem um quadro de rotina, como já mencionado, que sistematiza o desenvolvimento pedagógico de diferentes linguagens com a turma, planejado pelos professores regentes e que busca garantir com certa regularidade as rodas de leitura, ajustadas às disciplinas de Arte e Cultura Terena, Língua Terena, Arte e Educação Física.

Acompanhamos a acolhida pela qual os professores podem compartilhar diferentes conhecimentos e experiências, como permitir o exercício da oralidade, a expressão de ideias, além do desenvolvimento e enriquecimento do repertório do alunado. Entendemos que, nesse cenário de efervescência cultural que se encontra nas rodinhas de conversa, as crianças têm a oportunidade de revelar o que há por trás de seus olhos quando observam o ambiente a sua volta. A leitura se insere nesse movimento, articulada ao tempo previsto de cada professor que assume a sala de aula.

**Figura 21: Direitos da criança à leitura**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

A roda de leitura proposta por PN ocorreu logo após a acolhida do Pré-escolar II, de manhã e, para o aquecimento, a educadora se inspirou no vídeo “Direito da criança”, exibido nos 4º e 5º encontros do ABP. As crianças assistiram e depois cantaram o refrão: “direitos da

criança, vamos todos defender, se assim fizermos, um novo mundo vamos ter”. A partir dessas palavras-chave, PN apresentou os poemas de Cantú (2012) e conversou com seus alunos sobre os dez sentimentos tratados pela autora e cujas representações estavam agrupadas em três caixas.

Nessa abordagem, evidenciou sentimentos de acolhimento e solidariedade para com as diferenças sociais, com base na disseminação do amor. Este, por sua vez, pode afetar os demais, ensinando a conter sentimentos impacientes, como a pressa, por exemplo, conforme a autora narra:

Um caminhão de cimento gigante, carregado de pensamentos atrasados que ficam girando... girando na cabeça da gente... É tomar banho rápido e esquecer-se de lavar atrás das orelhas. É ficar olhando a espuma descer pelo ralo enquanto... O tempo devora os minutos de algo importante que temos a fazer (CANTÚ, 2012, s.p.).

A escolha desse poema possibilitou o diálogo com as crianças sobre a condução de nossas emoções motivada pelo pensar e agir rápido, além da repercussão da pressa, que impossibilita olhar o outro com maiores detalhes. Por isso, a informação corre pelos olhos, falta atenção suficiente para fazer uma atividade bem feita, atender o amigo, chegar no horário para estudar sem esquecer material, engasgar e queimar a língua com comida quente.

Ao abordar a qualidade dos bons sentimentos, como o amor, “oba! O maior de todos – o + bonito – o mais brilhante... De todos os sentimentos” (CANTÚ, 2012, s.p.) a professora dialoga com a autora sobre o amor ser o propulsor dos demais, pois é possível brincar com amigos felizes e de forma paciente ao respeitá-los em suas características individuais, ter agilidade para realizar ações, aprender juntos, vivenciar experiências de ternura, ter fé, acreditar na amizade e no companheirismo do colega.

Nesse sentido, ela explorou a relação das crianças no cotidiano das atividades, o que aprendem durante os combinados para compartilhar lanches, materiais, brinquedos e jogos, esperar a vez do colega na sala de informática, participar das práticas esportivas, entre outras. Utilizando palavras para o entendimento das crianças, esclareceu que os medos e a vergonha podem ser superados em relações de confiança, ao acolher o/a amigo/a e não bater, xingar, levar objetos que não lhes pertence e evitando ser chamado à atenção quando a atitude não é correta no ambiente escolar, familiar e em repartições públicas, na vida coletiva.

Com a proposta de levar até as crianças algo criativo e ensiná-las a apreciar a leitura, a educadora recorreu, inicialmente, a um recurso audiovisual para o aquecimento; iniciou a



narração em sala de aula e foi para o espaço externo, para a quadra esportiva. Para compor o cenário, utilizou adereços, como peruca, tapete mágico, jaleco e suportes para os sentimentos.

Por meio dos questionamentos, indagou: o que o vídeo sobre os direitos humanos nos fala? Os sentimentos de Cantú (2012) têm a ver com a viagem literária que faremos agora? Será que a história tem relação com isso? O que acham? Assim, ela conseguiu provocar expectativas entre as crianças, que ficaram curiosas para saberem o que poderiam descobrir ao viajar no tapete mágico.

**Figura 22: Adivinha quanto eu te amo?**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Paulatinamente, ela os acomodou no tapete e incorporou um motorista animado, que conduziria o transporte com a carroceria cheia de felicidades, ternura e amor. Logo, anunciou que ouviriam a história junto aos pássaros hospedados no teto da quadra e assim poderiam sentir que a felicidade “[...] é voar pra longe sem sair do lugar. É passear no parque de pés descalços. É sorrir de olho fechado” (CANTÚ, 2012, s.p.).

As crianças manifestaram ar de graça com risos e fizeram comentários sobre as aves que voavam no local: como vão ouvir? Elas não são pessoas! Vai, vai, motorista, funciona logo o motor do carro... queremos viajar, socorro... já vai sair...

Nesse movimento, observamos que os alunos foram fígados pela magia da leitura, comprovando que “[...] a liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto por vir: a palavra do por-vir. Em virtude de nossa disposição no que vem

se dizendo ou no que se dizendo vem, estamos aberto no por-vir do dizer” (LARROSA, 2015, p. 145).

Nas vozes e na feição das crianças, notavam-se entusiasmo e risos, causados pelo uso dos acessórios pela mediadora leitora. Durante a preparação, a realização e a exploração da história proposta, foi possível ver ainda as expectativas e a interlocução dos pequenos com o texto, que presumimos ser interessantes para elas.

**Figura 23: Sentimentos entre pai e o filho coelho**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Dando continuidade à atividade, PN questionou a respeito do que entendem por felicidade. Várias foram as respostas: estar apaixonada, paixão, casamento, amar os outros, beijar... amar os outros, beijar os outros é quando se está feliz, é quando se está alegre, sorrindo, e quando se está chorando e ainda gostando de alguém.

A professora continuou indagando se podemos manifestar a felicidade ao chorar, explicando que podemos chorar de tristeza ou de alegria, quando transbordamos de tanta felicidade. Isso porque no coração armazenamos uma caixa de bons sentimentos, que podem provocar reações distintas.

Por meio dessa ação as crianças que não conseguem ler sozinhas podem, ainda assim, conhecer a beleza e a magia das palavras por meio dos adultos que leem para elas, que lhes emprestam voz. Ao ler para as crianças, o professor lhes garante o acesso a uma cultura que seria inacessível nessa época da vida, reservada apenas aos que devem aprender a ler e a escrever na escola (OLIVEIRA et al, 2014, p. 192).

Depois dessa introdução, apresentou a história “Adivinha quanto eu te amo” (BRATNEY, 2011), articulada aos poemas de Cantú (2012). O texto contextualiza a relação do papai coelho com seu filho, personagens que expressam a profundidade do amor mútuo e utilizam a capacidade imaginária e lúdica para externar a dimensão desse sentimento. O propósito dessa leitura foi verificar em que medida as crianças poderiam definir o tamanho dessa afetividade.

Essa dimensão parecia poder ser mensurada pelo “esticar dos braços”, alcançada pelas “pontas dos dedos dos pés”, entre um balançar e outro dos saltos e se deslocar de um pulo a outro, de ponta cabeça, em toda estradinha, após o rio, onde não havia limites geográficos, até alcançar a plenitude do céu para afirmar a certeza desse amor...

Nesse sentido, compreendemos que a manifestação de sentimentos ocorreu na relação entre pai e filho e, após a finalização da leitura, a professora explorou a narrativa e argumentou que pode ocorrer a descoberta e a reprodução desses sentimentos entre amigos, trazendo para a discussão o sentimento do amor para estabelecer uma conexão com as crianças.

Observamos que o deslocamento do cenário literário para o ambiente fora do contexto da sala de aula gerou expectativas diferentes, ao mesmo tempo envolventes e surpreendentes, expressas pelas reações das crianças. Essas reações advieram a partir da vestimenta (jaleco, perucas e caixas com a temática dos poemas), bem como pela maneira como a mediadora deu vida aos personagens, sendo que entonação de sua voz fez toda a diferença na ação.

Ademais, a todo instante articulava a afetividade aos direitos humanos e à relevância de semearmos o amor, a ternura e a felicidade para atingirmos o outro com respeito, sem distinção cultural e social, explorando o imaginário que a arte literária possibilita provocar. Assim, a docente organizou uma lista de informações sobre emoções positivas na relação entre pai e filho coelho, extensivas à relação humana.

Para o desdobramento da história, PN, durante a viagem no tapete mágico, indagou:

Quem é que brinca nesse cenário? Eu tenho direito e as crianças têm o direito ao amor, ao respeito, de viverem juntos, de brincarem, elas têm direito de serem amigos, de respeitar e ser respeitadas. Ninguém bater, xingar, brigar. Que entre as crianças ocorrem a relação da boa convivência com os brancos, negros, indígenas, japoneses e que entre eles não há “pré-conceitos” (PN, 2018).

Ao problematizar a relação de afeto entre pai e filho, observou também que o amor entre eles pode ser ampliado entre os colegas, irmãos e nas demais relações sociais, com base no respeito. Para finalizar a leitura, sugeriu à turma pensar nas crianças que viram no vídeo, abraçadas no planeta, para fazerem o mesmo com seus colegas, destacando que o respeito é



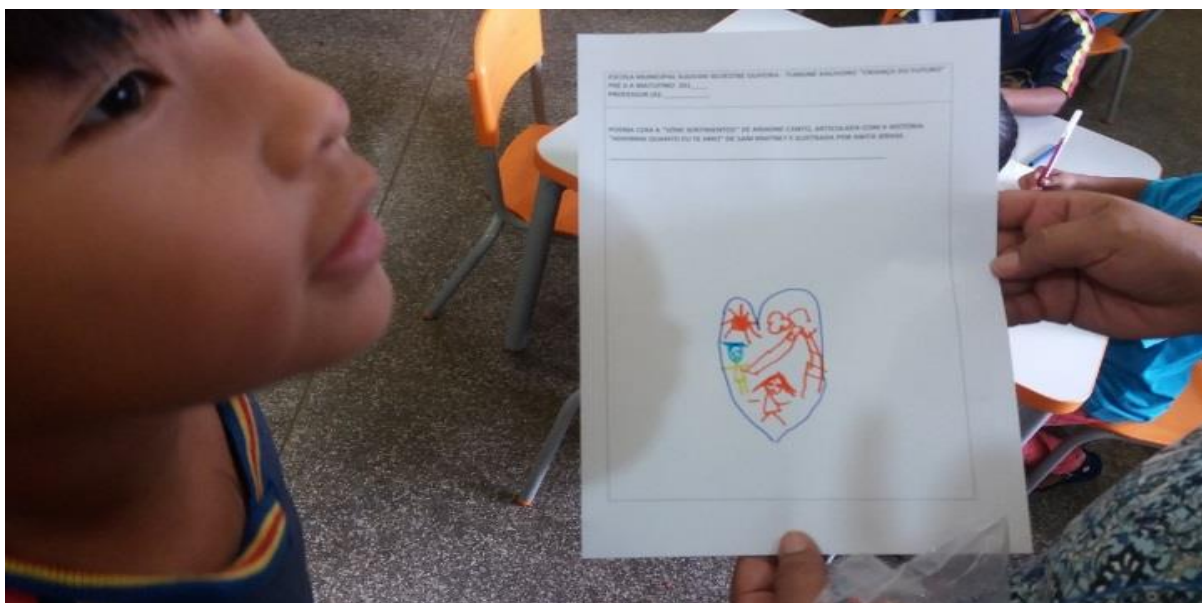
fundamental entre todos, e na escola convivem cotidianamente com indígenas, negros, pardos, brancos e deficientes físicos. Defendeu ainda que essas diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas, para aprenderem juntas e assim contribuir com uma vida coletiva mais humana.

O direito de brincar nos jardins, nos espaços públicos e de todos terem amigos. Não importa a deficiência ou diferenças apresentadas, devem ser respeitadas com igualdade. Direito a viver bem, ter família, a ir ao médico. Olhem quantas crianças tem... cada uma delas tem uma família constituída por negros, indígenas, japoneses, brancos, pardos e podem ser felizes (PN, 2018).

A partir da palavra-chave respeito, orientou a turma para registrar o que aprenderam, considerando o amor pelos colegas indígenas e não indígenas, as brincadeiras e brinquedos, o companheirismo partilhando juntos o momento de contar a história da família do coelho e o que podemos ter em comum, reproduzir o exemplo deles ajudando a disseminar a paz e o amor.

#### **Figura 24: produção autoral das crianças sobre o sentimento do amor**

##### **Desenho 1**



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Vemos o retrato de uma família feliz dentro de um coração, com a presença de seus familiares (pai, mãe, tios, avós e primos).

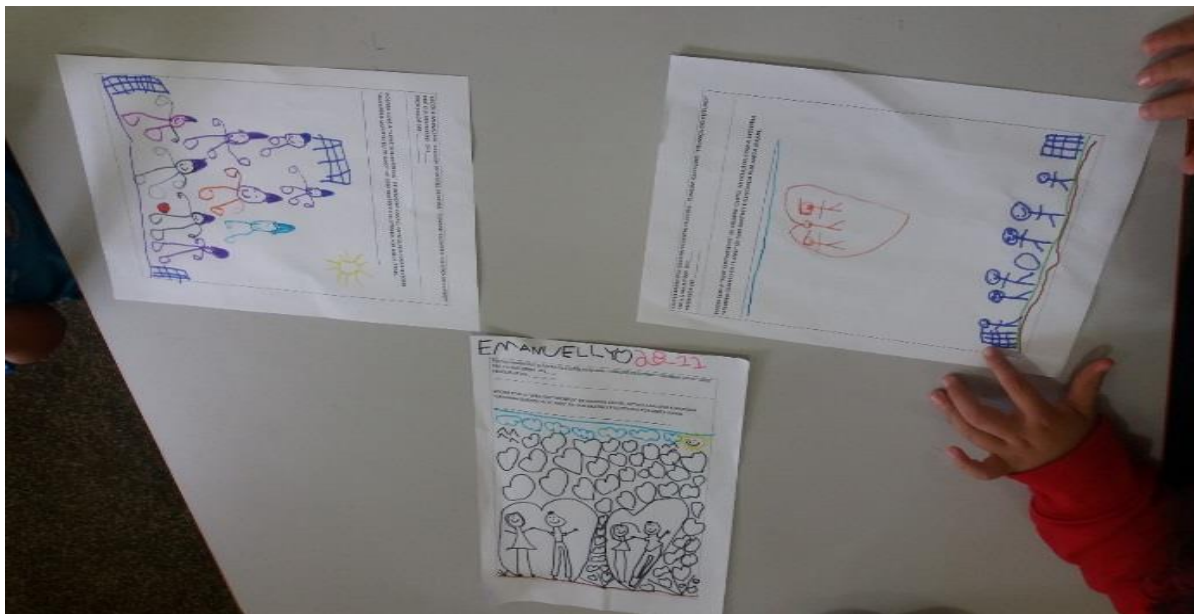
## Desenho 2



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

À esquerda, crianças, corações, a família e o cachorro de estimação. Acima, o desenho se refere ao da imagem anterior. Abaixo, três crianças brincando de jogar bola com os amigos na quadra da escola, na aula de Educação Física.

## Desenho 3



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

O primeiro desenho, mais à esquerda, ilustra o time de futebol com traves, goleiros e a bola. O segundo, à direita, além da equipe, desenhou 3 amigos no banco de reserva, aguardando

para jogar. Abaixo, a produção de dois corações retrata um casal de amiguinhos e o outro de irmãos que se amam, cercados de amor, simbolizado com os desenhos de corações.

#### Desenho 4



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Os dois corações, à esquerda, acolhem os integrantes da família indígena e os brinquedos. O segundo desenho, ao lado, mostra um peixe e um móbil de coração. À direita, mais acima, temos amigos brincando em um escorregador num dia de sol no parque da escola.

#### Desenho 5



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

À esquerda, vemos a interação de crianças no parque de areia. Uma delas brincando com o cachorro e suas irmãs subindo e descendo do escorregador. Também notamos o retrato da família, moradia, amor e brincadeira de pular corda.

Abaixo, temos a brincadeira de roda e uma nuvem de corações na cabeça, borboletas e pássaros sobrevoando.

Analisamos nesse processo experiências relevantes para o conhecimento e para aproximação das crianças com a leitura por meio da participação, do envolvimento e da produção autoral, como o resultado de seus desenhos. A professora, de acordo com a percepção de sentimentos, instigou-as a pensar sobre hipóteses do amor que vivenciam junto à família, na interação escolar e pelas preferências de suas brincadeiras: o que mais gostam de fazer na escola? O que deixa vocês felizes? O que tinha de bonito na história dos coelhos? Era o amor! (PN). E dessa forma pode ampliar ideias e contribuir com os repertórios particulares visando à qualidade na aprendizagem.

#### **4.8 Resultados das rodas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil**

Analisamos, no percurso das narrativas dos professores, aspectos similares na rememoração de suas lembranças, com a leitura marcada pela tradição da oralidade. Nesse sentido, caminhamos para “[...] a reconstrução e a interpretação do passado e [para] fazer valer o passado para o presente, converter o passado num acontecimento do presente” (LARROSA, 2015, p. 135). Para isso, buscamos lembrar fatos e experiências leitoras, contos orais e aprendizagens que os constituíram como leitores e professores para compreendermos suas concepções ao realizarem as rodas de leitura com as crianças plurais.

Assim, retomamos as primeiras rodas de leitura, que nos apresentaram elementos para análise. Observamos então a constância da arte nas práticas dos professores, reconhecida por eles como relevante para o aprendizado, assim como a expressão de ideias, que precisa, por sua vez, de incentivo, tendo eles ainda refletido sobre suas histórias de ausência de leitura. Nessa direção, “[...] a ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real” (LARROSA, 2015, p.193) com base em nossa experiência.

Dessa perspectiva, consideramos o esforço dos profissionais para criarem expectativas literárias nas crianças, ainda que dois tenham falhado nesse quesito ao utilizarem material impresso apenas, não favorecendo a qualidade da leitura, além de crianças atrasadas e o entra-e-sai para ir ao banheiro durante as dinâmicas.

Outro aspecto a ser destacado foi pertinente ao espaço e ao tempo disponível para a leitura. Os cinco professores reconhecem que essa atividade deve ocupar o horário nobre da rotina escolar, visando à qualidade da história, à escuta, à atenção e à concentração das crianças. Contudo, isso depende do horário em que cada professor entra em sala.

Com relação à exploração de outros espaços, foram consideradas a faixa etária das crianças e a dificuldade de se deslocarem para ambientes externos, além da falta de funcionamento da biblioteca.

Quanto aos estudos no ABP, consideramos as reflexões do grupo em relação à necessidade de estratégias que possibilitem práticas significativas e, nessa discussão, foi mencionado o pouco espaço para a formação de leitores pela SEMED, problema já tratado por Silva (2011, p. 239), que argumenta que “[...] os aspectos teóricos e práticos da leitura, pelo papel que exerce na formação geral e específica do indivíduo, deveriam ser tratados em qualquer curso de preparação de professores”.

Nesse sentido, ainda temos muito a percorrer. Na gestão passada, o estudo direcionado pelo DED foi interrompido, mas recentemente retomado pelo atual governo. PP, PL e PN destacaram que, nessas ocasiões, tiveram oportunidade de participar de uma formação na área de leitura para a Educação Infantil e a inserção dessa modalidade no PNAIC, oferecida pela SEMED. Sobre essa experiência, PM destacou a relevância dos estudos empreendidos, porém, evidenciou sua fragilidade na área específica de Língua Terena.

Nas experiências narradas, observamos a vontade de aprender e a motivação dos envolvidos para conhecerem a proposta de leitura do *Entre na roda* e a obra de Cantú (2012), bem como compreenderem de que forma os poemas podem subsidiar a prática da leitura com enfoque nos sentimentos, considerando a comunidade e a consolidação dos direitos da criança, como exibido no vídeo, além de se interessarem pelo conhecimento da metodologia utilizada.

Tanto os professores indígenas como os não indígenas se motivaram com a ideia da aquisição de novas práticas de leitura, o que foi manifestado durante um diálogo no *Ateliê*. O professor PM, por exemplo, revelou a necessidade de aprender estratégias de leitura e de criar expectativas a fim de envolver as crianças em diferentes gêneros textuais, ampliando seus conhecimentos com o ensino da língua Terena de forma interessante e lúdica.

Tendo em vista a afirmação de “[...] que não existe tradição de leitura no Brasil” (SILVA, 2011, p. 42), podemos reconfigurar essa ideia ao compreendermos a relevância da educação e do professor no percurso educativo, em que, por situações diversas, como influenciado pelo aspecto econômico e pela dificuldade para a aquisição de livros, o contato com a leitura na escola não foi apreciado. Nesse cenário, entende-se que uma “[...] reflexão

pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos” (LARROSA, 2015, p. 193). Compreendemos, pois, a dimensão do fazer docente no percurso educativo, para que se favoreça o olhar e se promova o direcionamento de práticas leitoras visando a descobertas pelo encontro com o livro.

Nessa direção, consideramos a contribuição dos estudos aqui empreendidos, que resultaram em pensar sobre novas maneiras de levar a leitura para as crianças terenas e não terena. Essa afirmação esteve presente na fala de PP, que não teve acesso a livros quando criança, de maneira a possibilitar a prática da leitura de forma diferente da que vivenciou, com fins para alfabetização no processo escolar pela repetição de textos. Por isso, planejar e incentivar atividades de leitura em ambientes diferenciados, buscando parceria com os colegas.

Com esses resultados, observamos a motivação dos cinco participantes em levar para as crianças algo diferente em sala. PB, por exemplo, pegou emprestado um lenço e uma boneca negra para contar sua história; já PL sugeriu um livro que poderia se articular aos sentimentos trabalhados por Cantú (2012): “A vendedora de chicletes”, argumentando que isso seria possível a partir da proposta de valorização humana, da garantia aos direitos das crianças à leitura, ao acesso aos bens culturais e ao respeito a sua etnia, para vivenciarem igualmente a dignidade no meio social.

PN, por sua vez, planejou a roda de leitura e, para o aquecimento, utilizou um vídeo sobre os direitos da criança, exibido durante a formação. Com isso, mediou o texto que falou do amor, relacionando-o a sentimentos acolhedores e repulsivos evidenciados nos dez poemas de Cantú (2012). Ela, além de provocar, conseguiu garantir a atenção das crianças na perspectiva do desdobramento da história proposto pelo *Entre na roda*, o que possibilitou a participação lúdica das crianças e o diálogo sobre seus direitos sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta proposta investigativa nos possibilitaram reflexões sobre as memórias dos professores Terena e não Terena no que tange às experiências com a prática de leitura na infância. Essas vivências permitiram recordar lembranças significativas e mesmo impositivas, que marcaram os entrevistados e seu processo de contato inicial com o texto. Haja vista essas condições, observamos que as narrativas compartilhadas pelos profissionais foram imprescindíveis para compreendermos sua relação com o livro, seus contos orais e as concepções pedagógicas manifestadas na realização de rodas de leitura no Pré-escolar I e II no lócus da pesquisa.

Para tecer nossas considerações a respeito das atividades desenvolvidas com a literatura, ressaltamos que a escola se constitui de um público heterogêneo da REME, sendo localizada no centro da Aldeia Urbana Marçal de Souza. Apesar disso, não é denominada uma escola indígena. Com base nesse diferencial, os professores têm a oportunidade de atuar com crianças indígenas e não indígenas, dialogar com diversos conhecimentos e realizar trocas de experiências pedagógicas com diversas atividades, sobretudo, com a leitura no espaço urbano. Além disso, podem participar de projetos implementados pela equipe escolar e voltados à história e inserção cultural da população indígena na perspectiva intercultural, pautada na valorização educacional e humana.

Registramos um interessante desafio nesta investigação, visto que a escola constitui um espaço promissor à descobertas, local onde ocorre o entrelaçamento intenso de diferenças e nesse processo a complexidade de aprendizagem e trocas é dialógica entre crianças e professores na atuação pedagógica, dadas as especificidades culturais dos envolvidos na comunidade escolar.

Nesse percurso, pudemos observar a articulação das memórias de leitura desses profissionais no contexto educativo, o que nos possibilitou compreender a organização da atividade e a realização da leitura, assim como favoreceu a flexibilização para novas abordagens nessa ação pedagógica. Esse movimento pode ser constatado com o envolvimento coletivo no projeto de formação leitora, com a metodologia diferenciada e novas perspectivas de aprendizagens para o incentivo à formação de jovens leitores e ainda, para a sensibilização e o diálogo sobre os valores humanos.



Diante da necessidade da valorização humana e do reconhecimento do valor cultural com vistas às crianças plurais, “[...] reconstruir a estima e o respeito, de que todos necessitamos, é uma árdua tarefa” (AMORIM, 2009, p. 140). Isso porque, no percurso educativo, ensinar e educar públicos diferentes requer problematizar elementos que pautam a discriminação, o preconceito e a negação, que precisam ser debatidos em uma relação de alteridade.

Nessa direção, ao refletirmos sobre a proposta de formação do leitor intercultural e a relação do mediador, “[...] é necessária a descolonização de nosso imaginário e a revalorização de nossos saberes” (MARIN, 2009, p. 130). Nessa esteira, identificamos a Feira Indígena Escolar como um espaço promissor e de destaque para a aprendizagem de todos no processo escolar. Ela, com vistas ao entrelaçamento de várias ideias e culturas, possibilita a reflexão, o diálogo e a colaboração das várias comunidades envolvidas, que refletem o reconhecimento sobre as diferenças culturais. Desse modo, procura incentivar a leitura e ao mesmo tempo oportunizar debates pertinentes à concepção de estereótipos na prática pedagógica.

Ademais, concebemos a configuração dos direitos educacionais, que nos possibilitou tratar a inserção de todas as culturas no espaço escolar, bem como discutir reconhecimento, valorização e respeito à dignidade humana, o que demanda ressignificar práticas pedagógicas visando à formação leitora na perspectiva da educação intercultural de nossas crianças no processo escolar.

Para isso, evidenciamos memórias do encontro inicial de professores com a leitura, marcada pela tradição da oralidade ou por práticas ineficientes, que não favoreceram o ambiente leitor no percurso escolar desses profissionais, buscando entender essa relação entre as crianças indígenas e não indígenas, que podem ter referências de outras leituras, de livros, contos literários, “lendas” e “causos” transmitidos oralmente.

Desse modo, as referências do universo cultural de cada criança podem ser qualificadas pela ação pedagógica com a inserção de práticas significativas, interação das linguagens e por brincadeiras criativas, que podem ampliar repertórios de narrativas durante o incentivo à formação de jovens leitores. Além disso, podem promover experiências no cotidiano da Educação Infantil em situações de aprendizagens que têm por base a linguagem oral e escrita e a articulação das “[...] competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever possibilitando o acesso da criança ao mundo letrado” (BRASIL, 1998, p. 117).

Quanto ao estímulo à leitura, na primeira infância, não pretendemos reforçar ideias recorrentes sobre o texto, visto como ineficiente no percurso de aprendizagem por propostas pedagógicas que não qualificam a prática literária em um ambiente significativo. Almejamos algo diferente, com a proposição do incentivo à formação leitora cultural buscando



compreender a interação das crianças Terena que vivenciam processos educativos específicos em ambiente urbano. Com isso, esperamos disseminar a discussão no cenário acadêmico a respeito da inserção do público infantil indígena em contexto de socialização urbano no processo de formação leitora desde a Educação Infantil.

Procuramos, por isso, compreender a relação da criança indígena com a leitura centrada no processo escolar urbano da sociedade “dita civilizada” e como esta se incorpora aos seus valores culturais. Assim, procuramos evidenciar o caráter literário com produção de sentidos, para que as crianças possam se empoderar da função social da leitura no processo de interação humana por meio de experiências pedagógicas dinâmicas, que permitam o diálogo sobre culturas diversas e a manifestação cultural, de maneira que possam refletir sobre preconceito e discriminação sem perder a essência da natureza literária, da leitura por fruição, o mero encantamento do desejo de saborear uma história.

Destacamos a relevância dessas reflexões para compreendermos a apreensão da leitura e da escrita por essas populações, verificando a necessidade de conhecer e aprender sobre o percurso histórico desses povos a fim de compreender suas experiências junto à sociedade ocidental, como a construção de estereótipos, que os vê como analfabetos ou de cultura inferiorizada, dada a ignorância ocidental acerca de seus rituais com a natureza e de seus modos específicos para atuar no mundo, além de outras formas de negação.

Nesse sentido, empreendemos esforços no percurso de abordagem da leitura articulada a valores humanos para não destacarmos aspectos moralizantes em relação à linguagem. Para isso, intentamos compreender conceitos sobre a educação intercultural, configurada pelo reconhecimento educacional de distintas populações étnico-raciais. Diante disso, sinalizamos os desafios postos pelo campo da diversidade cultural que merecem nossa atenção, pois os entendemos como um processo em construção de aprendizagem.

Salientamos ainda que conhecer a comunidade com que trabalhamos foi essencial, já que isso implica o conhecimento e o reconhecimento do aspecto histórico da singularidade do povo indígena Terena em questão, que produz experiências culturais e reconstrói sua maneira de inserção social no percurso de migração para a cidade. Nessa perspectiva, consideramos a presença desses sujeitos plurais no espaço educativo frequentando uma instituição cuja proposta pedagógica também é diferenciada.

Sobre esse aspecto, podemos destacar a experiência escolar plural dos estudantes deslocados da aldeia para o espaço urbano e sua interação com as demais crianças, ao frequentarem uma instituição escolar na cidade que direciona ações pedagógicas de modo a favorecer um ambiente harmonioso e promissor ao aprendizado. Assim, eles compartilham

vivências em um espaço educativo diferenciado, que, embora tenha sua origem no contexto da fundação da comunidade indígena Terena, não atende apenas essa etnia.

Consideramos nessa proposição práticas que visibilizam o acolhimento das diferenças culturais, compreendendo o estreitamento de laços construídos com a comunidade local, pois, por meio da equipe institucional, notamos maior segurança das famílias indígenas ao confiarem a educação de seus filhos à instituição pesquisada, que procura minimizar sentimentos de depreciação que a sociedade ocidental manifesta em relação às diferenças étnicas.

Nessa complexidade, concebemos o desafio de propor a formação de jovens leitores na perspectiva intercultural e reflexiva sobre os valores humanos desde a Educação Infantil como forma de interação, pela qual crianças Terena e não Terena possam conhecer e reconhecer universos diferentes, brincadeiras e tradições indígenas nos espaços culturais, além de terem acesso a diferentes gêneros literários, contos indígenas e textos contemporâneos produzidos por autores indígenas e não indígenas por meio de uma experiência lúdica e significativa. Dessa forma, pretendeu-se mediar a experiência da leitura articulando o contexto histórico e cultural das crianças e propor aos envolvidos refletirem sobre suas memórias e sobre aspectos que possam ser ressignificados na prática pedagógica.

Os estudos empreendidos revelaram também que os professores reconhecem os efeitos de uma proposta de leitura elaborada, que cria outras possibilidades de descobertas e aprendizagens para a criança, o que se revelou na própria avaliação que fizeram sobre a realização de rodas de leitura no espaço da sala de aula da forma convencional e com dinâmicas diferenciadas. Observamos inclusive entusiasmo dos participantes desta pesquisa, que não mediram esforços para realizarem as atividades previstas, mesmo diante dos desafios durante o processo, como adequação do tempo e atenção a necessidades condizentes à faixa etária das crianças, mostrando-se dispostos a aprender e a incorporar metodologias diferentes para enriquecer suas práticas de leitura.

Outro aspecto analisado foi a sala de biblioteca desativada, espaços que “[...] podem ser comparados ao coração de uma instituição educativa, se pensarmos que na sala de leitura ou biblioteca estão livros e recursos para promover conhecimento sobre as mais diversas áreas” (FONSECA, 2012, p. 107). Isso evidenciou a urgência da realização de rodas de leitura em parceria com outros professores, assim como o planejamento de ações com base no projeto “Entre na roda”, além de adequações necessárias quanto à disponibilidade do horário e de aulas de profissionais que ocupam o espaço da quadra.

Foi possível também, por meio do incentivo à leitura, propor uma prática significativa e articulada às linguagens presentes no espaço escolar em estudo, com vistas a aprimorar o diálogo sobre as diferenças e o incentivo à formação leitora.

Os resultados evidenciaram que os professores oportunizam vivências de leitura para as crianças no espaço sala de aula e nos registros de atividades e buscam realizá-las destacando sua função social de acordo com suas memórias de leitura. Além disso, observamos que o roteiro de estudo proposto no ABP possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de se dinamizarem ações para motivar o interesse das crianças pela leitura, repensando a organização e as estratégias de leitura, bem como as concepções pedagógicas a respeito das culturas diferenciadas no espaço escolar.

Com isso, verificamos a motivação dos profissionais investigados, que incorporaram a ideia do projeto para realizar rodas de leitura de forma criativa, com uma metodologia diferenciada que se refletiu nas práticas de leitura em outros níveis de ensino, tendo em vista, por exemplo, o planejamento do espaço, os acessórios e as expectativas do alunado.

Finalmente, ao ressaltarmos que a “[...] literatura é matéria privilegiada para motivar e formar leitores, por ser linguagem que se oferece a múltiplas interpretações” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 04), pretendemos suscitar uma reflexão sobre a dimensão e as habilidades do campo da leitura no que se refere ao incentivo à formação de jovens leitores, à sensibilização e ao diálogo sobre valores humanos. Dessa perspectiva, idealizamos estimular o comportamento leitor e a formação de uma nova geração de jovens leitores, considerando as orientações do “Entre na roda”, que provoca o imaginário para repensarmos de maneira articulada a dinamização da prática pedagógica com a exploração de espaços reinventados e criativos, propondo a contação de histórias em uma experiência intercultural a partir da primeira infância.

Esperamos, assim, disseminar esses resultados sobre a leitura com crianças Terena, especialmente sobre o processo escolar urbano na Educação Infantil e impulsionar novos debates e produções acadêmicas, ampliando a proposta de formação de novos leitores para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o estudo parece ainda incipiente se observarmos a necessidade de maior problematização das ações pedagógicas e um olhar reflexivo para o processo de aprendizagem no que tange às diferenças.

Compreendemos, por fim, que há muito a percorrer, para refletirmos a respeito da valorização humana e do reconhecimento dos direitos educacionais a todos os grupos sociais, para que toda a população, independentemente de raça ou etnia, possa vivenciar sua cidadania. Assim, ao reconhecermos o valor da leitura, podemos possibilitar vivências e trocas de

experiências que permeiam as formas de conhecimento, oportunizando a leitura de forma encantadora e provocando discussões com vistas ao respeito às diferenças culturais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e ação no magistério).
- ALVES, Fábio Lopes; CARVALHO, Marco Antônio Batista; ESTRADA, Adrian Alvarez (Orgs.). **Desenvolvimento da Educação Básica**. Desafios contemporâneos. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2015.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômano**. Coleção Os pensadores, vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. **Revista de estudos e Pesquisas**. Brasília: Funai, v. 2, n. 1, p. 61-111, 2006.
- BITTENCOURT, Circe M.; LADEIRA, Maria E. **A História do Povo Terena**. MEC: Brasília, 2000.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba (Coords.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- BRATNEY, Sam Mc. **Adivinha quanto eu te amo**. 3ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. CACCIACARRO, Mariana Filippini. **Educar para crescer**. Valores para a vida. O papel da família na transmissão de valores na primeira infância. 2016. 125 f. (Dissertação em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação**; construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011, p. 7 a 232.
- CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CANTÚ, Ariadne. **Série Sentimentos**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

CANTÚ, Ariadne. **Planeta dos carecas**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

COELHO, Késia; MACHADO, Mirian Almeida. **A importância da leitura na Educação Infantil: um estudo teórico**. 2015. Disponível em:  
[http://fapb.edu.br/media/files/35/35\\_1941.pdf](http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf). Acesso em: 12 fev. 2018.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da Antropologia da criança do Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-agosto, 2013.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced, 2014. (Série Traçados, v. 03).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª. Ed. Bauru: Edusc, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O Futuro da Questão Indígena. **Estud. Av.** vol. 8 no. 20. São Paulo Jan./Apr.1994. Disponível em:  
[http://www.sciello.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO103-40141994000100016](http://www.sciello.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO103-40141994000100016).  
 Acesso em: maio/ 2016

CRUZ, Simone Figueiredo. **A criança terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti**. 2009. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. 1ª Ed. Campo Grande: Editora Alvorada, 2012.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para a cultura de paz: luta, esperança e utopia**. Curitiba: CRV, 2015

ESCOLA MUNICIPAL SULIVAN SILVESTRE DE OLIVEIRA CRIANÇA DO FUTURO. **Projeto Político Pedagógico da TUMUNE KALIVONO**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção interAções).

FREITAS, Fé de Souza. **A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de Três Lagoas – MS**. 2011. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

CENPEC; VOLKSWAGEN, Fundação. **Entre na roda**. leitura na escola e na comunidade. Volume 1- introdução - De livros, leituras e leitores. São Paulo, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Maio/jun/jul/ago n. 23, 2003.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26 n. 92, p. 983-1011, especial – outubro 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: em 1 de julho 2017.

GRANDO, Beleni Salete; SOARES, Khellen Cristina Pires C. Caça às Krenti: criando corpo e infância entre os Akwê-Xerente. **Crítica Educativa**. Sorocaba, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 62-73, jan./jun., 2016.

HOPPE, Paul. **Chapéu**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2012. (Infantojuvenis).

CULTURAL, Ciranda. **João e o pé de feijão**. 1ª ed. São Paulo: Editora, Ciranda cultural, 2013.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, Editora Educa, 1945.

JOYCE, Melanie. **Cocori, quem?** Ciranda Cultural. 1ª Edição. São Paulo: Editora, Ciranda Cultural, 2012.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes** (1786). Lisboa: Edições 70, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Papyrus, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História e história. 2ª ed. São Paulo: Editora ática, 1985. Série Fundamentos.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. 1. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na Pré-escola**. Marília: 2003.

LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia Terena e as crianças do Pin Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Revista Pátio**, Ano VI, nº 23, set/out 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9ª. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda; GIOVANE, José da Silva, Giovane. “Nem Programa de Índio”, nem “Presente de Grego”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 19, p. 205-226, jan./abr. 2009. Disponível em: [www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/84/92](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/84/92). Acesso em maio/ 2016

MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul/dez. 2009.

MARQUES, Josué. **Kalihunoe Exetinati**. Pequenas histórias. 2ª ed. Cuiabá: Composto e impresso pela Sociedade Internacional de Linguística (SIL) Cuiabá, MT 1996.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. Ed. Revisada. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. **Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS**. 2006. 121 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

MORAES, Fabiano. **A vendedora de chicletes**. 1ª Edição. São Paulo: Universo da Literatura, 2013.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. **As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)**. 2006. 330 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

NIETZSCHE, F. Aurora. **Pensamentos sobre preconceitos morais**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. **O Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras**. 2009. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do Município de Aquidauana-MS**. 2013. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, Glenda Matias de. **No começo era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na Educação Infantil**. 2015. 118 p. Dissertação (Mestrado Instituto de Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto Psicologia, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Biruta, 2014.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Paris: Nações Unidas, 2007.

PASSEGI, M. C.; Barbosa, T. M. H. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E.C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartel – FAPERJ, 2008. P. 147-165.

PAULINO, G. Pensando a leitura. In: PAULINO, G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001, p. 11-35.

PEREIRA, Elana de Jesus; FRAZÃO, Gabrielle Carvalho; SANTOS, Luciana Castro dos. **Leitura infantil: o valor da leitura para a formação de futuros leitores**. 2012. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/viewFile/2162/135>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PRETTI, DINO. Normas de Transcrição. Disponível em: [http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=58](http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58). Acesso em: 22 fev. 2017.

PRÉZIA, Benedito.; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.

RIBEIRO, Darcy. A política indigenista brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 147-238.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50.

SANT’ANA, Graziella Reis de. **Histórias, espaços, ações e símbolos das associações indígenas Terena**. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SANTOS, Diana Leonhardt dos. **Desenvolvimento moral na Educação Infantil: o que pensam as educadoras**. 2012. 81 f. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Glauria Janaina dos. **Éticas e paixões: interfaces de uma educação ética-emocional na formação do ser humano na contemporaneidade**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Marcela Guarizo da. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados – MS: a educação na perspectiva intercultural**. 2013. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SILVEIRA DE SOUZA, Carla Cristina. **Educação moral e personalidade**: exercitando as virtudes na infância. 2016. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, I. C. G. **Programas nacionais de leitura no Brasil**: o PROLER e o Pró-Leitura (1995-2000). 2002. N° pg. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 2011. N° p? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, UFG, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler e escrever”**. Um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 2014. 138 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; GARCIA, Marilda Moraes. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213 j/março, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651362>. Acesso em: 6 de julho /2017

SOUZA, Laura de Mello e. O novo mundo entre Deus e o Diabo. In: \_\_\_\_\_. **O Diabo e a Terra da Santa Cruz**: feitiaria e religiosidade popular no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 21-85. SOUZA, Maurício de. **O patinho feio**. São Paulo: Ed. Maurício de Souza, 2014.

SUNG, Jung Mo; SILVA, Josué Candido da. **Conversando sobre ética e sociedade**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SUSNIK, Branislava. **El índio colonial del Paraguai, El Chaquenho**: Guaicurúes Y Chanes-Arawak III. Asunción: Museo Etnográfico “Andres Barbero”, 1971.

TRAÇA, Maria Helena. **O fio da memória**: do conto popular ao conto para as crianças. 2. Ed. Porto: Porto, 1992. (Coleção Mundo dos saberes, n. 3).

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modo de ser e de fazer-se professor. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições sobre a ética**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. Literatura infantil. Belo Horizonte: Editora, DCL 2013.

THIEL, Janice Cristine. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez.2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 7 julho 2017.

UNESCO. **Declaração e programa de ação sobre uma cultura de paz.** Paris, A/RES/53/243 06 de outubro 1999.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera et al (Orgs.). **Conhecendo os povos indígenas no Brasil Contemporâneo.** Módulo 2. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: Identidades e diferenças.** 2015. 228p. ? Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15498-carlos-magno.pdf>. Acesso em: dia mês 2015.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“O que interessa saber de índio?”: um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul.** 2008. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

VYGOTSKY Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE M. et al (Orgs.). Título IV -7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934, p. 21 a 224.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 10ª ed. São Paulo: Global, 1998. (Teses; 1).

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO ESCOLAR**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Comitê de Ética com Seres Humanos



### DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Onilda Camargo Dichoff**, diretora desta instituição educativa, autorizo a realização da pesquisa intitulada *Rodas de leitura na Primeira Infância: Formação de leitores e valores humanos em uma Escola Municipal de Campo Grande/MS*, que tem como pesquisadora, Maria Elisa Vilamaior responsável pela coleta dos dados e informações.

Esta proposta investigativa será realizada, nas dependências da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira- *Tumune Kalivono* “Criança do Futuro, por 03 (três meses) e tem como sujeitos participantes da pesquisa 10 (dez) professores e seus alunos do Pré I e II da Educação infantil. O estudo tem por objetivo analisar como o ensino de leitura – na perspectiva metodológica do Projeto Entre na Roda – pode promover o interesse e o envolvimento das crianças indígenas e não indígenas da comunidade Marçal de Souza e imediações em relação a esses níveis de ensino.

Autorizo a realização das oficinas de formação, com a metodologia do projeto Entre na Roda junto à comunidade escolar, registro das narrativas, coleta de dados por meio de questionários, autorização de imagem, filmagem, como também acesso a documentos da instituição, que versam sobre o tema abordado Educação, Infância Indígena, Projeto Político Pedagógico, a fim de produzir fontes, que possibilitem compreender as experiências leitoras dos professores com o desenvolvimento das rodas de leitura, com esses alunos proposta pela pesquisadora. Pautada nas reflexões, sobre a relevância do estímulo à leitura desde a primeira infância, bem como a fecundidade do espaço literário para ensinamentos e aprendizagens sobre os valores humanos. É consenso, que os resultados do trabalho, possam contribuir com abordagens que instiguem e favoreçam o comportamento leitor, ao evidenciar habilidades de leitura com a coleção da Ariadne Cantú, por meio de 10 (dez) sentimentos que permeiam as relações humanas, e ainda, poderão possibilitar sensibilização às questões de discriminação e o preconceito futuramente, em sua convivência com grupos diversos, tendo em vista aspectos históricos e culturais da população Terena atendida por esta instituição.

Campo Grande MS, 14 de março de 2017.

Onilda Camargo Dichoff

Diretora da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira- Tumune Kalivono “Criança do Futuro

Onilda Camargo Dichoff  
Diretora  
Protocolo \*PE\* 319/2017

**ANEXO 2 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO CACIQUE TERENA DA COMUNIDADE INDÍGENA URBANA MARÇAL DE SOUZA****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, DANIEL DA SILVA, inscrito no CPF sob o nº 927 839 961 20 e no RG 1153466, residente e domiciliado na R. OFAIYE KAVANTE Bairro MARÇAL DE SOUZA, Rua, \_\_\_\_\_, nº 121 na cidade de Campo Grande MS, Cacique da Comunidade Indígena Urbana Marçal de Souza autorizo a mestrandia Maria Elisa Vilamaior, inscrita no CPF 763814041-91, e no RG 868539 - SSP/MS a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “*Rodas de leitura na Primeira Infância: Formação de leitores e valores humanos em uma Escola Municipal de Campo Grande/MS*” com os estudantes Terena do Pré-escolar I e II, matriculados na Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande/ MS.

Campo Grande/MS, 08 de junho de 2018.

  
\_\_\_\_\_  
Cacique da Aldeia Indígena Urbana Marçal de Souza de Campo Grande/MS

Daniel da Silva

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSORES

Convidamos o (a) Sr (a) para participar do Projeto de Pesquisa *Rodas de leitura na Primeira Infância: Formação de leitores e valores humanos em uma Escola Municipal de Campo Grande/MS* voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Elisa Vilamaior. A proposta investigativa tem por objetivo analisar o percurso dos professores com as habilidades de leitura e como essa formação interfere no desenvolvimento das rodas de leitura com as crianças de 4 a 5 anos (Pré-Escolar I) e 5 a 6 anos (Pré-escolar II) matriculadas e frequentes na Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira - *Tumune Kalivono*, tendo em vista a formação de novos leitores.

Esclarecemos que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e se constituirá, por meio do registro de suas narrativas de vida. Com isso pretendemos obter a compreensão de como o ensino de leitura pode promover o interesse e o envolvimento dos professores e, conseqüentemente de seus alunos, de maneira que contribua para a formação de leitores proficientes e reflexivos aos valores humanos, na perspectiva metodológica do projeto de formação para leitura “*Entre na Roda*”.

Nesse processo se considerará a dinâmica do *Ateliê Biográfico de Projeto*, como um relevante instrumento para a abordagem das narrativas de vida do percurso formativo dos professores, com as experiências de leitura. Para tanto, os professores, participarão de um roteiro de conversa, responderão aos questionários com perguntas abertas que serão gravadas e transcritas de acordo com a Norma de Transcrição do Projeto NURC, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, Coordenado pelo Prof. Dr. Dino Pretti.

Para tanto, o *corpus* a ser analisado se constituirá dos registros das rodas de leitura desenvolvida pelos professores em sala de aula com as turmas do Pré-escolar I e II, antes do estudo, das atividades previstas com base no roteiro de encontros no Ateliê Biográfico de Projetos (ABP), onde se fará novas observações e registro da prática pedagógica dos profissionais participantes da pesquisa. Sendo assim, SE considerará a realização das rodas de leitura na perspectiva do Projeto “*Entre na Roda*” e na “*Série Sentimentos*” (CANTÚ, 2012), cuja obra reúne (dez) poemas contendo frases e imagens, sendo; felicidade, *amor, ternura,*



*raiva, pressa, vergonha, saudades, fé, paciência e medo*, que evidenciam sentimentos vivenciados pelo ser humano. Nesse processo é essencial, que os professores descrevam suas percepções sobre a participação das crianças nas rodas de leitura, bem como da produção dos poemas e/ou desenhos de acordo com a proposta.

Se o (a) senhor (a) aceitar, participará de um roteiro de atividades desdobrado em seis etapas, com o registro de narrativas de vida, por meio do “*Ateliê biográfico de projeto*” (ABP), bem como, responder aos questionários com perguntas abertas que serão gravadas e transcritas durante os encontros. Com isso, serão propostas e coordenadas oficinas para estudos e o desenvolvimento de rodas de leitura, na perspectiva do projeto *Entre na Roda*, cuja metodologia diferenciada, propõe a formação de novos leitores e na Série Sentimentos (2012), de autoria de Ariadne Cantú.

No percurso investigativo do estudo considera-se como riscos, a possibilidade de desistência dos professores participantes da pesquisa, em decorrência de não se sentirem a vontade, ou com vergonha ao exporem as narrativas de vida durante a entrevista e para relatar experiências de suas práticas pedagógicas sobre a leitura. O estudo também poderá apresentar riscos caso esses profissionais não possam participar em razão de situação de stress, cansaço físico e emocional, devido ao acúmulo de trabalho ou se sentirem incomodados por não julgarem relevante um trabalho dessa natureza. Podem ocorrer, ainda interrupções do contrato e substituição de professores por outros, bem como a preocupação com a exposição de sua identidade.

Diante de possíveis constrangimentos que possam surgir haverá um esforço por parte da pesquisadora, em demonstrar ética na condução da proposta, explicar que a identidade será mantida em sigilo de forma que sejam minimizados e evitados eventuais desconfortos. A pesquisadora se compromete também em esclarecer, aos participantes, que a pesquisa está sendo desenvolvida dentro dos parâmetros legais e que, portanto, suas necessidades serão respeitadas, bem como suas particularidades e interesses. Desse modo, a indicação do local para a coleta de dados e a disponibilidade do momento mais adequado serão considerados plenamente nesse processo, com base no cuidado ao bem estar, segurança e satisfação, para que se sintam confiantes e motivados a colaborar com as entrevistas.

Os benefícios da presente pesquisa oportunizarão melhoria da prática reflexiva dos professores (as), com o desenvolvimento das rodas de leitura, pois esta estimulará na criança a capacidade leitora desde a primeira infância, com abordagens diferenciadas, a partir de estratégias e linguagens significativas para elas. Dessa forma, a sua valorização no processo escolar, poderá beneficiar o desenvolvimento do senso crítico, da oralidade, da comunicação,

da sensibilização sobre os valores humanos, fundamentados no texto literário. Assim a proposta visa, promover reflexões junto aos professores sobre a leitura como um campo fecundo para a abordagem de conhecimentos diversos, possibilitando o exercício do pensar sobre as diferentes perspectivas da pluralidade cultural presente na sociedade. Nesse sentido, a leitura poderá contribuir com a formação ofertada às crianças pois vivenciam trocas culturais na instituição onde estudam.

Se o senhor (a) tiver dúvidas poderá entrar em contato diretamente com a Profa. Maria Elisa Vilamaior, responsável pela pesquisa, por meio do telefone (67) 99939-2911 ou com a orientadora Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda e Coorientadora Profa. Dra. Maria Leda Pinto, que podem ser contatadas pelo telefone (67) 3901-4608. E ainda, para maiores informações sobre a pesquisa, com a Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação, a Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, pelo telefone (67) 3901-4618.

É responsabilidade da pesquisadora esclarecer aos (as) professores (as), sobre seus direitos de acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, do sigilo a sua identidade e isenção de qualquer despesas ou compensações financeiras com a sua participação. Além dessas informações, a garantia de que a abordagem metodológica utilizada com as narrativas de vida, tem somente fins acadêmicos e científicos, assim, mantendo a confidencialidade dos dados desta pesquisa.

Dessa forma, considera-se como critério de inclusão, os professores que voluntariamente aceitarem colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa, e assinar devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias. Entretanto, uma cópia deste documento ficará sob o cuidado do (a) professor (a) participante e a outra sob a responsabilidade da pesquisadora.

Mesmo após aceitar o (a) Sr (a) desistir de continuar participando da pesquisa, tem o direito e a liberdade de retirar em qualquer momento o seu consentimento, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo à sua pessoa. Nesses termos, configura-se como critério de exclusão o professor que não assinar o (TCLE) autorizando a sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa *Rodas de leitura na Primeira Infância: Formação de leitores e valores humanos em uma Escola Municipal de Campo Grande/MS* onde a pesquisadora Maria Elisa Vilamaior me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

**Campo Grande** \_\_\_\_\_ **MS** \_\_\_\_\_ **de 2017**

**Assinatura do (a) Pesquisador (a)**

**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo da pesquisadora: Maria Elisa Vilamaior**

**Telefone para contato: (67) 99939-2911**

**E-mail: [elisavilamaor@gmail.com](mailto:elisavilamaor@gmail.com)**

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE CONVERSA COM OS PROFESSORES



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**



### ROTEIRO DE CONVERSA COM OS PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS SOBRE A FORMAÇÃO E A LEITURA

**Dados de Identificação:** (Sigilo ético com as iniciais do codinome)

Iniciais do codinome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

1) Com quantos anos você entrou na Escola? Descreva como ocorreu o início de sua escolarização na Educação Básica? Essa caminhada ocorreu na escola pública ou privada?

2) Descreva qual é a Graduação realizada no Ensino Superior: \_\_\_\_\_

a) Identificação da instituição \_\_\_\_\_ Pública ( ) Privada ( )

Curso \_\_\_\_\_ Ano que se formou \_\_\_\_\_

b) Fez outra licenciatura? ( ) sim ( ) Não.

Caso tenha feito, qual é a instituição? \_\_\_\_\_

Pública ( ) Privada ( ) Nome do curso \_\_\_\_\_ Ano que se formou \_\_\_\_\_

c) Pós-Graduação, caso tenha feito, qual é a instituição? \_\_\_\_\_

Pública ( ) Privada ( ) Identificação do curso: \_\_\_\_\_ Ano que se formou \_\_\_\_\_

d) Experiência no Magistério \_\_\_\_\_ Regime de trabalho: Convocado ( ) Efetivo ( )

Qual é a sua carga horária? ( ) 20h ( ) 40h

3) Descreva como foi a sua experiência e contato inicial com a leitura na infância, dentro do ambiente familiar? E como você descreve essa vivência com a leitura?

4) Nas suas memórias, a contação de histórias e “causos” estiveram presentes, nos momentos de diálogo entre os mais velhos, as crianças e os jovens? Que tipo de histórias ouvia e de que forma essas narrativas eram contadas?

5) No processo da educação indígena/ ou não indígena e na relação familiar, a leitura teve um lugar importante, mesmo sendo por relatos de histórias narradas a partir de outros conhecimentos do cotidiano, sem o uso do livro? Em sua memória tem recordação de uma passagem importante, que marcou seu processo de formação?

6) Fale-nos um pouco da educação que recebeu dos seus familiares. Como os valores humanos, de respeito ao outro e solidariedade estavam presentes? Esses ensinamentos fazem parte de sua vida adulta e como Professores em exercício na educação?

7) Como foi a sua iniciação com a leitura no processo de escolarização e que tipo de descobertas isso lhe trouxe para a sua atuação profissional e pessoal? Como você se recorda dessa experiência? Quais os livros que mais gostou de ler? Por que esses livros chamaram a sua atenção? Como era a sua participação em sala de aula? Você gostava ou não de ler? E como era realizada a contação de história?

8) Ao pensar no percurso da formação e nas vivências com as leituras, como você avalia a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem das novas gerações de crianças e jovens indígenas?

9) Considerando o processo de sua formação no Ensino Médio, Graduação e possível Pós-Graduação e nos professores que contribuíram nessa caminhada, o que fez você escolher a profissão de professor (a)?

10) Com base na sua formação e nas experiências com a leitura no processo escolar e sendo professores no contexto atual, como organiza as atividades com a leitura durante essas atividades em sala de aula?

11) Como professor (a) indígena/ ou não indígena quais os maiores desafios que enfrenta na profissão, considerando a convivência com outros educadores, a experiência educacional das crianças indígenas no contexto urbano em uma escola que atende também uma parcela significativa de crianças não indígenas?

12) Quando e como iniciou a sua atuação nessa Escola? Como foram as primeiras atividades desenvolvidas? Há muita diferença do funcionamento de uma Escola que atende a população indígena entre outra que não possui essa realidade? Em relação aos Professores indígenas relatar caso tenha essa vivência, as experiências entre a escola da aldeia e dos contextos urbanos). Quais as dificuldades que tiveram? Pensou em desistir da profissão em algum momento? E como a leitura esteve presente no processo de adaptação para o espaço urbano?

13) Em sua opinião, o que é importante conhecer ao atuar com crianças indígenas e não indígenas que apresentam saberes característicos de suas culturas, histórias, crenças e tradições, de forma que possa contribuir com o processo educativo delas? Fale um pouco da sua experiência nessa questão?

14) Descreva a sua experiência, com base nos estudos e participação em formação continuada, por meio desta instituição e/ou outros, que possibilitou a discussão sobre a população indígena e contribuiu para o aprimoramento do seu conhecimento no exercício da docência, com as crianças que partilham saberes e trocas de experiências com grupos étnicos-raciais? Qual e a sua opinião sobre esses aspectos?

## APÊNDICE C- AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS, ÁUDIO E DADOS PESSOAIS BIOGRÁFICOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**



### AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, ÁUDIO E DADOS PESSOAIS E BIOGRÁFICOS

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) no CPF sob o nº \_\_\_\_\_ e no RG \_\_\_\_\_, residente e domiciliado no Bairro \_\_\_\_\_, Rua, \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_ na cidade de Campo Grande MS, lotado (a) na Educação Infantil, no Pré-escolar \_\_\_\_\_, no turno \_\_\_\_\_ ano \_\_\_\_\_, na Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira Tumune Kalivono, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande /SEMED, concedo minha autorização à pesquisadora Maria Elisa Vilamaior, inscrita no CPF sob o nº 763 814 041 91 e no RG 868539, residente à rua Francisco Lopes da Silva nº 239, bairro Dalva de Oliveira, do respectivo local, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande/MS, a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos por meio dos registros das narrativas do meu percurso formativo com as habilidades de leitura, na atuação de professor (a), relatada por ela, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos apresentados pela mesma, para a realização e a divulgação da pesquisa intitulada; **Rodas de Leitura na Primeira Infância: Formação de Leitores e Valores Humanos em uma Escola Municipal de Campo Grande/MS, para fins acadêmicos.** A pesquisadora, poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Ciente das informações declaradas no documento pela pesquisadora autorizo a utilização de minha imagem, para fins acadêmicos desta pesquisa.

Campo Grande \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ do ano 2017.

---

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

## APÊNDICE D - ROTEIRO DOS ENCONTROS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**



### ROTEIRO DOS ENCONTROS

#### Os Ateliês Biográficos de Projetos - Delory-Momberger

Nesta proposta investigativa propõe-se levantar os dados da pesquisa, por meio do *Ateliê biográfico de projeto* (ABP), fundamentado na concepção da pesquisadora Christine Delory-Momberger, por considerar um procedimento promissor, para a reflexão docente. Em direção, da compreensão desse dispositivo instigador para o exercício da formação, esse caminhar possibilita, “a ação de elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com o si mesmo, é [...] formular um novo olhar sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente” ((DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 126).

Ao adotar este instrumento para produção de dados serão possibilitados o exercício da reflexão de suas práticas pedagógicas com a atividade da leitura, pois essa perspectiva contempla, “[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade passado, presente e futuro do sujeito” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.359). Para a composição dos grupos à essa modalidade de trabalho recomenda-se doze participantes, os encontros serão desenvolvidos sequenciados em seis etapas, onde com antecedência, serão esclarecidos aos professores participantes da pesquisa, sobre os temas e objetivos propostos por cada sessão.

Para tanto, os professores, por meio do (ABP) participarão de um roteiro de conversa, responderão aos questionários com perguntas abertas que serão gravadas e transcritas de acordo com a Norma de Transcrição do Projeto NURC, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, Coordenado pelo Prof. Dr. Dino Pretti.



### 1ª etapa

Para iniciar a pesquisa será agendado um horário com a direção da Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira- *Tumune Kalivono*, para a apresentação do Projeto, aos dez professores da turma do Pré-escolar I e II da Educação Infantil que constituirão a proposta investigativa, bem como o esclarecimento sobre a finalidade do estudo e as orientações do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, quanto a agilização e autorização legal da Comissão, dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido para se iniciar a pesquisa.

Dessa forma, se evidenciará aos professores a relevância da pesquisa que possibilitarão reflexões pessoais, profissionais e possíveis aprimoramento no processo de desenvolvimento das rodas de leitura visando a aprendizagem das crianças. Considerando o planejamento dos encontros para o estudo, desdobrados em seis etapas; A primeira delas, consistirá das seguintes atividades;

- Explicação do projeto,
- Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecimentos sobre o documento e coleta de assinatura.
- Apresentação do roteiro dos encontros previstos para o estudo.
- Definição de datas e horários para os encontros.

Neste momento será agendado com os professores, um horário para a observação da organização e desenvolvimento de rodas de leitura realizada em sala de aula, com suas crianças, a fim de levantar dados, sobre suas concepções iniciais e forma de abordagem das atividades, para incentivar a prática literária na Educação Infantil.

Também será considerado, as especificidades das crianças matriculadas e frequentes nas turmas do Pré-escolar I e II da instituição pesquisada, constituída por grupos indígenas e não indígenas. E com isso, observar o diálogo entre as identidades presente, trocas culturais no processo de aprendizagem delas com a leitura.

Nesta etapa se estabelecerá um contrato junto aos professores envolvidos na pesquisa, para que possam participar dos encontros, conforme a definição de um cronograma, considerando a disponibilidade do tempo e ajustes necessários para os estudos. Na sequência, se fará exposição aos participantes, sobre a perspectiva metodológica da pesquisa, com as narrativas de vida.

Para tanto, se dará por meio de um estudo dirigido, destacando a importância dessa abordagem, para produzir dados a partir das experiências e percurso formativo dos mesmos e

também, responderão aos questionários, participarão de um roteiro de conversas e oficinas para a realização das rodas de leitura. Para coletar os registros de suas experiências, será adotado o procedimento do *Ateliê Biográfico de Projeto*, evidenciando a relevância desse instrumento para ampliar discussões, trocas de experiências e favorecer a prática reflexiva no processo de atuação docente.

## **2ª etapa: Acervo literário “Entre a Roda” e a coleção da Ariadne Cantú**

Ao cumprir com a etapa inicial, será apresentada, a coleção do projeto *Entre na Roda* e a metodologia adotada pelo projeto estruturado em oito volumes, ocasião em que os participantes terão a oportunidade de acessarem e conhecerem a proposta que possibilita dinamizar as rodas de leitura. Distribuído da seguinte forma;

- Introdução (de livros, leituras e leitores)
- Volume 1- Apresentação e orientação (organização das rodas na escola e na comunidade)
- Volume 2 – Quem conta um conto (Narrativas curtas nas rodas de leitura)
- Volume 3 – Foi assim (Contos literários nas rodas de leitura)
- Volume 4 – Enredando-se na leitura (Romance, novela e texto dramático)
- Volume 5 – E por falar em poesia (Poemas nas rodas de leitura)
- Volume 6 – O que aconteceu? (O jornal nas rodas de leitura)
- Volume 7 – A curiosidade premiada (organização e abordagem dos textos de divulgação científica e consulta a bibliotecas e a obras de referência).

Junto a essa coletânea se apresentará a obra da Ariadne Cantú, com a Série Sentimentos. A coleção tematiza dez sentimentos vivenciados pelo ser humano, sendo parte deles; Felicidade, amor, ternura, raiva, pressa, vergonha, saudades, fé, paciência e medo.

Considerando a proposta do (ABP), a etapa 1 e 2 prevê a organização e o estabelecimento dos contratos, das narrativas autobiográficas entre os sujeitos participantes da pesquisa. Assim, nesses encontros serão assegurados a participação dos professores e sensibilizados, quanto a relevância da proposta investigativa, porém, se esclarecerá, que tem a liberdade de se retirar ou permanecer no estudo, a fim de contribuir com as suas reflexões no desenvolvimento desta pesquisa.

### 3ª etapa

A terceira etapa consistirá no encaminhamento para a produção da narrativa autobiográfica dos professores. Para isso, será adotado alguns elementos norteadores visando a reflexão e discussão a respeito das crianças indígenas atendidas na instituição, com a temática “História e Cultura dos Povos Indígenas”. Fazem parte das questões elencadas; identidade indígena, estereótipos, preconceitos e concepção eurocêntrica presente nos grupos sociais.

Essa atividade possibilitará a produção oral dos saberes dos sujeitos da pesquisa, sobre as questões levantadas, com registros escritos de suas vivências, considerando as dimensões veiculada ao passado, presente e futuro, a partir da indicação do (ABP), na formação de tríades (três componentes no grupo), onde os sujeitos participantes terão a oportunidade do diálogo, trocas e socialização de suas narrativas sobre o percurso pessoal e formativo no processo educacional.

Nesse sentido, será sugerido análise de figuras que receberão, contendo imagens de crianças indígenas e não indígenas, em contextos urbanos e de aldeias, caracterizado com vestimentas diversas e aporte de aparelhos eletrônicos, para iniciar o diálogo sobre a educação e percurso de aprendizagem delas com a leitura, haja visto, a configuração atual vivenciada por elas, com outros grupos sociais no contexto urbano.

Para fundamentar a discussão exibiremos três documentários disponível no site do Instituto Socioambiental ([www.isa.org.br](http://www.isa.org.br)), “Conhecer para valorizar” duração 24:50 minutos, no site ([www.indioeduca.org.br](http://www.indioeduca.org.br)) “ Índios – Educação Infantil.wmv (7:14 min.), Os índios – Educação Infantil <https://www.youtube.com/watch?v=ZfAY4KjWUwY> (4:01min), essa atividade, visa levantar questionamentos e promover reflexões pertinentes aos saberes da população indígena atendida na escola. Com esses estudos serão, problematizados aspectos históricos e culturais da infância, família, escola, educação, nas concepções dos professores, bem como forma de instigar as memórias, para argumentar como vê esse processo, considerando o tempo cronológico e implicações dessas relações no contexto escolar.

Dando continuidade, serão direcionadas frases norteadoras que refletem os estereótipos abordados na obra “*Quebrando Preconceitos*” das autoras (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014). As questões serão distribuídas aos professores para lerem, registrarem e compartilharem o que pensam a respeito das informações evidenciadas abaixo pelas autoras, sobre a população indígena, tais como (concepções, sobre a história, cultura, saberes, das crianças da etnia Terena atendida nessa escola:

1 - Os índios estão acabando?

2 - O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta?

3 - Os índios falam tupi guarani, vivem em ocas e cultuam Tupã?

4 - os índios são preguiçosos e primitivos?

5 - Muita terra para poucos índios?

A partir dessas questões os professores serão instigados a externar o que pensam sobre as abordagens apresentadas e suas implicações no contexto escolar. Com a dinâmica poderão revisitar memórias consideradas marcantes e provocar reflexões, quanto a elaboração e reelaboração de seus fazeres docentes. Nesse sentido, observar a sensibilidade dos profissionais e a produção de estereótipos que circulam socialmente.

E assim, chamar atenção aos dilemas enfrentados no processo escolar, pelas crianças que circulam em ambientes sociais diversos e vivenciam intensamente trocas culturais, numa relação de convivência dinâmica, rica e espontânea, com grupos distintos. As reflexões partilhadas em coletividade fomentarão novas possibilidades de debates, principalmente no enfoque as rodas de leitura, cuja temática investigativa, propõe a discussão sobre a formação de leitores e valores na Educação Infantil.

#### 4ª etapa

Nesta seção de estudos se exibirá o vídeo *Mudar o mundo* disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=pJ5LjmO9FZ8?> cuja duração é de (10h 05 minutos) e a exibição do documentário sobre os Direitos Humanos, link <https://www.youtube.com/watch?v=4jbwiAS7OZc>, (5:49 minutos), a fim de iniciar a discussão sobre valores importantes que pauta as relações humanas constituída pluralmente na sociedade e possibilidades de diálogo sobre essas temáticas na roda de leitura.

Na sequência, será retomada e estudada o Projeto Entre na Roda (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011) e a abordagem para a formação de novos leitores, com a proposta metodológica diferenciada, com as etapas; 1- Aquecimento, 2- Leitura, 3 – Desdobramento da leitura, para o desenvolvimento das atividades e, junto a esse planejamento de trabalho, será disponibilizado a coleção “*Série Sentimentos*”, de autoria da Ariadne Cantú e os dez temas que tratam dos sentimentos vividos pelo ser humano.

Nessa perspectiva, será analisada o Projeto Político Pedagógico da escola e sua abordagem aos valores humanos, assim possibilitará ampliar as discussões a respeito das crianças indígenas Terena, que convivem com crianças não-indígenas no ambiente escolar urbano, visando o processo de aprendizagem delas, nas atividades de leitura. Após essa exposição será direcionado,

- Um roteiro de conversa, que possibilitarão retomar lembranças com as experiências leitoras, escolarização e percurso formativo na docência. (Coleta de narrativas de vida e formação dos professores).
- Seleção do volume 2 e 5 para estudo (Entre na Roda) que prevê etapa para o desenvolvimento da leitura e com esses fundamentos poderão analisar a exploração dos poemas por meio a metodologia do projeto. Sendo os textos selecionados (O poema canta a vida/Os estatutos do homem-Thiago de Melo- O que é o amor Soneto IV –Luís Vaz de Camões -Carinhoso- Pixinguinha e João de Barro).
- Na sequência, organização de uma dinâmica, com vistas a possível articulação da metodologia do projeto *Entre na roda*, reflexões sobre as leituras e valores evidenciados nos poemas, para desenvolver a temática proposta por Ariadne Cantú, que versa sobre os dez sentimentos, conforme elencado acima.

Para isso, o primeiro grupo receberá uma caixa com o tema — pressa, raiva, vergonha e medo — o segundo — paciência, saudade e fé — e o terceiro — felicidade, amor e ternura. Essa prática intenciona a sensibilização, para que os professores possam expressar, suas opiniões a respeito de cada sentimento indicado pela autora, que move as relações com outras pessoas e os efeitos provocados por eles. A ideia é partilhar os saberes e refletir sobre como esses poemas podem ser abordados, durante a prática da leitura com as crianças e colher suas narrativas, que serão depositadas no interior das três caixas. Essa atividade permitirá repensar valores importantes implementado no Projeto Político Pedagógico Escolar da escola, quanto a abordagem dos seguintes temas; solidariedade, disciplina, respeito, liberdade, igualdade, justiça, identidade, honestidade, compreensão, sinceridade e responsabilidade.

### 5ª etapa

Nesta etapa será socializada, as narrativas de vida e formação dos professores, proposto e coletado por meio do roteiro de conversa no (4º encontro), dos relatos de suas experiências com a leitura, concepção de “crianças” no processo escolar, desafios enfrentados para o desenvolvimento das rodas de leitura e perspectiva com a abordagem aos valores humanos.

Ao cumprir esta pauta, a pesquisadora apresentará uma roda de leitura na perspectiva metodológica do (Entre na Roda) com a seleção do tema –Amor (CANTÚ, 2012), explorando os detalhes de sua abordagem, que se detém em recursos criativos, para aquecer o ambiente da leitura, desde a variação do espaço de sala de aula a outros espaços acolhedores, para a contação de histórias.

Desse modo, serão utilizadas estratégias que provocam o imaginário das crianças presente em acessórios, vestimentas, recurso da voz, música, entre outras ações inventivas no cenário evidenciando a sua contribuição na dinâmica, por meio das etapas indicadas, que prepara o narrador/leitor, assumir posturas flexíveis ao apostar em práticas instigadoras, que possam despertar o prazer nas crianças em apreciar histórias. Com isso, evidenciar a relevância da abordagem diferenciada aos professores para incentivar o gosto pela leitura.

Por fim, se disponibilizará um acervo de materiais (lenços, vestimentas, caixas, fantoches, aventais, óculos, entre outros recursos possíveis aos professores, para que possam organizar suas rodas de leitura de acordo com a proposta metodológica. Para isso, será agendado novas observações e produção de registros da prática pedagógica desses profissionais com o desenvolvimento das rodas de leitura, na perspectiva do Projeto “*Entre na Roda*” e na “*Série Sentimentos*” de (Ariadne Cantú), considerando as orientações desenvolvidas no decorrer do estudo. Nesse sentido, evidenciar-se-á as percepções iniciais com as atividades de leitura e possível compreensão do Projeto de formação *Entre na Roda*.

Essas atividades possibilitarão identificar a prática pedagógica desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem das crianças interligado ao desenvolvimento desta pesquisa, diante dos valores abordados nos poemas, com a finalidade de promover a elaboração autoral de poemas e/ou desenhos, bem como reflexões com o desdobramento dessa metodologia, no processo de compreensão da leitura e possível articulação com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Para tanto, a dinâmica do (ABP) propicia aos professores, o exercício do biografar-se, falar de suas experiências educativas ao se reelaborarem enquanto profissionais, buscando a compreensão de si ao narrar-se, com isso podem desenvolver posturas reflexivas no percurso de sua prática literária, visando à formação leitora das crianças e reflexivos aos valores humanos.

## **6ª etapa**

Encerra-se os encontros com a produção e apresentação de uma síntese, onde se fará a avaliação dos estudos desenvolvidos e as contribuições no processo de formação de cada participante. Ao cumprir as etapas sugeridas pelo Ateliê Biográfico de Projeto, os professores participantes da pesquisa, na condição de protagonista da sua própria história e produtores do conhecimento tomarão a palavra, para fazerem as considerações finais sobre o percurso de formação e destacar o real sentido do estudo, para a sua aprendizagem.

Nesse sentido, poderão contrapor trajetórias anteriores e experiências reflexivas, que

por meio de sua participação na pesquisa possibilitou repensar, como também ressignificar saberes necessários, a prática da leitura desde a primeira infância, bem como a relevância das habilidades dessa linguagem, para a discussão sobre valores humanos no processo escolar que agregam grupos diversos.

## REFERÊNCIAS

CANTÚ, Ariadne. **Série Sentimentos**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando Preconceitos: Subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced. 2014. (Série Traçados, v. 03).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n.2, p. 359-371, 2006.

FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. São Bernardo do Campo:2011. Disponível em: <http://www.vw.com.br/fundacaovw>

PRETTI, Dino. Normas de Transcrição. Disponível em: [http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=58](http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58) Acesso: 22 Fev 2017. Inserir nas referências.



## APÊNDICE E - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



**Campo Grande/MS**

**2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/MS**

**MARIA ELISA VILAMAIOR**

**RODAS DE LEITURA COM CRIANÇAS TERENA E NÃO TERENA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO PROJETO ENTRE NA  
RODA**



**Campo Grande/MS**

**2018**

## **RODAS DE LEITURA COM CRIANÇAS TERENA E NÃO TERENA DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO PROJETO ENTRE NA RODA**

### **INTRODUÇÃO**

Com base na pesquisa desenvolvida, *Rodas de leitura na primeira infância: formação de leitores e valores humanos em uma escola municipal de Campo Grande/MS*, que teve como principal interlocutores docentes e suas experiências leitoras nas turmas de Educação Infantil, esperamos ampliar nossas reflexões para a modalidade do Ensino Fundamental, integrante da Educação Básica, junto aos seus alunos, na perspectiva metodológica diferenciada para a realização da leitura prevista pelo projeto Entre na Roda na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – *Tumune Kalivono*, que em língua Terena significa “criança do futuro”, lócus do referido estudo.

Nessa atividade, consideramos a elaboração de uma proposta de intervenção sugerida pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como parte do estudo e formação acadêmica da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação vinculada ao objeto de nossa investigação. Ela será apresentada à Secretaria Municipal de Educação com vistas ao conhecimento da temática abordada, à ampliação e à promoção de trocas de experiências, inclusive quanto aos níveis de ensino subsequentes, uma vez que, retomando os resultados da pesquisa, lacunas foram evidenciadas pelos professores, principalmente no que tange à formação específica na língua e cultura Terena.

Nessa perspectiva, consideramos a relevância da leitura e da formação literária para todos os níveis de ensino, visto que a “[...] leitura nos traz o comum do aprender, [...] é um potencial [...] que se dá a pensar para que seja pensado de muitas maneiras, aquilo que se dá a perguntar para que seja perguntado de muitas maneiras e aquilo que se dá a dizer para que seja dito de muitas maneiras” (LARROSA, 2015, p. 143).

Nesse sentido, a instituição pesquisada – localizada na Aldeia Urbana Marçal de Souza, imediações no município de Campo Grande/MS – mostra-se como um espaço em que as especificidades culturais são vivenciadas intensamente, visto que os estudantes identificam-se como Terena e não Terena. Nesse espaço urbano observamos diálogo, encontro de saberes e experiências que ocorrem entre crianças e professores indígenas e não indígenas e, com isso, refletimos sobre a dimensão da leitura em uma escola que busca no cotidiano pedagógico promover a educação intercultural. Desse modo, concebemos a ação da leitura na condução de

ideias para o infinito dos caminhos que o texto abre (LARROSA, 2015, p. 143), o que pode revisar nossa concepção de mundo e nos fazer repensar novas direções no que se refere ao conhecimento produzido pela sociedade ocidental.

Ao considerarmos a formação de novos leitores na Educação Infantil na perspectiva de uma experiência pedagógica intercultural em uma instituição não indígena da rede pública de ensino, propusemos por esta pesquisa obter maior compreensão da concepção dos profissionais sobre a leitura. Para isso, coletamos narrativas de suas memórias de leitura e realizamos estudos sobre valores humanos, propostos no Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de problematizarmos questões sobre estereótipos e direitos humanos, por exemplo, por meio do Ateliê Biográfico de Projeto. Para essa implementação, recorreremos a subsídios pedagógicos da coleção Série Sentimentos, de Ariadne Cantú (2012), e a metodologia apresentada pelo projeto Entre na Roda.

Desse modo, parece certo que a abordagem a textos literários no processo escolar é uma dinâmica imprescindível para a aprendizagem das crianças e quanto antes estas forem inseridas no universo da leitura, maiores serão as possibilidades de formação de futuros leitores.

A formação do leitor não deve, portanto iniciar-se apenas com a entrada da criança no universo escolar, mas o ideal é que ela seja apresentada ao mundo literário ainda pequena, que seja estimulada desde cedo a manusear os livros, ainda que nesse contexto se utilize apenas os que contenham belas ilustrações (ALVES; CARVALHO; ESTRADA, 2015, p. 167).

Surgem assim indagações sobre a relevância do ato da leitura no contexto educativo desde a Educação Infantil, para que se possa vivenciar e disseminar a cultura leitora desde a idade mais tenra. Por meio do recurso literário, além de se enfatizar sua importância para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, também se destaca sua potencialidade para sensibilizar no que se refere às questões sociais, ao abordar ensinamentos sobre valores humanos, por exemplo.

A partir desse entendimento, nota-se a necessidade de uma reflexão no que tange às condições escolares de crianças indígenas no contexto urbano e as implicações das relações de convivência com grupos não indígenas. Nessa perspectiva, concebemos a dimensão do universo literário, que pode ser ampliado aos demais níveis de ensino para que possamos promover a leitura no cotidiano escolar e estimular o diálogo para que esse bem cultural seja acessível a todos e para que haja reconhecimento e inserção social de grupos plurais, socioculturalmente constituídos.

## 1. JUSTIFICATIVA

Com esta proposta, pretendemos prosseguir com as atividades de rodas de leituras fundamentadas na metodologia do Entre na Roda na Educação Infantil e estender o convite para que entrem na roda conosco e participem do universo da leitura professores que atuam na modalidade do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano junto a suas crianças. A ação tem por base um formato pedagógico diferenciado, cujo desdobramento é apresentado em três etapas para explorarmos o momento literário. Ao propormos a discussão sobre a leitura inserida como uma das linguagens de relevância na proposta pedagógica, compreendemos “[...] como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

De acordo com as considerações dessa autora, observa-se que o contato das crianças com a leitura desde cedo é importante. Porém, para que as descobertas ocorram, os livros precisam estar inseridos em sua vivência, seja ao ouvir, manusear e ler as imagens, seja ao acompanhar a rotina da família onde essa prática social está presente.

Além disso, pela leitura, vista como um campo fértil para inúmeras descobertas, é possível “[...] ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença” (LARROSA, 2015, p. 143). Dessa maneira, podemos oportunizar o diálogo e a sensibilização às informações sobre estereótipos, estes que podem ser debatidos com o apoio de teóricos da Antropologia, História e Educação, que podem nos auxiliar para a compreensão do processo de desconstrução de estereótipos e para o reconhecimento às diferenças culturais e reflexões quanto à valorização humana.

Objetivamos, com a proposta apresentada, valorizar a prática da leitura em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o 5º ano ofertado pela escola, posto que acompanhamos o engajamento da equipe escolar ao inserir no contexto educativo a maleta viajante desde 2015, para que as crianças tenham acesso ao livro e ao conhecimento e para que agreguem no cotidiano o hábito da leitura. Isso porque:

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento (SILVA, 2011, p. 44).

Nota-se então a relevância da linguagem para a aprendizagem e, nessa medida, direcionamos nossas ações para realizarmos infinitas viagens por meio da leitura, pensar junto ao texto, interpretar, argumentar, organizar ideias, emitir e contrapor opiniões, que podemos consolidar como parte significativa e fundamental no processo de aprendizado dos alunos. Nessa direção, pretendemos ampliar seus repertórios e lhes oportunizar uma maneira diferente de apresentar a leitura, por meio de uma ação criativa que instigue a vontade de ouvir histórias, conquistando a simpatia deles para o mundo literário e, assim, passo a passo, semeando ideias que possibilitem a formação de novos leitores, sensíveis à valorização humana.

Entendemos, pois, que a literatura é um campo promissor, pois permite transitar por vários conteúdos requisitados pela sociedade. Entretanto, para iniciar essa formação, desde a Educação Infantil, precisam ser instigadas situações que despertem o incentivo à leitura e a afetividade entre as crianças.

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 2015, p. 142).

Refletimos assim que o texto pode nos capacitar e nos conduzir como ouvintes para vários pensares, deslocar nosso imaginário para mundos distintos, o que pode variar conforme a intencionalidade e as interpretações que fazemos com/sobre o texto e, assim, movimentar a imaginação da criança para enxergar as diferenças no outro e estabelecer relações de troca que agreguem valores em que o respeito está presente.

Sendo assim, como professores, podemos viabilizar ações que favoreçam essa construção social e refletir sobre a leitura partir das linguagens que se aproximam do universo infantil. Ao dinamizar ações, podemos contribuir com o processo de sensibilização para questões que estimulam o pensar sobre o outro que é diferente, discutindo temas polêmicos ou mesmo conflitantes, que ocorrem entre grupos sociais com o potencial da literatura, pois o texto tem a autonomia de provocar esse imaginário e amplia as percepções sobre valores.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Possibilitar a professores que atuam no Ensino Fundamental conhecimento da proposta do Entre na Roda e experiência de uma metodologia diferenciada para a abordagem de leitura junto a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, bem como fomentar reflexões sobre o potencial literário para sensibilizar quanto ao reconhecimento das culturas e à valorização humana.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Apresentar a proposta metodológica do Entre na Roda e as etapas para o desdobramento do Projeto de leitura.

- Oportunizar estudos e trocas de experiências junto aos professores participantes da pesquisa da Educação Infantil, assim como a reflexão sobre o potencial literário de sensibilizar quanto a questões de valorização humana, respeito às diferenças e reconhecimento de todas as culturas no processo educacional.

- Elencar os conteúdos da Feira Indígena Cultural (FIC) visando à valorização e ao enriquecimento cultural presente na instituição escolar, tendo como maiores colaboradores no processo de aprendizagem professores, alunos e a comunidade Terena.

- Planejar o desdobramento das atividades de leitura potencializando a temática da FIC e o conhecimento de contos advindos da tradição histórica, arte e cultura Terena, na perspectiva de propor vivências interculturais no processo escolar.

- Articular ações junto à gestão escolar e à Secretaria Municipal de Educação para a organização de estudos, considerando a lacuna evidenciada pelos professores Terena que atuam na Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental no campo do conhecimento da leitura e, em especial, na Língua Terena e Arte Terena, e com essa ação promover trocas de experiências e aprendizagens entre os profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino.

## **3. METODOLOGIA**

Para a sistematização da presente Proposta de Intervenção, agendaremos uma reunião com a gestão escolar para o conhecimento do projeto e para o planejamento de possíveis ações

a partir do 2º semestre de 2018, de modo que possamos garantir espaço no calendário escolar para o desdobramento das atividades de leitura.

Discutiremos os dados coletados pela pesquisa e evidenciaremos aspectos relevantes sobre o objeto investigativo, considerando experiências das rodas de leitura e inquietações dos professores na atuação pedagógica. Nesse quesito, articularemos junto à direção a possibilidade de estudos direcionados à formação específica dos professores Terena por meio da SEMED, tendo em vista os apontamentos desses profissionais sobre a necessidade de formação na área específica.

Por esta proposta de intervenção, buscaremos ainda ampliar a atividade de leitura para outros níveis de ensino, incorporando literaturas de diversos gêneros e sistematizando as rodas de leitura com a metodologia sugerida pelo Projeto Entre na Roda, além de tratar textos presentes em diferentes culturas, para que os estudantes se aproximem de outros saberes, culturas, tradições e aprendam a valorizar diferentes conhecimentos sociais.

Dessa perspectiva, propomos articular o diálogo entre os professores da Educação Infantil (Pré-escolar I e II) e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – com o objetivo de promovermos trocas de experiências sobre a leitura, por meio de reflexões sobre os sentimentos abordados por Cantú (2012) e vivenciados pela realização das rodas de leitura, para que os docentes possam se tornar colaboradores na organização e na realização de novas rodas de leitura com as turmas do Ensino Fundamental.

Para essa organização, contaremos com a rica experiência da Feira Indígena Cultural, subsidiada pelo conhecimento de professores Terena que compartilham culturas, aprendem conosco e nos ensinam sobre sua história, cujas trocas possibilitam às crianças e adolescentes do Ensino Fundamental o acesso à leitura por meio da metodologia do projeto Entre na Roda, destinado à formação de novos leitores. Ele “[...] faz parte do Programa Território Escola, fruto da parceria entre a Fundação Volkswagen e o Cenpec” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 04).

Recorreremos também a vários recursos para ornamentar e preparar o ambiente de encantamento lúdico, como acessórios pedagógicos criativos que possam incitar a ação literária. Ademais, faremos adequação às aulas de Educação Física que ocorrem na quadra, entre outros eventos culturais previstos no decorrer do ano letivo.

Para organização das três etapas previstas pela abordagem metodológica, quais sejam: aquecimento, leitura e desdobramento da leitura, é fundamental a contribuição de professores, alunos e comunidade Terena sobre suas histórias e vivências para pensarmos na ação da leitura e em possíveis experiências interculturais.



Nessa interação, propomos textos oriundos da tradição Terena – causos, mitos, cantigas e lendas – e o uso de acessórios indígenas presentes na arte, além de artesanatos, ervas medicinais, alimentos e instrumentos musicais, entre outros recursos, para compor um caldeirão cultural entrelaçando conhecimentos Terena e não Terena, na perspectiva da valorização da cultura indígena no desdobramento das rodas de leitura. Além disso, buscaremos a implementação de textos que discutam a necessidade de inserção e valorização do conhecimento presente em diferentes culturas.

Para a realização da atividade, cada etapa prevê orientações fundamentais que podem qualificar a arte literária, além do planejamento minucioso pertinente à organização do espaço e à adequação que decorre da rotina do processo educativo. Desse modo, mapeamos alguns espaços do ambiente externo da instituição selecionada para a realização da leitura. Para isso, consideramos –a reativação da sala de biblioteca; da casa “[...] destinada às atividades pedagógicas” (DIREÇÃO ESCOLAR, 2018) e o uso de um pé de abacateiro, cujo nome científico é *persea americana*, além da quadra esportiva e do pátio. Observamos nessa organização a reativação da sala de biblioteca em 2018, uma das questões mencionadas pelos professores durante a pesquisa no que tange à necessidade do funcionamento de um ambiente específico para a leitura. Isso porque esse espaço deve ser considerado como um ambiente promissor para descobertas dado seu caráter pedagógico, um espaço aconchegante e tranquilo para acolher as crianças e instigá-las para o contato com essa arte.

Dentre esses locais, concentraremos atenção na casa destinada às ações pedagógicas, visto que esta possibilita idealizar e criar ações lúdicas. O espaço se refere à construção de uma casa em miniatura inaugurada em 19 de abril de 2007 pelo prefeito Nelson Trad Filho com o nome *Morada do Povo Terena*. Ela preservava características de uma oca com cobertura feita de palhas; porém, foi danificada com o passar do tempo. Segundo informações da direção escolar, a equipe encontrou dificuldades para preservar o aspecto anterior, haja vista a necessidade da concessão de licenças por órgãos responsáveis pelo Meio Ambiente para retirar matéria-prima da natureza. Entretanto, o espaço foi recuperado e ressignificado em 2018, com o intuito de possibilitar um espaço aos professores para realizar ações pedagógicas junto às crianças.

Por meio de diálogos com a direção, refletimos sobre algumas possibilidades de caracterizarmos o local com a arte Terena e preservação de seu aspecto rústico. Para isso, empreenderemos esforços para contribuir com a pintura, arte e implementação de recursos pedagógicos no local, além de nos comprometermos com a aquisição de materiais, customização de roupas usadas, doação de fantoches e brinquedos para a construção de acervos

pedagógicos. Isso tudo com vistas a enriquecer o momento da leitura, organizando uma caixa de acessórios que possibilite criar diferentes figurinos.

Para execução da ação nos propomos a atender de forma intercalada as turmas da Educação Básica da referida escola onde se desenvolveu a pesquisa, com base no planejamento esboçado no quadro abaixo, previsto no período de agosto a novembro de 2018, sob a coordenação da professora pesquisadora Maria Elisa Vilamaior:

**Quadro 1 - Planejamento das ações**

<b>Mês</b>	<b>Professores/turmas</b>	<b>Estudos</b>	<b>Ação</b>
Agosto	- Pré-escolar e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Apresentação da proposta de intervenção em reunião pedagógica, que será agendada pela gestão escolar	Roda de leitura
	- Pré-escolar e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Agendar estudos na temática indígena junto à SEMED, por meio de encontros mensais durante quatro meses	Roda de leitura
Setembro	- Pré-escolar I, II, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	Estudos com a equipe da SEMED	Roda de leitura
	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental		Roda de leitura
Outubro	- Pré-escolar I, II, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	Estudos com a equipe da SEMED	Roda de leitura
	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental		Roda de leitura
Novembro	- Pré-escolar I, II, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	Estudos com a equipe da SEMED	Roda de leitura
	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	Avaliação dos estudos e atividade de leitura realizada	Breves considerações

		junto aos professores.	sobre as atividades realizadas
--	--	------------------------	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com a proposta da formação leitora a partir de valores humanos, os estudantes poderão conhecer os poemas de Cantú (2012) sobre sentimentos que movem as relações humanas, sejam eles acolhedores ou excludentes. A esse respeito, fomentaremos debates sobre o percurso histórico do povo Terena, evidenciando experiências junto à sociedade ocidental, como a construção de estereótipos, que os vê como analfabetos ou de cultura inferiorizada, dada a ignorância ocidental acerca de seus rituais com a natureza e de seus modos específicos para atuar no mundo, além de outras formas de negação. Com isso, buscaremos propor que as crianças vivenciem práticas de cidadania no processo escolar e tenham seus direitos respeitados, seja no espaço de aldeia, seja no da cidade, em suas escolhas e como meio de desconstrução de estereótipos. Nessa perspectiva, discutiremos a relevância da formação leitora intercultural para que todos possam se conhecer e se fazerem reconhecer, sensibilizando-se quanto à valorização e à formação humana.

Na medida do encaminhamento das atividades, fundamentaremos nossas ações por meio de conteúdos da FIC, ampliando ainda nossos subsídios pedagógicos com relatos de professores Terena que atuam ou atuaram na referida escola, recuperando assim informações pertinentes à história de Enir Bezerra, a primeira mulher sul-mato-grossense cacique indígena, bem como sua experiência na infância com a leitura.

Com essas fontes, produziremos nossos acervos pedagógicos, que podem resultar em produção de literatura infantil, tendo como protagonistas os docentes indígenas em uma experiência com profissionais não indígenas no espaço urbano, de modo que possam contar suas histórias e com isso possibilitar fontes de pesquisas aos próprios estudantes da instituição, com a parceria entre escola, UEMS e SEMED.

Espera-se que, dentre as possíveis articulações junto aos professores para a produção de leitura e escrita da história do povo Terena, evidenciemos e ampliemos nossas reflexões sobre as experiências educacionais com crianças indígenas e não indígenas. Além disso, pretende-se contribuir com o incentivo para a formação de novos leitores no Ensino Fundamental com o objetivo de apreciar a leitura e a interpretação, ampliar repertórios, a capacidade argumentativa e a dramatização dos estudantes.

Assim sendo, busca-se refletir sobre as possibilidades de contribuir com a articulação de várias linguagens presentes na Educação Infantil, ou seja, permitirmos “[...] contaminar o

ensino fundamental com atividades que julgamos típicos da educação infantil” (MENDONÇA; MILLER, 2010, p. 181).

Finalmente, entendemos que podemos nos inserir no universo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para que os envolvidos nessa etapa de ensino vivenciem o faz de conta, o teatro de fantoches, a expressão oral com poemas e as músicas, apresentando-lhes o encantamento e, assim, conquistando-os para o mundo da leitura, que pode ser implementado por meio do projeto Entre na Roda.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério).
- ALVES, Fábio Lopes; CARVALHO, Marco Antonio Batista; ESTRADA, Adrian Alvarez (Orgs.). **Desenvolvimento da Educação Básica**. Desafios contemporâneos. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2015.
- CANTÚ, Ariadne. **Série Sentimentos**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.
- ESCOLA MUNICIPAL SULIVAN SILVESTRE DE OLIVEIRA CRIANÇA DO FUTURO. **Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande, 2015.
- CENPEC; VOLKSWAGEN, Fundação. **Entre na roda**. Leitura na escola e na comunidade. Volume 1- introdução - De livros, leituras e leitores. São Paulo, 2011.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. 1. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vygotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. Ed. Revisada. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

