

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

LILIANE MELO DO AMARAL

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: ACERVOS
COMPLEMENTARES DO PNLD/2010**

**CAXIAS DO SUL
2014**

LILIANE MELO DO AMARAL

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: ACERVOS COMPLEMENTARES DO
PNLD/2010**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Brocchetto Ramos

**Caxias do Sul
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

A485e Amaral, Liliane Melo do
Educação para a diversidade : acervos complementares do
PNLD/2010 / Liliane Melo do Amaral. – 2014.
150 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Orientador: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

1. Educação. 2. Educação – Ensino Fundamental. 3. Educação e
Estado. 4. História – Estudo e ensino – Ensino Fundamental. I. Título.

CDU 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação - Ensino fundamental	37(075.2)
3. Educação e Estado	37.014
4. História – Estudo e ensino – Ensino fundamental	94:37(075.2)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Educação para a diversidade: acervos complementares do PNL D/2010”

Liliane Melo do Amaral

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 25 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente – UCS)

Dra. Aracy Alves Martins (UFMG)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Genúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Aos meus pais, Luiz e Maria, pelo amor incondicional e total apoio na realização deste sonho.

Ao meu marido Maicon, pela compreensão e incentivo em todos os momentos da caminhada.

À minha orientadora, Flávia Brocchetto Ramos, pela confiança, paciência e por este estudo, que é meu grande presente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de encontrar na docência e no estudo o caminho para auxiliar o próximo.

Aos meus pais, Luiz e Maria, por todo o amor e lições ensinadas ao longo de minha vida e por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu marido Maicon, por seguir ao meu lado neste sonho, compreendendo a ausência, auxiliando com seu conhecimento e por embalar os momentos de dificuldade.

Ao meu irmão Luiz Júnior, pelo incentivo e logística na realização deste ideal.

À minha querida orientadora Flávia Brocchetto Ramos, por acreditar em meu trabalho, por ser como mãe acalentando nas tristezas, chamando à responsabilidade quando necessário e, principalmente, pelo imenso presente de possibilitar o estudo do material que une minhas paixões, a História e a Alfabetização.

À Aline Sengik, amiga e companheira fiel. Desde a seleção, estávamos destinadas a passar por essa etapa juntas. Obrigada por acrescentar conhecimento à minha vida, apoio nos momentos difíceis e companheirismo na caminhada. Com você descobri o verdadeiro sentido da palavra amizade.

À Jordana Timm, jovem amiga, exemplo de determinação. Obrigada por alegrar meus dias, por mostrar que a vida pode ser mais cor de rosa e que existem pessoas boas no mundo.

Aos professores do PPGEd da Universidade de Caxias do Sul, pelas dúvidas plantadas e momentos de aprendizagens.

À professora Terciane Ângela Luchese, pelo exemplo de profissional, pela disponibilidade em auxiliar e acolhida nos momentos de adversidades.

Aos colegas da Turma V, do PPGEd UCS, pela união, companheirismo e trocas durante as aulas.

À Secretaria de Educação, Cultura e Juventude de Muitos Capões, pelo entendimento do que significa o mestrado na trajetória do professor.

Quase nada sei, mas desconfio de muita coisa...

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta dissertação analisa a representação de *identidades culturais* em obras da área de Ciências Humanas do conjunto 1 dos acervos complementares PNLD 2010, destinados aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e a contribuição ou não destes títulos à educação para a diversidade. A questão fundamenta-se pela inserção cada vez maior de crianças com realidades distintas nas redes escolares e por esse material estar presente em todas as escolas públicas brasileiras, devendo ser problematizado para que não se perpetuem estereótipos e preconceitos. A pesquisa insere-se no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – PPGEd/UCS, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Tecnologia e é parte integrante do projeto de pesquisa “Educação, Linguagem e Práticas Leitoras II”, tendo como ponto principal o estudo de produtos culturais distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas públicas e suas potencialidades para uma educação emancipatória e ética. O aporte teórico da dissertação é formado por Adorno (1995), Vigotski (2007, 2008, 2012), Dewey (1971), Larrosa (2002), Bakhtin (2003, 2010), Soares (2012, 2013), Fonseca (2009), Chartier (1991), Pesavento (2008), Platão (1991), Hall (1996, 1997, 2006), Solé (1998), entre outros. O texto está estruturado em três capítulos: primeiro – Educação, Linguagem e Ensino de História; segundo – Acervos complementares e a educação para a diversidade e terceiro – Mediação das obras – propostas de sequências didáticas. O método aplicado no estudo das obras é o analítico, realizando inicialmente a pesquisa teórica para a construção do quadro teórico que embasou a posterior análise dos títulos, que objetiva analisar representações de *identidade cultural* presentes no *corpus* e, ao final, propor, em uma perspectiva interacionista, possibilidades de mediação dos exemplares como subsídios aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A dissertação teve como objeto três obras da área de Ciências Humanas do conjunto 1 dos acervos complementares, sendo elas: *Kabá Darebu* (2002), de Daniel Munduruku; *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* (2009), de Raul Lody e *A caminho da escola* (2009), de Fábila Terni. Conclui-se que a educação para a diversidade é potencializada pelas obras dos acervos complementares que representam as *identidades culturais étnicas* e a mediação do professor é importante para problematizá-las e orientar os alunos na compreensão de que constroem suas identidades na relação com os outros.

Palavras-chave: Educação. Linguagem. Ensino de História. Anos iniciais. Acervos complementares. Paradidático. PNLD 2010.

ABSTRACT

This dissertation analyses the representation of cultural identities in books of the human Science area, set 1 from complementary book collection PNL 2010; aimed to the two first years of elementary school and the contribution or not of these titles to education for diversity. The question is based on the higher and higher insertion of children who come from distinct realities in the Scholar nets and because this material is present in all Brazilian public schools, it should be problematized so that they do not become perpetual stereotypes and prejudice. The search is inserted in the Post - Graduation Program in Education of Caxias do Sul University – PPGEd/UCS, in the Education search, Languages and Technology and it is part of the research project “Education, Language and Reading Practices II”, having as a main topic, the study of cultural products distributed by the Education Ministry (MEC) to the public schools and its potentialities for an emancipatory and ethical education. The theoretical contribution of the dissertation is formed by Adorno (1995), Vigotski (2007, 2008, 2012), Dewey (1971), Larrosa (2002), Bakhtin (2003, 2010), Soares (2012, 2013), Fonseca (2009), Chartier (1991), Pesavento (2008), Platão (1991), Hall (1996, 1997, 2006), Solé (1998), among others. The text is structured in three chapters: first – Education, Language and History teaching; second – Complementary Book Collection and Education for Diversity and third – Mediation of the works – didactic sequence proposals. The applied method in the study of the works is the analytical, doing the search initially and the theoretical research to build the theoretical board which based the post title analysis, which the objective is to analyze representations of cultural identities present in the corpus and in the end, propose, in an interactional perspective possibilities of mediation of the copies as subsidies to the teachers which act in the elementary school. This work had three works of the Human Science from the set 1 from the complementary book collection, such as : *Kabá Darebu* (2002), by Daniel Munduruku; *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* (2009), by Raul Lody and *A caminho da escola* (2009) by Fábila Terni. It was concluded that Education for diversity is potentiated by the works from complementary book collection, they represent the cultural ethical identities and the mediation of the teacher is important to problematize them and guide the students in the comprehension on how they build their identities in relation to the others.

Key-words: Education. Language. History Teaching. Elementary School. Complementary Book Collection. Paradigmatic. PNL 2010.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Guia de orientação dos acervos complementares 2010	61
Figura 2 - Foto das caixas dos acervos complementares 2010.....	62
Figura 3 - <i>Kabá Darebu</i> - Capa da edição dos acervos complementares.....	69
Figura 4 - Aldeia munduruku representada pela ilustradora Maté, aquarela explorando elementos da natureza.....	70
Figura 5 - Receita típica do povo munduruku utilizando mandioca. Exemplo dos paratextos encontrados ao final do livro	71
Figura 6 - Peixes com traços e cores distintas, representando a diversidade da fauna.....	73
Figura 7 - Mapa do estado do Pará com a localização da tribo munduruku.....	74
Figura 8 – Elementos munduruku e artigos dos “brancos”. Kabá usa colar e calção na presença de um cão.....	75
Figura 9 - A diversidade da figura humana: meninos brincando	78
Figura 10 - Munduruku pintados pela ilustradora Maté. Fuga dos estereótipos e presença de traços individuais nas figuras humanas. Relação dos mundurukus com os animais.....	79
Figura 11 - Antes e depois da presença dos “brancos” entre os munduruku.....	80
Figura 12 - Capa da edição distribuída nos acervos complementares.....	82
Figura 13 - Ilustração que abre a introdução, cores vivas e desenhos geométricos símbolos da cultura afro-brasileira	84
Figura 14 - Mapa atual do continente africano e da América Latina	85
Figura 15 - Glossário elaborado pelo autor para apoiar o leitor na compreensão dos contos ..	86
Figura 16 - Verbetes do glossário com informações básicas para a compreensão dos mitos. Presença de símbolos referentes aos verbetes.	87
Figura 17 - Exemplos das paginações ilustradas com símbolos referentes aos contos que marcam	88
Figura 19 - <i>Abebê</i> - ilustração do leque das sereias descrito na página vinte e três	89
Figura 18 - No conto “Ibejis, os gêmeos” observa-se a predominância da cor vermelha	89
Figura 20 – Disposição das ilustrações no texto	90
Figura 21 - Página inicial do conto “Ogum”, destaca a espada, símbolo do orixá.....	90

Figura 22 - Ilustração representando <i>Ogum</i> com seu jogo de ferramentas	92
Figura 23 - Representação de <i>Ogum</i> : a força do orixá.....	94
Figura 24 - Representação da humanidade segurando o mundo sobre a égide de <i>Ogum</i> , simbolizado pela espada	95
Figura 25 - Capa da edição distribuída pelos acervos complementares.....	97
Figura 26 – Ilustração, no início do livro, da professora que narra a história	98
Figura 27 - Mapa do Brasil com a localização de algumas capitais e um quadro informando a origem das crianças presentes na narrativa.....	99
Figura 28 – Ilze e a charrete, meio de transporte não muito utilizado atualmente	100
Figura 29 - Cada ilustração utiliza duas páginas formando um quadro que procura descrever o que o texto está narrando	101
Figura 30 - Diversidade humana representada pelos alunos na ilustração final da obra.....	102
Figura 31 - Mapa indicando a divisão em cinco regiões geográficas do Brasil	103
Figura 32 - A "voadeira" transportando crianças	104
Figura 33 - Damião representa o Ceará com a jangada.....	104
Figura 34 - Superposição da representação de Bahia e Minas Gerais. Ladeira e igrejas como pontos comuns entre os dois estados	105
Figura 35 - Patrimônio cultural: Relação entre natureza, urbanização e humano na cidade do Rio de Janeiro	106
Figura 36 - Superposição de SC e RS - Representados pela zona rural	107
Figura 37 - Tela inicial do programa <i>HagáQuê</i>	119
Figura 38 - Exemplo de uso do <i>HagáQuê</i>	120
Figura 39 –Quebra-cabeça do mapa do Brasil confeccionado em isopor.	127
Figura 40 - Exemplo da atividade de identificação e retomada concluída.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de obras dos acervos complementares 2010.....	60
Gráfico 2 - Porcentagem de obras por área do acervo 1.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas e objetivos das sequências didáticas	112
Quadro 2 - Obras dos acervos complementares PNLD 2010	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos de Educação e Linguagem
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UCA	Programa Um computador por aluno
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDUMATEC	Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA	26
1.1 EDUCAÇÃO: EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	26
1.1.1 Emancipação como consciência	26
1.1.2 Aprender pela experiência	32
1.2 LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO.....	33
1.2.1 Linguagem: constituição do humano pelo social	34
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA E DIRETRIZES PARA OS ANOS INICIAIS.....	39
1.4 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA	47
2 ACERVOS COMPLEMENTARES E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	55
2.1 ENSINO FUNDAMENTAL E A INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS	55
2.2 ACERVOS COMPLEMENTARES 2010.....	58
2.2.1 História no Manual dos acervos complementares	65
2.3 OBRAS SELECIONADAS.....	67
2.3.1 <i>Kabá Darebu</i>	68
2.3.1.1 Enredo e materialidade da obra	71
2.3.1.2 Aspectos do enredo: personagem, espaço e tempo da narrativa.....	74
2.3.1.3 A narrativa e os conceitos.....	78
2.3.2 <i>Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem</i>	81
2.3.2.1 Apresentação geral e materialidade da obra	83
2.3.2.2 Conto “Ogum: aquele que veio para ensinar”	90
2.3.3 <i>A caminho da escola</i>	97
2.3.3.1 Enredo e materialidade da obra	98
2.3.3.2 Aspectos do enredo: tempo, espaço e personagens	102
3. MEDIAÇÃO DAS OBRAS – PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	110
3.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FOCALIZANDO A DIVERSIDADE	110
3.1.1 Sequência didática 1: <i>Todos têm história: respeito à diversidade</i>	112
3.1.2 Sequência didática 2: <i>Diversidade cultural: modos de ver o mundo</i>	121

3.1.3 Sequência didática 3: Criança faz tudo igual? Passeando pelo Brasil..... 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 133

REFERÊNCIAS 137

OBRAS CONSULTADAS 141

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS 141

ANEXOS 143

INTRODUÇÃO

Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.

(Lev Semenovich Vigotski)

O ser se constitui humano por meio dos processos educacionais e das interações e experiências vivenciadas a cada dia. Na sociedade atual, como as crianças ingressam no ambiente escolar mais cedo, a escola está ampliando seu papel de promotora dessas interações e de responsável por formar os indivíduos. Vigotski expõe, na epígrafe da introdução, que as pessoas, ao longo de sua vida, vão se (re)construindo na relação com os outros.

Por muito tempo, a educação sistematizada ficou atrelada à concepção de homogeneização, porém, se as aprendizagens e a própria identidade do sujeito são produzidas na diversidade, a escola seria o lugar de trabalhar a consciência, desde a primeira infância, do respeito ao “outro”, pois é na convivência com ele que a criança se desenvolverá, dentro e fora da escola, no jogo das igualdades e diferenças. O docente, como aquele que passou por várias experiências, tem o papel de mediar e problematizar aprendizagens e conflitos que, a cada dia, são experimentados pelos alunos. E é como professora preocupada com o outro, no caso, meus alunos, que nasce este estudo, ou melhor, esta paixão por unir alfabetização, ensino de História, diversidade e acervos complementares¹.

Trabalhar com educação não foi algo planejado em minha vida, visto que, ao completar o Ensino Fundamental, diversas carreiras foram pensadas e desejadas. Porém, o Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio, em Vacaria, ao qual estive vinculada desde a pré-escola, ofereceu-me a possibilidade de cursar, no Ensino Médio, o Magistério com habilitação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Um novo mundo apresentou-se e foi então que a paixão por ensinar foi se solidificando, tanto que, dez anos depois de formada, retorno à mesma instituição que fez parte da minha história, agora como docente e colega de meus mestres.

O nível superior sempre foi meta presente em minha trajetória. Por já estar ligada à docência, procurei, na Universidade de Caxias do Sul, campus de Vacaria, o curso de Pedagogia, contudo, ao fim do primeiro semestre, a Universidade disponibilizou o curso de Licenciatura em História, fato que me levou a redirecionar meus estudos. A troca deu-se pela ampliação do campo de atuação na área da Educação e por uma experiência negativa nos anos

¹ Este trecho do texto será escrito em primeira pessoa do singular, por tratar da história pessoal da pesquisadora.

iniciais, na fase de estágio. Ser estudante de História permitiu a expansão do olhar perante o mundo e o entendimento de que o indivíduo é fruto de seu tempo.

Durante a caminhada acadêmica, surgiu à possibilidade de atuar como bolsista de iniciação científica, quando me aproximei da pesquisa e do contexto de produção de conhecimento. O projeto desenvolvido foi fora na área da Educação, pois o desejo de inserção nesse mundo era imensa e, não havendo bolsas disponíveis em minha linha, encontrei a alternativa de trabalhar junto ao projeto “Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Administração” - GPMA - na área de Administração de Empresas. Contudo, paralelamente, busquei desenvolver estudos na área da História, analisando as percepções de morte no contexto das Reduções Jesuíticas do século XVII. Com essa vivência, percebi a importância da pesquisa científica para a produção de conhecimento e, por meio dela, vislumbrei novas formas de conhecer e explicar a experiência humana.

No ano de 2007, iniciei minha carreira como professora de anos iniciais, trabalhando em uma escola municipal da cidade de Muitos Capões, com a turma do recém implantado 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Um novo desafio apresenta-se: alfabetizar. Dois anos depois, assumi a gestão da escola. Como licenciada em História, colegas procuraram meu auxílio para trabalhar com essa disciplina nos anos iniciais, visto que sua formação inicial não havia desenvolvido base sólida desse componente curricular. Por tal motivo, iniciei um processo de reflexão acerca de como ensinar História às crianças desse nível de ensino. Perguntei-me: Qual a relevância deste estudo? Que materiais possuímos para trabalhar com conceitos históricos, em muitos casos, abstratos?

O espaço escolar, apesar da concorrência com demais locais de interação e aprendizagem, ainda é ambiente privilegiado para o desenvolvimento amplo das crianças. A escola de hoje precisa que a teoria e a prática sejam experienciadas pelos alunos em todo o seu processo de escolarização. Nesta perspectiva, conhecer e saber fazer uso de diferentes materiais e técnicas auxilia o educador a não dissociar sua prática docente da realidade vivida pelo educando, ou mesmo, em alguns casos, a ajudá-lo a superá-la.

O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, em classes de alfabetização, causou diversas discussões no âmbito da educação nacional. Os debates buscavam pensar nos objetivos, currículo e avaliação para essa nova forma de organização do Ensino Fundamental ampliado para nove anos. Foi necessária a adaptação do material didático, visando ao processo de alfabetização nesse período de dois anos.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação - MEC, no ano de 2008, lançou edital a fim de selecionar livros paradidáticos para formar acervos que compreendessem os principais

componentes curriculares previstos para os anos iniciais, tais como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. O material tem o objetivo de trabalhar alguns temas referentes às áreas do conhecimento de forma lúdica e que incentivem o aluno à leitura autônoma. Dessa maneira, as obras foram organizadas e distribuídas junto aos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010, sob o título de acervos complementares para as turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, no curso de Mestrado, buscando respostas às minhas inquietações, encontrei no Projeto “Educação, Linguagem e Práticas Leitoras II”, coordenado pela professora Flávia Brocchetto Ramos, a possibilidade de estudo dos acervos complementares - o maior presente que minha orientadora poderia me dar -, com enfoque na área da História e nos processos identitários, por meio do conceito de *identidade cultural*, visto que, em estudo anterior, no curso de Especialização em Ensino de História, também da UCS, aprofundi a questão da identidade nacional e mestiços a partir da seguinte questão: em meio a tantos discursos de busca pela etnicidade distante, onde ficam aqueles que não vislumbram essa perspectiva, os que apenas se consideram brasileiros?

Dessa forma, o recorte sobre as obras paradidáticas busca aprofundar o estudo acerca das representações do conceito de *identidade cultural* e apresentar um modo de potencializar o uso desses exemplares pelos docentes nas práticas em sala de aula, uma vez que, por ser um material novo e com caráter distinto do livro literário e do didático, os professores podem desconhecê-los ou não terem conhecimento de como utilizá-los, assim desperdiçando a oportunidade de enriquecer as experiências de seus alunos. Frente a esse cenário, o PPGEd da UCS implementou estudo de Itaise Moretti, com orientação também da professora Flávia Ramos, apresentado em 2012, intitulado *O docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento*, que diagnosticou o não conhecimento e, por conseguinte, não uso dos acervos complementares pelas alfabetizadoras da cidade de Vacaria, reforçando a exigência de um estudo que possa dar luz ao material que está em todas as escolas do País.

Os acervos complementares tiveram sua primeira edição pelo PNLD 2010, chegando às escolas durante o ano letivo. Por ser ainda jovem em comparação a outros materiais didáticos, são restritos os estudos. Em busca realizada no banco de dados CAPES, ANPED e SCIELO², até novembro de 2013, destacaram-se apenas dois trabalhos que tinham como

² A seleção dos bancos de dados deu-se pela relevância na área da Educação. Não se buscou bancos internacionais por se tratar de tema recente de estudos.

objeto de estudo os acervos complementares PNLD 2010. Primeiramente, apresenta-se o artigo *Reformas educacionais e curriculares: acervos complementares nos anos iniciais do Ensino Fundamental*³, em que Ramos, Volmer, Orso (2012) analisam as obras do conjunto 1 que estão classificadas na área de Linguagens e Códigos, tendo em vista a discussão sobre o currículo a partir da incorporação desse material, por meio do PNLD, nas classes de alfabetização. O estudo aponta que há níveis distintos de complexidade dos textos, possibilitando que alunos possam ler de modo autônomo ou por meio da mediação do professor. Concluiu-se que os acervos complementares auxiliam no desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

O segundo texto encontrado é a dissertação de mestrado de Andrea Paula Monteiro de Lima (2012, EDUMATEC/UFPE⁴), *Acervos complementares do PNLD 2010: um estudo sobre a relação entre matemática e gêneros textuais*. A pesquisa é um estudo geral sobre as obras dos acervos complementares que tivessem como temática conceitos da matemática e tinha por objetivo identificar quais conteúdos matemáticos e gêneros textuais abrangem os exemplares e a provável relação entre eles. Foram identificadas vinte obras ligadas a área da Matemática e observou-se que há a predominância do gênero textual história e o conteúdo específico pensamento geométrico. Lima (2012) conclui que o material tem a possibilidade de auxiliar na alfabetização, formação do leitor e, igualmente, no ensino dos conceitos matemáticos. No entanto, não houve intervenção em escolas ou pesquisa de campo para a verificação da utilização dos acervos pelos professores.

Até o momento, verificou-se que não há pesquisas publicadas que envolvam exemplares dos acervos complementares classificados na área de Ciências Humanas. Portanto, a pesquisa apresenta-se como pioneira nessa área, abrindo inúmeras possibilidades, pois não há a menor pretensão de esgotar as reflexões, por se tratar apenas de um recorte teórico temporal. Pelo contrário, suscita estudos que busquem as demais obras da área que não foram contempladas e, também, a olhá-las de outras perspectivas, potencializando e problematizando os acervos complementares da edição 2010 e posteriores.

Questões atinentes à Educação Básica são acolhidas pelo PPGE/UCS, de modo que estudar obras dos acervos complementares de 2010 é uma das metas do Programa. Assim, implementa-se esta pesquisa, que envolve tanto aspectos teóricos quanto práticos e que tem

³ O artigo é oriundo do Projeto *Educação, Linguagens e Práticas Leitoras II*, coordenado pela Prof^a Dr^a Flávia Brocchetto Ramos, no qual essa dissertação também está inserida.

⁴ A UFPE foi a responsável pela seleção e organização dos acervos complementares PNLD 2010.

como propósito contribuir para qualificar a prática docente de profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A construção da pesquisa passou por diversas etapas, discussões, revisões, até que foi possível elaborar o seguinte problema de pesquisa: Entendendo que o ser humano se constitui pelas suas interações, nesse caso, o livro lido, pergunta-se: *De que forma as obras da área das Ciências Humanas do conjunto 1 dos acervos complementares do PNLD/2010 para anos iniciais do Ensino Fundamental representam as identidades culturais e, assim, contribuem ou não para a educação para a diversidade?*

A partir desta análise, objetiva-se propor sequências didáticas⁵, numa perspectiva interacionista, para o uso dos títulos selecionados, tendo em vista a constituição de alunos emancipados, autônomos e que se reconheçam como agentes sociais. Desse modo, o objetivo geral da investigação é *analisar a linguagem das obras paradidáticas da área das Ciências Humanas encaminhadas por meio dos acervos complementares/2010 para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de discutir as representações das identidades culturais veiculadas nos textos como formas de educar.*

Para tal, buscar-se-á como ações: caracterizar o Ensino Fundamental de nove anos e suas peculiaridades na proposta do ensino de História para os anos iniciais, especialmente primeiro e segundo ano; discutir a visão de educação e de linguagem que subjazem as obras selecionadas, a fim de subsidiar a criação de estratégias de mediação destas; desencadear um processo de compreensão da identidade cultural presente nesses títulos, a fim de configurar a visão de ser humano presente nos textos; oferecer subsídios teórico-metodológicos na formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais da Educação Básica, a partir de estudos teóricos e de proposição de sequências didáticas para a mediação dos títulos analisados.

O ato de pesquisar pressupõe inquietações sobre temas que envolvem o pesquisador, buscando esclarecimento. A investigação proposta nesta dissertação segue orientações de Paviani (2009, p. 87), uma vez que a “[...] pesquisa tem a função de produzir conhecimentos novos, respostas para problemas científicos.”. Neste aspecto, levando em conta a questão que permeia este estudo, a investigação foi embasada pelo método analítico, o qual compreende que a “[...] análise ocupa-se com a elucidação de discursos, de proposições, de conceitos e de argumentos.” (PAVIANI, 2009, p. 75).

⁵ Entende-se, para este estudo, *sequência didática* como conjunto de atividades utilizando diversos recursos didáticos, como computadores, passeios, jogos, confecção de material de sucata, usados para mediar a leitura e interpretação das obras.

O estudo foi dividido em três tópicos, sendo o primeiro a pesquisa bibliográfica, tendo em vista a elaboração do *corpus* teórico que embasou as etapas seguintes. Na sequência, foram realizadas análises das obras selecionadas dos acervos complementares do PNLD/2010 da área das Ciências Humanas que, de acordo com o referencial teórico, se pressupõe abordar a temática da *identidade cultural*. A última fase foi a elaboração de sequências didáticas, ou seja, conjunto de atividades utilizando diversos recursos didáticos para mediar a leitura e a interpretação das obras e conceitos.

Dessa forma, procura-se explicitar as referidas etapas para melhor compreensão dos caminhos percorridos. A formação do quadro teórico desenvolveu-se por todo o trajeto e iniciou pela construção da concepção de educação que considera o educar como um processo provindo da interação e que tem como finalidade a emancipação.

Nesse sentido, foram tomados por base estudos de Adorno (1995), que entende a educação como meio de conscientização; Vigotski (2007, 2008, 2012), que afirma que o indivíduo torna-se humano pelas interações e, para tal, utiliza-se da linguagem; Dewey (1971) e Larrosa (2002), os quais apresentam a vida e a aprendizagem como fenômenos que ocorrem pela experiência, embora em contextos e tempos distintos; Bakhtin (2003, 2010), que compreende a linguagem como um processo dialógico; Soares (2012, 2013) que concebe o conceito de *letramento* como a leitura de mundo; Fonseca (2009), que estuda o ensino de História nos anos iniciais e defende o uso de diversas linguagens e fontes para a compreensão da vivência do homem no tempo e espaço. Chartier (1991) e Pesavento (2008), que trabalham com o conceito de *representação*, ou seja, o modo pelo qual cada sujeito atribui sentido a sua realidade; Platão (1991) e o sentido de *alteridade* entendido como o sentimento de colocar-se no lugar do outro e Hall (1996, 1997, 2006), que constrói o sentido das *identidades culturais* como pontos de “sutura” nas culturas e algo totalmente cambiável e transitório, construídos nos discursos. Foram utilizados outros autores que contribuíram e endossaram as perspectivas teóricas deste estudo. A revisão bibliográfica está contida no primeiro capítulo, procurando criar a rede que sustenta a análise que se fez das obras selecionadas.

Considerando o problema de pesquisa e o quadro teórico, na segunda etapa da pesquisa foram explicitados os objetivos do Ensino Fundamental de nove anos e quais as diretrizes ao ensino de História para essa etapa a partir da incorporação da criança de seis anos em classes de alfabetização. Para isso, foi utilizada bibliografia específica do tema, como relatórios e parâmetros produzidos e divulgados pelo MEC. Foi organizada a breve análise do Guia de orientações dos acervos complementares PNLD 2010, que acompanha o material nas escolas. Nele, foi observada a proposta de elaboração dos acervos de obras paradidáticas,

sendo que essas não eram contempladas antes desse ano no PNLD e quais os critérios elencados pelo MEC para a seleção dos exemplares da área das Ciências Humanas.

Após a contextualização e caracterização do Ensino Fundamental de nove anos e o que são os acervos complementares, foi realizada a seleção das obras para formar o *corpus* da pesquisa. O critério de escolha foram livros que possuíam como temática representações identitárias, tendo em vista o conceito de *identidade cultural*. Os acervos complementares PNLD 2010 são formados por cinco caixas, contendo trinta livros cada, para turmas de alfabetização (1º e 2º anos) e, por ter cunho paradidático, foram divididas em três áreas do conhecimento, sendo *Ciências da natureza e matemática*, *Ciências humanas* e *Linguagens e códigos*. Os acervos foram recebidos pelas escolas públicas de todo o Brasil, junto dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, foi selecionado o acervo 1 como objeto de estudo, pois esse conjunto é o que possui mais obras da área das Ciências Humanas, possibilitando definir obras com maior relevância para o estudo. Os títulos que compõem o conjunto 1, totalizando sete, são: *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*⁶ de Raul Lody, *Ossos do ofício*⁷, de Gilles Eduar, *Uma casa para viver*⁸ de Maria Luisa Aroeira e Miriam Lopes da Mota Fontes, *A caminho da escola*⁹ de Fabia Terni, *Kabá Darebu*¹⁰, de Daniel Munduruku, *As casas de ontem e de hoje*¹¹, de Carlos Reviejo e *A diversão vai à escola*¹², de Juan Carlos Porta Repetto.

Verificando com mais atenção e a partir do critério elencado acima, foram selecionadas três obras do conjunto 1: *Kabá Darebu*, *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* e *A caminho da escola*, visto que expressam a diversidade humana e auxiliam o docente no trabalho com a diferença pela positividade, como constituinte do eu. Para organizar a análise, foram criadas categorias *a priori* para guiar o olhar e focar nas representações das *identidades culturais*, ocorrendo algumas variações entre as obras por especificidades de cada uma.

Foram elaboradas quatro divisões, sendo a primeira a *contextualização da obra*, na qual se pretende compreender o contexto de produção, caracterizar autor e ilustrador e pensar

⁶ LODY, Raul. **Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

⁷ EDUAR, Gilles. **Ossos do ofício**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

⁸ FONTES, Miriam Lopes da Mota. **Uma casa para viver**. Belo Horizonte: Dimensão, 2008.

⁹ TERNI, Fabia. **A caminho da escola**. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

¹⁰ MANDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-book, 2002.

¹¹ REVIEJO, Carlos. **As casas de ontem e de hoje**. Curitiba: Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda., 2008.

¹² REPETTO, Juan Carlos Porta. **A diversão vai à escola**. Curitiba: Módulo, 2008.

o objetivo pelo qual o livro foi produzido; *enredo e materialidade*, que visa a assinalar pontos gerais da narrativa e pontuar a visualidade e o objeto livro; *aspectos do enredo*, nesse tópico buscou-se o humano por meio da análise dos personagens e também se observou o tempo e espaço em que transcorreu a história, pois são aspectos importantes a serem desenvolvidos nos anos iniciais e, por fim, *narrativas e conceitos* procurou analisar com mais propriedade como os conceitos de “identidade cultural” estão representados no texto e articulá-los com as concepções que subjazem a pesquisa.

Ao término da análise, foram propostas sequências didáticas a partir de Solé (1998), que concebe o ato de ler como uma elaboração conjunta de sentidos entre o texto a ser lido e o seu leitor e que vê no professor o mediador para que esse processo, em classes de alfabetização, seja uma experiência enriquecedora. As atividades foram criadas em uma perspectiva interacionista, compreendida a partir de Vigotski (2007, 2008), propondo que a criança aprenda a partir da interação com o outro e/ou com os objetos de conhecimento. Esses subsídios têm como objetivo instrumentalizar o professor, principalmente das escolas públicas, que são o alvo principal deste material, de forma teórico-metodológica para potencializar sua utilização no desenvolvimento de estudantes autônomos.

Desse modo, o capítulo seguinte explicitará o quadro teórico que embasa o estudo, trazendo os conceitos de *educação, experiência, linguagem, diversidade, alteridade, representação e identidade cultural*. No segundo capítulo, será exposta a análise do *corpus* da pesquisa à luz dos conceitos explicitados e, finalizando a dissertação, serão apresentadas três sequências didáticas que visam a potencializar o uso do material pelos docentes.

1. EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA

[...] a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo.
Jayme Paviani

Este capítulo tem como objetivo refletir teoricamente sobre questões que discutem o conceito de educação em uma perspectiva emancipatória, procurando articular o papel da escola na construção da consciência individual e coletiva. Nesse sentido, será analisado de que forma, no contexto escolar, as Ciências Humanas, mais especificamente a História, vem sendo pensadas após a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que insere a criança de seis anos no ensino obrigatório, em classes de alfabetização. Compreende-se que a aprendizagem, sistemática ou não, é uma construção que se dá por meio da interação com o outro e com o meio em que se está inserido. Assim, propõe-se a reflexão acerca de conceitos como *alteridade, diversidade, identidade cultural* e como estão representados, observando os encontros e desencontros desses para uma educação integral.

1.1 EDUCAÇÃO: EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie.
Sonia Kramer

O propósito deste tópico é conceituar educação na perspectiva da emancipação e do respeito ao outro. Pretende-se olhar para o fenômeno educacional, tendo a escola como palco de interações e de experiências humanas.

1.1.1 Emancipação como consciência

Conceituar educação não pode ser mera descrição de modos de ensinar e de aprender. Educar está ligado ao tornar-se humano, à compreensão e à integração a um grupo ao qual o indivíduo pertence. Por meio da convivência e, por conseguinte, das interações que os indivíduos realizam em seu meio, eles se constituem humanos.

Assim, compreende-se que a educação é um processo constante, que se inicia no instante em que se nasce e percorre toda a existência. A escola, nesse contexto de aprendizagem, por intermédio das interações, tem a função de proporcionar o maior número

possível de experiências aos estudantes, pois, dessa maneira, podem-se ampliar as concepções de mundo desses sujeitos, assim como as possibilidades de compreender e de agir sobre a realidade. Adorno (1995), filósofo judeu alemão, vinculado à Escola de Frankfurt e que vivenciou o regime nazista, desenvolveu reflexões acerca da educação em uma perspectiva crítica e alerta que o episódio de Auschwitz não pode se repetir (ADORNO, 1995, p. 119). Dessa forma, a escola é um dos locais de conscientização dos indivíduos quanto a essas questões.

Para que a educação atinja o objetivo de humanizar, é necessário compreender por que existem pessoas que são capazes de cometer atrocidades com outros seres humanos; identificar na sociedade quais “mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos” (ADORNO, 1995, p. 121). Desta maneira, essas problematizações podem contribuir para criar o que o autor chama de “*consciência verdadeira*”¹³ (ADORNO, 1995, p. 141), que é compreendida como a construção da capacidade de decidir por si mesmo a partir de uma postura ética em relação ao ser humano.

Adorno (1995) utiliza, também, o termo *emancipação* para definir a *consciência verdadeira*. Desse modo, ser emancipado é possuir conhecimento de sua realidade e ampliar sua percepção para além do seu meio direto para superar, conforme o autor, a barbárie. O conceito de barbárie, trazido por Adorno, não tem relação com a origem do termo, que na Grécia Antiga estava associado ao “estrangeiro”, àquele que não era grego. Na análise do autor, a barbárie é a violência desenfreada, sem nenhuma justificativa plausível e que pode levar as sociedades a um colapso e ao descontrole.

Dessa forma, compreender o humano como agente formador das comunidades e, por conseguinte, também dos conflitos ali existentes, é papel da educação, seja ela proporcionada na família, na escola ou em outros locais de convivência. Conforme a epígrafe que abre este capítulo, Paviani (2010) amplia a percepção da educação para a ideia de transformação, pois, a cada dia, novos desafios e necessidades surgem, e é preciso identificá-los e encontrar a melhor maneira de lidar com eles.

As mudanças na sociedade, decorrentes das ações humanas, são inúmeras e constantes; problematizá-las, no sentido de entendê-las como processos da experiência humana, pode ser um caminho para desenvolver a consciência esperada pela educação emancipatória. Olhar o passado, tudo o que já foi produzido e construído, e refletir como essas questões estão influenciando o hoje, é auxiliar na percepção do homem como agente

¹³ Grifos do autor.

social, ou seja, como um cidadão consciente. Nessa perspectiva, Dewey (1971), estudioso que concebe a educação pela experiência, auxilia a compreender o papel da escola como instituição que trabalha projetando o futuro. O autor propõe essa reflexão ao afirmar que:

[...] isto nos põe ante o problema de descobrir a relação que realmente existe *dentro*¹⁴ da experiência entre as realizações do passado e os problemas do presente. A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro. (DEWEY, 1971, p. 11)

Assim, para que haja transformações, é preciso voltar atrás e compreender o que faz o indivíduo estar em determinada situação e, com base nisso, pensar novas possibilidades. Ter consciência do passado é fundamental para a aprendizagem, pois se concebe que ela ocorre pelas interações, ou seja, é por meio dos resquícios do passado construído pelos antecessores que se pode explorar o mundo e potencializar um novo futuro de maneira emancipada, ou seja, tendo em mente a consciência de seus atos.

No século XXI, em que a humanidade está conquistando inúmeros avanços no conhecimento científico, principalmente no que se refere às tecnologias digitais, a educação escolar necessita rever suas concepções, pois a escola não é a única detentora do saber e das informações, como anteriormente. Ela tem condições de superar a fixação por conteúdos para pautar sua ação na perspectiva reflexiva do respeito e da construção de saberes que proporcionem ao aluno ampliar seus horizontes. Em tal contexto, as crianças estão cada vez mais imersas nesse “mar” de informações, e compreender como elas estão se constituindo é fundamental para os docentes que atuam diretamente nos primeiros anos escolares.

A educação, na infância, tem papel fundamental para a constituição humana, conforme a teoria sociocultural de Lev Semenovich Vigotski¹⁵, construída a partir de seus estudos sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento¹⁶. O autor defende que o indivíduo se torna humano por suas interações, ou seja, constrói a linguagem a partir do que o entorno lhe possibilita, até que adquira condições de buscar outros objetos de aprendizagem e, dessa forma, interpretar e agir na sociedade. Para Vigotski (2008), a linguagem distingue os

¹⁴ Grifo do autor.

¹⁵ Não há consenso quanto à grafia correta do sobrenome do autor. Assim, nesta pesquisa, será adotada a escrita *Vigotski*, para uniformizar o texto, no entanto, nas referências bibliográficas, será grafado de acordo com a obra e a edição consultada.

¹⁶ Vigotski nasceu na cidade de Orsha, na Bielorrússia, em 5 de novembro de 1896 e faleceu ainda jovem, aos 38 anos, de tuberculose. Teve formação acadêmica em Direito, Filologia e Medicina e dedicou-se aos estudos psicológicos voltados à educação, inicialmente investigando crianças com necessidades especiais e ampliando para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na infância.

humanos dos animais e possibilita construir e desenvolver o pensamento para além do concreto.

Nos primeiros anos de vida, o sujeito está mais propício a acolher novos conhecimentos, então, oferecer abordagens diversificadas e, principalmente, estimular o pensamento autônomo, sem dogmas e ideologias, é uma possibilidade de trabalhar de modo a desenvolver um indivíduo emancipado. Oportunizar, portanto, desde a infância inicial, situações em que a criança possa adquirir experiência e vivenciar possibilidades, sem a pressão de uma realidade moldada por um mundo adulto, poderá auxiliar na construção de uma posição reflexiva do aluno sobre si e sobre seu contexto.

Adorno (1995) expõe que, para evitar situações como, por exemplo, o holocausto, a educação para o esclarecimento deve iniciar ainda nos primeiros anos da criança e que, para ela, é preciso apresentar os mais variados assuntos e temas, os quais gerem um ambiente provocador de reflexão, “[...] um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes.” (ADORNO, 1995, p. 123).

As crianças precisam ser esclarecidas de forma que compreendam o que é violência e reflitam sobre as ações humanas que levam a atos de agressão verbal e física contra outro ser, pois, ao construir uma postura de entendimento, evitariam que atrocidades continuem acontecendo. Adorno alerta que crianças “[...] que não suspeitam de nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas.” (ADORNO, 1995, p. 135).

O esclarecimento infantil pode encontrar no ambiente escolar, nas distintas situações vividas diariamente terreno fértil para reflexões que levem a conscientização das ações humanas. O papel docente é proporcionar aos alunos as oportunidades de experiência, inicialmente com o cotidiano da criança e as ampliando. Nesse sentido, alerta Dewey (1971, p. 16), que o professor pode “[...] dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras.”.

Evidente que não é adequado expor os alunos a cenas fortes de atos hostis, todavia, utilizar fatos ou situações trazidas por eles para refletir sobre as ações humanas e suas consequências é uma alternativa, pois, na atualidade, uma grande parcela da população brasileira, por mais carente que seja a comunidade a que pertença, tem acesso a diversos meios de comunicação, principalmente rádio e televisão. Esses, por sua vez, apresentam, diariamente, em vários horários, casos de violência - e mesmo uma parcela dos desenhos animados, voltados ao público infantil, pautam-se em cenas agressivas. Logo, discutir em sala

de aula o que as crianças observam nessas mídias é um subsídio que pode ser empregado pelo professor na reflexão sobre o que é violência e quais são seus efeitos.

Os estudantes têm acesso a programações variadas que podem, em dado momento, exibir cenas e casos de brutalidade e agressão. Dewey (1971) argumenta que deve “[...] haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação.” (DEWEY, 1971, p. 8). Então, conscientizar os alunos sobre esses fatos é uma das maneiras que a escola pode se utilizar para que os sujeitos não naturalizem a violência e respeitem as diferenças, isto é, o humano em suas particularidades.

Consequentemente, no ensino formal, que opera com conceitos científicos, levar em conta o cotidiano das crianças e suas aprendizagens pré-escolares é uma escolha pedagógica também apontada por Vigotski (2008) que auxilia a desenvolver o pensamento reflexivo. Para o autor, **conceito** “[...] não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VIGOTSKI, 2008, p. 67). Desse modo, na escola, a contextualização dos conteúdos abordados potencializa a aprendizagem, assim como a seleção de assuntos e temáticas pertinentes ao humano favorecem as experiências significativas.

Vigotski (2008) distingue os conceitos em *espontâneos* e *não espontâneos*, sendo os primeiros ligados ao cotidiano, ao que se aprende sem sistematização e os segundos, caracterizados como científicos, produto de generalizações construídas por meio de situações planejadas com objetivos específicos. O autor compreende que as duas formas de conceitos são distintas e se dão em momentos e espaços diferentes, pois os conhecimentos científicos necessitam de mediação, visto que a criança não os vivencia diretamente. Porém, o autor se opõe a ideia de que são elementos separados do conhecer infantil e trabalha na perspectiva da interação e convivência entre eles no desenvolvimento da criança.

A educação escolarizada deveria operar por meio desses conceitos. Conforme Vigotski (2007), na fase escolar, as crianças utilizam mais intensamente as funções intelectuais superiores de uma maneira mais consciente e intencional, por meio da “[...] combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Assim, os sujeitos passam a relacionar, expandir o pensamento e valer-se de instrumentos para modificar a si e ao seu ambiente. Alerta-se que, para o autor, o termo *consciência* é utilizado para “[...] indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente.” (VIGOTSKI, 2008, p. 114), em outras palavras, é quando se pensa sobre o pensamento. O processo de tomar consciência amplia a percepção e passa a um estágio maior

de intelectualidade, de modo que o indivíduo começa a ver outras possibilidades e desenvolve a capacidade de manipulá-la. Vigotski (2008) explica que aprender no ambiente escolar

[...] induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem construir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VIGOTSKI, 2008, p. 115)

A escola é um dos ambientes que possibilita aos sujeitos o contato com a linguagem da ciência e pela qual os mesmos passam a expandir suas capacidades intelectuais e sociais. Portanto, a consciência emancipada, exposta por Adorno e defendida neste estudo, passa pelos conhecimentos científicos construídos pelas gerações anteriores e reconstruídos pelo estudante. A problematização e a mediação desses conceitos pela escola seriam um caminho para que os indivíduos pudessem tomar decisões baseados em si, em suas experiências e de acordo com o contexto social vivido.

Na atualidade, um dos principais suportes para a construção do conhecimento é a escrita, e o modo pelo qual pode ser acessado é a leitura. Nesse cenário, o ato de ler, compreendido como ler o mundo, é uma possibilidade de esclarecimento. A interação com os mais variados gêneros textuais, por meio de livros literários, materiais didáticos ou exemplares informativos, constrói, segundo Bakhtin (2003), uma ação responsiva entre leitor e o texto, ou seja, o sujeito não é passivo frente ao que lê.

Essa dinâmica possibilita não só a conscientização da realidade, mas, também, sua ampliação. A leitura abre portas para o desconhecido, para novas possibilidades de viver e pensar. Logo, a escola seria o ambiente onde as leituras devem ser sistematizadas, mediadas e estimuladas para evitar, segundo Adorno (1995), o pseudorealismo, isto é, a ideia de uma única realidade estática e imutável. A escola poderia assumir essa função, oportunizando experiências para a construção de um pensamento mais autônomo e consciente.

A educação, vista como emancipatória, construtora de sujeitos conscientes e reflexivos, com a percepção da importância do outro em sua constituição, sintetiza este tópico. Dessa forma, por conceber a experiência como fundamental na construção do pensamento, no próximo tópico, será trazido o conceito de *experiência*, e como ele é entendido na educação formal.

1.1.2 Aprender pela experiência

Educação pressupõe aprendizagem, mas como se aprende e para quê? Na discussão precedente, levantou-se a questão da experiência, principalmente por Dewey (1971), como forma de aprender. A cultura, a diversidade, o outro, os livros são meios pelos quais o indivíduo constrói suas experiências e, por conseguinte, aprende. Este item pretende aprofundar a temática da experiência como forma de aprender e de viver, utilizando-se de Adorno (1995), Dewey (1971), Vigotski (2007, 2008, 2012) e Larrosa (2002). A associação entre autores que pensaram em épocas tão distintas justifica-se em virtude das contribuições que dão para o conceito de experiência.

Os indivíduos se constituem humanos, segundo Vigotski (2012), por meio de suas interações com outros seres humanos e com os objetos de seu meio. Ele caracteriza a *aprendizagem* como “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.” (VIGOTSKI, 2012, p. 115). Defende que se trata de um processo sócio histórico, em que indivíduo constrói seus conhecimentos na interação com os comportamentos, a cultura e as formas de viver da sociedade em que está inserido.

O autor afirma que a humanidade é produzida pela linguagem, por meio da relação dinâmica entre as pessoas, ou seja, pelas experiências vivenciadas. Dewey também aponta para essa questão, porém, tendo em vista a educação sistematizada, afirmando que a escola atual pode proporcionar maior número de experiências, pois há “[...] contactos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente mais e não menos direção e orientação por outrem.” (DEWEY, 1971, p. 9).

Mas o que seria *experiência*? Segundo Larrosa (2002), seria “[...] aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma.” (LARROSA, 2002, p. 26). São as situações que cada pessoa vivencia e por elas constroem seus conhecimentos e dão sentido ao mundo. O autor elucida que o “[...] saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (LARROSA, 2002, p. 26-27). O bebê depende, por um tempo longo, de cuidados de outro ser humano mais experiente para que possa sobreviver. Dessa forma, a vida humana apoia-se nessa relação dinâmica entre conhecimento e vida. O homem está em constante troca nas suas relações, pois não é possível viver em completo isolamento. A todo instante acontecem situações que exigem pensamento e reação, nem sempre reflexiva.

Para Dewey (1971), inspirador do movimento da Escola Nova no Brasil, *situação e interação* não podem ser separados, pois a

[...] experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também consistindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (pelo qual suas condições ambientes, ao tempo, podem ser a Inglaterra, ou a Grécia antiga, ou uma região imaginária); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói. (DEWEY, 1971, p. 36-37).

A experiência não tem relação direta com questões concretas ou, como explica Larrosa, deve-se “[...] evitar a confusão de experiência com experimento [...]” (LARROSA, 2002, p. 28). As reflexões também são experiências, por meio dos pensamentos e ideias o sujeito igualmente aprende, não exigindo sempre a materialidade. A imaginação baseia-se nessas relações, pois é das diversas vivências que o ser passa ou que aprende com os outros, que se pode criar novas possibilidades. Segundo Vigotski (2012), quanto “[...] mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação.” (VIGOTSKI, 2012, p. 32). Logo, a educação como consciência se vale da experiência individual e coletiva para a construção dos agentes sociais.

O ato da experiência é importante na educação, pois ela proporciona encontrar novas alternativas de interação com a realidade. Segundo Adorno (1995), “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151). Esse exercício do pensamento contribui para a percepção do papel da educação na contemporaneidade, como algo que não seja engessado e carregado de pré-conceitos, mas ligado à liberdade, à tolerância e ao devir.

1.2 LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO

A linguagem e a vida são uma coisa só.
Guimarães Rosa

Anteriormente, refletiu-se sobre a educação como experiência humana, que por ela se constrói o conhecimento, e que se pode desenvolver a consciência para uma vivência emancipada e ética. A seguir, será aprofundada a discussão acerca da linguagem, aqui

compreendida como um fenômeno social, valendo-se dos estudos de Vigotski (2007, 2008, 2012) e Bakhtin (2003, 2010). Neste tópico, também será abordado o conceito de *letramento*, difundido por Soares (2012, 2013), que o concebe como o uso social da leitura e da escrita.

1.2.1 Linguagem: constituição do humano pelo social

A vida cria-se pela linguagem, assim como a linguagem se constrói pela vida, não há como separá-las. Guimarães Rosa, na epígrafe acima, sugere a reflexão acerca da vida e da linguagem que, apesar de serem distintas, são, também, interdependentes. Muitos são os estudiosos que, ao longo do tempo, dedicaram-se ao estudo da linguagem e várias teorias foram elaboradas para compreender esse fenômeno. Para esta pesquisa, compreende-se a linguagem como o meio pelo qual os seres humanos se constituem e essa ação ocorre de modo coletivo, ou seja, socialmente. L. S. Vigotski e Mikhail Bakhtin, ambos nascidos no final do século XIX, na Rússia, comungam dessa visão e elaboram suas teorias sobre a linguagem humana em perspectivas distintas, mas que convergem para a compreensão de que ela se desenvolve em um processo sócio-histórico.

Tendo em vista esse pressuposto, será analisada, inicialmente, a perspectiva de Vigotski, quanto à linguagem. Como citado em item anterior, Vigotski foca seus estudos na psicologia infantil, inicialmente em crianças com necessidades especiais e, posteriormente, ampliando suas pesquisas nas questões do desenvolvimento da linguagem, pensamento e aprendizagem. Para o autor, os indivíduos se constituem humanos por meio das interações com o meio social, ou seja, já nos primeiros dias de vida da criança

[...] suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2007, p. 20)

O contexto social em que a criança está inserida em sua primeira infância dará as bases do seu desenvolvimento. No entanto, as interações não são privilégios da infância, porque durante toda a vida as pessoas continuam aprendendo e se modificando a cada nova experiência. Um exemplo disso é o idioma, pois se aprende a falar com o auxílio de outros membros da família ou comunidade em que se convive. Porém, ao entrar em contato com outros indivíduos, adquirem-se novas palavras, abandonam-se outras e, de acordo com os grupos sociais aos quais se inserem, acabam modificando a sua maneira de se expressar.

Na questão da infância e linguagem, os membros que convivem com a criança irão intermediar o contato dela com os signos, nesse caso, a língua, para que possa se comunicar e se desenvolver. Nesse sentido, o autor afirma que a “[...] linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (VIGOTSKI, 2012, p. 114). Observa-se que o autor compreende que a aprendizagem se dá nessa relação dinâmica entre os indivíduos e que, por meio das interações, constroem-se os conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento. Vigotski argumenta que

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKI, 2007, p. 17-18)

Compreende-se, portanto, que a linguagem é constituinte do humano, pois os indivíduos a usam primeiramente para a comunicação, para terem suas necessidades atendidas e, posteriormente, se apropriam dela para gerar aprendizagem e conhecimento, diferente dos animais que reproduzem os hábitos de sua espécie visando apenas à sobrevivência. A linguagem possibilita ao homem pensar sobre si mesmo e agir sobre seu entorno. Vigotski explicita que

[...] os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. A análise comparativa mostra que tal tipo de atividade está ausente mesmo nas espécies superiores de animais; acreditamos que essas operações com signos são o produto das condições específicas do desenvolvimento *social*. (VIGOTSKI, 2007, p. 32)

O ser humano, por sua condição frágil, é um dos seres que precisa, por mais tempo, de cuidados de outro humano, necessita viver em grupos para que sua espécie sobreviva. Nesse convívio foi elaborando modos de agir, inicialmente impostos pela natureza e, com o passar do tempo e a complexificação das relações, cria-se o que se denomina de sociedade. Cada grupo social forma suas regras de comportamento e essas vão se alterando, devido ao desenvolvimento das capacidades humanas. A *cultura* é, para esse estudo, compreendida como “[...] conjunto de modos de agir e fazer (produzir), dos modos de pensar e conhecer,

presentes no tecido social e nas relações dos homens com a natureza.” (PAVIANI, 2007, p. 73), e esta, por meio da linguagem, é o modo pelo qual essas regras vão sendo transmitidas, reformuladas e ressignificadas pelo grupo que ela perpassa. Nessa perspectiva, Paviani (2007) elucida a relação do homem com a natureza e sua ação sobre ela. Para ele, a

[...] passagem do ser natural para o ser cultural se dá com a ação humana. O ser humano faz algo já ao pensar e interpretar aquilo que o cerca. O humano manifesta-se no agir e no fazer. A cultura é a presença humana efetivada no espaço social e na história. A partir dessas premissas, pode-se afirmar que o ser humano adquire consciência de si mesmo ao dar-se conta de sua “criação cultural”, ao compreender seu ‘estar’ no mundo com os outros e com as coisas. Portanto, dois aspectos fundamentais e complementares constituem o processo cultural: a) o criar, o produzir algo; b) o compreender, o atribuir sentido ou significado ao produzido. (PAVIANI, 2007, p. 73-74)

A linguagem é a ferramenta de criação do homem, o instrumento que usa para elaborar, comunicar, construir, constituir-se, enfim, dar sentido a sua vida, como alerta a epígrafe inicial de Guimarães Rosa. A cultura é o resultado da criação de cada grupo, se transforma de acordo com o passar do tempo e das influências e novas produções.

Nessa lógica, Mikhail Bakhtin¹⁷ elabora seus estudos sobre linguagem em uma perspectiva filosófica, produzindo suas pesquisas a partir da reflexão sobre a linguagem em sua ação dinâmica, ou seja, na utilização dela pelas pessoas. Segundo ele, os atos do homem

[...] estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Identifica-se na citação um dos principais conceitos concebido por Bakhtin, o de *enunciado*: é uma unidade mínima de comunicação, podendo ser uma única palavra, uma frase, um texto ou mesmo vários livros, e que dão sentido às palavras e ações humanas. O enunciado, por ter seu sentido ligado a um determinado contexto ou situação, não tem a capacidade de se repetir, pois, a cada vez que é lido ou pronunciado, há nova produção de sentido. Nessa pesquisa, por se tratar de obras distribuídas às escolas públicas e com temas específicos, cada livro analisado será compreendido como um enunciado.

Contudo, podem existir grupos regulares de enunciados, que acabam compondo o que Bakhtin define como gênero do discurso e chama de “tipos relativamente estáveis de

¹⁷ Bakhtin nasceu na cidade de Oriol, na Rússia, no ano de 1895 e faleceu em Moscou, em 1975. Possuía formação em História e Filologia, foi professor, pesquisador e escreveu diversas obras, tais como: *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Cultura popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais*, *Estética da criação verbal* e *Problemas da poética de Dostoiévski*.

enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Como mencionado anteriormente, os enunciados não podem ser copiados, pois eles são compreendidos no contexto em que foram pronunciados, porém a constância de alguns enunciados formam esses modos de dizer que são possíveis de identificar e de classificar em determinado grupo enunciativo.

Há inúmeros gêneros do discurso, pois se a linguagem é dinâmica, a todo instante estão sendo (re)criados outras formas de interação. Bakhtin (2003) cria duas categorias para analisá-los e diferenciá-los que são gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexo). Os gêneros primários são aqueles usados no cotidiano, sem muita elaboração ou reflexão enquanto que os secundários já exigem uma ação pensada, uma estrutura mais complexa de enunciação, como, por exemplo, os romances e as produções científicas. Os gêneros do discurso secundários, em muitos casos, incorporam os primários, sendo que os últimos são reelaborados.

Os estudos da linguagem devem levar em conta o processo dinâmico dos gêneros e dos enunciados. Para Bakhtin, a “[...] relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia).” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Os enunciados, utilizados em determinada cultura, contribuem para organizar as regras e os modos de viver, ou seja, a própria vida, assim como essa estabelece as bases da língua.

Entre as regras dos gêneros do discurso e dos enunciados, é possível identificar um estilo individual, isto é, por mais que eles sigam normas estabelecidas para determinado gênero de escrita ou fala, o enunciador acaba imprimindo sua marca e deixando transparecer sua concepção de mundo por meio dos enunciados produzidos. Portanto, atentar para o contexto de produção ou verbalização do enunciado é relevante, pois ele pode expor as intencionalidades daquele que o produziu. Ao analisar qualquer enunciado, deve-se aprofundar ao máximo a observação, verificando os diversos contextos que o envolvem, como produção, recepção, localização tempo-espacial, pois, desse modo, pode-se evitar alguns equívocos.

Nesse jogo de enunciados, o leitor/ouvinte não é um ser passivo, já que ele recebe o enunciado e o reelabora de acordo com o seu contexto individual. Para Bakhtin

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todos os processos de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

O autor explicita a natureza social da linguagem, pois é por meio dessa relação dinâmica entre falante/ouvinte, escritor/leitor que a linguagem, e, por conseguinte, a experiência humana, vai se (re)elaborando. A cada enunciado há, cedo ou tarde, direta ou indiretamente, uma resposta; logo, essa também se torna um enunciado e vai gerar outros possíveis diálogos entre indivíduos interligados - ou usando a expressão de Bakhtin (2010, p. 35) “em um *terreno interindividual*”¹⁸. Os signos são a expressão da linguagem e seu emprego se dá para manifestar o pensamento interno da mente e construir a realidade. É o contexto em que o grupo social está inserido que concede sentido aos signos utilizados na elaboração dos enunciados. Porém, conforme Bakhtin (2010, p. 45), esse signo não é algo estático e imutável; pelo contrário, nas ações transformadoras dos indivíduos, os signos também adquirem novos sentidos.

A palavra é um signo utilizado no convívio social para atribuir sentido e significado aos elementos, concretos ou abstratos, da vida humana. Trazer o contexto da palavra para esta pesquisa é pensá-la também em sua forma escrita, ou seja, impressa nas obras que compõem os acervos complementares do PNLD 2010. O livro é, independentemente de seu gênero, lido e significado pelo leitor no contexto em que vive. O texto não é “letra morta”, pois, a cada nova leitura, ele se renova a partir da ação do interlocutor, que cria sentidos singulares sobre o conteúdo impresso no livro. Para o autor, o livro é compreendido “[...] no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz.” (BAKHTIN, 2010, p. 123).

Assim, a análise de *obras paradidáticas*¹⁹ segue orientação dialógica, usando o termo de Bakhtin (2010). Serão exploradas de acordo com o contexto de produção e de recepção na escola pública, visando os objetivos propostos no projeto de pesquisa. Esse é um olhar específico para o material, no contexto da formação do pesquisador e visando a problematizar e potencializar os livros.

¹⁸ Grifo do autor.

¹⁹ Obras paradidáticas são livros que tem por objetivo discutir temas específicos, com cunho pedagógico, mas de maneira lúdica e que auxiliem no processo de letramento. Esse conceito será explicitado no Capítulo 2, item 2.2.

Entende-se que a presença desses títulos na sala de aula contribui para o letramento dos estudantes. O conceito de *letramento* contempla os processos de leitura e escrita, entretanto, nesta pesquisa, aplicam-se questões que envolvem a leitura. *Letramento*, segundo Soares (2012), “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, 2012, p. 44).

Os livros que compõem o *corpus* da pesquisa têm como objetivo, de acordo com a proposta²⁰ elaborada pelo MEC, quando da formação dos acervos complementares, auxiliar o professor no desenvolvimento do letramento, pois o material é destinado a classes de alfabetização. Por se tratar de obras paradidáticas, que objetivam a aprendizagem de conceitos das mais diversas áreas do conhecimento, mostra-se necessária a problematização dos exemplares, tendo em vista a prática social da leitura que se pretende com o desenvolvimento do letramento nessa nova abordagem do Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, como o foco é a área das Ciências Humanas, mais especificamente a disciplina de História, verificar-se-á quais são as diretrizes teóricas do MEC e de pesquisadores referência da área para o ensino desse componente curricular nos anos iniciais, com o objetivo de embasar a análise das obras que compõem o *corpus* deste estudo.

1.3 ENSINO DE HISTÓRIA E DIRETRIZES PARA OS ANOS INICIAIS

História é vida e conhecimento.
Selva Fonseca

Nas discussões anteriores, buscou-se explicitar alguns pressupostos que norteiam esta pesquisa quanto à **educação** na perspectiva da emancipação, assim como da experiência e da *linguagem*, esta última compreendida como constituidora do humano em um processo dinâmico. Seguindo a construção do aporte teórico que embasa a análise do *corpus* da pesquisa, encaminha-se o olhar para questões do componente curricular História. Para refletir sobre a questão do ensino de História, serão utilizados pesquisadores brasileiros dessa temática e, também, as diretrizes elaboradas pelo MEC para a exploração da disciplina nos anos iniciais. Primeiramente, será realizada a contextualização breve do surgimento da História como área do conhecimento no contexto educacional brasileiro e, na sequência, o conceito de representação, a partir de Chartier (1991) e Pesavento (2008), com o intuito de compreender o discurso histórico como construção social.

²⁰ Essa proposta será devidamente explicitada e problematizada no capítulo 2, item 2.2 desse estudo.

Depois da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a História passa a ser vista e trabalhada em suas especificidades. Esse não foi um processo rápido e fácil. De acordo com Fonseca (2009), o retorno da autonomia à História e à Geografia foram “[...] fruto de lutas sociais, políticas, educacionais, de um movimento acadêmico, de debates teóricos e políticos em defesa da valorização da História e da Geografia na educação escolar desde os anos iniciais.” (FONSECA, 2009, p. 15).

A escola é uma das principais instituições da sociedade contemporânea, e, por isso, percebe-se a relação, e, por conseguinte a influência política na organização estrutural – principalmente, da escola pública. As leis e parâmetros construídos pelos governos não são imparciais. Os currículos e os próprios materiais didáticos são atravessados por esses discursos. Nesse sentido, afirma Fonseca (2009) que

[...] por ser uma disciplina formativa, que lida com a realidade social, é certamente alvo do poder político nas diversas sociedades, sobretudo nas sociedades não democráticas. O Estado, por meio das políticas públicas, busca desde cedo formar nas crianças determinadas noções de homem, sociedade, política, etc. O Estado seleciona o que da cultura, da história e da sociedade deseja ver transmitido às novas gerações. Por isso o currículo não é neutro. Ele é, por definição, uma seleção cultural e política. (FONSECA, 2009, p. 24).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) expressa, em seu texto, essa seleção política e cultural de temas e conteúdos a serem trabalhados pelos professores de História, como se observa no artigo 26, parágrafo 4º que afirma:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996)

Verifica-se, portanto, que o Governo Federal garante em lei que haja um currículo comum em todo o Brasil para a educação básica e, ao mesmo tempo, assegura espaço para a inserção de temas particulares de cada região ou cidade. Especificamente sobre o ensino de História, nota-se a intenção de focar o trabalho nos três grandes matrizes étnicas que formaram o Brasil, mas sem especificar que cada um desses grupos é constituído por inúmeras etnias e culturas distintas, cabendo aqui a qualificação do profissional, seja o

licenciado em História ou o pedagogo, que irá desenvolver essa disciplina, para garantir que não seja enfatizado apenas um grupo ou uma visão generalizadora.

Outro texto referência para elaboração dos currículos e objetivos do ensino de História, assim como das demais áreas, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses textos têm como objetivo propor metas e orientações a professores das mais diversas áreas e níveis de ensino, visando a uma educação que prepare o indivíduo para a cidadania. Os PCN não têm força de lei, mas auxiliam na construção da base comum dos currículos, por meio das suas indicações.

O documento destaca como objetivo geral do componente História para os anos iniciais a compreensão da realidade social em que o aluno está inserido e o pensar e agir crítico. Para atingir tal propósito, aponta que os educandos precisam

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 2001, p. 41).

Essas diretrizes preocupam-se com a formação, desde a primeira infância, do cidadão, do sujeito reflexivo e, dessa forma, compreensivo e ético perante a sociedade. Logo, fica claro o objetivo da disciplina como formativa do ser, pois, por meio da linguagem, como, por exemplo, textos, livros, imagens, propagandas, filmes, é possível desencadear em sala de aula momentos de reflexão sobre o passado e o presente e, assim, desenvolver alunos emancipados com uma posição reflexiva de alteridade.

Em 2010, ano em que também foram lançados os acervos complementares, o MEC divulga o volume 21 da Coleção “Explorando o Ensino”, voltado para a área de História nos anos iniciais e que conta com textos de diversos historiadores e professores que pesquisam, mais especificamente, o ensino de História. De modo geral, essa publicação reforça a concepção de História como construção cotidiana da humanidade, enfatiza o uso das diversas

fontes em sala de aula e a postura crítica em relação à sociedade. Indica a problematização da correlação passado e presente, a percepção do educando como agente social e histórico e que esse processo deve iniciar já nos anos iniciais.

Toda a ação humana é igualmente histórica, pois a História é o que se decide guardar daquilo que se viveu. As decisões ainda passam por outros filtros, historiadores, currículos, professores, até chegarem aos alunos, pensando na educação sistematizada. A escola, na sociedade atual, é um dos espaços no qual o indivíduo, como orienta a epígrafe de Selva Fonseca, vive e constrói seu conhecimento, ou seja, faz História. No entanto, em alguns casos, alunos e professores não se dão conta dessa dimensão reflexiva que o estudo do passado, ou mesmo de outras culturas, proporcionam e auxiliam na organização e resolução de problemas do presente.

Nos anos iniciais, em que os profissionais têm uma formação geral de cada área, sem aprofundar teoricamente conceitos complexos, acaba-se, muitas vezes, deixando de desenvolver-se as habilidades que envolvem a História, por acharem que os alunos não têm maturidade ou, até mesmo, capacidade para compreender tais conceitos. Todavia, um dos principais objetivos dessa etapa é a socialização e a compreensão da criança como um indivíduo pertencente a uma sociedade e que tem suas características e individualidade. Nesse sentido, Fonseca reforça que estudar História

[...] desde os primeiros anos de escolaridade é fundamental para que o indivíduo possa se conhecer, conhecer os grupos e perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento dos modos da leitura e escrita do mundo em que vivemos e, também, do mundo em que gostaríamos de viver. Neste sentido, aprender História é fundamental no processo de construção das identidades, na formação da cidadania. (FONSECA, 2009, p. 91)

Logo, a História contribui para a formação do ser humano, proporcionando às pessoas conhecer, pensar, discutir sobre questões do passado e, assim, por meio dos exemplos e experiências, refletir e decidir sobre o presente. Dewey (1971) alerta sobre essa questão do conhecer diversas realidades para compreender que a humanidade não é estática. Segundo o autor, quanto mais se conhece

[...] a respeito de costumes em diferentes partes do mundo e em diferentes períodos de história, tanto mais verificamos quanto as maneiras diferem de lugar para lugar e de tempo para tempo. Isto prova como é grande o fator convencional em sua formação. Não há, porém, grupo social que não tenha, de um modo ou de outro, seu código de maneiras, [...]. A forma particular da convenção nada tem de fixo e absoluto. (DEWEY, 1971, p. 55-56)

Se, desde jovens, ao entrarem em contato com modos de viver diferentes dos quais estão inseridos, os alunos forem estimulados a refletir sobre essas distinções, é provável que consigam desenvolver uma postura mais emancipada, como propõe Adorno (1995). A visão de mundo, principalmente nos anos iniciais, se dá pelo exame do cotidiano do aluno, da história próxima a ele, ou seja, como determina a historiografia, a história local. Essa ideia vem ao encontro das concepções da formação social do humano defendida por Vigotski (2007). Marlene Cainelli (2010), destaca que a história local

[...] como conteúdo nas séries iniciais ganha importância se nos aproximamos do sentido atribuído por Vygotsky (1998) para a aprendizagem da história, assim o professor, ao escolher como conteúdo possibilidades de desenvolver na criança capacidade de se articular com seu mundo, a partir do seu entorno, permite que ela desenvolva as condições para a apreensão do conhecimento histórico. (CAINELLI, 2010, p. 25)

Partir da realidade vivida pelo aluno e transformar suas experiências cotidianas em ferramentas é indispensável ao professor que busque promover o desenvolvimento dos conceitos históricos de seus alunos. Uma vez que a História é compreendida como o estudo das ações humanas no tempo e no espaço, é justo partir das ações dos educandos e, conjuntamente, relacioná-las a outras experiências. Consequentemente, refletir que todos são responsáveis pelo que ocorre na sociedade cria consciência de seu papel como agente histórico e percebe-se como cidadão, esse é que é um dos principais objetivos da educação na atualidade.

Os PCN²¹ apontam o estudo da história local e do cotidiano da criança nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sugerindo que com esse trabalho, os estudantes “[...] possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.” (BRASIL, 2001, p. 49).

O documento estabelece como objetivos específicos dos dois primeiros anos e que os alunos encerrem essa etapa conseguindo:

²¹ Os PCN foram elaborados visando ao Ensino Fundamental de 8 anos, sendo que o primeiro ciclo compreende as 1ª e 2ª séries, atualmente, após a reforma do Ensino Fundamental de 9 anos, essas são classificadas como 1º, 2º e 3º anos. No entanto, para este estudo, usamos essas referências para tratar dos 1º e 2º anos, pois os Acervos Complementares 2010 têm como foco essas duas turmas.

Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referencia anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
 Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
 Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
 Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
 Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
 Estabelecer relações entre o presente e o passado;
 Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (BRASIL, 2001, p. 50-51)

Ao observar esses objetivos, nota-se que a proposta para as turmas é que construam as primeiras noções de tempo e espaço, observando a sua realidade e comparando com algo próximo. Atualmente, com a facilidade de acesso aos meios de comunicação, essas comparações ganham amplitude, pois, por exemplo, utilizando a *internet*, é possível interagir com realidades muito distantes.

Como os alunos dessa faixa etária estão no processo de aquisição da leitura e escrita e ainda num período de pensamento concreto, é indicado que se leve à sala de aula materiais produzidos pelos homens, como pinturas, esculturas, mapas, objetos e também textos e livros que, com a intervenção e auxílio do docente, sejam estabelecidas relações.

As obras selecionadas para este estudo são enunciados produzidos em determinados contextos e que serão lidos, relidos e usados em sala de aula por diferentes professores, em tempos e situações diversas e, conforme Bakhtin, irrepetíveis. Fica evidente que os textos são discursos, portanto, *representações* elaboradas a partir de uma perspectiva pelo autor.

O conceito de *representação* sustenta a análise dos exemplares, pois o objetivo é analisar quais são as representações das *identidades culturais* que subjazem o material e a sua relação com a educação para a diversidade. Esse conceito foi desenvolvido, principalmente, por Roger Chartier, historiador francês, vinculado a uma concepção cultural da História, e segue seus estudos na relação do homem com o livro e a leitura.

Seu texto *O mundo como representação*, originalmente publicado na revista *Annales*²² e, no Brasil, no periódico *Estudos Avançados*²³, é um marco na historiografia e, até hoje, referência para a análise da produção simbólica da sociedade. Nele, Chartier explicita o

²² Edição de Nov/Dez de 1989, nº 6, p. 1505-1520.

²³ Volume 5, nº 11, 1991, p. 173-191.

conceito de *representação*, como a maneira pela qual “[...] os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.” (CHARTIER, 1991, p. 177).

De acordo com Chartier (1991), as representações levam às práticas sociais, pois é pela maneira que as pessoas significam a sociedade, utilizando como ferramenta a linguagem, que passam a agir ou não em sua estrutura. Os sentidos que as representações criam podem ser diversificados, pois cada indivíduo, mesmo pertencendo a uma determinada cultura, possui sua subjetividade e suas próprias vivências. Porém, as experiências pessoais se mesclam às práticas sociais, criando o que as pessoas compreendem como realidade. Segundo o autor, as

[...] representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.
As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002, p. 17)

No trecho acima, Chartier argumenta como as representações organizam e atribuem sentido à vida social dos sujeitos e quanto os discursos são selecionados, manipulados, elaborados, a fim de que os indivíduos se constituam a partir deles. Esta dissertação foca a análise de materiais distribuídos nas escolas por meio de políticas públicas para a alfabetização e letramento infantil. Dessa forma, a seleção e distribuição de material é um exemplo do que alerta o autor, das “estratégias e práticas” (CHARTIER, 2002, p. 17) para influenciar na percepção e na elaboração da realidade dos alunos, ou seja, nas representações que os mesmos irão produzir sobre diversos temas e conteúdos.

Pesavento²⁴, no livro *História & História Cultural*, da série *História &... reflexões*, explicita o conceito de *representação* de forma sintética e clara. Para a autora, as representações produzidas pela linguagem,

[...] não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativas do real, indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que *constroem* sobre a realidade. [...] A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma *construção feita a partir dele*²⁵. (PESAVENTO, 2008, p. 39 - 40)

²⁴ Sandra Pesavento, historiadora gaúcha falecida em 2009, foi professora da UFRGS e pesquisadora da História Cultural, sobre a qual desenvolveu diversos trabalhos com o objetivo de explicitar conceitos que envolvem essa abordagem teórica.

²⁵ Grifos da pesquisadora.

Os atos humanos são gerados por meio dessas representações e seus múltiplos sentidos e significados. Conforme assegura Vigotski (2007) quando explica que nos tornamos humanos pelas interações e, tendo como ferramenta a linguagem, as representações se apresentam como o meio pelo qual se constroem os significados, no sentido individual e social, e esses conduzem às ações.

As representações não são inatas e imutáveis, mas *construções*. As relações sociais não se projetam em uma linha reta e evolutiva para o progresso, mas de acordo com os contextos nos quais estão inseridas e pelos discursos que as atravessam. De acordo com a autora, o ato de representar “[...] envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão.” (PESAVENTO, 2008, p. 40). Ou seja, não é uma ação neutra e efetivada por todos os agentes sociais, utilizando-se da linguagem, conforme Chartier (2002).

Logo, se as representações têm a “[...] capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social.” (PESAVENTO, 2008, p. 41), o trabalho com este conceito na escola, pensando a educação para a diversidade, surge como potencialidade para desnaturalizar as relações e, assim, desenvolver alunos emancipados desde os anos iniciais.

A inserção das concepções de *representação*, nos primeiros anos escolares, não necessita ter a complexidade teórica da academia, mas pode, aos poucos, de maneira lúdica e significativa, com auxílio de situações cotidianas e de materiais pedagógicos, estimular a compreensão de que cada cultura *representa* suas experiências e a dos outros, pelos discursos veiculados. Então, por meio desse conceito, os alunos dos anos iniciais (e posteriores) poderão desenvolver o sentimento de respeito, e perceberão a diversidade como algo positivo - e não depreciativo ou superior.

Um dos mecanismos utilizados para construir as *representações* de mundo e do imaginário social são os livros. Neles, o escritor expressa uma forma de ver o mundo, ligada às suas *representações*, porém, o modo como essa obra chegará ao leitor – nesta pesquisa, a criança em sala de aula – poderá criar novas representações. A esse respeito, Chartier (1991) refere que é fundamental “[...] compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos.” (CHARTIER, 1991, p. 181). Desta forma, identifica-se a necessidade de um olhar mais atento sobre as obras paradigmáticas que compõem os acervos, pois elas atribuem sentido a vários temas que devem ser problematizados, de acordo com o contexto que o professor atua.

O material paradidático tem intenções diferentes da literatura e do material didático, no entanto, também tem caráter simbólico expressivo. Por exemplo, alunos que não convivem com comunidades indígenas poderão criar uma “representação” do índio pelo livro *Kabá Darebu*, o qual será analisado posteriormente nesta pesquisa. Ao fazer esse processo, a criança colocará na “ausência” – por não conhecer pessoalmente tribos indígenas – a imagem e descrição feita pelo autor da obra. Nesse sentido, Pesavento (2008) define que as representações

[...] dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo. (PESAVENTO, 2008, p. 41)

A autora faz pensar sobre as intencionalidades dos escritores na produção de seus textos. As obras e suas representações estão ligadas ao contexto de produção, assim, é elemento que deve ser levado em consideração no momento de seleção de materiais para o trabalho pedagógico. A reflexão sobre os discursos podem evitar equívocos e problemas, como aponta Adorno (1995), e oportunizar a formação de sujeitos emancipados, que não repitam Auschwitz.

Se os discursos não são neutros e a linguagem constitui o ser, o indivíduo também constrói neles a sua subjetividade e o modo como se relaciona com esses discursos. Nesse sentido, a educação para diversidade contribui com o desenvolvimento da potência de refletir sobre si e sobre os outros e na produção das identidades. Para compreender melhor a relação dos processos identitários, será discutido no tópico seguinte os conceitos de *diversidade*, *alteridade*, na perspectiva de Platão e outros e *identidade cultural*, proposto pelo teórico Stuart Hall, junto de outros autores que refletem acerca dessa questão.

1.4 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.
Boaventura de Souza Santos

Se a história é produto e é produzida pelos seres humanos – e esses seres são singulares, portanto, ensejam individualidades, entende-se que a sociedade é formada pela convivência entre os diferentes, de modo que a diversidade é um traço que a constitui. A

escola é espaço de encontros e desencontros, de amizades e conflitos. Assim, pretende-se analisar os conceitos de *diversidade*, *alteridade* e *identidade cultural* em uma perspectiva emancipatória, visando à criação da base para o estudo das obras dos acervos complementares e para a construção das sequências didáticas, as quais têm o objetivo de instrumentalizar o docente dos anos iniciais, tanto em questões teóricas quanto práticas.

O conceito de *diversidade*, em vários momentos, é relacionado diretamente ao que se chama de minorias sociais, como, por exemplo, mulheres, crianças, índios, mestiços, negros, homossexuais. Todavia, para este estudo, procura-se uma versão ampliada do termo. O *Dicionário de filosofia*, de Nicola Abbagnano (2000), estabelece que diversidade é toda “[...] alteridade, diferença ou dessemelhança. Esse termo é mais genérico que os três acima e pode indicar qualquer um deles ou todos juntos [...]” (ABBAGNANO, 2000, p. 291). Desse modo, compreende-se *diversidade* como um conjunto de características que diferencia o sujeito dos demais, aquilo que o torna único, sem criar juízo de valor.

A escola é formada por indivíduos e, por conseguinte, essa diversidade a constitui, pois é própria do humano. Assim, a educação para a diversidade vem ao encontro da condição humana. Como já exposto, na educação, tal qual conscientização, é preciso que se leve em consideração essa natureza e se desenvolva o sentimento de *alteridade*, que, segundo Abbagnano (2000), é “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro.” (ABBAGNANO, 2000, p. 34), ou seja, colocar-se em posição contrária a sua na perspectiva da diversidade.

Essa relação entre diversidade e alteridade está exposta no diálogo *Sofista*, de Platão (1991). Nesse texto, Platão busca a compreensão do ser e do não ser, uma vez que um não é mais importante e, sequer, maior que o outro. Os sujeitos somente conseguem se conceber a partir do outro, por conseguinte, pela diferença. Durante um longo período, a diferença foi vista como algo negativo e excludente. Contudo, nas reflexões de Platão, não é essa a impressão passada pelo Estrangeiro, pois, ele busca compreender, junto a Teeteto, a relação entre o que é e o que não é. Em uma passagem do diálogo, Platão expõe que

[...] Estrangeiro: - Assim, ao que parece, quando uma parte da natureza do outro e uma parte da natureza do ser se opõem mutuamente, esta oposição não é, se assim podemos dizer, menos ser que o próprio ser; pois não é o contrário do ser o que ela exprime; e sim, simplesmente, algo dele diferente. [...] (PLATÃO, 1991, p. 183)

O que diferencia os indivíduos não tem relação com ser melhor ou pior, bom ou mau, e sim com formas de ser diferente, as quais constituem as inúmeras maneiras de ser e estar no mundo; como algo que não pertence ao ser também possui suas características, que a tornam, por isso, único. Para definir o que constitui, por exemplo, elementos de uma cultura, é preciso

que existam outras para que esta consiga se ver. Conforme Platão, existe “[...] uma associação mútua dos seres. O ser e o outro penetram através de todos e se penetram mutuamente. [...]” (1991, p. 184), isto é, existe nessa comparação uma relação dinâmica entre eles.

Entende-se que alteridade é o sentimento de colocar-se no lugar do outro, compreender que eu sou em relação ao outro, pois não somos iguais. Neusa Gusmão (2003) entende que a alteridade

[...] revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é*²⁶ não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*²⁷, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente. (GUSMÃO, 2003, p. 87)

O educador é peça chave na problematização desse outro que também constitui o eu, pois o aluno, quando ingressa na vida escolar, traz consigo o seu contexto familiar e, em sala de aula, depara-se com realidades distintas da sua. Segundo Dewey, o professor

[...] ao receber a criança, no fim desse período, tem de achar os meios e modos de fazer consciente e deliberadamente o que a “natureza” realiza nesses primeiros anos. [...] toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda aprendizagem posterior. (DEWEY, 1971, p. 75)

Então, é imprescindível que a educação, numa perspectiva emancipatória, desenvolva a consciência do ser humano para o respeito e o reconhecimento do outro, partindo das vivências trazidas da família, uma vez que é na diferença que se amplia a percepção de mundo, (re)constrói-se a identidade e o indivíduo se (re)conhece como agente social.

O *esclarecimento*, na era digital, em que há abundância de informações e conteúdos disponíveis *on-line*, é um modo pelo qual a educação pode pautar seu trabalho. Esse conceito é compreendido, segundo Adorno (1995), como a capacidade pressuposta do homem de pensar por si, de decidir, utilizando sua própria racionalidade. O autor cita o exemplo das eleições representativas em que para impedir “[...] um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.” (ADORNO, 1995, p. 169).

²⁶ Grifos da autora.

²⁷ Idem.

Atualmente, a popularização dos meios de comunicação reforça a cada dia a necessidade desse entendimento, pois uma gama da população tem acesso a notícias de qualquer parte do mundo. O contanto com essas informações, sem esclarecimento, pode gerar problemas de várias ordens. Um deles é o etnocentrismo, ou seja, quando tomamos por base nosso modo de viver para medir ou julgar o do outro, gerando preconceitos. Outra situação é denominada por Adorno como “problema da coletivização”, quando a mídia, principalmente a televisão, privilegia uma maneira única de viver e a denomina como a correta ou “na moda” e induz aqueles que não são esclarecidos a segui-la.

Segundo Adorno (1995), as pessoas “[...] que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados.” (ADORNO, 1995, p. 129). Essa massificação produz atitudes sem reflexão e, por conseguinte, pessoas não esclarecidas, sem capacidade de pensar fora do que lhe é comandado pelas regras do grupo. Adorno utiliza o termo “*consciência coisificada*” (1995, p. 130), para definir os líderes manipuladores dos coletivos, que tratam as pessoas como “coisas”. É preciso desenvolver atividades que valorizem o humano, por meio de experiências com outros materiais e, assim, colocar-se no lugar do outro, refletindo sobre as ações que realizam.

O ambiente escolar proporciona, por ser um local que abriga a diversidade, tensões variadas. No entanto, esses agrupamentos coletivos e a reflexão desses eventos, proposta pela escola, são necessários para que o homem possa viver em sociedade, mas a coletivização tenta apagar qualquer traço individual, de modo que a escola deve estar atenta a essas situações. Para Adorno (1995), os sujeitos precisam, pelo esclarecimento,

[...] contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. [...] O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola (ADORNO, 1995, p. 127-128).

A identidade e a diferença estão em constate embate entre os alunos e a escola. Essa instituição foi concebida na perspectiva da homogeneização, mas isso configura um perigo a partir do instante em que não há entendimento de que se aprende mais pela interação com a diferença do que na igualdade. Duschatzky e Skliar (2001) discutem a educação e a cultura na perspectiva da alteridade e defendem que a educação não deve formatar pessoas, mas sim que o ato de educar implica a “[...] colocação, a disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um

itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades.” (DUSCHATZKY, SKLIAR, 2001, p. 137).

Woodward (2000) complementa a questão de pensar a educação para a diversidade quando expressa que a diferença pode ter caráter negativo quando exclui e trata o outro como algo deplorável ou positivo, na medida em que “celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...]” (WOODWARD, 2000, p. 50). Assim, compreende-se que educar na contemporaneidade é pensar as múltiplas possibilidades de enriquecimento que a interação entre os sujeitos pode oportunizar à construção da realidade.

O conceito chave, para ajudar nessa perspectiva positiva da diferença, é o de cultura, cujo entendimento é demasiado complexo, visto que há inúmeras significações e formas de concebê-lo. Segundo Raymond Williams (1992), as dificuldades iniciam pela definição do termo cultura, pois iniciando

[...] como nome de um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para *configuração* ou *generalização* do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo. (WILLIAMS, 1992, p. 10)

Na análise mencionada, o conceito de cultura é compreendido como um sistema de significações que é utilizado em consenso por determinado grupo, sendo que está em constante ressignificação. Para Paviani (2007, p. 73), cultura “[...] é a ação humana e também a reflexão sobre a ação humana”. As questões culturais merecem ser entendidas em uma perspectiva dinâmica e plural, tanto no âmbito escolar quanto na própria vivência social. Assim, segundo Gusmão (1999), não acessamos por completo a cultura de um grupo, mas sim

[...] aspectos dela, e nisso reside o desafio no campo do conhecimento, assim como no campo das práticas sociais. Aí também reside o desafio de compreendermos que é necessário não apenas estarmos sensíveis à questão da diferença, sobretudo, que não sejamos mais analfabetos nas muitas linguagens do social, reconhecendo-lhes seus sentidos próprios e aprendendo com eles. (GUSMÃO, 1999, p. 74)

Portanto, a educação para a diversidade é baseada na emancipação e no esclarecimento, pois é pelo estudo da cultura do outro, pela diferença que os indivíduos se constituem humanos e desenvolvem o sentimento de alteridade e respeito ao próximo.

Nesse sentido, observa-se que o conceito de *identidade cultural*, expresso por Stuart Hall (1996, 1997, 2006), auxilia a compreensão da relação entre identidade e diferença, ou seja, da transitoriedade das identidades e como os indivíduos se constituem humanos e se

transformam a si e ao seu ambiente pela linguagem. Hall é um estudioso jamaicano, que radicou-se na Inglaterra e faleceu no início de 2014. Desenvolveu seus estudos sobre as questões culturais e de construção da identidade em países colonizados, pois essa foi sua vivência durante a infância até a vida adulta. Para o autor, as identidades, no sentido geral, não são inatas e nem mesmo estáveis e fixas, pelo contrário, são construídas pelos discursos e pelos contextos em que os indivíduos vivem, isto é, pelas suas experiências.

Acerca do conceito de *identidade* é necessário o entendimento de por que os sujeitos precisam sentir-se pertencentes a algo e como as escolhas pertencem ao sujeito. Por esse motivo, apresenta-se a reflexão de Zygmunt Bauman (2005), sociólogo polonês, que analisa a sociedade moderna e as implicações para os indivíduos. O autor expressa que

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (BAUMAN, 2005. p. 17-18)

De acordo com Bauman (2005), as identidades não são pré-estabelecidas e eternas. O pertencimento seria um fluxo, no qual os sujeitos transitam de acordo com seus desejos ou necessidades. É essencial que eles percebam que tal movimento é possível, pois, em muitos casos, por falta de uma postura reflexiva, as pessoas naturalizam suas relações sociais, levando, assim, a preconceitos, sentimento de superioridade, discriminação, justificando atos de violência contra outros seres.

As identidades, bem como os indivíduos, apresentam várias facetas, como, por exemplo, identidades nacionais, étnicas, gênero, entre outras. As pessoas possuem, em sua vida, inúmeros papéis a cumprir, quais sejam: pai, filho, marido, esposa, empregado, patrão, amigo e, em cada situação, buscam-se modos de agir, de acordo com o padrão da sociedade em que se está inserido. Para Hall (1996), a identidade é um processo, dessa maneira, não é estático e definitivo e, por essa razão, acaba por apresentar problemas para as sociedades modernas e, conseqüentemente, para a escola, porque partindo do pressuposto da transitoriedade das identidades, não há padrões a seguir e exigir. O ambiente escolar estará inundado da fluidez dos sujeitos e, essa incontinência pode desconfortar aqueles que buscam a rigidez de uma identidade única.

Ampliando a reflexão de Bauman, Hall (2006) expõe que os processos identitários constroem

[...] o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: forma e transforma continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 12 – 13).

A modernidade que a humanidade está vivendo, um mundo, em boa parte, globalizado e conectado, oferece ao sujeito um “cardápio” variado de possibilidades de identificação. A mídia, a cada dia, apresenta novas modas, constrói grupos e incentiva, por meio de sua programação ou comerciais, o consumo de objetos e comportamentos para estruturar as identidades. Há, nesse sentido, muitos interesses que precisam ser levados em consideração, contudo, tais aspectos não serão aprofundados neste estudo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo que alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental consigam “identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços” (BRASIL, 2001, p.41). Desse modo, desenvolver atividades que contemplem a identidade e a diferença é uma maneira de atingir esse fim e formar sujeitos conscientes de seu papel social. Para esse intento, compreender que os processos identitários e a alteridade são construções permanentes do sujeito deve ser levado em conta pelo docente.

As obras que compõem os acervos complementares, por estarem em escolas de todo o País, acabam por se caracterizarem, usando o termo de Hall (2006, p. 13), como “[...] sistemas de significação e representação”, os quais devem ser problematizados para que aqueles que tiverem acesso aos livros consigam entendê-los como representações, e não como “verdades absolutas”. Todas as situações vivenciadas pelas crianças ajudam nos processos de construção de suas identidades, tanto pessoal quanto coletiva.

O papel da escola é proporcionar ações reflexivas sobre essas vivências para que elas não sejam encaradas como “naturais”, mas compreendidas como historicamente construídas.

Com o passar do tempo e pelas experiências vivenciadas, os sujeitos vão (re)elaborando suas concepções de si e transformam sua maneira de agir no mundo. Hall (1996) explica que as identidades culturais tanto são

[...] uma questão de “ser” quanto de “se tornar, ou devir”. Pertence ao passado, mas também ao futuro. Não é algo que já exista, transcendendo a lugar, tempo, cultura e história. As identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofrem transformações constantes. Longe de fixas eternamente em algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo “jogo” da história, da cultura e do poder. As identidades, longe de estarem alicerçadas numa simples “recuperação” do passado, que espera para ser descoberto e que, quando o for, há de garantir nossa percepção de nós mesmos pela eternidade, são apenas os nomes que aplicamos às diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado. (HALL, 1996, p. 69).

Assim, as identidades culturais, nas suas diversas variações, são edificadas pela linguagem. Os discursos que historicamente as culturas criam e elegem para seu contexto, por meio de mecanismos, vão suscitando, nos sujeitos, percepções e, por elas, vão criando as representações, modelos do ser homem, mulher, brasileiro, indígena, etc.

A compreensão, por parte do docente, dessa dinâmica na constituição das identidades poderá auxiliá-lo no trabalho com a diversidade e, portanto, contribuir para que os alunos possam reconhecer a oportunidade de mudar e de admitir a pluralidade das atividades humanas.

Retomando este capítulo, observa-se que a linguagem é o que os indivíduos tornam-se humanos e que sem educação não é possível a convivência em sociedade. Tendo como objetivo deste estudo a educação para a diversidade, principalmente nos ambientes escolares, encontrou-se nas obras dos acervos complementares 2010 uma possibilidade rica de analisar como se está representando as *identidades culturais*, principalmente no que se refere à etnicidade, e de construir sugestões de como potencializá-las no trabalho docente, uma vez que tais obras foram distribuídas em todas as escolas públicas do País.

Para que esses objetivos se concretizem, no capítulo seguinte, será contextualizado o Ensino Fundamental de nove anos e a criança de seis anos, pois essas são o foco que objetiva a criação e a distribuição dos acervos complementares. Após, será apresentado o material e as orientações para o trabalho pedagógico, evidenciando o ensino de História. Posteriormente, apresenta-se a análise das obras selecionadas por seu tema pertinente às questões da *identidade cultural*, que são *Kabá Darebu* (MUNDURUKU, 2002), *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* (LODY, 2009) e *A caminho da escola* (TERNI, 2009). O estudo pretende tecer uma rede que observe os livros em conjunto com os conceitos, as práticas pedagógicas e os objetivos propostos para os anos iniciais.

2 ACERVOS COMPLEMENTARES E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

*Os seres humanos são seres interpretativos,
instituidores de sentido.*
(Stuart Hall)

No Capítulo 1, foram apresentados pressupostos teóricos acerca de educação para a diversidade. Neste segundo capítulo, buscar-se-á olhar mais precisamente para a educação escolar, com foco nos anos iniciais, a inserção da criança de seis anos pela ampliação de oito para nove anos do Ensino Fundamental e como os acervos complementares vêm ao encontro dessa nova estrutura de ensino. Após, serão analisadas, propriamente, as três obras que formam o *corpus* desta pesquisa e como elas representam as *identidades culturais* e podem contribuir ou não para uma educação para a diversidade.

2.1 ENSINO FUNDAMENTAL E A INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS

A finalidade deste tópico é a contextualização da Lei Federal 11.274/2006, que institui a passagem do Ensino Fundamental de oito para nove anos, incluindo a criança de seis anos em classes de alfabetização. Essas considerações se fazem necessárias, visto que os acervos complementares 2010 fazem parte das estratégias do Governo Federal para a efetiva implementação e sucesso dessa nova concepção dos anos iniciais. Igualmente, serão discutidas implicações e diretrizes para o atendimento desses alunos pelas redes públicas de ensino.

O Brasil, segundo Veiga (2007), institucionalizou a educação pública a partir da sua independência de Portugal, porém, é durante a implantação da república no país que a escola para todos e gratuita se fortalece. Desse período até os dias de hoje, diversas mudanças e reformas foram realizadas. Para esta pesquisa, é realizado o recorte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e sua posterior emenda, com a Lei 11.274/2006.

A LDB/1996 já aponta para a ampliação do Ensino Fundamental gradual na rede pública, e, por conseguinte, inserir a criança a partir dos seis anos no ensino obrigatório e em turmas de alfabetização. Entretanto, é em 2006 que, por meio do decreto de Lei 11.274, que essa ação se afirma e passa a vigorar em todo o território nacional, estabelecendo até o ano de 2010 para que todas as redes de ensino se adaptassem à nova Lei.

A ampliação ocorreu, de acordo com as *Orientações gerais do Ensino Fundamental*

de nove anos (2004), pela grande demanda por educação formal das crianças nessa faixa etária, principalmente por classes sociais mais baixas, pois as demais já se encontravam no sistema educacional. De acordo com o documento, a ampliação objetiva “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.” (BRASIL, 2004, p. 17).

Entretanto, a ampliação do tempo do Ensino Fundamental, por si só, não garante que os objetivos traçados sejam atingidos; esse período que o educando passa na instituição escolar deve ser qualificado. Por conseguinte, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborou diretrizes e materiais para que o docente que trabalha com essa etapa tenha compreensão da nova proposta que é o Ensino Fundamental de nove anos.

Uma das principais preocupações do MEC é quanto ao currículo que compõe o 1º ano, uma vez que ele não substitui a antiga 1ª série; a proposta é que alfabetização e letramento sejam um processo que se desenvolva nos dois primeiros anos, sendo que no primeiro ano não há retenção²⁸. Esse 1º ano seria uma fase de transição entre a Educação Infantil - ou mesmo do universo familiar - para o ensino sistematizado, voltado aos conteúdos curriculares, principalmente à apropriação da língua materna e às primeiras noções matemáticas. Nesse sentido, o MEC orienta que as escolas, para receberem essa nova faixa etária, precisam

[...] reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (BRASIL, 2004, p. 22).

Observa-se, no trecho do documento, a preocupação do Governo Federal na reorganização escolar para receber esse novo público. Porém, inicialmente vieram as leis, para que, posteriormente, houvesse a efetiva organização, como podemos constatar pelos próprios acervos complementares, que só foram lançados em 2010, sendo que essas orientações são do ano de 2004. Outro exemplo é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído apenas em julho de 2012, e efetivando-se em 2013. Os professores, junto às escolas e aos alunos, até essa ação, estavam buscando essa adaptação ao seu modo.

Contudo, é preciso compreender quem é o público alvo da ampliação do Ensino

²⁸ Após a Resolução CNE/CEB7/2010, ficou instituído que o processo de alfabetização e letramento aconteceria até o 3º ano, sendo que a retenção só poderá acontecer a partir do 3º ano do Ensino Fundamental.

Fundamental. O MEC, no mesmo documento, expõe uma concepção de criança de seis anos, quando expressa que sua

[...] idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. (BRASIL, 2004, p. 19).

A percepção do aluno de seis anos inspira o trabalho dos professores numa perspectiva lúdica e de interação, considerando que a infância é um momento de inúmeras aprendizagens. A inserção da criança no mundo escolar deve ser desenvolvida com a compreensão das particularidades infantis e buscar, por meio da experiência dos alunos e das atividades elaboradas pelos docentes, ampliar a capacidade reflexiva para a diversidade.

Inúmeros pesquisadores de educação debruçaram-se sobre essa temática, entre eles Sônia Kramer, professora e pesquisadora, que, entre outros temas, estuda a transição da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No artigo de 2011, *Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*, ela expõe que as crianças são “produtoras de cultura” e se constituem pelo processo histórico em que estão inseridas. A linguagem tem papel fundamental nesse processo; por meio dela, a criança “[...] supera sua condição natural” (KRAMER, 2011, p. 71), ou seja, se tornam sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, foram criados, além dos diversos documentos, relatórios e diretrizes para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, materiais pedagógicos para auxiliar os profissionais que atuariam com esses alunos que agora frequentariam essa etapa. Dentre os materiais, foram compostos em 2008/2009 e distribuídos as escolas públicas brasileiras em 2010, junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os *acervos complementares*, que são conjuntos de obras paradidáticas que visam a trabalhar, de forma lúdica, conceitos relevantes das áreas que compõem o currículo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Por ser um material ainda recente, mostra-se relevante estudar essa política pública do Governo Federal. No ano de 2013, foi lançada a segunda edição desses Acervos, e

percebeu-se diferenças significativas, tanto na qualidade das obras quanto no modo de distribuição, organização e a ampliação para o 3º ano. Todavia, o objeto de estudo desta pesquisa foca os acervos complementares 2010, por ser o primeiro e pela data de início do estudo.

No próximo tópico, serão apresentadas e analisadas as obras do acervo escolhidas para o presente estudo, tendo como foco sua constituição e implicações para o ensino de História, em especial, a representação das *identidades culturais* e as contribuições ou não à educação para a diversidade.

2.2 ACERVOS COMPLEMENTARES 2010

A partir da implantação da Lei nº 11.274 de 2006, que prevê a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, e a inserção da criança de seis anos em classes de alfabetização, foram elaboradas diretrizes e materiais para a concretização dos objetivos da lei, sendo uma das propostas a organização dos acervos complementares. Portanto, neste item será realizada a contextualização e caracterização do material, a diferenciação entre livros didáticos e paradidáticos e a posterior análise do que esses acervos preveem, para o ensino de História nos anos iniciais.

O uso de materiais didáticos acompanha a história da escola; porém, é no início da República que o Governo Brasileiro passa a interferir e subsidiar essa prática. Como fonte para essa questão, foi utilizado o site²⁹ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que traz um histórico dos programas governamentais sobre distribuição de material pedagógico às instituições públicas de ensino. Segundo o FNDE, em 1929, o Governo Federal cria o Instituto Nacional do Livro, que tinha como objetivo organizar a produção do livro didático para atender às escolas públicas. Esse Programa vem ao encontro do contexto histórico vivido pelo País, pois houve vários esforços, por parte do Estado, para desenvolver o *nacionalismo*^{30, e} a escola foi um dos recursos para esse fortalecimento. Segundo afirma Veiga, “[...] é no regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, atinge parte das camadas populares e se afirma como vetor de homogeneização cultural da nação.” (2007,

²⁹ BRASIL, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 08 de agosto de 2013.

³⁰ Nacionalismo, de acordo com o *Dicionário de conceitos históricos* (2012), é “[...] o nascimento de uma consciência nacional, ou seja, pelo nascimento da consciência desenvolvida pela população daqueles territórios de que ela possuía uma unidade cultural. Para que essa consciência se desenvolvesse, os Estados investiam na centralização linguística, elegendo uma língua nacional que todos deveriam necessariamente falar.” (SILVA, 2012, p. 309).

p. 238).

A partir dessa data, o projeto inicial sofreu inúmeras alterações, desde nomenclaturas até sua estrutura. Nesse momento, vale mencionar o ano de 1985, quando pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLiDEF) deixa de existir e, em seu lugar, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que acarretou mudanças significativas, como, por exemplo, a indicação das obras pelos professores, reutilização dos livros e extensão da oferta.

Nos anos subsequentes, seguem várias disposições, de acordo com as demandas da educação nacional, como a distribuição de livros didáticos para toda a Educação Básica e incorporação de dicionários. No ano de 2010, são introduzidos, no PNLD dos anos iniciais, os denominados acervos complementares. Esses consistem em conjuntos de obras de cunho paradidático, ou seja, livros não literários, que, de acordo com a publicação que acompanha o material, tem o propósito de “[...] oferecer a professores e alunos alternativas de trabalho e formas de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas não trazem.” (BRASIL, 2009, p. 9).

Esse material, em suas diretrizes de uso, aponta que as caixas contendo as obras do acervo devem ficar em sala de aula, especificamente de 1º e 2º anos, realizando intercâmbio entre as turmas. O objetivo é que o aluno tenha contato mais direto com o mundo escrito, pois cada caixa traz obras de diversos temas. Segundo o guia, a proximidade com o material, “[...] e ainda mais o uso frequente dos acervos em sala de aula, proporcionará às crianças uma experiência cultural única – a de explorar, com a mediação do professor, mas *também por conta própria*³¹, o mundo dos livros, [...]” (BRASIL, 2009, p. 10). É previsto, então, que essas obras sejam utilizadas tanto por professores, para ampliar ou mesmo abordar temas das mais diferentes áreas, quanto pelo aluno, para estimular sua curiosidade e auxílio na construção de seu conhecimento.

A equipe selecionada para organizar as diretrizes, avaliar e selecionar as obras que comporiam os acervos complementares pertence ao Centro de Estudo em Educação e Linguagem³² (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco.

³¹ Grifos do autor.

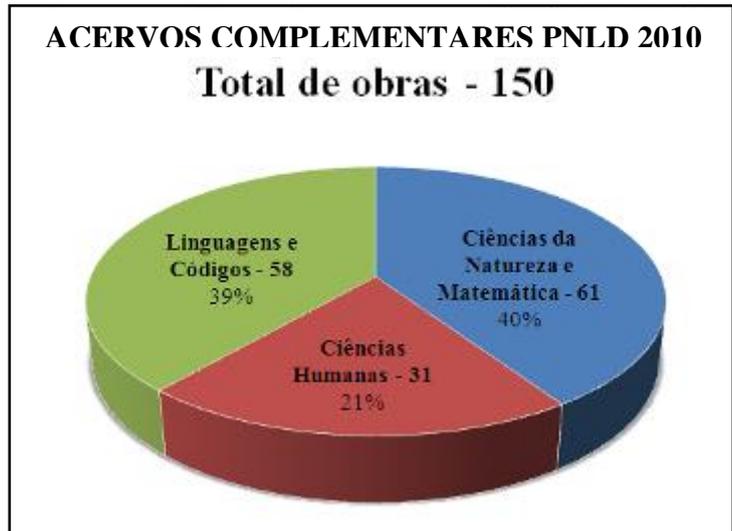
³² Conforme o site do CEEL, <http://www.ufpe.br/ceel/> acesso em 08 de agosto de 2013, sua criação ocorreu em 2004, com foco nas áreas de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. Seu objetivo principal é auxiliar na qualificação da Educação Básica, por meio de formação continuada para professores, produção e avaliação de material didático. A equipe é formada por pesquisadores de universidades distintas, como UFPE, UFRPE, UFPB, UFRN e UFRJ e, também, participa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação (MEC) e dos programas Brasil Alfabetizado e Programa Nacional do Livro Didático.

Na edição de 2010 dos acervos complementares, o Centro selecionou cento e cinquenta³³ obras (ANEXO A), de modo que sua divisão se deu em cinco acervos, contendo trinta títulos por caixa, e as escolas receberam um acervo para cada turma de 1.º e 2.º anos, cadastradas anteriormente no censo escolar. Como critério para organizar a seleção, os títulos foram classificados em três grandes áreas do conhecimento: Ciências da

Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. No Gráfico 1, apresenta-se indicativo de quantidade e porcentagem das obras para cada área.

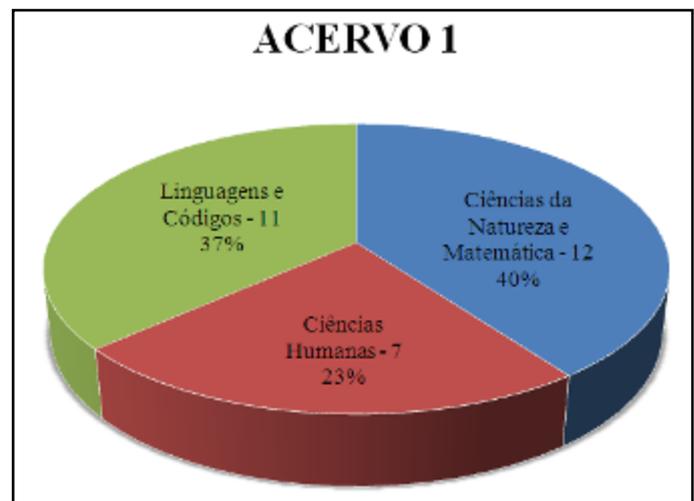
A maior porcentagem de obras está na área de Ciências da Natureza e Matemática, pois essa agregou duas ciências com conteúdos amplos, assim, entende-se que, por essa razão, foi contemplada com maior número de exemplares. Em segundo lugar, ressalta-se que a área de Linguagens e Códigos está ligada a questões da Língua Portuguesa, alfabetização e letramento. Com a menor quantidade de títulos, encontram-se as Ciências Humanas, com 21% do total das obras que compõem os cinco acervos. Essa diferença se identifica, também, quando se analisam as quantidades de livros classificados na área de Ciências

Gráfico 1 - Total de obras dos acervos complementares 2010



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 2 - Distribuição das obras do acervo 1 por área



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

³³ Anexo a lista completa das cento e cinquenta obras que compõe os Acervos Complementares PNLD 2010 separadas por área. Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/acervos_obras_complementares1.pdf. Acesso em 20 de março de 2012.

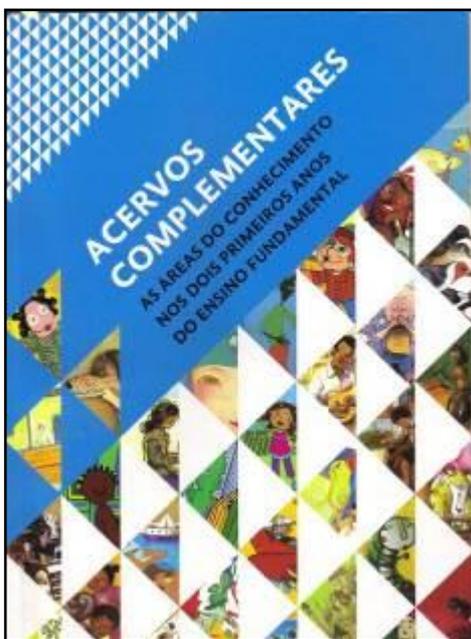
Humanas por caixas, como expresso no Gráfico 2, no qual exemplifica-se o caso do conjunto 1, que forma o *corpus* desta pesquisa.

A porcentagem de obras por caixa segue a mesma lógica dos acervos como um todo. A média dos demais conjuntos, para a área das Ciências Humanas, é de 20% do total de exemplares por caixa. Como cada escola recebeu o material de acordo com a quantidade de turmas, algumas ganharam apenas um, enquanto outras foram contempladas com as cinco caixas, não havendo distinções.

Na constituição dos acervos, houve, por parte da equipe do CEEL, a preocupação de instrumentalizar o professor que receberia esse material, por meio da publicação, referida anteriormente, *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. A presença desse material de orientação é um diferencial em relação a outros programas de distribuição de materiais didáticos desenvolvidos pelo MEC e FNDE, pois, nos demais, seguem às escolas apenas os livros e jogos, sem a preocupação em esclarecer o professor quanto ao seu objetivo e indicações de uso.

O guia debate, teoricamente, as concepções de alfabetização e letramento que orientam o novo Ensino Fundamental de nove anos e a contribuição de cada área do conhecimento, pois, segundo a publicação, é “[...] importante valorizarmos saberes das diferentes áreas de conhecimento e ajudar as crianças a desenvolverem habilidades fundamentais para sua aprendizagem e vivência, na escola e fora dela.” (BRASIL, 2009, p. 54).

Figura 1 - Guia de orientação dos acervos complementares 2010



Fonte: BRASIL, 2009.

A concepção de alfabetização que subjaz essa publicação é de que a alfabetização e o letramento compreendem um processo contínuo e que esse processo, a partir dessa nova orientação, deve iniciar de modo sistemático, durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O letramento, de acordo com Leal, Morais e Albuquerque (2009), autores do texto *O acesso ao conhecimento escolar e seus muitos caminhos*, que compõe o guia, é concebido como o uso social da escrita (p. 14) e está sendo aplicado para “[...] compreender como o contato com os diferentes textos que circulam na sociedade favorece o

desenvolvimento de habilidades diversas e a aprendizagem de conhecimentos também diversos.” (BRASIL, 2009, p. 14). Portanto, esse entendimento dos conceitos de alfabetização e letramento segue paradigmas atuais sobre a temática, evidenciados, principalmente, por Magda Soares (2012), que sustenta essa teoria.

O processo de seleção e organização dos acervos complementares também é explicitado na parte 3 da publicação. Nela, o grupo do CEEL estabelece como pressuposto para a seleção a compatibilidade dos títulos com os “princípios didáticos” (p. 54) estabelecidos para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e, assim, “[...] auxiliar na tarefa de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural, contemplando temáticas de interesse dos estudantes.” (BRASIL, 2009, p. 54). Para que o material receba olhares múltiplos, que contemplassem as diversas temáticas, além de pesquisadores de distintas áreas vinculadas ao CEEL, foram convidados para participar do processo seletivo, também, professores da Educação Básica.

Entre os critérios empregados para a composição dos acervos, destaca-se “[...] a possibilidade de [o livro] garantir uma abordagem lúdica e articulada dos conteúdos curriculares.” (BRASIL, 2009, p. 55). Aqui, observa-se que as obras têm por objetivo auxiliar no trabalho pedagógico com conceitos, e não diretamente a literatura. É reforçada a ludicidade como elemento potencializador da aprendizagem na infância e a fidelidade aos conceitos de cada área.

Figura 2 - Foto das caixas dos acervos complementares 2010



Fonte: Fotos do acervo pessoal da pesquisadora, 2012.

Nesse sentido, outro aspecto analisado foi a correspondência das temáticas ao currículo das etapas iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que esse material é indicado às crianças em fase de alfabetização, por isso “[...] priorizam-se as obras que podem ser utilizadas, em sala de aula, como auxiliares no desenvolvimento das habilidades de leitura autônoma e de leitura compartilhada.” (BRASIL, 2009, p. 55). A alfabetização, em sentido amplo, é o principal objetivo

dos dois primeiros anos, então essas obras teriam de ajudar o professor e o aluno nessa caminhada, tendo como pressuposto a *zona de desenvolvimento proximal*, de Vigotski (2007),

a qual aponta que a criança chega à escola com alguns aprendizados e que, com a colaboração de um indivíduo mais experiente, seja o professor ou um colega, amplia seu conhecimento. Assim, alguns exemplares foram selecionados por potencializarem a leitura de modo individual, e outros que precisam da intervenção de outro para efetivar a leitura.

Segundo o Guia, inscreveram-se no Edital novecentos e trinta e seis livros para selecionar os cento e cinquenta que comporiam os acervos. Primeiramente foram levados em conta os seguintes aspectos para eliminação:

- 1) apresentavam erros conceituais e de informação;
- 2) manifestavam preconceitos discriminatórios contra qualquer grupo humano ou induziam à discriminação;
- 3) incentivavam a intolerância política, cultural, social ou religiosa;
- 4) explicitavam proselitismo político ou religiosos;
- 5) tratavam de temáticas incompatíveis com os objetivos do ensino-aprendizagem objetivados por este programa, qual seja o de contribuir para a alfabetização e ampliação dos conhecimentos relativos aos conteúdos das áreas de conhecimento.
- 6) abordavam os conteúdos de modo inconsistente ou inadequado à faixa etária das crianças dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental;
- 7) já tinham sido adquiridos em outro Programa do MEC. (BRASIL, 2009, p. 57).

Após essa primeira separação por critérios de exclusão, mantiveram-se as obras que se destacavam pela qualidade, segundo os parâmetros desenvolvidos pelo CEEL e elencados a seguir:

- pertinência pedagógica da temática proposta e a relevância didática dos conteúdos específicos abordados;
- clareza e exatidão com que as noções, os conceitos e as informações são tratados;
- capacidade de motivar o aluno para a aprendizagem proposta;
- boa legibilidade gráfica – do ponto de vista do tamanho das letras, do espaçamento entre as palavras, do entrelinhamento, da disposição do texto na página etc.;
- boa legibilidade linguística – com padrão discursivo, lexicais e coesivos compatíveis com a leitura compreensiva fluente, autônoma ou mediada;
- prazer potencialmente proporcionado à leitura – uso de recursos linguísticos capazes de produzir efeitos lúdicos e/ou estéticos;
- qualidade estética das ilustrações;
- adequação da obra aos objetivos do ensino-aprendizagem dos primeiros anos de escolarização. (BRASIL, 2009, p. 57-58).

Verifica-se a preocupação do MEC de qualificar o material distribuído às escolas, tendo como objetivo principal o letramento, no seu sentido amplo, e a acessibilidade dos alunos ao mundo dos livros, a fim de incentivá-los à busca pelo conhecimento das mais distintas áreas do conhecimento.

O professor, de posse desse material e analisando o Guia dos acervos, recebe

orientações para potencializar seu trabalho, ampliando as possibilidades de atividades e agregando outros materiais, como cita a publicação do CEEL (2009, p. 59), que indica a utilização dos exemplares dos acervos complementares, junto aos livros didáticos, títulos do PNBE e outros materiais disponibilizados às escolas. Porém, para que a potencialização dos materiais se efetive, é necessário que se faça uma distinção entre os materiais, para que o docente tenha clareza das concepções de cada grupo de publicação e possa aproveitá-los ao máximo em sua prática pedagógica.

Primeiramente, deve-se compreender que, tanto os livros didáticos tradicionais, quanto as obras dos acervos complementares, têm por objetivo problematizar conteúdos curriculares, das diversas áreas do conhecimento, com linguagem acessível ao ano determinado. O livro didático é concebido para o uso em sala de aula, sob a orientação do professor, tendo como foco textos mais informativos e reflexivos, dependendo da disciplina, e exercícios ou problemas para que o aluno resolva após o estudo do conteúdo. Já os livros que compõem os acervos, conforme o Guia que os acompanha,

[...] não foram escritos para o professor, com o objetivo de concretizar um plano de curso e estabelecer os roteiros de suas respectivas aulas. Nenhum deles pretende, portanto, nem coibir, por si só, todo um programa, nem propor a professor e alunos um apoio didático permanente para o cotidiano da sala de aula. Na verdade, foram escritos diretamente para os *jovens leitores*, inclusive os iniciantes; e é a essas crianças que eles pretendem seduzir, informar, divertir, convencer etc., abordando apenas *certos temas ou conteúdos*, e pressupondo que o seu uso se fará *num determinado momento*³⁴. (BRASIL, 2009, p. 9-10).

Os títulos dos acervos trabalham com determinados aspectos de uma temática, mas de maneira lúdica, utilizando de narrativas, poemas, brincadeiras, etc., a fim de que esse conhecimento científico chegue à criança com uma linguagem acessível a sua idade e auxilie a desenvolver a habilidade da leitura. Os materiais paradidáticos, que são o gênero que compõe as obras complementares, são recortes temáticos abordados em exemplares com formato de livros infantis, utilizando diversos tipos de textos para discutir um conteúdo ou conceito.

Demonstra-se, por meio dessa breve exposição, que a iniciativa de organizar e distribuir esse material complementar tem dois objetivos claros: ampliar o acesso dos alunos ao mundo da leitura, contribuindo, assim, no seu processo de letramento e auxiliar o professor no trabalho com temas e conceitos específicos, possibilitando a ele outra linguagem para desenvolver suas atividades.

³⁴ Grifos do autor.

2.2.1 História no Manual dos acervos complementares

Na seção anterior, apresentou-se um panorama da seleção, formação e objetivos na elaboração dos acervos complementares PNLD 2010. Como o objeto de estudo dessa pesquisa foca o ensino de História para os anos iniciais, faz-se essencial olhar as diretrizes desse componente curricular, expostas na publicação *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*, para compreender quais as concepções que subjazem essas orientações.

O texto que trata do ensino de História encontra-se das páginas 30 a 35 e tem como autores Itamar Freitas³⁵ e Margarida Maria Dias de Oliveira³⁶, que abordam o ensino de História em variados níveis e contextos, apontando a busca do CEEL por profissionais qualificados para elaborarem o texto guia dessa área.

A construção do texto veiculado no manual se dá em três partes: a primeira aborda aspectos gerais do ensino de História nos anos iniciais. Os autores expõem duas noções de história, uma relacionada às vivências individuais e a outra ao sentido de conhecimento histórico, ou seja, compreender o homem no tempo e suas implicações no presente e futuro. Apontam que a importância de “[...] conhecer a experiência dos homens no tempo é uma atitude fundamental para a formação de pessoas que se dispõem a viver em sociedade, em regime democrático, cultivando a solidariedade e a cidadania.” (BRASIL, 2009, p. 31).

No segundo subtítulo, ressaltam os objetivos e as habilidades desenvolvidas pelo ensino de História, que seria auxiliar na formação do indivíduo para que ele se compreenda como agente da sociedade. Como base, utilizam princípios da Constituição Nacional, da LDB e, principalmente, os PCN, cujos objetivos foram sintetizados para a publicação do seguinte modo:

³⁵ Conforme dados do Currículo Lattes, possui graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (1996) e doutorado em Educação pela PUC São Paulo (2006) e atua como docente do Departamento de Educação e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4794984D8>. Acesso em 08 de agosto de 2013.

³⁶ Conforme dados do Currículo Lattes, possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1988) e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco, trabalha como docente do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4782337E2>. Acesso em 08 de agosto de 2013.

- **Conhecer/construir** – conceitos de tempo, espaço, passado, história, fonte e interpretação, que viabilizam a compreensão dos atos, pensamentos e sentimentos dos homens através do tempo.
- **Reconhecer/comparar/relacionar** – semelhanças, diferenças, permanências, transformações, relações sociais, culturais e econômicas e modos de vida;
- **Fazer uso** – de instrumentos de busca, de fontes de informações e de ferramentas de veiculação da informação em diferentes gêneros e suportes;
- **Criticar (atribuir valor)** – ações individuais e coletivas de grande significado social. (BRASIL, 2009, p. 33).

O último item propõe reflexão sobre recursos didáticos e afirma que “[...] o ensino de História nos anos iniciais deve contribuir para a formação das nossas identidades e para a tomada de decisões.” (BRASIL, 2009, p. 33). É evidente o posicionamento dos autores quanto ao que se espera do componente História na etapa de ensino a que se destinam os acervos: apresentar aos educandos múltiplas possibilidades de formação de “identidades”, no plural, que pressupõe que ela (a identidade) não é singular e estática, e a construção do pensamento reflexivo, que possibilite ao aluno fazer escolhas a partir de pressupostos éticos e de uma sociedade democrática.

Especificamente, sobre as obras indicadas para essa área, os autores do guia reforçam o caráter adicional dos livros à prática docente e discente, pois, para eles, são obras que buscam

[...] aprofundar, enriquecer, atualizar conhecimentos relativos ao componente curricular História. Esse gênero didático não tem a preocupação de transmitir conteúdos históricos de forma linear, um programa de estudos que valha para todo o ano, é claro. Ele auxilia professores e alunos no desenvolvimento de determinada habilidade necessária à compreensão histórica, sintetiza e difunde informação sobre novos temas historiográficos e novas demandas da legislação escolar. (BRASIL, 2009, p. 34).

A presença desse material na escola é mais um apoio para o planejamento das atividades do professor e pode ser utilizado para aguçar a curiosidade da criança sobre temáticas relativas ao desenvolvimento da humanidade ao longo do tempo e como essas questões estão ligadas ao presente. Os autores elencam dois conceitos caros à História, que as obras podem potencializar, quais sejam: *patrimônio* e *identidade cultural*. Por intermédio dos exemplares do acervo, “[...] será possível entender que a diversidade (de modos de vestir, falar, comer, brincar e festejar) é uma característica humana, devendo ser entendida, respeitada e valorizada.” (BRASIL, 2009, p. 35). O ponto chave desse estudo é analisar os modos pelos quais as obras selecionadas contribuem para a construção desse conhecimento.

Os organizadores dos acervos complementares orientam que os livros sejam utilizados de modo interdisciplinar, pois uma obra classificada, por exemplo, para a disciplina

de Geografia, Matemática ou Artes, pode ser empregada para desenvolver conceitos da História.

Conclui-se que o guia de orientação, em aspectos gerais e no que se refere aos componentes de História, é condizente com as demais orientações do MEC, como a LDB e suas alterações, tais como a inclusão das temáticas da cultura afro-brasileira e indígena e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O material amplia as possibilidades de aprendizagem e temáticas, pois potencializa a alfabetização, favorece o letramento e, mais especificamente à área de História, oportuniza aos alunos - e mesmo aos docentes - percepções acerca da diversidade humana, das inúmeras tecnologias que se desenvolveram e, por fim, contribui para formação de indivíduos conscientes e autônomos.

Assim, com o panorama teórico descrito e o exame da proposta dos acervos complementares, tendo como pressupostos a educação para a emancipação, o respeito à diversidade e a linguagem como constituinte do humano - e o ensino de História como ferramenta para atingir tais objetivos -, iniciar-se-á a análise das obras *Kabá Darebu* (MUNDURUKU, 2002), *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* (LODY, 2009) e *A caminho da escola* (TERNI, 2009), integrantes do conjunto 1 e classificadas na área das Ciências Humanas dos acervos complementares PNLD 2010.

2.3 OBRAS SELECIONADAS

*Venha logo garotada,
o portão já está aberto
e o sinal já vai tocar.*

(Abertura do livro *A caminho da escola*, de Fábria Terni)

A pesquisadora deparou-se com 150 títulos e precisou definir critérios para selecionar as obras a serem estudadas. O primeiro critério foi a escolha da área, de acordo com a ordem em que os acervos foram divididos. Pela formação inicial da pesquisadora, que é licenciatura em História, optou-se por explorar os trinta e um livros da *área de Ciências Humanas*.

Porém, para um estudo mais aprofundado, seria necessário, ainda, eleger algumas obras para o trabalho. Assim, o segundo elemento foi a escolha de um, dentre os cinco acervos, tendo como critério o que possuía a maior quantidade de obras da área. Os conjuntos 1 e 2 continham sete obras cada, desse modo, para definir qual dos acervos seria selecionado, levou-se em consideração a proposta do estudo que é *educação para a diversidade* e o

conceito de *identidade cultural*, que estão previstos no Guia do Programa como elemento base a ser desenvolvido pelas obras.

Buscou-se compreender melhor o conceito, por meio dos escritos de Stuart Hall (1996, 1997, 2006), descritos no capítulo 1, em especial no tópico 1.4.3. Assim, observou-se que, no conjunto 1, havia mais títulos que poderiam potencializar esse conceito, sendo eles: *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*³⁷, de Raul Lody, *Ossos do ofício*³⁸, de Gilles Eduar, *Uma casa para viver*³⁹, de Maria Luisa Aroeira e Miriam Lopes da Mota Fontes, *A caminho da escola*⁴⁰, de Fabia Terni, *Kabá Darebu*⁴¹ de Daniel Munduruku, *As casas de ontem e de hoje*⁴², de Carlos Reviejo e *A diversão vai à escola*⁴³, de Juan Carlos Porta Repetto.

No entanto, nem todos têm ligação com o conceito de *identidade cultural*, e, em primeira análise, foram selecionadas três obras para compor o *corpus* da pesquisa: *Kabá Darebu*, *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* e *A caminho da escola*, visto que são livros que falam sobre culturas de povos diversos e mesmo da própria diversidade de que foi formado o Brasil. Desse modo, eles podem contribuir para a educação para a diversidade, pois oportunizam “enxergar” o outro e, nessa relação, desenvolver a compreensão do que são as *identidades culturais* e o sentimento de alteridade.

2.3.1 *Kabá Darebu*

Esse tópico tem por finalidade a contextualização e análise de *Kabá Darebu*, que possui como tema central a descrição da organização social da tribo munduruku pelo olhar de um menino indígena. O livro foi escrito no ano de 2001, por Daniel Munduruku, com ilustração de Marie Therese Kowalczyk e sua primeira edição publicada pela editora Brinque-Book, em 2002.

³⁷ LODY, Raul. **Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem** / [texto e ilustrações] Raul Lody. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

³⁸ EDUAR, Gilles. **Ossos do ofício** / Gilles Eduar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

³⁹ FONTES, Miriam Lopes da Mota. **Uma casa para viver** / Miriam Lopes Fontes, Maria Luisa Aroeira; ilustração: Chantal; - Belo Horizonte: Dimensão, 2008.

⁴⁰ TERNI, Fabia, **A caminho da escola** / Fabia Terni; ilustrações Michele Lacocca. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

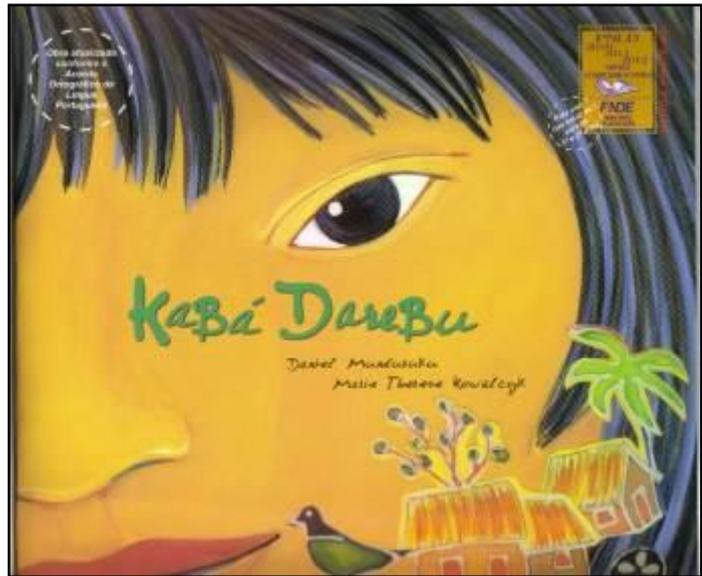
⁴¹ MANDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu** / Daniel Munduruku. Ilustrações Marie Therese Kowalczyk. São Paulo: Brinque-book, 2002.

⁴² REVIEJO, Carlos. **As casas de ontem e de hoje** / Carlos Reviejo; ilustrações Teresa Novoa; tradução Heitor Ferraz Mello. Curitiba: Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda., 2008.

⁴³ REPETTO, Juan Carlos Porta. **A diversão vai á escola** / Juan Carlos Porta Repetto; ilustrações: Miguel Casalás. Curitiba: Módulo, 2008.

O autor é de origem étnica indígena e pertence à tribo munduruku, mas frequentou escola regular, alfabetizando-se em português, paralelamente ao aprendizado da cultura de seu povo. Por transitar entre as duas culturas, a munduruku e, como o próprio autor chama, os *pariwat* (os brancos), ele procurou aliar a escrita à tradição oral característica das populações indígenas e, assim, divulgar pontos que considera importante da maneira de viver da sua tribo, em um

Figura 3 - *Kabá Darebu* - Capa da edição dos acervos complementares



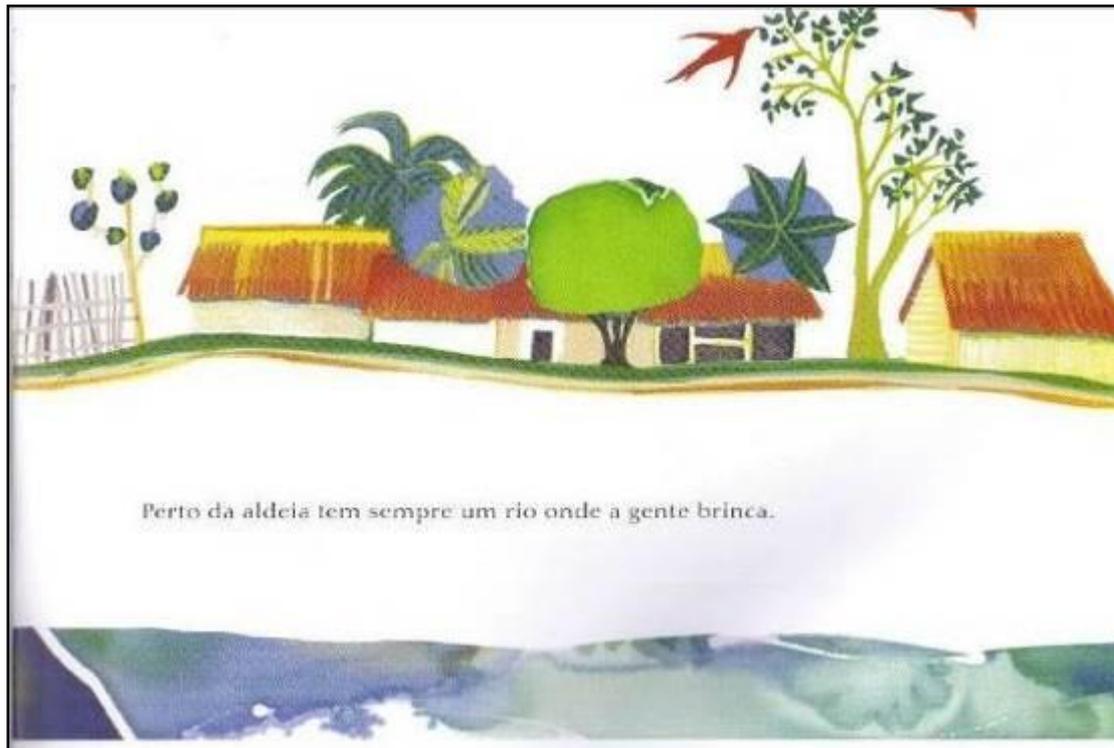
Fonte: MUNDURUKU, 2002.

primeiro momento ao universo infantil, mas podendo ser apreciado por qualquer faixa etária. O autor, além de dedicar-se à literatura indígena, por meio da escrita de seus livros, também desenvolve atividades em escolas, como palestras e conversas, junto a alunos e professores, divulgando sua cultura.

Marie Therese Kowalczyk ou Maté, como a própria ilustradora se denomina em sua apresentação no livro, é francesa, mas desde 1979 reside no Brasil e desenvolve seu trabalho, tendo como foco principal a cultura indígena. Nas ilustrações dessa obra, utilizou diversas técnicas e materiais como tinta guache, colagens e aquarela. Seus desenhos buscam captar e dar cor às palavras do escritor. Na Figura 4, observa-se que o texto está falando da aldeia de Kabá, e a imagem usa cores variadas, mostrando que eles habitam em meio à natureza, próximo ao rio.

O início do século XXI, contexto no qual o livro foi idealizado e produzido, é marcado por inúmeras mudanças sociais. Os anos 90, do século passado, levantaram os debates sobre os direitos e a discriminação contra diversas minorias sociais, como mulheres, negros, homossexuais e indígenas. A LDB (Lei nº 9394/96) em seu Artigo 1º, aponta a educação como um conjunto de “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). Desse modo, notam-se discussões sobre as influências dos grupos sociais e a valorização dos diversos saberes para a constituição, por meio da educação, do humano. A

Figura 4 - Aldeia munduruku representada pela ilustradora Maté, aquarela explorando elementos da natureza



Fonte: MUNDURUKU, 2002, p. 5.

sociedade brasileira, seja pelos movimentos populares ou pelas instituições de pesquisa e governamentais, vem procurando compreender e preservar os elementos que formam a cultura do Brasil. Nesse sentido, Aracy Martins e Nilma Gomes (2010), ambas docentes e pesquisadoras da UFMG, esclarecem que

[...] os movimentos sociais têm conseguido problematizar ainda mais o direito à educação, inserindo nele o direito à diferença. Essa politização das diferenças tem produzido mudanças de rumos e concepções – com avanços e limites – das políticas educacionais. Uma delas que se começa a sentir é a preocupação com o trato desigual dado à diversidade na escola, nos materiais didáticos, paradidáticos, na literatura, que circulam na escola. Essa mudança tem atingido – ainda de maneira lenta – os programas e especialistas que analisam as obras do PNLD e PNBE. (MARTINS; GOMES, 2010, p. 144)

Kabá Darebu vem ao encontro dessas necessidades, já que seu autor não é um “estrangeiro”, que olha para determinada cultura, mas emerge dela e, com o auxílio da literatura, preserva e divulga elementos próprios de sua sociedade para que ela não se extinga, como aconteceu com tantas outras. A obra ganha visibilidade no campo educacional com a implantação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tem por objetivo, incluir, obrigatoriamente, nos currículos, a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com essa indicação legal, os sistemas educacionais precisaram de subsídios teóricos e práticos e, logo, inicia a procura de recursos que auxiliassem o professor no trabalho com o

conteúdo em sala de aula.

Na sequência, serão analisados aspectos do título, de acordo com categorias e conceitos anteriormente citados, iniciando pelo enredo e materialidade do objeto livro, posteriormente passando à descrição do personagem principal, tempo e espaço da narrativa, até chegar às representações do conceito de *identidade cultural*.

2.3.1.1 Enredo e materialidade da obra

Após breve contextualização do autor, da ilustradora e da obra, na sequência, será realizada a análise do enredo e da materialidade do exemplar.

Kabá Darebu conta, em prosa, diversos aspectos da vida cotidiana de um menino de sete anos que pertence à tribo indígena munduruku. Seu nome dá título ao livro, aguçando, já na capa, a curiosidade do leitor, pois o nome não pertence à língua portuguesa. O texto vai sendo narrado pelo menino, como se ele estivesse levando o leitor em um passeio pela sua aldeia, mostrando seus costumes e sua família.

No início do livro, apresenta-se, dizendo seu nome, idade, etnia, significado de seu nome e quem lhe deu, dessa forma, procurando criar uma empatia com o interlocutor. Em seguida, fala sobre sua moradia, quem são seus pais e a função masculina e feminina dentro da aldeia. Relata seus hábitos alimentares, brincadeiras e festividades. Explora a ligação forte dos povos indígenas com a natureza e suas relações com o sobrenatural, a religiosidade e as doenças. Finaliza a história fazendo uma reflexão acerca do contato com o que, na língua

Figura 5 - Receita típica do povo munduruku utilizando mandioca.
Exemplo dos paratextos encontrados ao final do livro



Fonte: MUNDURUKU, 2002, p. 27.

munduruku, são denominados *pariwat*, ou seja, os brancos, e como sua cultura passou por mudanças após esse convívio, nem sempre amigável, com um modo de viver diferente.

A obra, de caráter paradiático, traz, além da história central, no final do exemplar, alguns paratextos intitulados *Boxes para leituras complementares*. São

dedicadas a eles quatro páginas, nas quais o autor expõe algumas curiosidades sobre o povo munduruku. Nas duas primeiras, explica, usando uma linguagem informativa, por exemplo, que eles vivem “[...] às margens do grande rio Tapajós e seus afluentes, no estado do Pará, além de estar presente também no Amazonas.” (MUNDURUKU, 2002, p. 24), e quantifica sua etnia em “[...] aproximadamente 8 mil pessoas, espalhadas por mais de 80 aldeias.” (MUNDURUKU, 2002, p. 24). Além disso, aponta que “Há quem pense que todos os índios são iguais, mas isso não é verdade. Cada povo tem sua maneira própria de se relacionar com a natureza.” (MUNDURUKU, 2002, p. 25), expondo diferenças e semelhanças entre grupos indígenas. O paratexto orienta o leitor acerca da percepção de que os “índios” não são todos iguais. Nas outras duas páginas, são exibidas curiosidades sobre a mandioca e duas receitas típicas utilizadas por sua tribo.

É oferecida, na última página, a apresentação do autor e da ilustradora, feitas por eles mesmos. Nota-se a preocupação de ambos em expor sua relação estreita com o assunto e o trabalho para além da obra que realizam. Tais elementos conferem segurança ao ler o livro, pois, percebe-se, tanto na escrita, quanto nas ilustrações, a proximidade da temática indígena. Na contracapa, é exibido um pequeno trecho do texto e uma breve sinopse que convida o leitor a apreciar o exemplar.

A materialidade da obra colabora para o manuseio de crianças, público alvo do título. O livro, cujas dimensões são 25,5 x 23 cm, contém 28 páginas numeradas, facilitando a localização de algum dado e organização. No que diz respeito à encadernação, pode-se considerar que está adequada para o manuseio infantil, pois a capa e contracapa são confeccionadas em papel cartão envernizado, mais resistentes que as folhas do miolo. A gramatura das páginas internas é média e estas estão bem grampeadas, sem deixar folhas soltas e sem ponta de grampos que podem causar acidentes ou mesmo danificar o livro.

Quanto às ilustrações, neste momento, far-se-á breve referência, pois elas serão analisadas junto às demais categorias e conceitos. O conjunto das imagens que compõem a obra mostra aspectos do cotidiano como parte de sua aldeia, os animais e alimentos de que se utilizam, suas pinturas para diversos momentos, como festas e caça, e suas brincadeiras.

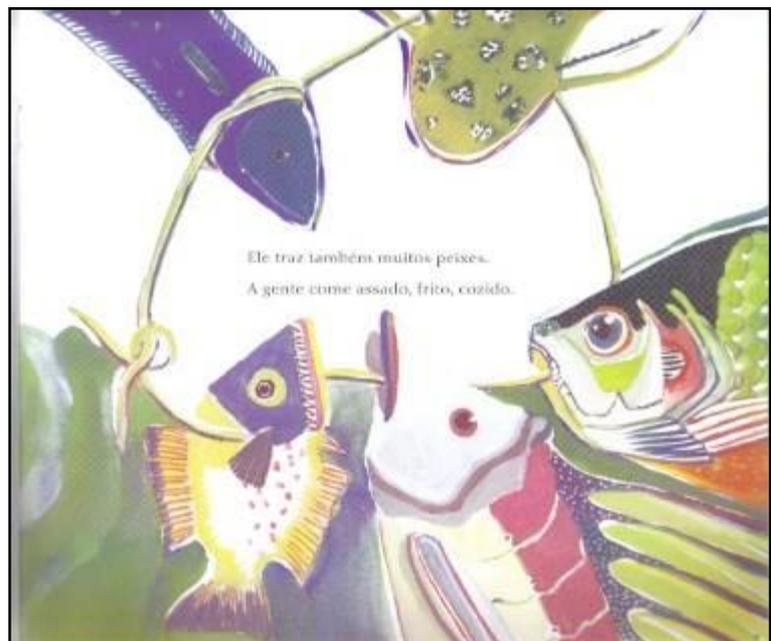
A figura do indígena está representada de modo não estereotipado, pois a ilustradora criou uma feição diferente para cada índio que desenhou. Ela respeita características físicas, como o tom de pele, as cores dos cabelos e o corte utilizado pela maioria das tribos indígenas que habitam o Brasil. As imagens mostram os indígenas em atividades do seu dia a dia, brincando e interagindo com animais, e o leitor pode ter empatia com os personagens, por observar que os munduruku também realizam ações iguais ou parecidas com as dele. A

relação com o cotidiano é importante, uma vez que pessoas que não convivem próximas a grupos indígenas podem criar uma visão distorcida desses povos, considerando-os “selvagens”, mas o livro *Kabá Darebu* é capaz de auxiliar nessa aproximação e na desconstrução de estereótipos.

As ilustrações se alternam em coloridas e preto e branco. A maioria das imagens é colorida, como exemplo apresenta-se a figura 6, na qual é usada a técnica da aquarela e pintura em seda. Os peixes, parte da alimentação básica dos munduruku, são representados na sua diversidade, visto que são pintados peixes de várias espécies, com características específicas.

Outro ponto que merece destaque são as cores utilizadas por Maté. Elas são vivas e com vários matizes, privilegiam as cores da natureza, como os tons de verde, azul e terra. A técnica utilizada permite a mistura e sobreposição de tonalidades, dando, assim, mais vivacidade e movimento aos desenhos. Quanto ao tamanho das imagens, elas variam, mas têm suas formas bem definidas e de fácil identificação pelo leitor. Tendo em vista essas questões, observa-se que as ilustrações

Figura 6 - Peixes com traços e cores distintas, representando a diversidade da fauna



Fonte: MUNDURUKU, 2002, p. 9.

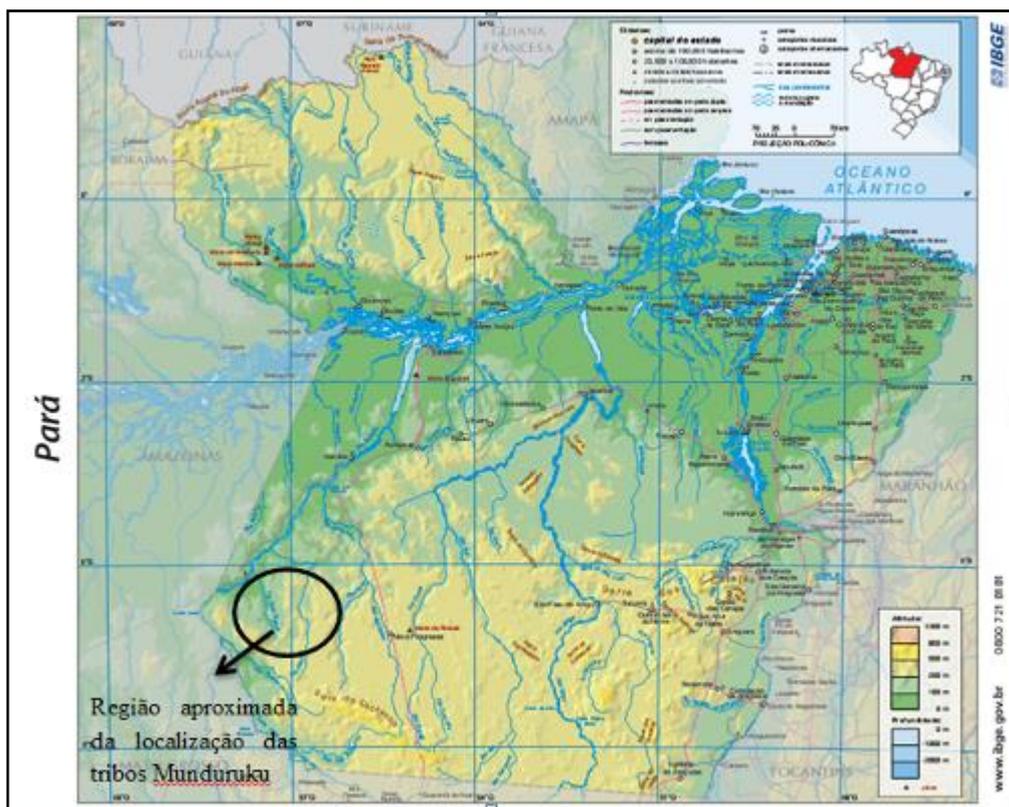
dialogam com o texto escrito e auxiliam o indivíduo na interpretação da palavra. Verifica-se que as ilustrações, em seu conjunto, potencializam e ampliam o texto verbal.

Pode-se dizer que o livro possui boa apresentação, pois traz informações necessárias em sua capa e contracapa. A imagem da capa mostra parte do rosto do personagem principal, como se esse estivesse interagindo com seu interlocutor, em uma espécie de convite para a leitura/passeio. O exemplar é convidativo à apreciação. Em seguida, observar-se-á como, quando e onde Kabá Darebu narra a sua história.

2.3.1.2 Aspectos do enredo: personagem, espaço e tempo da narrativa

Anteriormente, foi observado, de modo geral, o enredo e a materialidade da obra, concluindo que estes itens estão de acordo com as demandas educacionais dos anos iniciais. A partir deste momento, será observado, mais especificamente, o protagonista/narrador, que dá nome ao livro *Kabá Darebu*. Além disso, serão aprofundados alguns itens do enredo, como espaço e tempo em que a história acontece.

Figura 7 - Mapa do estado do Pará com a localização da tribo munduruku



Fonte: Disponível em:

ftp://geofp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/mapas_escolares/ensino_medio/mapas_estaduais/pdf/para.pdf

Localização feita pela pesquisadora com base nos dados do IBGE

Kabá Darebu, como já mencionado, é um menino de sete anos, que pertence à etnia indígena munduruku. Ele assume para si o discurso e conta a sua história diretamente, conferindo mais autenticidade ao texto e proximidade com o leitor infantil, por se tratar de uma criança também. Essa tribo vive em regiões do atual estado do Pará, no norte do Brasil. Kabá apresenta-se, na abertura do livro, da seguinte forma:

Meu nome é **Kabá Darebu**⁴⁴. Tenho 7 anos e sou do povo **munduruku**⁴⁵. Meu povo vive na Floresta Amazônica e gosta muito da natureza. Meu avô me disse que ela é a nossa grande mãe. Recebemos os mesmos nomes de nossos antepassados, e meu avô escolheu este para mim, para homenagear um sábio ancestral que não suportava a violência. (MUNDURUKU, 2002, p. 3).

A narrativa situa-se no âmbito da aldeia onde Kabá vive e em seus arredores. Ele inicia descrevendo a casa, que em seu idioma chama-se *uka'a*. Caracteriza-a, a partir do material empregado na sua constituição e da forma como é usada, feita de barro, com telhado de folhas e na condição de moradia coletiva, pois, para eles, a família não se restringe a pai, mãe e filhos. Na cultura indígena, a parentela vive junto desde a geração mais velha até a mais jovem; avós, filhos, netos, bisnetos, tios, primos, todos dividem a mesma *uka'a*.

A coletividade é um traço marcante na narrativa do menino. Escreve empregando a primeira pessoa do plural ou fazendo referência à coletividade: “nós”, “meu povo”, “a gente”. Descreve seus costumes no tempo presente, mesmo quando apresenta fatos no passado, quando fala que, “Nossas mães e avós contam que antigamente havia mais música, mais danças, mais festas. Isso antes de os **PARIWAT**⁴⁶ (brancos) chegarem entre nós.” (MUNDURUKU, 2002, p. 21). Mostra que seus costumes são difundidos oralmente, pois,

Figura 8 – Elementos munduruku e artigos dos “brancos”. Kabá usa colar e calção na presença de um cão



Fonte: MUNDURUKU, 2002, p. 3

antes do contato com os conquistadores, as comunidades indígenas eram ágrafas, ou seja, sem escrita. Na página dezenove, traz o relato desses momentos, quando expõe que “Eles se sentam conosco no pátio da aldeia, à luz de uma fogueira, e aí... eles nos contam histórias... Histórias que falam de muito antigamente...[...]” (MUNDURUKU, 2002, p. 19). O narrador do texto

⁴⁴ Destaque do autor.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Idem.

conta que a “[...] experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Portanto, o ato de observar e escutar os mais velhos são ações presentes na educação das crianças, na cultura do povo - e a narrativa as reitera.

No texto, há marcas individuais do personagem Kabá, que relata hábitos da comunidade. Apenas, nas páginas seis e sete, que ele menciona mais propriamente sua família. Nesse trecho, fala sobre sua relação com os pais, dizendo que passa a maior parte do tempo com sua mãe, pois é dela a obrigação de cuidar dos filhos e com o pai ele fica após esse chegar da caça ou pesca, enquanto a mãe organiza a comida. Fica explícito, na narrativa, o respeito e carinho aos mais velhos e a outros membros da tribo.

Ele não menciona nenhum ponto de conflito entre eles, somente quando, na página vinte e um, menciona o contato com os “brancos”. O texto alerta: “Eles trouxeram muitas doenças, que nossos pajés não conseguem curar. Hoje em dia, temos de andar com roupas que compramos na cidade, porque é perigoso andar nu, uma vez que as pessoas não sabem respeitar nosso corpo.” (MUNDURUKU, 2002, p. 21). Essa é uma constatação histórica, pois os indígenas não possuíam anticorpos para algumas doenças transmitidas pelos europeus, causando a morte de muitos nativos.

No caso da vestimenta, os índios possuem outra lógica de pensamento e se relacionam com seu corpo e com o ambiente de modo diferente dos brancos. Esse ponto pode ser contextualizado e problematizado pelo professor ao trabalhar a obra. Auxiliar na percepção das influências entre as culturas, positivas, quando se agregam elementos e negativa, quando ocorre a imposição de costumes.

Identifica-se, implícito à narrativa, a separação das tarefas e hábitos pelo gênero (masculino/feminino). Anteriormente, foi mencionada, a divisão do trabalho da mulher e do homem, quando traz sua relação com os pais. A mãe/mulher tem obrigações ligadas aos filhos, ao cuidado com a casa e ao preparo da alimentação. Já o pai/homem, tem sua função relacionada ao mundo externo - sair da aldeia em busca da caça/pesca e também da proteção da família. Nas páginas onze e doze, Kabá descreve como meninos e meninas brincam de modo separado: “Os meninos brincam de: arco e flecha, esconder na mata enquanto os outros procuram, pega-pega dentro do rio, subir em árvores, pescaria, imitar os adultos, jogar futebol.” (MUNDURUKU, 2002, p. 11). No que se refere às meninas, as atividades lúdicas mencionadas são “[...] fazer bonecas com espigas e folhas de milho, fazer comida, mexer com os meninos, cantar e dançar cantigas de roda, subir em árvores, nadar no rio.” (MUNDURUKU, 2002, p. 12).

Nesses dois trechos, estão expressas, nas brincadeiras, atividades que cada grupo

deverá exercer na vida adulta. Mostra que ocorre a divisão por gêneros, desde a infância, atribuindo papéis às atividades que eles realizam: às meninas, o cuidado com a casa e filhos e aos meninos, a caça e proteção da tribo. No texto, fica evidente que é pela imitação, principalmente do que os adultos realizam, que ocorre a aprendizagem por parte das crianças.

Outro elemento, na descrição de Kabá, é o modo como eles se relacionam com a natureza e os animais. O meio ambiente é sagrado, devendo ser preservado e mantido em equilíbrio. Eles retiram da terra somente o que lhe é necessário para o sustento, sem pretensão de acúmulo ou excedente. Os animais são vistos como parte da família e, quando é preciso seu abate para alimentação, é pedida a permissão para os espíritos que protegem a floresta e seus habitantes. Ele lembra que “[...] temos de aprender a nos comunicar com os espíritos da floresta, falar com eles, sonhar com eles, respeitá-los.” (MUNDURUKU, 2002, p. 16). Esse respeito à natureza é ensinado desde muito cedo, conforme relata: “Nossos pais nos ensinam a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza; nos ensinam a olhar, a conversar e a ouvir o que o rio tem para nos contar; nos ensinam a olhar o voo dos pássaros para ouvir notícias do céu; nos ensinam a contemplar a noite, a lua, as estrelas...” (MUNDURUKU, 2002, p. 18), pois, em suas tribos, a cultura e religiosidade se misturam, e a forma em que eles organizam seu modo de viver depende desse equilíbrio entre o divino/natureza e sua postura na Terra.

O personagem Kabá Darebu tem como foco principal contar sobre sua cultura e seus costumes. Ele é o narrador da história de sua tribo e, nesse papel, de acordo com Benjamin (1994) “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora às coisas narradas a experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Nesse sentido, um item que subjaz o texto são as relações sociais entre os munduruku. Nota-se, por meio da fala do menino, o qual “[...] imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, 1994, p. 205), que a principal autoridade são as pessoas mais velhas e há um intenso respeito à família. No entanto, ficam marcadas as relações de gênero, ou seja, separação das atividades tipicamente masculinas e femininas. Além disso, o equilíbrio e o respeito à natureza e aos animais é bem presente, pois as referências a essa temática percorrem toda a história, sempre reiterando de modo carinhoso essa relação.

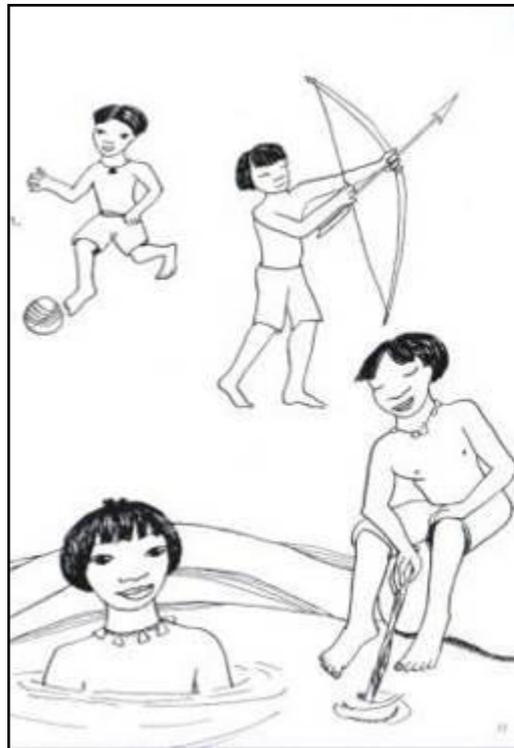
Assim, os personagens e suas relações, os tempos e espaços são gradativamente apresentados. Na sequência, observa-se, tendo como base o conceito de *representação* de Chartier (1991) e reforçado por Pesavento (2008) que foi explicitado no Capítulo 1, como estão representados na obra os conceitos de *alteridade* a partir de Platão e de *identidade cultural*, de Hall.

2.3.1.3 A narrativa e os conceitos

No primeiro capítulo, foi realizada a construção teórica que embasa este estudo, considerando *representação*, segundo Chartier (1991) e Pesavento (2008), como o modo que os indivíduos, em seus contextos, concebem o mundo, ou seja, a realidade. Concebendo que a representação não é o real, mas a visão, por meio das interações, que se elabora desse “real”, na obra *Kabá Darebu*, observa-se um modo de representar o indígena, construído pelo autor que subjaz a narrativa. Para isso, será utilizado o conceito de *identidade cultural*, proposto por Hall (1996), o qual compreende que os indivíduos não nascem prontos, mas se tornam o que são, isto é, constroem sua identidade, por meio de um processo dinâmico, permanente e histórico.

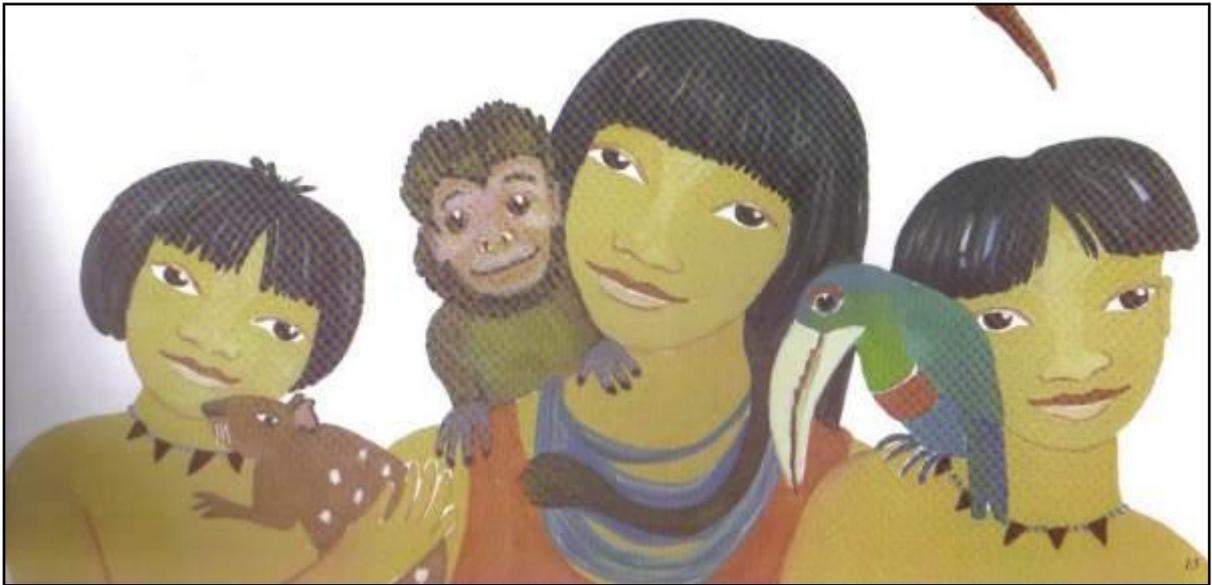
Tendo em vista esses pressupostos, observa-se que, em relação à visualidade, as representações expostas dos índios não são estereotipadas, pois levam em conta o que narra o texto, sem utilizar imagens generalizadoras, e cada indígena retratado tem traços individuais, sem exageros. Contudo, indiretamente, aparece um elemento que supõe a influência de outra cultura sobre a deles, tratada no final do texto, que é a presença de roupas, como calções, saias e vestidos, como é possível ver na Figura 9. Acredita-se que essa verossimilhança ocorra pelo contato que a ilustradora teve com o povo munduruku, pois ela relata, em sua apresentação no livro, ser amiga do autor, que pertence à referida tribo.

Figura 9 - A diversidade da figura humana: meninos brincando



Fonte: MUNDURUKU, 2002, p. 11

Figura 10 - Munduruku pintados pela ilustradora Maté. Fuga dos estereótipos e presença de traços individuais nas figuras humanas. Relação dos mundurukus com os animais



Fonte: MUNDURUKU, 2002, p. 13

A obra, em especial, auxilia na reflexão das questões referentes aos processos identitários, uma vez que o autor, Daniel Munduruku, por meio do narrador Kabá Darebu, conta com propriedade a vivência do indígena. Por ser uma narrativa temática, que foca uma tribo específica e tem por objetivo relatar o que é ser índio nessa comunidade, a representação da identidade cultural está centrada em questões étnicas. Ele demonstra, em sua escrita, que a construção do ser munduruku implica interação com os mais velhos. Por exemplo, quando as crianças observam o que os pais fazem nas suas atividades, como a caça e o cuidado com os filhos, ou no momento em que se sentam com os avós para ouvir histórias sobre os antepassados e a formação do seu legado. Todavia, esse passado não é algo que se acessa por completo. Nesse sentido, Hall (1996), argumenta que

[...] a identidade cultural não é jamais uma essência fixa que se mantenha, imutável, fora da história e da cultura. Nem é, dentro de nós, algum espírito transcendental e universal no qual a história não fez marcas fundamentais. Também não é “de uma vez para sempre”. Não é uma origem fixa à qual possamos fazer um retorno final e absoluto. E, é claro, não é um simples fantasma. Mas é *alguma coisa*⁴⁷ - não um mero artifício da imaginação. Tem suas histórias – e as histórias, por sua vez, têm seus efeitos reais, materiais e simbólicos. O passado continua a nos falar. (HALL, 1996, p. 70)

O passado é uma elaboração contínua que vai e vem, por meio das inquietações e necessidades do presente. No trecho final da narrativa, Munduruku reflete: “[...] queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para seus filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos e livres.” (MUNDURUKU,

⁴⁷ Grifos do autor.

2002, p. 22-23). O autor exemplifica que, para eles, é pelo diálogo dinâmico - utilizando o termo de Hall, “pontos instáveis de identificação ou sutura” (1996, p. 70) -, entre passado e presente, jovens e velhos, que os indivíduos constroem suas identidades culturais.

A narrativa destaca pontos que os habitantes da tribo têm em comum, por exemplo, suas casas, alimentação e a relação com a natureza. Apenas à página vinte e um, o narrador discute a relação desse povo com outro grupo social, que ele chama de *pariwat*. Aqui, utiliza uma generalização, pois emprega a palavra em sua língua para denominar os “brancos”. A diferença é vista como negativa, pois associa o contato dos indígenas com os brancos como algo desfavorável, visto que trouxeram doenças e os obrigaram a usar roupas, impondo, assim, um novo modo de viver.

Figura 11 - Antes e depois da presença dos “brancos” entre os munduruku



Fonte: MUNDURUKU, 2002, p. 21

O texto privilegia as igualdades em detrimento das diferenças. Salienta a construção da identidade cultural pela repetição, o mais fiel, da cultura do passado. Entretanto, nas leituras complementares, o autor abre essa questão, expondo diversas informações sobre a diversidade dos povos, tanto indígenas, quanto de outras etnias que habitam o Brasil. Ele até dedica tópico específico para falar sobre as diferenças entre os povos indígenas e outro em que destaca os pontos comuns.

Consequentemente, olhar a obra na perspectiva da alteridade, compreendida, conforme Platão (1991), inversa a uma relação binária, onde o ser é o contrário do não-ser, mas apenas algo diferente, mostra que é marcante o respeito aos indivíduos pertencentes à mesma etnia. Porém, como mencionado no parágrafo anterior, com outros grupos culturais, transparece na narrativa uma relação negativa, pois essa interação remete à imposição de

hábitos por parte dos europeus, desde a conquista da América no século XVI.

Nos boxes, aparecem dados que vêm ao encontro da alteridade positiva, por exemplo, quando Daniel Munduruku, autor da obra, escreve que a “[...] cultura se manifesta por meio da arte, da dança, da pintura, da religião, da comida, da música e do pensamento de um povo. O que parece estranho para um pode ser muito comum para o outro... e isso mesmo entre os povos indígenas!!!” (MUNDURUKU, 2002, p. 25). Nota-se o esforço de mostrar ao leitor que cada cultura tem seus costumes e que não são nem melhores nem piores que a dos outros, mas na narrativa esse posicionamento não fica explícito.

O livro em questão representa identidades culturais étnicas, reforçando as “suturas”, os pontos em comum e a alteridade é enfatizada no grupo, mas não tanto com outros povos. Tendo em vista essas interpretações, no terceiro capítulo deste estudo, serão observados esses itens na perspectiva da educação para a diversidade e apresentadas a elaboração de sequências didáticas que possam potencializar essa perspectiva e o trabalho docente dos anos iniciais.

2.3.2 Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem

Anteriormente, foi analisada a obra paradigmática *Kabá Darebu*, cujo tema central é a etnia indígena munduruku. Como o objetivo central deste estudo é potencializar a *educação para a diversidade*, utilizando, para isso, a educação vista em uma perspectiva emancipatória, por meio das experiências e interações e recorrendo ao conceito de *identidade cultural*, neste segundo ponto, analisar-se-á a obra *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*⁴⁸.

A obra foi escrita e ilustrada por Raul Lody⁴⁹, em primeira edição pela Pallas Editora no ano de 2007, tendo a segunda edição em 2009, que é a utilizada neste estudo. O livro *Seis pequenos contos africanos* foi o primeiro trabalho voltado ao público infantil realizado por Lody, no qual procura expor “[...] um mundo novo para o pequeno leitor, com muitas informações sobre a nossa rica cultura afro-brasileira.” (LODY, 2009, p. 32).

⁴⁸ Devido à extensão do nome da obra, para esse estudo se utilizará apenas a primeira parte do título “Seis pequenos contos africanos”.

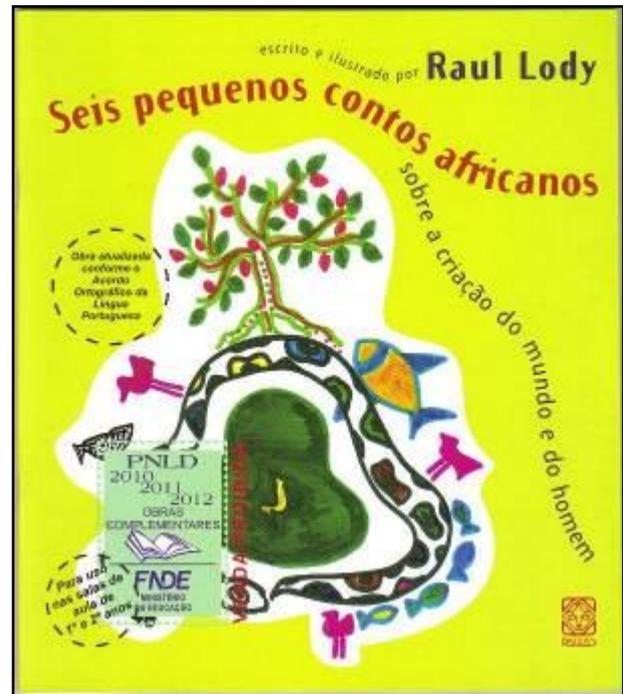
⁴⁹ O autor nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1952, e tem formação acadêmica em Antropologia e Museologia. Possui diversos estudos sobre religiões afro-brasileira, tendo em sua bibliografia livros como *Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras* (2003) e *Santo também come* (1995).

Conforme indicação na análise do livro *Kabá Darebu, Seis pequenos contos* emerge no contexto do século XXI, pelas demandas sociais e legais da inclusão, primeiramente pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que obriga as escolas ao trabalho com a *história e cultura afro-brasileira* e que, posteriormente, foi ampliada para cultura indígena, pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Raul Lody é acadêmico, que há tempos vem estudando as influências de diversos povos africanos, que constituíram as bases da formação social e cultural brasileira, principalmente no estado da Bahia.

A obra *Seis pequenos contos africanos* segue a linha das pesquisas realizadas pelo autor, caracterizando-se assim por textos paradidáticos, pois são contos que “[...] são uma amostra da sabedoria que o Brasil recebeu da África. Elas falam da criação do mundo e de alguns deuses afro-brasileiros.” (LODY, 2009, p. 5). Assim, nota-se que as narrativas que seguem são *mitos* ligados à cultura de alguns povos africanos, que se radicaram e se transformaram em solo brasileiro.

Para maior compreensão do que são *mitos*, recorre-se ao *Dicionário de Filosofia* (2000), que expõe três concepções distintas, sendo que a primeira está ligada à antiguidade clássica, na qual o mito é desvalorizado, enquanto a segunda define-o como “[...] uma forma autônoma de pensamento e de vida.” (ABBAGNANO, 2000, p. 673) e a terceira, vinculada ao pensamento da sociologia moderna, apresenta como base autores como *Fraser* e *Malinowski*, e compreende-se como a mais adequada, por se buscar as representações das *identidades culturais* nesta pesquisa. A concepção sociológica atribui ao *mito*

Figura 12 - Capa da edição distribuída nos acervos complementares



Fonte: LODY, 2009.

[...] a justificação retrospectiva dos elementos fundamentais que constituem a cultura de um grupo. 'O M. não é uma simples narrativa, nem uma forma de ciência, nem um ramo de arte ou de história, nem uma narração explicativa. Cumpre uma função *sui generis*, intimamente ligada à natureza da tradição, à continuidade da cultura, à relação entre maturidade e juventude e à atitude humana em relação ao passado. A função do M. é, em resumo, reforçar a tradição e dar-lhe maior valor e prestígio, vinculando-a à mais elevada, melhor e mais sobrenatural realidade dos acontecimentos iniciais.' Nesse sentido, o M. não se limita ao mundo ou à mentalidade dos primitivos. É indispensável a qualquer cultura. (ABBAGNANO, 2000, p. 674-675).

Reconhece-se que os mitos têm uma função social, estão ligados ao passado e são pilares de diversas culturas. A obra *Seis pequenos contos africanos* é formada por mitos de criação do mundo/natureza e de como surgiu o homem para algumas tribos africanas. Tais mitos, para esses grupos, serviram como meio de coesão social e foram passadas às novas gerações pela oralidade.

Seis pequenos contos africanos é estruturado, basicamente, em três partes. Inicia com uma breve introdução, na qual contextualiza por que os povos africanos vieram para o Brasil, segue com seis narrativas, que buscam elucidar ao leitor alguns mitos fundamentais da cultura africana e termina com um glossário com os principais termos da cultura afro-brasileira que estão presentes nos textos. Cada um dos elementos será analisado com mais propriedade no decorrer da análise.

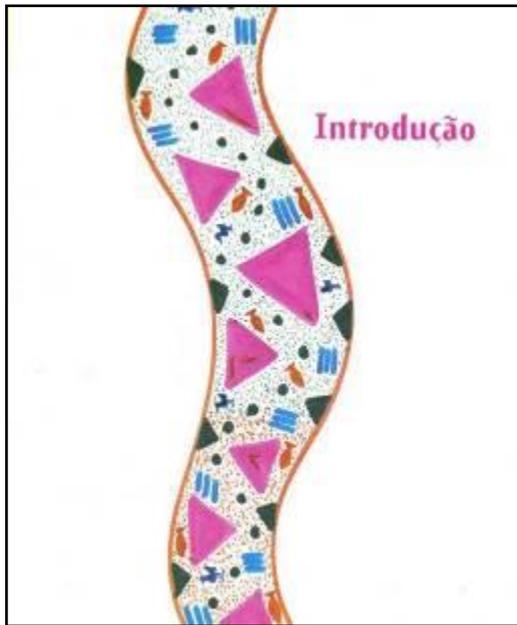
Tendo em vista essa introdução e o conceito de *mito*, em seguida, serão investigados aspectos da obra conforme as categorias e conceitos previamente explicitados, iniciando pela apresentação geral dos elementos (introdução, contos, glossário) e materialidade do objeto livro, posteriormente pela descrição do enredo e análise do personagem principal, tempo e espaço de um conto selecionado e após pelas representações do conceito de *identidade cultural*.

2.3.2.1 Apresentação geral e materialidade da obra

Após a sucinta contextualização do livro e do autor e o conceito de *mito* explicitado, buscar-se-á expor, de modo resumido, os elementos que compõem o livro, ou seja, sua introdução, resumo dos seis contos e o glossário e, dessa forma, selecionar um conto que esteja vinculado com a temática das *identidades culturais*, para um estudo aprofundado e posterior construção das sequências didáticas. Juntamente, observar-se-á questões relacionadas à materialidade do produto. As considerações aqui expressas não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de entendimento da obra, mas sim uma apresentação geral com

foco na contextualização do material.

Figura 13 - Ilustração que abre a introdução, cores vivas e desenhos geométricos símbolos da cultura afro-brasileira



Fonte: LODY, 2009, p. 4

O primeiro ponto a ser especificado é a *Introdução* (em duas páginas: 5 e 6), pois, por se tratar de uma obra paradidática, formada por contos com uma temática comum, mas cada um relacionando um determinado aspecto, a presença desse quesito para a orientação do leitor mostra-se como um ponto positivo do exemplar. Na primeira página (Fig. 13), aparece o título e uma ilustração representando o corpo de *Dã*, uma serpente sagrada. Há a predominância da cor rosa e laranja e as figuras de triângulos, peixes e aves ornando o corpo da serpente.

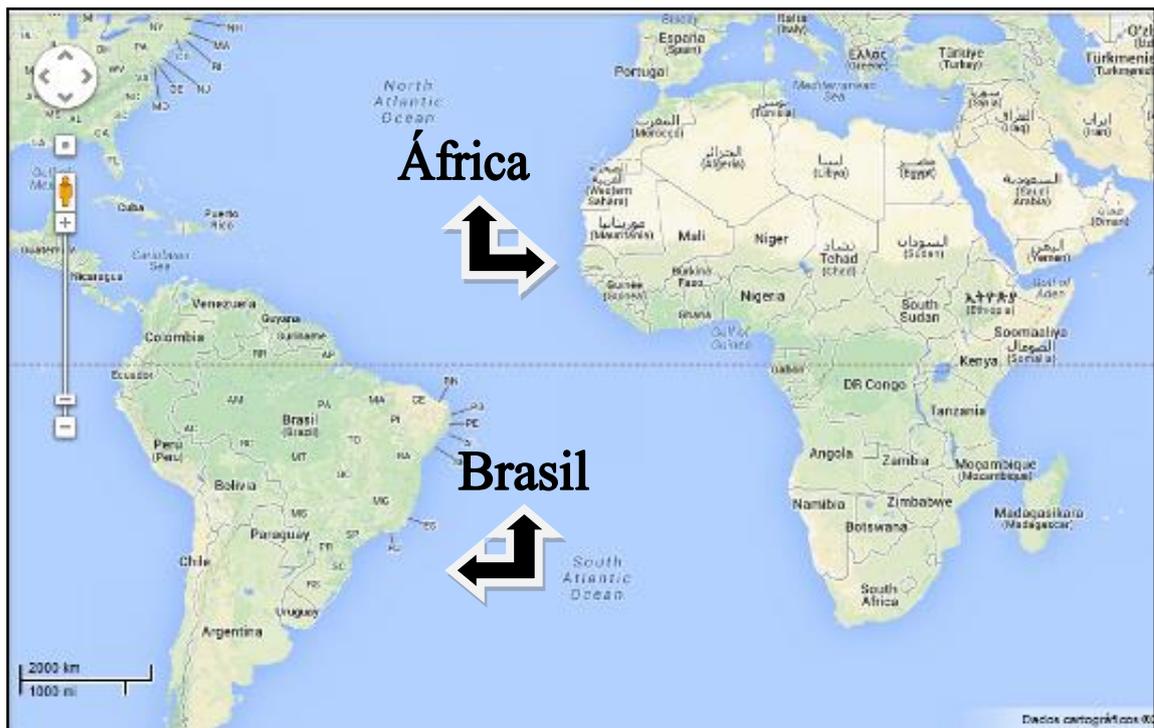
No texto da página cinco, o autor explica ao leitor, de modo breve e informativo, sobre a história da formação do Brasil. No primeiro parágrafo, informa que o Brasil pertenceu a

Portugal, o qual tinha a intenção de explorar essas terras, utilizando-se, para isso, do regime de escravidão. Apresenta que esses escravos vieram de muitos lugares do continente africano e os identifica como “[...] bantos, iorubas, jejes, minas, malês entre outros.” (LODY, 2009, p. 5). A figura 14 localiza, com sua divisão atual, a África em relação ao Brasil, para que se possa dimensionar a distância percorrida e a própria magnitude do continente.

Na sequência, o autor relata que esses povos tinham sua organização e sua cultura, mas que vários ainda não possuíam escrita, por isso sua tradição era passada pela oralidade, ou seja, “[...] a história de seus povos, os segredos da sua religião, os modos de fazer as coisas eram contados pelos mais velhos para os mais novos.” (LODY, 2009, p. 5). O modo de contar associa-se aos tipos arcaicos de narrador propostos por Benjamin (1994, p. 199), o “camponês sedentário” e o “marinheiro comerciante”. Essas duas figuras se fundem na figura dos narradores/escravos, pois eles trazem consigo, da sua terra natal, as histórias vividas e sua tradição e as incorporam e misturam com experiências passadas na nova morada, como o próprio autor relata: “[...] as velhas lendas continuaram a ser narradas.” (LODY, 2009, p. 5). A narrativa foi o meio pelo qual essas histórias de deuses e da criação do mundo chegaram até os dias de hoje.

A introdução é um ponto positivo da obra, pois posiciona o leitor quanto à origem dos mitos, que ele encontrará em sua leitura, e por que eles foram escolhidos para compor essa obra. O texto, embora escrito de maneira informativa, mostra o posicionamento do autor em defesa da cultura afro-brasileira, quando ele enfatiza que “Todos esses povos tinham sociedades bem-organizadas, culturas ricas, tradições bonitas.” (LODY, 2009, p. 5). Nesse trecho, nota-se a construção do juízo de valor por parte de Lody, que manifesta sua paixão e apreço por essas tradições.

Figura 14 - Mapa atual do continente africano e da América Latina



Fonte: Indicações feitas pela pesquisadora e mapa disponível em: <https://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&ll=12.382928,7.382813&spn=88.934592,173.144531&t=m&z=3> Acesso em: 23/12/2013.

O próximo ponto a ser descrito são os resumos dos contos que fazem parte da obra *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*. Por se tratar de temas complexos e amplos, esta pesquisa dará aprofundamento à análise do texto 2: “Ogum: aquele que veio para ensinar”, pois é a narrativa que fala do homem, da aprendizagem e do livre-arbítrio, já que os demais textos focam as questões ligadas à natureza. Assim, será realizado um breve resumo de todos os contos e, em tópico específico, a análise do texto selecionado.

O primeiro conto é “A criação do mundo”, no qual *Olodumare* cria o mundo com todos os seus elementos a partir do vazio. *Oxalá* é o responsável por criar o homem a partir da lama ofertada por *Nanã*, e *Ogum* seria aquele que instrui o homem a como sobreviver neste

mundo criado por *Olodumare*.

“Ogum: aquele que veio para ensinar” é o texto número dois. Nele *Olodumare*, entidade criadora do mundo, percebeu que o homem não estava utilizando de forma adequada a sua criação. Para resolver o problema, *Olodumare* envia *Ogum*, que é um guerreiro, para ensinar ao homem o manuseio da terra e das ferramentas para que as pessoas tomassem conta do mundo. Porém, o homem não seguiu exatamente os ensinamentos e, ao invés de plantar, decidiu guerrear.

Figura 15 - Glossário elaborado pelo autor para apoiar o leitor na compreensão dos contos



Fonte: LODY, 2009, p. 30

a função de manter a organização entre homens e a natureza para a felicidade de todos.

As sereias ”Quianda e Quicimbe” são as personagens do quinto texto, no qual é apresentada a questão das oferendas. Por serem sereias, dominam o fundo do mar e seduzem pescadores. Para terem proteção, devem realizar oferendas de artigos como espelhos e perfumes, alimentos à base de milho e músicas. Nesse conto, o autor descreve a realização do ritual.

O último conto é “Ibejis, os gêmeos”, que relata o nascimento dos primeiros gêmeos do mundo, nascidos de *Oxum* com o guerreiro *Xangô*. Eles eram uma menina e um menino, receberam o nome de *Ibejis* e são cultuados como deuses infantis ainda na atualidade.

O conto três é intitulado “Odé, o caçador”, sendo *Odé* o ser responsável pela alimentação do homem, é um imenso conhecedor da natureza e procura sempre manter o equilíbrio entre os ecossistemas, ensinando as técnicas de caça para o sustento das famílias e comunidades.

A quarta história é “Catendê, o dono das folhas”. Nela, é expressa a função do *inquice*, que são deuses responsáveis pela natureza. *Catendê* é um *inquice* que conhece bem as matas e as plantas para uso medicinal. Nessa narrativa, é exposto que *Catendê* é uma entidade muito respeitada e que tem

Nesses breves resumos, notam-se diversas palavras próprias da cultura afro-brasileira, como, *Oxalá*, *inquice*, *Odé*, *Xangô*, entre outras. Comunidades que cultuam religiões afro-brasileiras têm facilidade na significação desses nomes e entidades.

A obra tem alcance nacional, por meio dos acervos complementares ou mesmo das livrarias. Para que a compreensão do livro não ficasse prejudicada, o autor elaborou, nas últimas páginas, um *glossário*, com os significados dos nomes dos orixás e de algumas palavras específicas dessa cultura.

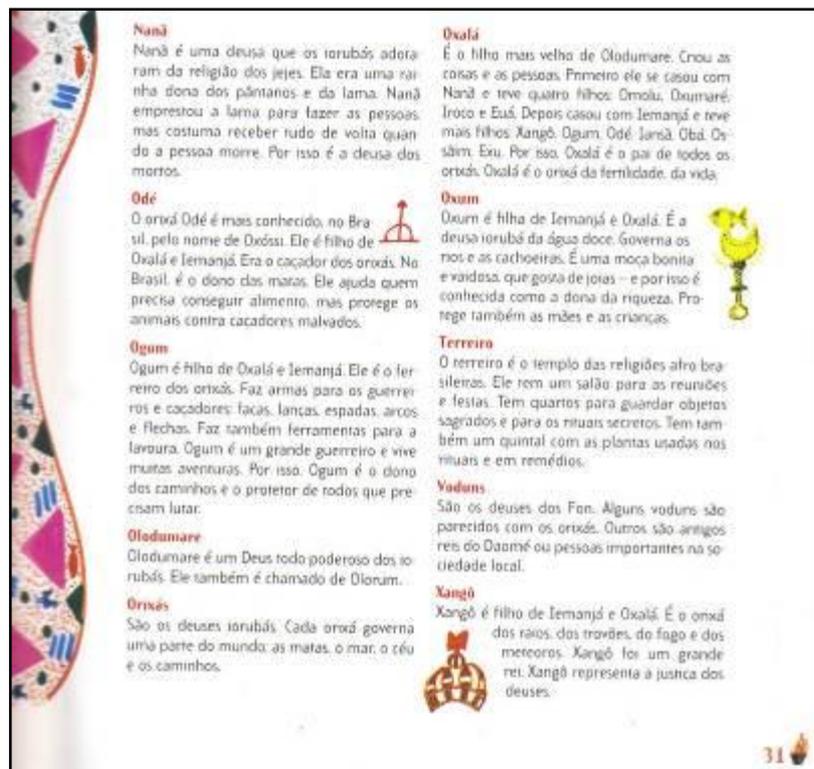
Refletindo sobre a presença desse material nas escolas, o glossário tem dupla utilidade. A primeira, para orientar diretamente a leitura do conto escolhido para o trabalho, sendo usado após a leitura ou mesmo de modo concomitante. A outra possibilidade é utilizá-lo como instrumento de estudo, sem

necessariamente ocupá-lo como referência para leitura da obra. O docente pode partir desse glossário para trabalhar várias questões sobre a cultura afro-brasileira e mesmo incentivar a pesquisa de outros termos que fazem parte dessa cultura.

Cada verbete que compõe o glossário traz informações de modo sucinto, suficientes para a compreensão dos contos. Identifica-se nas palavras *Aiocá*, *Ibejis*, *Odé*, *Oxum* e *Xangô* a presença de uma ilustração relativa a cada termo. Na figura 16, observa-se em *Xangô* a coroa símbolo desse orixá e em *Odé* o desenho de um arco e flecha que pertence a essa entidade. Essa é uma maneira de, igualmente, ajudar na leitura das imagens.

Evidencia-se que o glossário, o qual também pode ser classificado como um paratexto, qualifica a obra, pois auxilia o leitor a compreender os termos específicos da cultura afro-brasileira, mostrando, assim, a preocupação do autor com a divulgação e o

Figura 16 - Verbetes do glossário com informações básicas para a compreensão dos mitos. Presença de símbolos referentes aos verbetes.

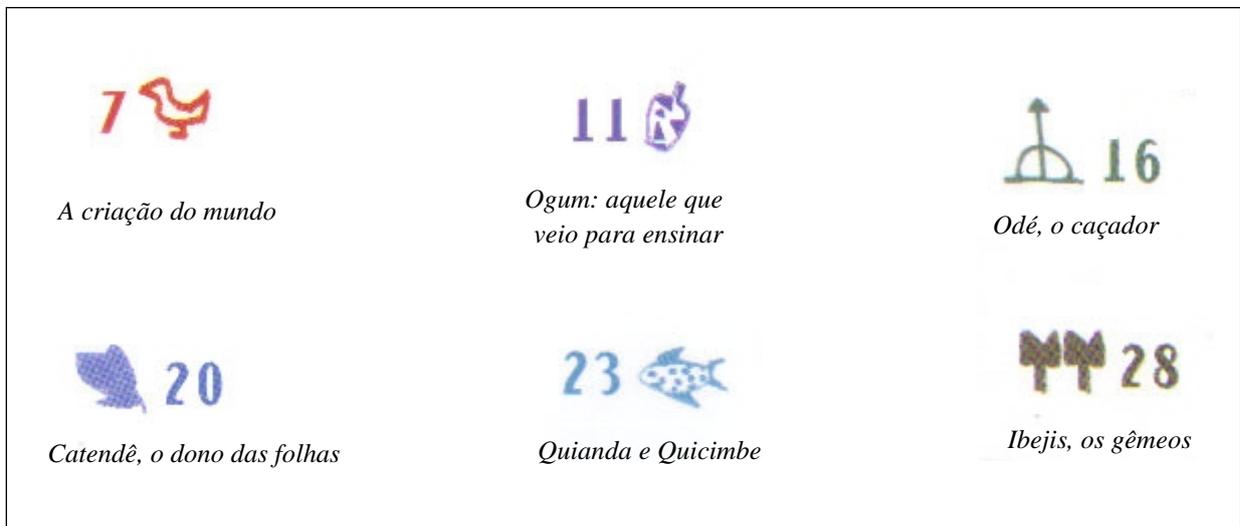


Fonte: LODY, 2009, p. 31

entendimento de seu livro. O uso das imagens para colaborar na compreensão dos termos mostra-se como um ponto positivo desse material.

O último aspecto a ser analisado neste tópico é a materialidade do exemplar. Ao examinar o livro, nota-se que seu material e tamanho favorecem o manejo pelos alunos dos anos iniciais. As dimensões do exemplar são 22,5 x 20 cm e contém 32 páginas, no entanto, nas páginas 4, 6, 10, 14, 18, 22, 26 e 32 o numeral não está explícito. Quanto à paginação, essa obra apresenta um diferencial, visto que o numeral sempre vem acompanhado de uma ilustração referente ao conto que ela marca. Na figura 17, observam-se alguns exemplos dessa maneira de paginar, como na página 16, onde aparece o arco e a flecha, símbolo de *Odé* e essa é referente à página que assinala o conto.

Figura 17 - Exemplos das paginações ilustradas com símbolos referentes aos contos que marcam

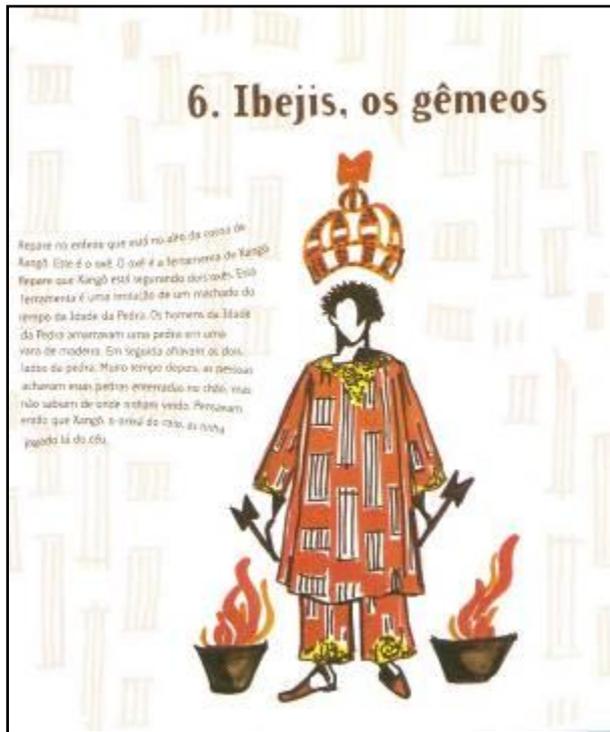


Fonte: LODY, 2009.

O material utilizado na confecção do exemplar é de boa qualidade, apresentando capa e contracapa de papel cartão envernizado 240g/m² e, no miolo, papel *couché matte* 150g/m² com encadernação de dois grampos no centro do livro. Essas características físicas do material indicam que os alunos, na faixa etária dos seis e sete anos, aos quais são destinados os acervos complementares, deverão ter facilidade de manuseio, pois o livro é leve e seu tamanho é adequado ao manuseio infantil.

O autor do livro é também o ilustrador, circunstância que facilita a conversa entre imagem e texto. A técnica utilizada não está especificada no livro, todavia, pela observação, acredita-se que tenham sido utilizadas canetas hidrocor na elaboração dos desenhos. Todas as imagens da obra são coloridas, mas cada conto possui cores predominantes, como apresentado na figura 18.

Figura 18 - No conto “Ibejis, os gêmeos” observa-se a predominância da cor vermelha



Fonte: LODY, 2009, p. 26.

Cada um dos contos ocupa quatro páginas, sendo que nelas encontram-se o texto principal, os textos auxiliares e as ilustrações. Em função de as narrativas não serem extensas, as imagens ocupam uma parte significativa das páginas, chegando à totalidade do espaço. Conclui-se que as ilustrações potencializam o texto, pois dão cor e auxiliam o leitor na compreensão do mito narrado.

Considerando os aspectos relacionados, avalia-se que a obra *Seis pequenos contos africanos* dispõe de boa apresentação, encaminha o leitor à compreensão utilizando-se da introdução para contextualizar, do glossário para dirimir dúvidas sobre termos específicos e das ilustrações, que ampliam a narrativa. A capa é convidativa, pois tem, ao fundo, a cor verde-limão, que chama a atenção, e a ilustração

As ilustrações da obra *Seis pequenos contos africanos* não procuram representar o real, elas são artísticas, até devido a sua temática estar vinculada ao mundo fantástico e religioso, não havendo, por isso, a pretensão de que as imagens tenham ligação com a realidade, mas sim de como os mitos são descritos as histórias. Na página vinte e três, há a descrição do leque usado pelas sereias. O autor explica que, quando elas sentem calor, “[...] se abanam com um leque, mas não pode ser um leque comum! O leque das sereias é todo enfeitado, ele é feito de metal bem polido. Assim, as sereias podem se olhar nele como se fosse um espelho. O leque das sereias se chama abebê.” (LODY, 2009, p. 23).

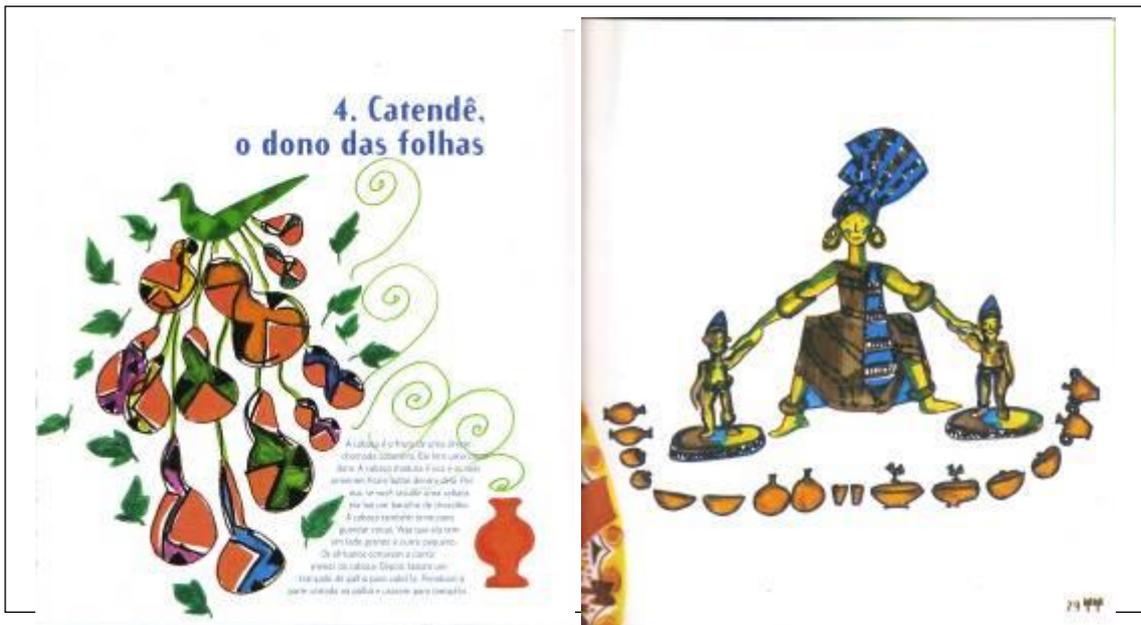
Figura 19 - *Abebê* - ilustração do leque das sereias descrito na página vinte e três



Fonte: LODY, 2009, p. 23

colorida da criação do mundo por *Olodumare*.

Figura 20 – Disposição das ilustrações no texto

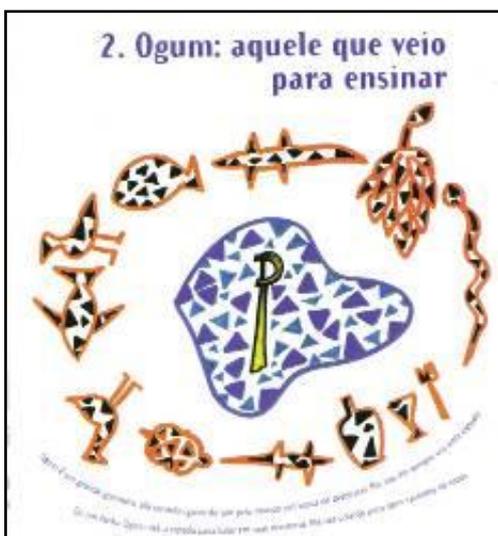


Fonte: LODY, 2009, p. 18 e 29.

Na sequência, será realizada a análise do conto “Ogum: aquele que veio para ensinar”, observando seu enredo, personagens, tempo e espaço, suas representações das *identidades culturais* e potencialidades para a educação para a diversidade.

2.3.2.2 Conto “Ogum: aquele que veio para ensinar”

Figura 21 - Página inicial do conto “Ogum”, destaca a espada, símbolo do orixá



Fonte: LODY, 2009, p. 10.

A temática afro-brasileira, assim como a indígena, vem ao encontro da demanda social de reconhecimento e valorização dessas culturas que, junto às europeias, contribuíram para a diversidade cultural brasileira. Foi também mostrado, em linhas gerais, a apresentação do livro e a sua materialidade, observando a riqueza de temas da mitologia dos africanos chegados ao Brasil. É uma obra com boa apresentação e com ilustrações que potencializam o texto verbal.

Para aprofundar a questão da *identidade cultural*, visando à educação para a diversidade, foi

selecionado o conto “Ogum: aquele que veio para ensinar”, visto que a narrativa discorre acerca da formação do homem, da ideia que viemos ao mundo com um objetivo, mas que há o livre-arbítrio, que possibilita aos sujeitos a escolha. Nesta análise, inicialmente serão discutidos aspectos do enredo, como personagens, tempo e espaço onde ocorre a história e, posteriormente, será problematizada a questão das representações das *identidades culturais* nesse texto.

O conto de “Ogum” faz parte da cultura afro-brasileira e expõe as atividades do orixá junto aos humanos. Para compreender o que são essas entidades e sua função para esse povo, utiliza-se o estudo da professora da UCS, Loraine Slomp Giron, que há tempos vem pesquisando a temática da presença dos afro-brasileiros na região da serra gaúcha. Quanto à cosmologia e à religião desses povos, a pesquisadora afirma que

[...] é composta por um conjunto de forças, as da natureza: os orixás. Além dos orixás, há toda uma gama de entidades espirituais. O principal dos quais é Olorum, que não é representado, nem corporificado. Ou seja, há o culto das forças naturais que são corporificadas nos orixás e outras não corporificadas. A relação que se estabelece entre entidades e os homens são feitas pelos orixás. Assim, os orixás constituem a ligação entre os homens e as divindades, como os santos para os católicos. (GIRON, 2009, p. 133-134)

Os orixás, tema do conto, intercedem pela humanidade junto ao divino, sendo uma de suas características a corporificação, pois os orixás são representados por figuras humanas com vestimentas e símbolos característicos da sua força, porém, as entidades superiores aos orixás não têm nenhuma forma imagética de representação, sendo consideradas apenas como energias transcendentais. A partir dessas considerações, será analisado o conto “Ogum: aquele que veio para ensinar”.

Como referido no resumo, o conto de *Ogum* trata de sua vinda à Terra para ensinar aos homens a maneira adequada, de acordo com *Olodumare*, de utilizar os recursos naturais oferecidos por ele. Porém, as pessoas não o obedeceram e passaram a usar as ferramentas trazidas por *Ogum* para guerrear entre si.

Todos os contos do livro, além de terem a narrativa principal permeada de pequenos textos auxiliares, explicam pontos acerca do conteúdo central. O conto de *Ogum* inicia com um desses textos auxiliares em sua primeira página, como é possível visualizar na figura vinte e um. A escrita explica quem é o personagem principal e suas características, sendo este descrito como “[...] um grande guerreiro. Ele também gosta de sair pelo mundo em busca de aventuras. Para isso ele sempre usa uma espada. Ou um facão. Ogum usa a espada para lutar em suas aventuras. Ele usa o facão para abrir caminho no mato.” (LODY, 2009, p. 10). A

explicação apresenta o personagem ao leitor, como um guerreiro e aventureiro, características necessárias para ser enviado à Terra para a missão de “ensinar aos homens” como viver aqui. A ilustração expõe no centro a espada, símbolo principal desse orixá, e, em volta, elementos ligados à natureza, como peixes, aves, jacarés, cobras e frutas, além de jarros e instrumentos utilizados para manipular alimentos, contribuindo para destacar aspectos centrais da narrativa.

Nesse conto, existe ainda um segundo texto auxiliar, no qual o autor descreve a profissão do personagem: “Ogum fazia armas de ferro para os guerreiros e caçadores: espada, lança, facão. Ele também fazia ferramentas para os lavradores: pá, enxada, ancinho, foice. A ‘ferramenta’ de Ogum é um jogo de todas essas peças presas em uma barra de ferro.” (LODY, 2009, p. 11). Nota-se que é atribuído ao orixá a origem dos instrumentos de ferro, sejam eles utilizados para guerra ou defesa, quanto para a agricultura.

A ilustração que acompanha o paratexto representa *Ogum* com ferramentas que criou para o homem. A imagem utiliza-se de técnicas artísticas, distinguindo a figura do orixá ao centro das diversas ferramentas citadas no texto verbal. Há a predominância das cores roxa e verde e o tom laranja, ressaltando o protagonista. Os desenhos evidenciam o que está sendo descrito na narrativa, pois, por se tratar de personagens do mundo místico, é necessária a ilustração para auxiliar, principalmente a criança na compreensão do enredo.

Figura 22 - Ilustração representando *Ogum* com seu jogo de ferramentas



Fonte: LODY, 2009, p. 11.

Outro ponto observado é quanto à formatação desses textos auxiliares. Em todos os contos, os paratextos são apresentados com fonte em tamanho menor, quase como uma nota de rodapé, e a cor da fonte segue a cor predominante do conto. No caso de *Ogum*, a cor que se destaca é o roxo, assim, os paratextos são escritos com essa mesma cor. Eles não seguem as linhas regulares,

mas o formato da ilustração, que está ao lado. No conto, o primeiro texto auxiliar é diagramado, seguindo a disposição oval, e o segundo imita o formato de “serpente”, que faz a

faixa que segura as ferramentas do orixá. A disposição mobiliza o leitor a direcionar o olhar para esses textos, cumprindo a função de facilitar o entendimento do texto principal.

Considerando a relevância dos paratextos para a compreensão do conto, a partir de agora, será analisada a narrativa central de “Ogum: aquele que veio ensinar”. O texto inicia resumindo o conto anterior da obra, chamado “A criação do mundo”, no qual é explicado que o mundo foi criado por *Olodumare*, com muitas coisas boas a serem aproveitadas. O mito fundador da cultura afro-brasileira também segue a linha identificada em diversas mitologias, de um ser supremo, criador de tudo, e que também criou o homem para usufruir desse lugar.

Em seguida, é apresentada o personagem principal, *Ogum*, pois, por ser um ferreiro e acostumado a moldar os metais, teria a função de “moldar” o homem, por meio do ensino do bom uso da natureza. Chama a atenção o modo que o autor registra o surgimento do orixá; ele escreve que “Olodumare enviou um mensageiro civilizador: Ogum.” (LODY, 2009, p. 11). Essa ideia de “civilizar” a humanidade acompanha a história da maioria dos povos, em graus diversos, mas as mitologias têm essa função social, de ensinar, por meio de história, qual é o comportamento adequado, utilizando-se de entidades maravilhosas.

Problematizar a questão dos mitos fundadores, e essa concepção de civilização, apresenta-se como potencializador de um trabalho pedagógico que vise à diversidade. O Brasil é um país com grande parte da população judaico-cristã, onde vigora o conceito de que o mundo criado por Deus e que seus primeiros habitantes foram Adão e Eva. Comparar as duas versões pode auxiliar no entendimento de que cada povo tem sua forma de representar a criação do universo.

Ogum é a primeira entidade do cosmo enviada à Terra. Ele é o escolhido por saber “[...] trabalhar com todas as ferramentas e armas, aquele que sabe até mesmo construir as ferramentas e fundir os metais.” (LODY, 2009, p. 13). Esse orixá tem condições, por “saber” fazer, de auxiliar a humanidade na tarefa de sobreviver no mundo criado por *Olodumare*. No trecho recém citado, fica claro que o homem tem a necessidade de aprender a trabalhar para aproveitar e usufruir, da melhor forma possível, do mundo que lhe foi ofertado.

O fechamento do conto expõe a questão do livre-arbítrio que os indivíduos têm, pois, mesmo passando pelos ensinamentos trazidos por *Ogum*, o homem “[...] preferiu matar em vez de semear os campos, preferiu formar exércitos em vez de habitar pacificamente a terra.” (LODY, 2009, p. 13). No encerramento da história, fica explícito que, apesar de haver um planejamento, uma organização maior, o homem tem o poder da escolha, diferente dos animais e plantas, que se encontram presos em suas naturezas. Os seres humanos têm a capacidade de pensar e, por isso, decidir qual caminho seguir, baseados em suas experiências

e aprendizagens. As possibilidades de escolha são pontos de “sutura”, usando o termo de Hall (2006), para a constituição do ser e da sua identidade. No entanto, na narrativa de *Ogum*, essa inclinação do homem para a liberdade não é algo visto positivamente, mas como uma desobediência às leis naturais.

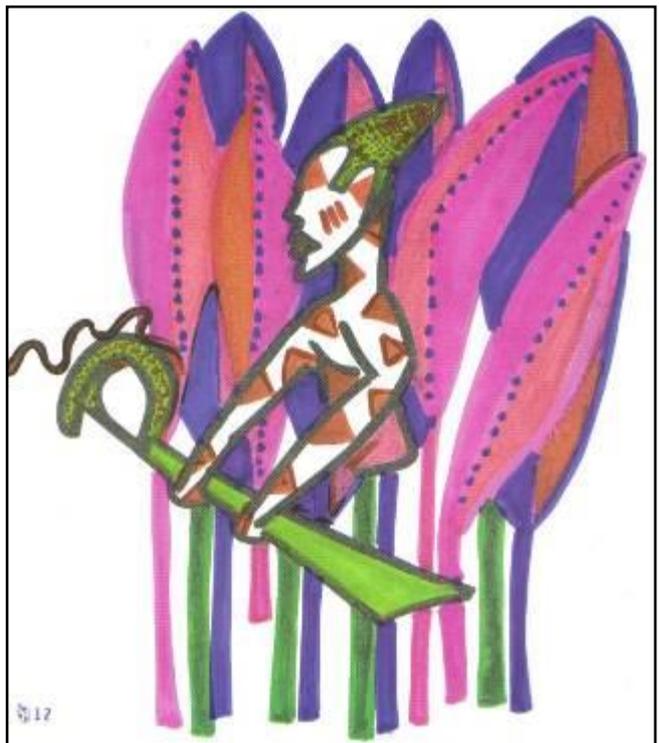
Tendo como base a problematização do enredo, observa-se o engessamento do homem pelos orixás, por meio dos ensinamentos, e a liberdade do indivíduo sendo vista como negativa. A seguir, serão analisados aspectos dos personagens, principalmente *Ogum*, e o tempo e espaço em que é contada a história.

O conto tem como protagonista a entidade *Ogum*, conhecido como ferreiro dos orixás, responsável por confeccionar todas as armas e ferramentas utilizadas no cosmos e na Terra. Esse texto é escrito em terceira pessoa, sendo o autor aquele que narra a história, sem participar do conflito. Ele representa *Ogum* como uma entidade forte, guerreira, mas, ao mesmo tempo, atencioso, pois vem à Terra para ensinar o homem a como viver nesse espaço construído por *Olodumare*.

Na figura 23, é apresentada a representação iconográfica de *Ogum*, realizada pelo autor. Chama a atenção a grandiosidade da imagem que ocupa toda a página doze, em que sua espada aparece em primeiro plano, sendo maior que a própria figura do orixá. A ilustração mantém o padrão de cores, com ênfase no roxo e no verde, mostrando a despreocupação do autor com a correspondência com a realidade, uma vez que, ao fundo, seriam árvores, e essas estão pintadas em roxo e rosa, assim como sua espada está desenhada em verde.

Uma questão importante sobre esse orixá, mas que não é apontada no texto, é o sincretismo com os santos católicos. De acordo com o antropólogo Roberto DaMatta (1986, p. 117), o Brasil é um país onde há um intenso sincretismo religioso, sendo possível frequentar diversos templos e cultuar diferentes entidades. Esse sincretismo se dá pela mestiçagem ocorrida no processo de

Figura 23 - Representação de *Ogum*: a força do orixá



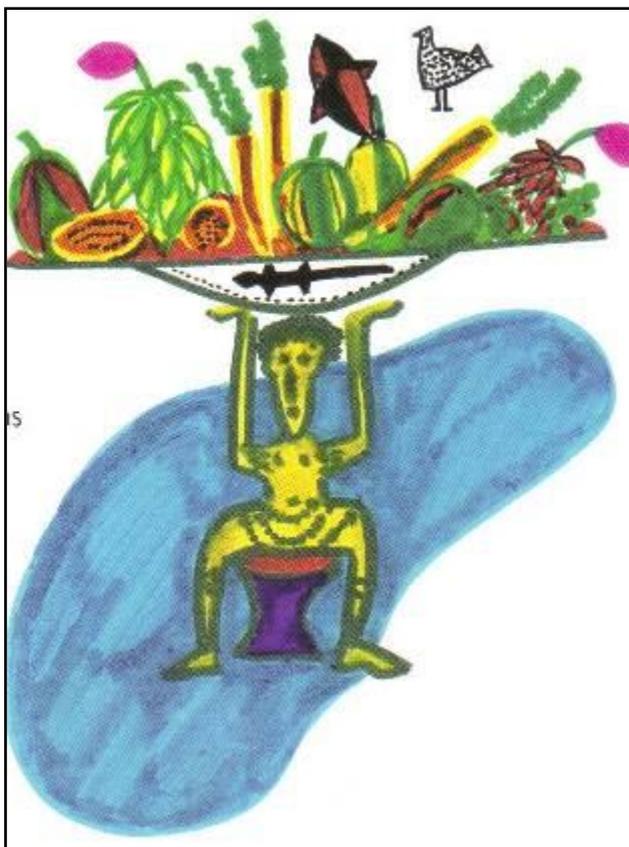
Fonte: LODY, 2009, p. 12.

colonização brasileira e pelas dificuldades dos povos africanos e indígenas em cultuar suas divindades, pois eram forçados a tornarem-se católicos e precisaram encontrar modos de continuar com seus ritos, longe dos senhores. No caso de *Ogum*, há a associação com São Jorge, visto que os escravos identificaram nesse santo características semelhantes, como a bravura e, ainda, por ser um guerreiro.

Olodumare, ente supremo dos *iorubás*⁵⁰, é personagem secundário. Por ser uma divindade superior, não há uma representação iconográfica que se possa fazer referência. Por ser um deus, é tido como todo poderoso, criador do planeta Terra e aquele que dá a vida a todos os seres que o habitam. Na narrativa, determina a vinda de *Ogum* ao mundo para orientar os homens sobre como utilizar bem a sua criação.

A humanidade é representada como uma criança, que recebe um novo brinquedo, mas não sabe muito bem como usá-lo, e é preciso que um “adulto”, no caso *Ogum*, ensine a

Figura 24 - Representação da humanidade segurando o mundo sobre a égide de *Ogum*, simbolizado pela espada



usar. No conto, o homem, em um primeiro momento, aceita esse aprendizado, porém, quando adquire certa maturidade, passa a dar novo sentido para o que aprendeu.

A humanidade é representada por meio do homem sentado, que segura o mundo - no caso as frutas e animais - acima da cabeça e entre os dois, há o desenho da espada, símbolo de *Ogum*, o intermediário entre os dois elementos (Fig. 24). A ilustração está no terreno do simbólico, pois apresenta alguns elementos, mas é preciso compreender o conto para interpretá-la.

A narrativa desenvolve-se em dois tempos, passado e presente. O passado é referenciado quando o texto fala da criação do mundo e do que *Ogum* fez pela

Fonte: LODY, 2009, p. 13.

⁵⁰ De acordo com Lody (2009, p. 30), “Iorubá: esse povo vive em alguns países da África Ocidental, como Nigéria, Benim, Togo e Gana. No Brasil, ele é chamado de nagô. Comparando-se com os bantos, veio para o Brasil um número menor de iorubás. Mas eles ficaram quase todos juntos na cidade de Salvador. Por isso, tiveram muita força para se organizar. As tradições iorubás são muito importantes na cultura afro-brasileira.”

humanidade. Para exemplificar, o texto diz que “Ogum ensinou o homem a preparar o campo para o plantio, [...]” (LODY, 2009, p. 13). O verbo “ensinou” remete a eventos acontecidos em um passado distante, no caso, na criação do mundo. Em relação ao presente, é o posicionamento do autor, quando fala do personagem principal, *Ogum*, que remete ao tempo de agora, uma vez que o descreve como “[...] aquele que sabe trabalhar com todas as ferramentas e armas [...]” (LODY, 2009, p. 13) - o verbo *sabe* posiciona o personagem no presente, como ainda influente na cultura atual, no cotidiano dos indivíduos.

Apesar de se tratar de um conto originário de países africanos, e trazidos ao Brasil pelos escravos, não há uma delimitação territorial da narrativa. Ela trata da formação do mundo e da humanidade de modo generalizador: “A terra, o mundo e todas as coisas que haviam nele tinham sido criados e vivificados pelo axé, hálito de Olodumare.” (LODY, 2009, p. 11). Durante todo o texto, em nenhum momento, especifica-se um local, país ou região, sendo esse um traço das identidades culturais, pois não está presa ao espaço geográfico a crença nessa história da criação do mundo, mas ligado pela cultura, pelo grupo étnico que a envolve. Ou seja, não é necessário nascer em um país da África para crer em *Ogum* ou *Olodumare*.

O conceito de *identidade cultural* no conto “Ogum: aquele que veio para ensinar” está representado por duas questões. A primeira é a possibilidade de explicar, de modo diferente, o surgimento do mundo e do homem, por mais parecida que seja com outras mitologias, mas tem a sua particularidade, como o envio de um orixá para ensinar o trabalho, e não que o divino providenciará. O segundo ponto é a conclusão que abre para a livre escolha dessa humanidade em seguir ou não o que a divindade solicitou. A percepção de que, por mais que o indivíduo se encontre em um meio, ele poderá modificá-lo, experimentar outras possibilidades de ser e de estar no mundo.

Conclui-se que o conto de *Ogum*, assim como toda a obra, trata de um tema complexo, a religiosidade, principalmente a afro-brasileira, que envolve, por questões sociais e históricas, preconceitos e ambiguidades. Evidencia-se a necessidade de mediação para melhor aproveitamento dessa obra, principalmente em locais onde as religiões de matriz africana não sejam tão conhecidas. Para mediar a leitura, o docente precisa estudar a obra e, na medida do possível, outros materiais que envolvam a temática, para que não se reforcem os estereótipos já existentes e potencializem-se a diversidade cultural brasileira e o sentimento de alteridade com as diferenças.

2.3.3 A caminho da escola

Este texto tem por objetivo analisar a terceira obra dos acervos complementares, selecionada para o *corpus* desta dissertação. *A caminho da escola*, de Fabia Terni⁵¹, com ilustrações de Michele Iacocca⁵², publicado pela Studio Nobel, no ano de 2009, distingue-se das narrativas anteriores por não abordar uma etnia específica, mas tem como fio condutor os diversos meios de transporte utilizados pelos alunos para chegarem à escola. Em uma primeira visão, o livro trata da pluralidade geográfica do Brasil; no entanto, com um direcionamento do olhar e do trabalho pedagógico, é possível potencializar essa obra para a diversidade humana e sua relação com o meio.

Figura 25 - Capa da edição distribuída pelos acervos complementares.



Fonte: TERNI, 2009.

A primeira etapa da análise consiste na contextualização da obra, da autora e do ilustrador. Na sequência, serão observados o enredo e a materialidade do exemplar, posteriormente focando nos personagens e na relação de tempo e espaço em que se desenvolve a narrativa e, no último quesito, a correlação do livro com o conceito de *identidade cultural*.

Vale ressaltar que as informações biográficas sobre a autora e o ilustrador não constam em nenhuma parte da obra *A caminho da escola*, sendo necessário recorrer à pesquisa eletrônica para conhecer mais sobre eles.

Comparando com as demais obras selecionadas, apenas esse livro apresenta a falta de dados biográficos de seus produtores. Apresenta, na contracapa, o resumo da narrativa e os objetivos pretendidos pela autora na produção desse material paradidático. Segundo a autora, o

⁵¹ A autora é nascida em São Paulo, formada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo e mestrado pela Simmons Graduate School of Library & Information Science de Boston. Possui trajetória como bibliotecária, atuando com contação de história e, na literatura infantil, escreveu *Uma semana na Terra de Vera Cruz* (2001), *O mistério da horta* (2002), *Era uma vez um cajueiro* (2003), *A turma da pororoca* (2004), *Vovó está chegando* (2005), *Bicharada em perigo* (2007), *Tia me compra um pastel e outras histórias* (2010) e *Brincando de ler com quem escreve brincando* (2011), além de participação em coletâneas poéticas. Informações biográficas retiradas do site pessoal da autora, disponível em: www.fabiaterni.com.br. Acesso em 01/01/ 2014.

⁵² O ilustrador é natural da Itália, mas radicou-se no Brasil ainda jovem. Sua formação acadêmica é em Artes Plásticas e, além de ilustrador de dezenas de livros, também atua como chargista, cartunista, escritor e tradutor, publicando seu trabalho em diversos meios de comunicação brasileiros. Informações biográficas obtidas pelo site da Editora Global, disponível em: www.globaleditora.com.br. Acesso em 01/01/2014.

exemplar

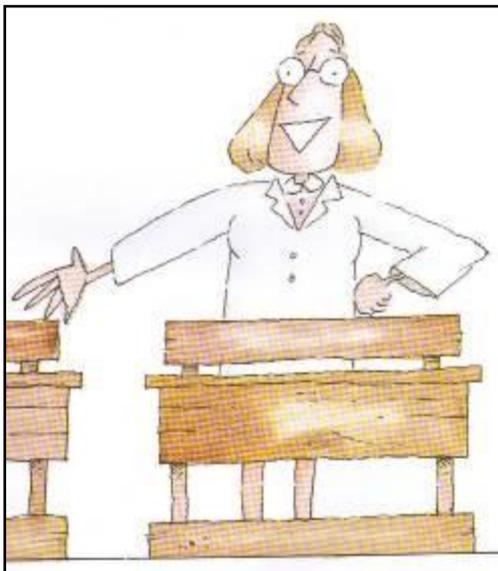
[...] revela, por meio de um texto leve e humorístico, com ilustrações divertidas baseadas no colorido da paisagem brasileira, quais são os meios de transporte que crianças de diferentes regiões de nosso país utilizam para chegar à escola. O livro também ajuda a conscientizar o leitor sobre a importância de frequentar a escola. (TERNI, 2009, p. 26)

O paratexto, na contracapa, tem a intenção de cativar o leitor para a escolha desse material. Observa-se a intenção em expressar a diversidade brasileira, inicialmente por meio da natureza, e o objetivo secundário de expor ao público alvo, a criança, pelo texto e ilustrações, como é importante a frequência escolar.

O texto é classificado pela autora como leve e lúdico, sendo escrito em frases curtas e utilizando-se de rimas, que atribuem certa musicalidade ao texto. A escrita em períodos pequenos facilita a leitura autônoma por parte das crianças em processo de alfabetização. Após a observação dessas características iniciais da obra, na sequência será analisado o enredo e a materialidade do exemplar.

2.3.3.1 Enredo e materialidade da obra

Figura 26 – Ilustração, no início do livro, da professora que narra a história



Fonte: TERNI, 2009, p. 3.

A *caminho da escola* descreve os diversos meios de transporte utilizados pelos alunos de diferentes locais do Brasil para chegarem à escola. O texto é narrado por uma professora que aparece nas duas primeiras páginas, convidando os alunos a virem ao colégio. Não há indicação do nome da docente, sendo que sua imagem aparece apenas no início e no final do livro. A ilustração inicial (Fig. 26) apresenta a professora e classes vazias, chamando as crianças para estarem na escola.

O texto convida: “Venha logo garotada, o portão já está aberto e o sinal já vai tocar. Já pra escola, ora bolas! E você, não vai entrar?” (TERNI, 2009, p. 2-3). Entre um enunciado e outro há a troca

de página e essa pausa instiga quem lê a questionar a que lugar esteja sendo provocado a ir. A ilustração expõe, além da imagem da professora, cinco classes vazias, as quais ela aponta,

referenciando o texto verbal. A narrativa exibe doze modos distintos adotados pelas crianças para chegarem à escola, sendo a forma de transporte o fio condutor do livro. No entanto, cada parte não se liga diretamente à anterior, exigindo que o leitor articule-as.

Essa obra não contém, ao contrário dos outros materiais analisados, nenhuma espécie de paratexto ou glossário. Apenas no final do exemplar é exposto, conforme a figura 27, um mapa do Brasil localizando algumas capitais do país. Além disso, na última página, junto à ficha catalográfica, um quadro informa a quais estados brasileiros o título faz referência.

Figura 27 - Mapa do Brasil com a localização de algumas capitais e um quadro informando a origem das crianças presentes na narrativa



Fonte: TERNI, 2009, p. 23-24

O quadro “*Sabe onde a gente mora?*” (Fig. 27) reforça o convite ao leitor para interagir com a obra. Pelos dados relativos a cada estado, instiga-se o interlocutor a descobrir de que local específico ela está falando. Esse é um aspecto positivo do exemplar, uma vez que se trata de um material paradidático, e é importante que ele estimule a pesquisa em outras fontes para que seja construído o conhecimento sobre a temática proposta.

O texto verbal faz conhecer João e Pedro, que seguem para a escola utilizando um barco a remo e, na página seguinte, Natália e Lurdinha, que apresentam a voadeira, espécie de barco a motor usada em rios. Inácio, que reside no Pantanal, locomove-se a cavalo. Nas páginas dez e onze, aparecem Damião com uma jangada e Fátima e Ritinha a pé, saindo do meio de um canal. Santinha, Marília e Dirceu correm pelas ladeiras para juntos irem ao destino e Robson, sozinho, segue com o bonde. O ônibus escolar, o metrô e o “ligeirinho” são as opções de Betinho, Juliana e Andreia. Por último, chegam Ilze de charrete e Tomás e seu irmão Zeca com o carro da família. A cena final é a mesma sala de aula que abre o livro, mas

agora repleta de alunos, e a professora, agora com o mapa ao fundo, sugere que irá iniciar sua aula.

O breve resumo da narrativa tem por intenção situar a proposta do texto. Nota-se que as descrições seguem uma sequência geográfica, pois inicia falando da região norte, centro-oeste, nordeste, sudeste e, por último, sul. O Brasil é o 5º maior país em extensão territorial do mundo; portanto, seria impossível, em um livro infantil de vinte e quatro páginas, abranger a complexidade de cada região. Dessa forma, recorre-se às generalizações. Busca-se uma característica forte culturalmente de cada estado para representá-los.

A problematização da obra pelo docente, para evitar a construção, ou mesmo reforço, de estereótipos, é levada em consideração. O material pode ser ponto de partida de mobilização dos alunos para a questão da diversidade, podendo ampliar os questionamentos e, até mesmo, a análise da realidade local, pois esse exemplar será significado de modo pontual, dependendo da região onde as crianças vivem. Elas se identificarão ou não com o que está descrito sobre cada região, porque, por exemplo, o texto que fala sobre o Rio Grande do Sul, exposto na

Figura 28 – Ilze e a charrete, meio de transporte não muito utilizado atualmente



Fonte: TERNI, 2009, p. 20.

figura 28, menciona o uso da charrete, no entanto, é um uso muito restrito, ligado à zona rural em outros tempos, e, mesmo assim, a política do transporte escolar público atinge quase a totalidade dessas populações. Percebe-se que grande parte dos alunos, moradores do estado, podem não se identificar diretamente com essa forma de locomoção.

O vocabulário não é acessível ao público. Alguns termos são específicos da localidade mencionada, por exemplo, “João e Pedro, distraídos, chegam pelo igarapé.” (TERNI, 2009, p. 5), “Quando sopra o minuano, solta um mate bem quentinho [...]” (TERNI, 2009, p. 21). Expressões como “igarapé”, “sopra o minuano” e “mate bem quentinho” são típicas de certas regiões, e nem sempre o leitor conhece sua origem, sendo interessante a presença de um glossário como suporte para a compreensão. No entanto, de um modo geral, a narrativa é acessível ao público dos acervos complementares, pois é formatada em frases

curtas, utilizando-se da rima, que contribui no processo de alfabetização.

Considerando a presença desse material como apoio para alfabetização e trabalho com alguns conceitos, serão investigados aspectos da materialidade e ilustrações da obra. Ao observar o exemplar, constata-se que seu tamanho e material leve beneficiam o manejo pelos estudantes dos anos iniciais: dimensões de 23 x 23 cm em forma quadrada e vinte e quatro páginas devidamente registradas.

O material empregado na composição do livro é de qualidade razoável, pois o papel é de espessura fina - mais leve que o das demais obras analisadas. Não há nenhuma indicação no livro sobre que material foi utilizado, sendo as constatações aqui referidas realizadas pela pesquisadora. A capa e contracapa são de papel cartão envernizado e a encadernação é feita com dois grampos no centro do livro. As ilustrações ocupam boa parte da página, ficando a palavra centralizada na parte inferior da folha, como é possível visualizar na figura 29.

Figura 29 - Cada ilustração utiliza duas páginas formando um quadro que procura descrever o que o texto está narrando

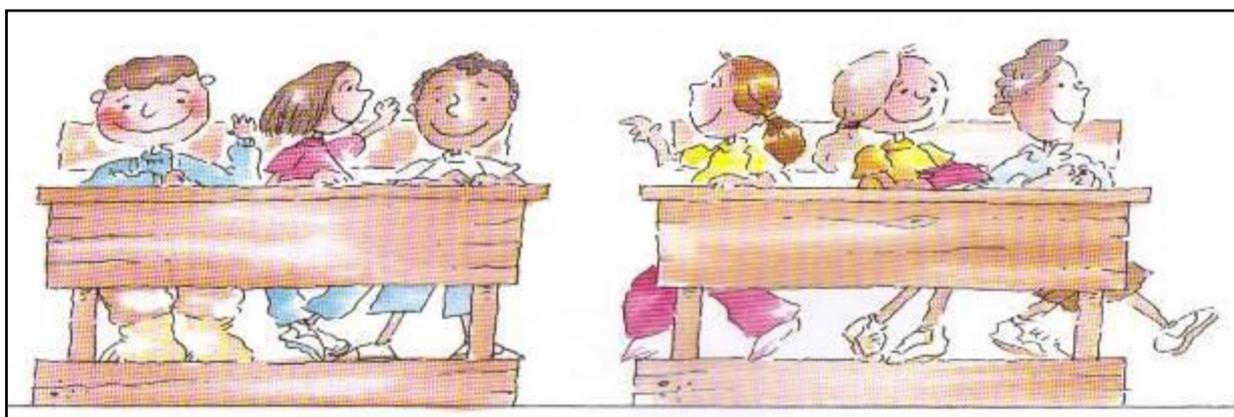


Fonte: TERNI, 2009, p. 8 – 9.

Em *A caminho da escola*, as ilustrações são em forma de desenhos coloridos e se parecem com *cartoons*. O desenho tem detalhes, mas, de um modo geral, procuram representar as paisagens e figuras humanas sem exageros e da forma mais real possível. Ainda observando a figura 29, percebe-se que o texto informa que Inácio está a cavalo e vê aves do Pantanal, sendo possível verificar que a ilustração representa a descrição veiculada na narrativa. O diálogo entre o texto e a imagem é uma característica que se constata na obra.

O foco do livro é a diversidade geográfica do Brasil, mas, para isso, serve-se também da diversidade de figuras humanas. No exemplar, aparecem imagens de pessoas com traços diversos e, na medida do possível, cada desenho tem características particulares, representando o humano na sua singularidade (Fig. 30), como se observa na representação da sala de aula, onde estão meninas e meninos, cujo tom de pele oscila entre claro e escuro, cabelo liso e crespo.

Figura 30 - Diversidade humana representada pelos alunos na ilustração final da obra



Fonte: TERNI, 2009, p. 22.

Enredo e ilustrações potencializam a educação para a diversidade e o processo de alfabetização na obra. O exemplar possui boa formatação, mas falha quanto a informações adicionais, como as biografias e o auxílio com o vocabulário regional. Destaca-se o objetivo pretendido de fazer com que o leitor interaja com o texto, procurando descobrir de que lugar se refere a narrativa e, ainda, busca salientar aos estudantes a importância de se frequentar a escola.

Ressaltam-se as ilustrações, que, por dialogarem com o texto, contribuem para a compreensão, uma vez que procuram representar o que a história traz. Assim, no próximo tópico, serão contextualizados aspectos do enredo - o tempo e espaço em que se conta a história e cada um dos personagens - e, em seguida, a análise das representações das *identidades culturais*.

2.3.3.2 Aspectos do enredo: tempo, espaço e personagens

Primeiramente, foram examinados os aspectos gerais da obra, tais como contextualização, autoria, enredo e a materialidade, considerando que o livro pode potencializar a discussão acerca da educação para a diversidade por apontar, por meio da pluralidade geográfica e humana do Brasil, vários modos de viver e realizar atividades do

cotidiano, no caso, ir à escola. Neste tópico, será analisado o tempo e espaço em que se constrói a narrativa e os personagens que representam cada uma das cinco regiões brasileiras.

Figura 31 - Mapa indicando a divisão em cinco regiões geográficas do Brasil



Fonte: Site IBGE

mesmo, a pesquisar para descobrir de onde é aquela forma de transporte ou linguagem.

O narrador da história é a professora, como referido no tópico 2.3.3.1, que inicialmente faz um convite aos alunos e ao leitor para conhecerem formas distintas de meios de transporte. Não há um protagonista, pois a obra forma-se por várias crianças com características de locais distintos.

Para organizar a análise, os personagens serão separados pelas cinco regiões do Brasil, sendo observado como o humano e o local é representado no exemplar.

Após o convite da professora para que os alunos adentrem a sala de aula, a narrativa atém-se à região norte, pois são retratados os rios e a floresta amazônica, símbolos dessa região. O meio de transporte exposto são dois tipos de barco; o de João e Pedro é uma espécie de barco a remo, que está sendo perseguido por um jacaré, e Natália e Lurdinha usam uma voadeira, barco a motor utilizado no rio Araguaia (Fig. 32).

A narrativa é situada no presente e tem como espaço vários estados, de diversas regiões do Brasil. O texto é escrito de modo que o leitor perceba a concomitância dos fatos que se inserem na história e se questione como atividades do cotidiano podem ser realizadas de diferentes formas.

O conteúdo não explicita de que lugar está se falando, mas, por meio de alguns termos específicos e das ilustrações que mostram elementos característicos da região, é possível essa identificação. Não declarar o nome do estado é uma estratégia utilizada para instigar o leitor a refletir ou, até

O norte brasileiro é conhecido pela grande quantidade de rios e florestas, e essas características foram exploradas na narrativa, pois há ainda boa parte da população que vive em localidades isoladas pelas águas, e os barcos são o meio de transporte mais utilizado. As crianças apresentam traços físicos distintos, dois meninos mulatos com cabelos cacheados, um com feições indígenas e a menina com cabelos loiros e longos e com a pele branca. A presença de personagens distintos na mesma região mostra o cuidado de não se representar todos iguais, contemplando a miscigenação. Porém, o mediador precisa problematizar e incentivar a pesquisa no sentido de observar que na região norte há também muitas cidades urbanizadas.

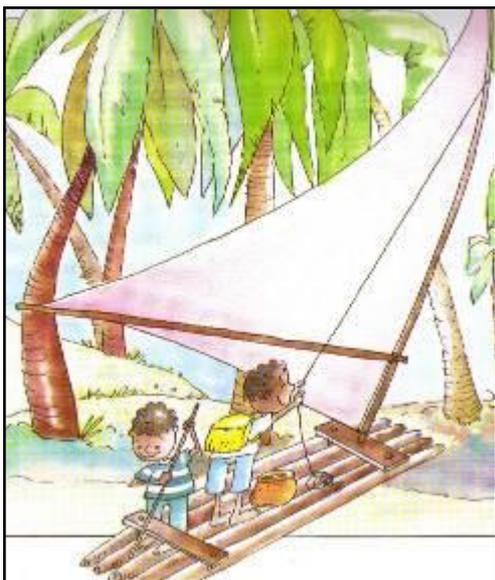
Figura 32 - A "voadeira" transportando crianças



Fonte: TERNI, 2009, p. 7.

Na sequência, é referida a região centro-oeste, destacando apenas o Pantanal. Na figura 29, do tópico anterior, são apresentadas as páginas onde está presente a história de

Figura 33 - Damião representa o Ceará com a jangada



Fonte: TERNI, 2009, p. 10.

Inácio, que cruza a cavalo partes alagadas e encontra em seu caminho a ave símbolo do Pantanal, o *tuiuiu*, além de tucanos, araras e capivaras. Nessa região, é apresentado apenas um personagem. Inácio também segue a representação dos outros meninos, mulato com cabelos cacheados, exibindo a mestiçagem ocorrida em nosso país.

Damião é o primeiro personagem evidenciado na região nordeste. A jangada usada por ele é um dos ícones do Ceará, pois é local onde há incidência grande de vento (Fig. 33). O canal que aparece na sequência também é típico do nordeste, ligado à própria história econômica do Brasil, pelo ciclo do açúcar, que marcou essa região devido a

engenhos e escravidão africana. As meninas Fátima e Ritinha atravessam a plantação a pé com seu material, rumo à escola. Até esse ponto do livro as crianças representadas transitam em áreas da zona rural.

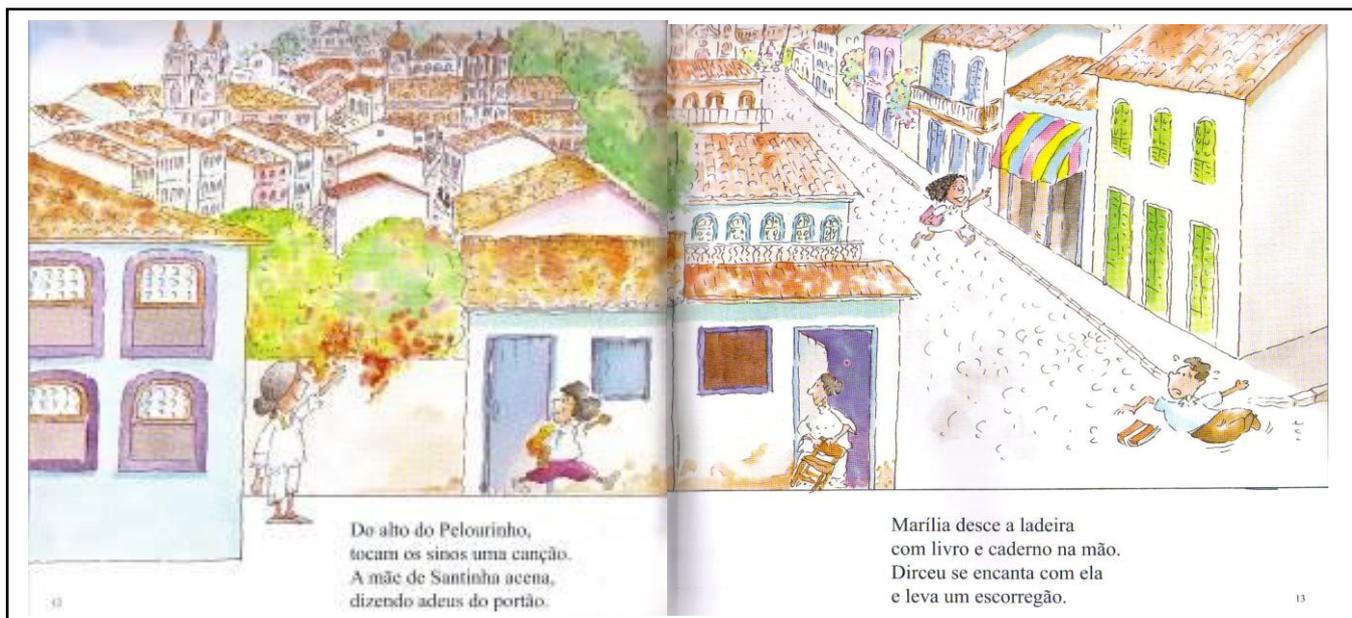
A partir desse ponto, a narrativa começa a mostrar locais urbanizados. No centro da

obra, há superposição de duas regiões, o nordeste e o sudeste. Na página doze, o texto informa: “Do alto do Pelourinho, tocam os sinos uma canção. A mãe de Santinha acena, dizendo adeus do portão.” (TERNI, 2009, p. 12) e, ao lado, expõe que “Marília desce a ladeira com livro e caderno na mão. Dirceu se encanta com ela e leva um escorregão.” (TERNI, 2009, p.13). O primeiro trecho refere-se a Salvador, capital da Bahia, e o segundo, às cidades históricas de Minas Gerais. É possível fazer a combinação de páginas e ilustrações, pois ambas, por serem cidades coloniais e carregarem parte da história da formação do Brasil, têm traços arquitetônicos e características semelhantes.

No entanto, a percepção de que, apesar de similares, são locais distintos, não fica clara no texto nem na ilustração. Só é possível perceber essa questão ao ler o quadro exposto, na figura 27, o qual explicita a procedência de cada criança. Assim, o estudo prévio da obra auxilia para que não sejam cometidos equívocos e o material seja potencializado.

Na figura 34, observa-se, no primeiro plano, a representação de Santinha e sua mãe e, ao lado direito, a ladeira que desce Marília para se encontrar com Dirceu - aqui se nota a referência ao personagem da poesia de Tomás Antônio Gonzaga. Ao fundo, a arquitetura faz alusão ao período colonial brasileiro e ao ciclo do ouro, época em que foram erguidas diversas igrejas.

Figura 34 - Superposição da representação de Bahia e Minas Gerais. Ladeira e igrejas como pontos comuns entre os dois estados



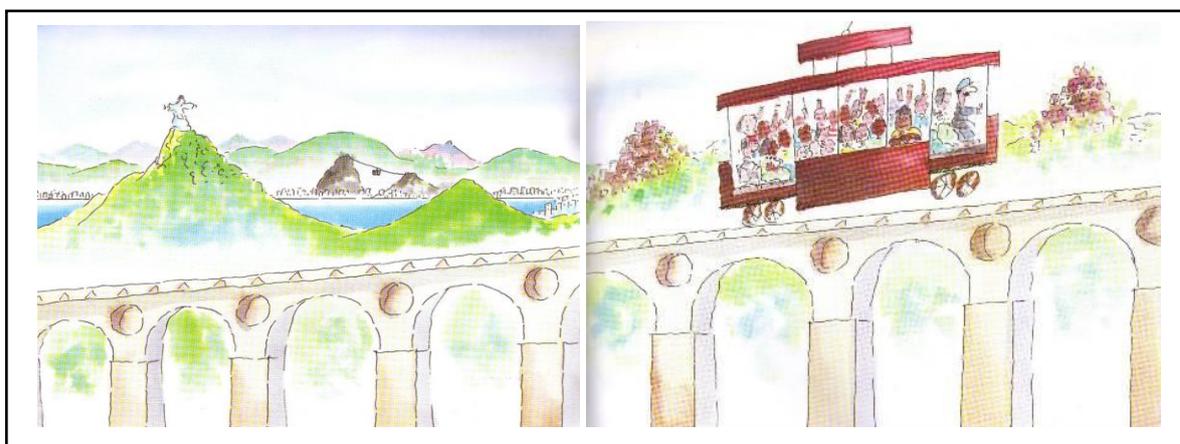
Fonte: TERNI, 2009, p. 12 – 13.

Por serem regiões antigas, a circulação de carros é mínima, por isso o meio de transporte evidenciado é a locomoção a pé. Outra observação é que pela primeira vez surge

um adulto, tanto na narrativa quanto nas ilustrações; até o momento as crianças estavam sozinhas.

Robson é o próximo personagem a surgir na narrativa. A ilustração da cidade expõe o Cristo Redentor no Morro do Corcovado e o Pão de Açúcar, facilitando a identificação da cidade do Rio de Janeiro. O personagem é um menino negro, que utiliza o bondinho elétrico, símbolo do bairro histórico de Santa Teresa, para chegar à escola. Nesse trecho, é possível explorar várias questões, desde o que é patrimônio histórico e cultural, primeiros meios de transporte coletivo e a relação natureza e urbanização, pois, na figura 35, observa-se que as riquezas naturais estão ao lado de aglomerados de prédios e edificações, que lembram as favelas no alto dos morros.

Figura 35 - Patrimônio cultural: Relação entre natureza, urbanização e humano na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: TERNI, 2009, p. 14-15

Outro aspecto a ser problematizado são os estereótipos construídos, pois as imagens evidenciadas na ilustração são veiculadas pelos meios de comunicação e publicidade com certa frequência, podendo ocorrer que os sujeitos que não vivem nessa cidade construam uma imagem única do Rio de Janeiro. Como a obra apresenta alguns símbolos de reconhecimento, é um modo de introduzir essa noção de generalização aos alunos, sem a complexidade teórica, mas por meio de observações de diversos materiais que expõe imagens desse local.

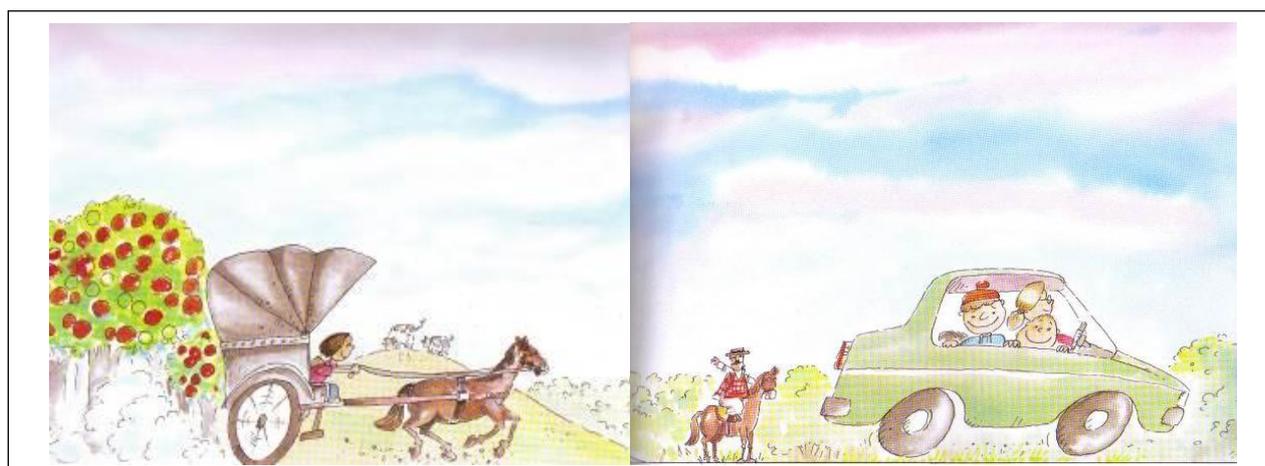
Ainda na região sudeste, a cidade de São Paulo é representada como um local urbanizado, no qual os transportes coletivos são as principais formas utilizadas pelos alunos para o deslocamento. Betinho espera o ônibus escolar e Juliana, que “[...] perdeu a parada,[...]” (TERNI, 2009, p. 17), opta pelo metrô. Esse é o único trecho em que não aparecem plantas e as figuras humanas são todas “brancas”.

Os últimos personagens vêm da região sul, inicialmente, pela cidade de Curitiba, com o famoso “ligeirinho”, que é uma linha de ônibus que passa pelo centro das avenidas, em

uma pista própria e, por não se deslocar pelos bairros, acaba sendo uma espécie de metrô por cima da terra. Aqui, também é percebida a fusão entre elementos de urbanização e natureza, pois há a presença de árvores entre a rua e os prédios, que reforça a preocupação de algumas grandes cidades em atenuar os efeitos da poluição.

Em contraposição à modernidade do Paraná, os outros dois estados da região sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, são representados por sua tradição ligada ao campo. Nesse trecho, há outra superposição de locais, pois, ao final do livro, é apresentado que Ilze é catarinense e Tomás e seu irmão Zeca, gaúchos. No entanto, a ilustração dá a impressão de se estar em um mesmo lugar, como é possível verificar na figura 36.

Figura 36 - Superposição de SC e RS - Representados pela zona rural



Fonte: TERNI, 2009, p. 20 – 21.

Observa-se ao fundo, próximo ao carro, a imagem de um homem a cavalo, usando os trajes típicos que caracterizam a tradição gaúcha. Por se tratar de uma cena rural, a figura do gaúcho trajado não está deslocada, mas cabe a problematização, quando se trabalha em sala de aula com estereótipo, de que, por exemplo, os meninos no carro não estão vestidos da mesma forma, ou seja, que há locais e situações próprias para que se utilize essa vestimenta.

O fechamento do livro é com diversas crianças junto à professora, prontas para iniciar a aula, pois o texto alerta que “Não dá mais pra cabular. Já pra escola, ora bolas! Tá na hora de estudar.” (TERNI, 2009, p. 23). Nota-se o uso de contrações da oralidade em alguns termos, como o “para” pelo “pra” e o “está” pelo “tá”.

A *caminho da escola* apresenta ao leitor, por meio de linguagem simples, a diversidade pela qual é formado o Brasil. Segundo a narrativa, “De Boa Vista até Pelotas, esperamos você.” (TERNI, 2009, p. 22) reforça o convite feito, no início da obra, para que o leitor interaja e vá além da narrativa exposta. O texto é construído de modo acessível a

crianças em fase de alfabetização e as ilustrações são ricas, potencializam o trabalho e vão além do que está escrito, por isso o foco da análise se deu, principalmente, às ilustrações.

Entretanto, utilizar esse material como uma proposta pedagógica exige do docente estudo e atenção quanto às generalizações. A obra pode desencadear discussões acerca da diversidade, mas deve ficar claro que as regiões apontadas não se resumem ao que está explícito, mas que os meios de transporte são utilizados de modo concomitante e que se pode alterar de acordo com a necessidade do momento. A partir do que vivenciam os próprios alunos, o título pode auxiliar na reflexão de que a diversidade é transitória.

Pensando o conceito de *identidade cultural* como noções “[...] construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.” (HALL, 2000, p. 109), a obra *A caminho da escola* é um discurso sobre a diversidade, uma possibilidade de compreender a imensidão que forma o Brasil e, conseqüentemente, suas peculiaridades. Cada característica apresentada é o olhar, a *representação* elaborada pela autora e transformada em imagem pelo ilustrador a partir de suas experiências.

A obra sozinha não representa as *identidades culturais*, pois não traz esse discurso que forma a diversidade, apenas atualiza um aspecto, aquele que, pelo senso comum, está enraizado como símbolo da região, buscando, assim, representar a diversidade. No entanto, pela problematização dessa questão pelo professor, por meio de atividades lúdicas, de pesquisa, partindo da observação da realidade das crianças, é possível utilizar esse livro como mola propulsora para a reflexão dessa transitoriedade das identidades, que hoje pode ir a pé para a escola, mas, caso se mude, pode passar a usar o ônibus, vans ou carro. Essa consideração simples pode ser o início de uma discussão junto aos alunos, para que percebam que há uma estrutura biológica do ser, mas que os indivíduos se constituem pela linguagem e têm como base a cultura, que Hall (1997) compreende da seguinte maneira:

[...] a construção de um muro envolve fatores físicos e materiais, mas não poderia ocorrer fora de um sistema de significados, conhecimento cultural institucionalizado, compreensão de normas e a habilidade para conceituar e usar a linguagem para representar a tarefa em que se está envolvido e para construir em torno desta um “mundo” de significados, de colaboração e comunicação — em resumo, “uma cultura”. É neste sentido que a “construção de um muro” — por mais física e material que possa ser — é *também* uma atividade cultural, tem que fazer parte ou ser “relevante para o significado”, e é, portanto, uma “prática discursiva”. (HALL, 1997, p. 18)

A leitura terá um significado diferente dependendo do lugar onde é realizada, pois, quem vive no sul, pode ou não se identificar com a sua representação e poderá construir um sentido distinto, por exemplo, da região norte, ou mesmo pode se identificar com questões de outra região. *A caminho da escola*, lida por alunos dos anos iniciais sem mediação, pode construir ou reforçar preconceitos e conceber a *identidade cultural* de modo equivocado, apresentando que todos que moram no local referido se locomovem da mesma forma. Todavia, com um trabalho pedagógico estruturado e com a percepção do docente de utilizar esse título como motivador para a pesquisa, ele tem potencial lúdico para mobilizar os educandos a conhecerem e aprenderem sobre as diferentes regiões brasileiras sem a construção de estereótipos e, assim, contribuir para a educação para a diversidade, com respeito maior entre as pessoas.

3. MEDIAÇÃO DAS OBRAS – PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

[...] ler é um processo de interação entre um leitor e um texto [...].

(Isabel Solé, 1998, p.114)

Nos capítulos anteriores, buscou-se a construção de uma rede teórica que sustenta a perspectiva da educação para a diversidade, contemplando conceitos como *educação, linguagem, letramento, ensino de História e identidade cultural*, concluindo que os indivíduos tornam-se humanos pela educação, ou seja, por meio das interações com a linguagem e da cultura na qual estão inseridos. Esta dissertação tem como objeto de pesquisa as obras paradidáticas *Kabá Darebu* (2002), *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* (2009) e *A caminho da escola* (2009), todos pertencentes aos acervos complementares PNLD 2010 e analisadas no segundo capítulo. Assim, o terceiro capítulo tem como objetivo a elaboração de sequências didáticas para mediar o uso das obras estudadas, visando à educação para a diversidade. Não há a pretensão de esgotar as possibilidades, nem de apresentar receitas prontas, pois cada professor tem realidades e contextos distintos, mas procura-se apontar um caminho que possa auxiliar na abordagem das obras estudadas, focalizando a diversidade cultural.

Para organizar as sequências didáticas, serão aplicadas as orientações de Isabel Solé (1998) que, conforme a epígrafe, compreende a leitura como uma construção conjunta e dinâmica entre o material a ser lido e o seu interlocutor.

3.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FOCALIZANDO A DIVERSIDADE

O trabalho docente nas classes de alfabetização é permeado de descobertas e inquietações, tanto por parte do professor quanto dos alunos. Acessar o mundo da leitura e da escrita abre possibilidades para que a criança elabore novas estruturas, desenvolva consciência de si e do seu ambiente e passe a utilizar o pensamento para agir. Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão presentes na escola, e a relação dinâmica entre elas é que produz o conhecimento. O foco da dissertação é a educação para a diversidade, pensado em uma perspectiva do ensino de História. Nesse sentido, Vigotski (2008) expõe um exemplo da construção dos conceitos históricos pelas crianças. De acordo com ele, esses conhecimentos

[...] só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar”. Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. (VIGOTSKI, 2008, p. 135-136)

Vigotski cita exemplos da área de Ciências Humanas para explicar a relação dinâmica entre os conceitos espontâneos e os científicos. Inicialmente, a criança se utiliza de suas experiências cotidianas para dominar o ambiente e, com o passar do tempo, passa a conhecer por meio dos conceitos científicos, mas um não anula o outro, eles se inter-relacionam e seguem um modelo dialético para a construção do conhecimento.

O trabalho docente com as obras dos acervos complementares selecionadas para essa dissertação também tem por objetivo que o aluno, tendo como base as suas experiências individuais, possa, por meio das estratégias de leitura dos exemplares, construir conceitos científicos sobre a diversidade humana e, por conseguinte, desenvolver a consciência reflexiva e o respeito ao outro em seu dia a dia.

Para a construção do aporte didático, será levado em conta aspectos gerais e objetivos de turmas de 2º ano, por estarem em processo de alfabetização mais avançado. Entende-se aqui que a leitura é uma atividade complexa que permite aos sujeitos construir sentidos para o material lido. De acordo com Soares (2012), ler é

[...] um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e *é também*⁵³ o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2012, p. 68-69)

Dessa forma, o professor é o mediador dos símbolos e o provocador das interpretações, por meio da reflexão e questionamentos acerca do texto a ser lido. Por tratar-se de obras que auxiliam na compreensão de conceitos, para a elaboração das sequências didáticas emprega-se como objetivo para a leitura, em conformidade com Solé (1998), o *ler para aprender*, ou seja, a “[...] a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado.” (SOLÉ, 1998, p. 95).

Para organizar as atividades e objetivos, segue-se o quadro abaixo, elaborado a partir das orientações de Solé para atingir uma aprendizagem significativa e a construção de

⁵³ Grifos da autora.

sentidos e conceitos pelos alunos.

Quadro 1 - Etapas e objetivos das sequências didáticas

ANTES DA LEITURA	Motivação/objetivo	Explicar o quê será lido e por que será feita esta leitura
	Abordar conhecimento e experiência prévias/prever/formular perguntas	A partir do título, inicialmente, e depois dos subtítulos e ilustrações Sobre a temática ou conceito da obra
	Início da leitura	Recapitulação das informações obtidas e supostas até o momento, a fim de situar os leitores e motivá-los a comprovar suas hipóteses
DURANTE A LEITURA	Leitura pelo (a) professor (a)	Cuidado com entoação, clareza da dicção, evitando artificialidade
	Leitura pelo aluno	Texto curto, como o conto
DEPOIS DA LEITURA	Recapitulação oral	Interpretação e compreensão da narrativa
	Produção textual (resumo, história em quadrinhos, questões, legendas, cartazes, relatório de pesquisa, texto de opinião, entre outros)	Problematização e síntese do conhecimento construído pelo aluno, utilizando-se de diversos gêneros textuais

Fonte: Adaptação organizada pela pesquisadora a partir de *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé (1998).

3.1.1 Sequência didática 1: *Todos têm história: respeito à diversidade*

A temática indígena, como já referido anteriormente, é obrigatória nos currículos da educação nacional, pois é uma matriz cultural importante na formação do Brasil. *Kabá Darebu* expõe a vida de um menino pertencente à tribo Munduruku, localizada no estado do Pará. Kabá narra o seu modo de viver e como sua cultura vem passando de geração em geração.

Verifica-se que o livro, para diversos contextos sociais, traz uma temática distante da realidade do aluno. Além disso, o texto é extenso para crianças que estão, na maioria dos

casos, em fase inicial de apropriação do sistema alfabético de escrita. No entanto, a visualidade amplia as percepções estéticas do leitor, já que são ilustrações coloridas, que apresentam elementos da natureza e do humano. As crianças podem manusear o exemplar, fazer sua leitura, mas, para potencializá-lo, recomenda-se a mediação problematizadora do professor, por meio da leitura e questionamento da narrativa na interação com os alunos.

Para atingir esse objetivo, será realizada a proposta de uma sequência didática pensando um contexto social urbano, no qual os alunos não possuem contato direto com nenhuma tribo indígena. Devido à obra *Kabá Darebu* tratar da temática indígena, esta sequência será construída levando em conta que seria trabalhada próximo à data comemorativa 19 de abril - Dia do Índio -, pois há uma motivação extra dos alunos pelo tema e é um modo de fugir dos estereótipos vinculados ao trabalho pedagógico nesse período, como a elaboração de um indígena do período colonial, confeccionando cocares de pena de galinha e pintando o rosto de modo aleatório.

1 - Preparação para a leitura

Explorar conhecimentos prévios

Inicialmente, serão realizadas, pelo professor, algumas questões sobre a data 19 de abril:

a) Esta semana existe um dia especial. Alguém sabe que dia é e por quê?

Provavelmente os alunos não saberão responder ou responderão de modo aleatório, dependendo do contexto da cidade. Podem também associar ao aniversário de colegas ou a outra atividade promovida pela escola.

b) Dia 19 de abril é o dia em que se homenageia um grupo de pessoas que contribuíram muito para a cultura brasileira. Quem será que é esse grupo?

c) O Dia do Índio é comemorado todo o dia 19 de abril. Mas quem são os índios?

d) Eles são pessoas assim como nós, então, por que eles são chamados de “índios”? O termo originou-se do engano do navegador Cristóvão Colombo que ao chegar à América, pela primeira vez, acreditou ter desembarcado na Índia, seu destino original, e por isso passou a denominar os habitantes de “índios”. O lapso foi logo percebido, no entanto, continuaram a chamá-los por esse termo.

e) Alguém já viu um indígena de perto? Já estive em alguma tribo?

f) E na televisão ou internet, já viram? Como eles aparecem?

- g) Vocês conhecem algum dos seus hábitos, onde vivem, o que comem?
- h) Eles falam Português ou outra língua? Vocês conhecem alguma palavra?
- i) Vocês gostariam de conhecer um menino indígena chamado Kabá Darebu?

As questões têm como intenção verificar conhecimentos prévios dos alunos quanto à temática indígena. Esses são alguns exemplos, mas a condução dar-se-á de acordo com as respostas da turma. Ao professor, cabe a tentativa de não dar respostas prontas, mas problematizar acerca dos motivos de ser desse modo e não de outro.

Motivação

Antes de apresentar o exemplar de *Kabá Darebu* à turma, o professor entregará a cada aluno uma folha de papel A3 e revistas solicitando que recortem imagens e façam uma montagem de como ele imagina que seja Kabá, o lugar onde mora, o que costuma fazer. As únicas informações que deverão ser ditas às crianças são que o menino pertence à uma etnia indígena e tem a mesma idade deles. A composição deve ser livre, sem a interferência ou sugestão do docente e, ao finalizar, devem legendar o trabalho.

Após o término da atividade, os estudantes apresentarão seu trabalho, explicando oralmente o que imaginaram. O professor, nesse momento, fará uma retomada dos questionamentos anteriores, comparando as respostas com as imagens produzidas pelos alunos. O docente deve evitar comentários como “Isto está certo.” ou “É errado desse jeito.”, pois pode interferir na interpretação da obra. O objetivo dessa atividade é aguçar a curiosidade e incentivar a imaginação da criança e, juntamente, observar seus conhecimentos prévios e que, em grupo, comecem a comparar as diversas possibilidades de representar uma pessoa que não se conhece, mas que se possui apenas algumas informações.

Para encerrar a etapa de motivação, será organizado um painel em papel pardo com o material produzido pelos alunos, sob o título *Como será o menino Kabá Darebu?*. O cartaz será exposto na sala de aula ou, se possível, nos corredores ou pátios da escola. O cartaz será retomado após a leitura para que o aluno faça a comparação entre o antes e depois da leitura da obra. A etapa de preparação para a leitura acontecerá na primeira aula, anterior ao dia da leitura da obra.

Como será o menino Kabá Darebu?

2 - Leitura

A leitura da obra *Kabá Darebu* ocorrerá na aula seguinte. O professor fará uma retomada oral da atividade de motivação, questionando os alunos acerca do que lembram sobre quem são os índios, onde vivem e por que há o dia 19 de abril em sua homenagem.

Em seguida, será realizada a construção de hipóteses, baseado na atividade do desenho, sobre quem seria Kabá Darebu, de onde ele era, se tinha família, o que gostava de fazer. O questionamento tem como objetivo fazer as previsões sobre o que o texto apresentará, para que, posteriormente, possam ser verificadas e, assim, construa-se o sentido da narrativa. Lembrando que os materiais paradidáticos têm como foco auxiliar o leitor na elaboração e construção de conceitos científicos sobre um tema específico.

Para iniciar a leitura, o professor pode organizar os alunos em círculo, sentados em almofadas, cadeiras ou mesmo no chão. Se possível, em pátio aberto junto à natureza, pois a narrativa se passa ao ar livre e seria interessante que eles pudessem sentir, de alguma maneira, a sensação de proximidade também desse espaço.

Geralmente, as escolas não possuem mais de um exemplar da obra e, por se tratar de um texto extenso e que a visualidade contribui para a compreensão, indica-se que o professor realize a leitura para os alunos e, posteriormente, disponibilize o material para que as crianças

possam manusear ou se projete as imagens da obra.

Para começar a atividade, o docente apresentará a obra, inicialmente explorando a capa e indagando, por exemplo, “Hoje vou apresentar a vocês um grande amigo. Ontem pedi que desenhassem aquele menino e hoje já conversamos um pouco sobre isso. Posso trazê-lo aqui? (resposta das crianças) Então esse é meu amigo Kabá Darebu (mostrar a capa do livro), ele também quer conhecer um pouco de vocês.”

Previsões

- a) Quem será essa pessoa na capa?
- b) O que significa Kabá Darebu?
- c) Como será que é esse menino?
- d) O que ele nos contará?
- e) O que mais, além do menino, aparece na capa?
- f) Vejam: há dois nomes escritos aqui, Daniel Munduruku e Marie Therese Kowalczyk, quem serão eles?
- g) Vamos ver se o que imaginamos irá acontecer.

Leitura

O professor inicia a leitura em voz alta, mostrando as imagens a cada duas páginas, realizando questões aos alunos e possibilitando que eles também façam suas considerações, observando certa ordem e sem deixar que o assunto se desvie do objetivo da atividade. As perguntas devem problematizar a questão do estereótipo indígena e levar o aluno à percepção que o menino Kabá, assim como eles, tem uma família, brinca, tem sua maneira de aprender, que há pontos iguais e outros distintos, como a forma de morar, a relação com a natureza.

A condução das reflexões pretende que a criança observe os pontos de “sutura”, ou seja, pontos de ligação, da identidade cultural étnica indígena e que cada indivíduo tem a sua trajetória de vida alicerçada pela cultura na qual está inserido. A atividade de leitura deverá ter a duração de em torno de trinta minutos, entre a preparação do ambiente e a leitura com a interação dos alunos.

Possibilidades de questionamentos

- a) Vejam, Kabá está se apresentando para nós. O que ele nos contou? (página 3)
- b) Observaram como é a casa de Kabá? O que tem de diferente daquelas onde vocês moram? (página 4)
- c) Munduruku é o nome da tribo de Kabá, eles têm o hábito de morar juntos em pequenos grupos? E a família de vocês como é? Quem forma sua família? (página 4 a 7)
- d) O que ele costuma comer? Vocês já comeram alguns desses alimentos? Onde a família dele encontra a comida? (página 8 a 10)
- e) Vocês viram que para cada situação eles usam cores e desenhos diferentes para pintar o corpo. E nós fazemos algo parecido? Usamos sempre o mesmo tipo de roupa?
- f) As crianças da tribo de Kabá têm o costume de ouvir os ensinamentos dos mais velhos para conhecerem sua cultura. Vocês têm esse hábito ou “não dão bola” para as histórias que os mais velhos lhe contam? (página 16 a 19)
- g) Quem já tomou um chazinho para passar a dor de barriga? (página 20)
- h) Quando conhecemos pessoas diferentes, temos a oportunidade de aprender coisas novas. Será que todo mundo é do mesmo jeito, faz tudo igual? (página 21 a 23)
- i) Algumas coisas, como brincar e comer são iguais e outras, como estudar em escolas e usar roupas são diferentes, por que acontece isso?

O questionário exposto é uma possibilidade para problematizar a questão da identidade e diferença entre os humanos. O docente conduzirá a atividade de acordo com a sua realidade e o interesse da turma em expressar oralmente suas reflexões. A relação da identificação por alguns elementos da infância, como a família e o brinquedo, e a diferença, dependendo do contexto, pela alimentação, vestimenta, moradia. Levar o aluno a dar-se conta de que, mesmo entre os que parecem iguais - no caso seus colegas em comparação com a realidade indígena, que aparentemente é distinta -, há a existência de um fluxo de constantes transformações.

Justificamos que os paratextos explorados na análise do capítulo 2 deste estudo não serão utilizados nesta sequência, pois são textos longos e com caráter informativo, merecendo atividades específicas para potencializá-los.

Após a leitura permeada pelas reflexões conjuntas do professor e dos alunos, o docente poderá realizar mais uma vez a leitura, agora sem interrupções, para que as crianças comparem suas previsões sobre a obra e possa, então, realizar-se a interpretação e a síntese.

3 – Pós-leitura

Recapitulação e compreensão

Voltando à sala de aula, ou local no qual foi exposto o cartaz confeccionado na aula anterior, o docente provocará os alunos a observarem suas produções e realizarem a comparação do que haviam imaginado sobre Kabá e o que, após a leitura, há de relação com o que foi apresentado na obra. Eles poderão circular ou assinalar quais imagens condizem com a cultura da tribo munduruku, efetuando a comparação entre os conhecimentos prévios e o que compreenderam a partir da leitura. Comparar com os alunos a representação do que é o ser índio e o que eles puderam perceber após entrar em contato com essa história escrita por um autor que pertence a uma tribo indígena. Refletir sobre o que se vê na televisão ou o que nos contam sobre essa cultura, assim como o que se vê no material didático ou em outras fontes.

Em seguida, o professor deverá guiar a elaboração de síntese coletiva da obra *Kabá Darebu*. Ela será construída de modo coletivo, na qual o docente indagará os pontos principais da história, tendo o foco de como a cultura influencia no modo como agem as crianças. As frases serão discutidas oralmente e registradas no quadro, ponto a ponto, pelo professor, seguidas pelo registro no caderno por cada aluno. Nesse ponto, é realizada a explicação de que cada indivíduo possui sua história, de acordo com o que vai vivendo, com suas experiências e que acontecem fatos marcantes, que são registrados.

No caso de Kabá, suas histórias passam pela oralidade e as crianças identificarão qual o modo que cada aluno guarda suas memórias. Reforçar junto a eles que a cultura, ou seja, o modo como o grupo social em que ele está inserido vive, influencia na forma que o humano vai se constituindo. Então, se cada cultura tem uma maneira, não há, então, uma melhor ou pior que outra, mas apenas jeitos distintos de viver.

As explicações e problematizações têm que permear todas as atividades, de acordo com o que a turma exige, e não necessariamente tendo um único momento na sequência didática. Dessa forma, é encerrado o segundo dia de atividades com a obra, refletindo com os alunos sobre história de vida e cultura. Será solicitado, como tarefa para casa, que conversem com seus familiares sobre a história de vida de cada um e respondam as seguintes perguntas para posterior elaboração da produção textual.

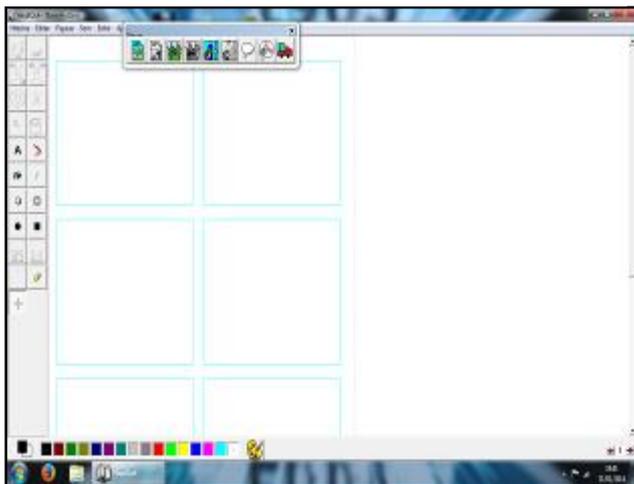
TAREFA PARA CASA QUEM SOU?

Hoje conhecemos quem é Kabá Darebu. Agora é sua vez de nos contar um pouco mais sobre você. Responda às seguintes perguntas com seus familiares e traga na próxima aula.

- 1 – Qual seu nome?
- 2 - Qual sua idade?
- 3 – Quando faz aniversário?
- 4 - Com quem você mora?
- 5 – Quem escolheu o seu nome? Qual o significado?
- 6 – O que costuma fazer junto a sua família?
- 7 - Quais brincadeiras você mais gosta?
- 8 – Quais os fatos mais marcantes da sua vida? Peça ajuda para alguém de sua família.

Produção textual

Figura 37 - Tela inicial do programa *HagáQuê*



Fonte: Programa usado pela pesquisadora.

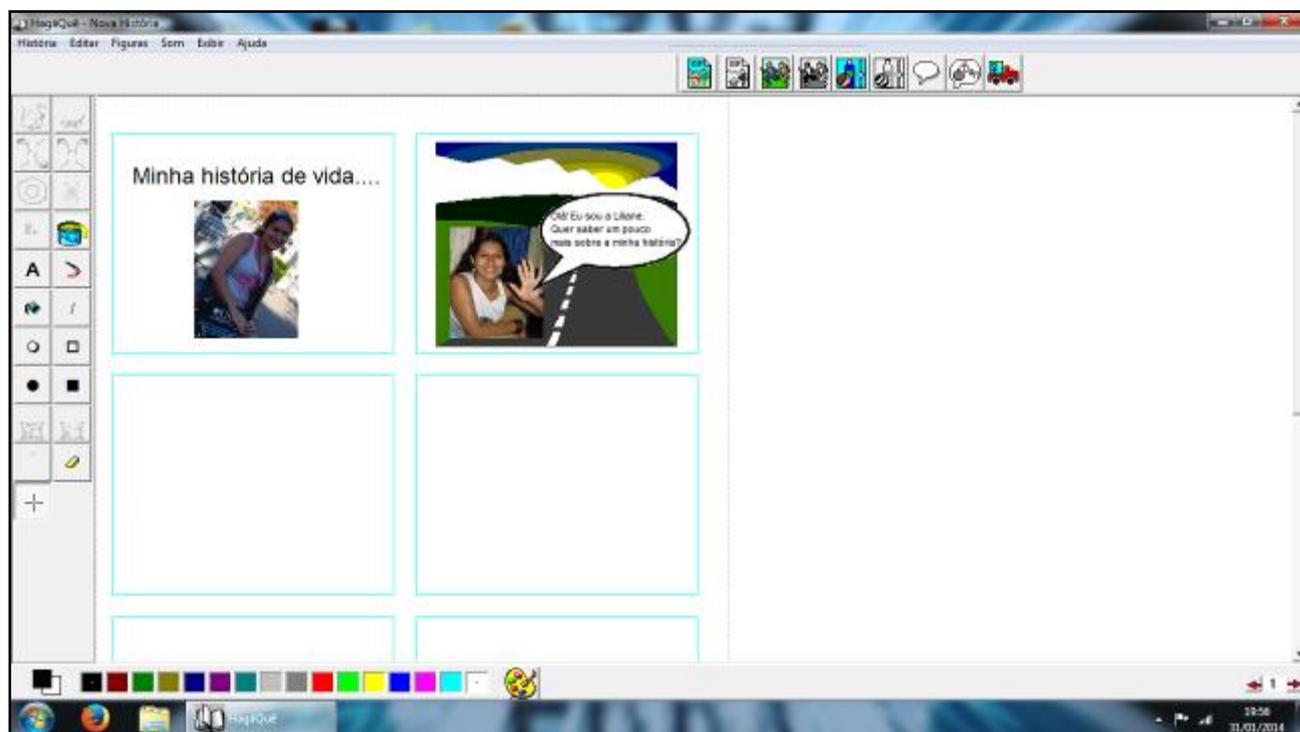
A etapa final da sequência didática proposta é a construção, pelo aluno, de uma história em quadrinhos na qual ele conte os fatos que ele considera importante de sua vida. Para isso, sugere-se o uso do programa para computador gratuito *HagáQuê*⁵⁴.

A tela inicial do programa expõe os recursos disponíveis aos usuários para a construção de histórias em quadrinhos (Fig. 37). As histórias, além de serem vistas no computador, podem ser impressas ou publicadas *on-line*. O *software* possui um banco com imagens como cenários, personagens, objetos e balões de diálogo e, também, dispõe da opção de importar figuras e fotos de outros arquivos, permitindo mais alternativas à criação. Ele é autoexplicativo, possuindo legendas e ícones que identificam a tarefa,

⁵⁴ Programa desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da UNICAMP e que tem por objetivo “[...] facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação.”(Site NIED, disponível em <http://www.nied.unicamp.br> acesso em 31/01/2014).

auxiliando os alunos em processo de alfabetização no manuseio e na interação com o programa⁵⁵.

Figura 38 - Exemplo de uso do *HagáQuê*



Fonte: Tela organizada pela pesquisadora a partir do Programa *HagáQuê*.

A atividade de produção textual tem o objetivo de sintetizar a aprendizagem realizada pelos alunos e proporcionar a experiência de autoria. O professor, na aula seguinte, retomará rapidamente, de modo oral, o que foi trabalhado até o momento e solicitará que os alunos construam, a partir da folha respondida em conjunto com a família, uma narrativa, em formato de história em quadrinhos, relatando sobre fatos importantes da sua vida, assim como o menino Kabá fez na obra estudada. O exercício de autoria é mais lento, então, os alunos poderão usar períodos de trinta minutos durante alguns dias da semana para a finalização da história. Nessa etapa, o professor auxilia o aluno na construção da narrativa de sua história, problematizando junto a ele que as identidades são processos baseados nas suas vivências.

Pode-se dar como exemplo a alimentação (pois o aluno acaba gostando ou não de alimentos com os quais ele tem contato de alguma maneira) para auxiliá-lo a compreender que essa relação é mediada pela cultura na qual está inserido, porém, ele tem o direito de

⁵⁵ Atualmente, a maioria das escolas públicas brasileiras possuem laboratórios de informática e, até mesmo, o Projeto UCA (Um computador por aluno). O programa é gratuito, de fácil instalação e, por não necessitar de acesso à *internet* para seu uso, é uma ferramenta lúdica a serviço da prática pedagógica.

constatar que cada indivíduo tem o poder de escolher. As comparações podem ser realizadas por meio da história de vida da criança com a de Kabá ou entre as narrativas dos estudantes da própria sala, pois, enquanto elaboram seus textos, o docente pode indagá-los, problematizando as escritas, ajudando as crianças na compreensão de que todos têm pontos comuns e outros distintos, e nem por isso são melhores ou piores que os outros.

A atividade de narrar a vida do aluno é utilizada nas salas de aula com frequência, mas, nesta sequência, renova-se pelo uso do recurso eletrônico, no qual o aluno pode inserir diversas imagens e textos sem o limite do papel. Pela leitura e compreensão da história de Kabá Darebu, há a percepção da construção da identidade e diferença pela positividade, pois a criança poderá compreender que todos têm uma história, de acordo com as experiências vividas em sua comunidade. Compreender que todos têm história auxilia no desenvolvimento do sentimento de alteridade para com o outro, pois, mesmo com diferenças, todos são humanos e merecem respeito.

3.1.2 Sequência didática 2: Diversidade cultural: modos de ver o mundo

A origem do mundo é uma questão que há muito está presente no pensamento da humanidade. Cada cultura elabora o seu mito de criação, sendo que muitos têm pontos em comum, mudando nomes e imagens. A obra *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem* expõe ao leitor a visão de algumas etnias africanas sobre os fenômenos da criação.

A proposta para o livro segue o mesmo contexto exposto na sequência anterior, turmas de 2º ano em contextos urbanos e que não possuem, em sua maioria, contato direto com a cultura afro-brasileira⁵⁶. O exemplar é separado em pequenos contos, facilitando a leitura autônoma por alunos que já estão com o processo de alfabetização em estágio avançado.

No entanto, por se tratar de algo abstrato para o pensamento infantil da faixa etária dessa proposta, acredita-se que, para evitar simplificações e para o melhor aproveitamento da obra, a leitura necessite ser mediada pelo professor e que ele trabalhe cada história em momentos separados para conseguir aprofundar o estudo da cultura afro-brasileira.

O objetivo da sequência é proporcionar com os alunos a percepção de que há

⁵⁶ Atualmente, a cultura afro-brasileira, por meio da Lei nº 11645/2008 e por diversas políticas afirmativas, está sendo mais divulgada. No entanto, para a organização da sequência, levou-se em conta o contexto de trabalho da pesquisadora, no qual pouco é trabalhado, não há grupos de movimento negro atuantes e as casas de religião de matriz africana são poucas.

diversas explicações para um mesmo fato ou fenômeno; que as distinções ocorrem dependendo da cultura na qual os sujeitos estão inseridos e que a identidade do indivíduo vai se formando por meio dela. A proposta didática propõe-se, ainda, a oportunizar que os alunos conheçam pontos da cultura afro-brasileira e compreendam que a diversidade cultural não é algo a ser julgado, mas respeitado. Para atingir tal propósito, será usado o conto “Ogum: aquele que veio ensinar”, pertencente à obra *Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem*.

1 – Preparação para leitura

Motivação⁵⁷

O objetivo da proposta é que o aluno perceba visões distintas de questões culturais. Para tanto, o professor pode partir, na etapa de motivação, de algum evento cotidiano da escola, como, por exemplo, o recreio, por ser algo concreto e vivenciado por todos, para questioná-los e fazê-los refletir.

O professor pode confeccionar em papel pardo⁵⁸, com os alunos, uma tabela para classificar quais as principais atividades que eles realizam durante o recreio. Por meio dos questionamentos, fazer com que os alunos notem que na mesma atividade, no caso, denominada “recreio”, cada criança vê e age de uma maneira, que, pelas afinidades reúnem-se grupos para brincar de bola, aqueles que preferem ficar lendo mais reservados e que, um dia, pode-se querer brincar de pique-esconde e, em outro, mudar e brincar apenas com o seu melhor amigo. A atividade pode durar em torno de vinte minutos e pode ser realizada no início da aula ou, se preferir, realizá-la após o recreio para aproveitar os acontecimentos do dia. Caso optar pela última situação, a sequência deverá ser realizada em dois turnos.

O QUE FAZEMOS NO RECREIO?			
Nome do aluno	Gosto	Não Gosto	Gosto às vezes
Ana	Jogar futebol	Passa anel	Pega-pegas
Bruno	Pega-pegas	Carrinho	Jogar vôlei
Cláudio	Ir à biblioteca	Passa anel	Jogar futebol
Denise	Ir à biblioteca	Jogar futebol	Boneca

⁵⁷ Para essa sequência, passou-se a etapa “motivação” à frente da exploração dos conhecimentos prévios para melhor condução do trabalho.

⁵⁸ Caso disponha de recursos eletrônicos, pode realizar a tarefa construindo a tabela no computador e projetando para os alunos e, posteriormente, transformando o material em gráficos, permitindo, assim, um trabalho interdisciplinar.

A tabela acima é meramente ilustrativa, mostrando uma possibilidade de registro do diálogo a partir de constatação realizada junto dos alunos de como, para um fato cotidiano, existem várias formas de experienciar e explicar. Após a construção desse pensamento, questionar os alunos sobre que outros fatos do seu dia a dia podem ter modos distintos de explicação.

Explorar conhecimentos prévios

O professor irá explicar aos alunos que eles irão ler um mito africano, que foi trazido pelos escravos após a conquista do Brasil e que faz parte da cultura de muitos povos, inclusive do brasileiro.

- a) O que são mitos?

As respostas podem variar muito, pois dependerá se o professor trabalhou ou não com esse gênero textual. O objetivo é que os alunos compreendam que os mitos são modos que grupos culturais elaboram para explicar fenômenos ou situações. Para isso, recorrer à atividade de motivação.

- b) Vocês conhecem algum mito?

- c) Existem muitos mitos sobre muitas coisas, hoje conheceremos um da cultura africana e que veio para o Brasil. Vocês sabem onde é a África?

Após as respostas dos alunos, apresentar o mapa (Figura 14) e fazer a localização com os alunos. Explicar que o Brasil é um país e que a África é um grande continente, formado de muitos países que possuem idiomas distintos, culturas diferentes, enfim, o que for pertinente para a percepção da criança quanto à distância e diversidade⁵⁹.

- d) Vocês já ouviram alguma história com origem em países da África ou da cultura afro-brasileira?

A verificação feita por meio das questões tem a intenção de contextualizar o texto que será lido e situar os objetivos da leitura.

⁵⁹ Compreende-se que alguns conceitos apontados são complexos para turmas de 2º ano, no entanto, o objetivo é proporcionar ao aluno o maior número de informações para contextualizar o material a ser lido, sem que haja avaliação desses conhecimentos.

2 – Leitura

No primeiro momento, o professor deverá apresentar a obra aos alunos, explorando o significado do título e da imagem que compõem a capa.

Previsões

- a) Sobre o que contará o livro?
- b) Será que todos os contos falam do mesmo assunto?
- c) O que quer dizer a criação do mundo?
- d) E o homem, de onde vem?
- e) Observem a imagem. O que vocês conseguem visualizar?

Leitura

Após as previsões, o professor explicará que será feita a leitura do conto “Ogum: aquele que veio ensinar” para que eles conheçam um pouco mais sobre a cultura afro-brasileira.

Previsões

- a) Quem é *Ogum*?
- b) Ele veio ensinar quem?
- c) O que será que ele quer ensinar?
- d) Por que ele precisa ensinar?

Posteriormente, o docente fará a leitura do conto expondo as ilustrações apenas no final. Para melhor interpretação do texto, deverá entregar para cada aluno a fotocópia da narrativa e do “Glossário” que está no final do livro. Solicitar que os estudantes, de modo individual, realizem a leitura e marquem palavras que eles não compreendem, reforçando que eles devem utilizar o glossário para suprimir possíveis dúvidas de termos específicos.

Questionário

Será proposto aos alunos que registrem em seu caderno as questões e busquem

respondê-las para, posteriormente, corrigi-las no grande grupo.

- a) Lendo apenas o título, foi possível saber do que se tratava a história? Por quê?
- b) *Ogum* é um orixá. Quais são as características dele?
- c) Quais foram os ensinamentos que *Ogum* trouxe à Terra?
- d) Por que foi preciso que ele viesse ensinar?
- e) Será que a humanidade aprendeu o que foi explicado?
- f) Observe a imagem da página 13 e descreva o que vê. O que essa figura representa?
- g) Você conhecia essa história ou alguma da cultura afro-brasileira?
- h) Escreva quais palavras você não conhecia para que possamos conversar sobre elas.

A realização da leitura e do questionário deverá durar em torno de quarenta minutos, uma vez que o texto não é extenso. Durante a execução da atividade, o professor deverá auxiliar os alunos de forma individual, orientando a interpretação e a elaboração das respostas⁶⁰.

3 – Pós-leitura

Recapitulação e compreensão

Na sequência, o docente organizará a turma em círculo para realizar a interpretação e a verificação das respostas compostas pelos alunos. Nesse momento, o professor recapitulará as previsões feitas e problematizará com eles, como feito na atividade de motivação, a questão de haver várias explicações para fatos do cotidiano. No caso do conto, os estudantes verificarão outra opção para como os homens aprenderam a trabalhar a terra, quem criou o mundo e que há pessoas que acreditam nessa narrativa, assim como cada um deles tem a sua crença. Caso haja em sala crianças que têm contato com cultos afro-brasileiros, seria interessante que elas relatassem sua experiência.

⁶⁰ Essa etapa da sequência deve ser adaptada de acordo com o contexto da turma; se há a possibilidade do atendimento individual ou não, se os alunos conseguem fazer a leitura de modo autônomo. Pode-se trabalhar com o material no mês de novembro, próxima a data de 20, que marca o Dia da Consciência Negra, e os estudantes, provavelmente, já dominam mais a capacidade de ler e interpretar.

Produção textual

O objetivo da proposta é que os alunos percebam a infinidade de explicações para vários fenômenos naturais e sociais. Dessa forma, para concluir a sequência, será solicitado que os estudantes, de modo individual, reconstruam o final do conto. Eles lerão novamente o texto e suprimirão o último parágrafo, elaborando uma nova possibilidade para os homens que foram ensinados por *Ogum*.

A nova possibilidade de final deve ser transcrita em folha de ofício e ilustrada pelo aluno, usando a mesma técnica empregada pelo ilustrador da obra, ou seja, canetas hidrocor e, após o término dessa atividade, um mural poderá ser montado na sala de aula, onde possam visualizar os diversos cenários para o final da narrativa.

As atividades propostas de reconstrução de finais e a experiência de ler outra explicação para o surgimento do mundo precisa ser acompanhada da problematização do professor, por meio dos questionamentos, tendo o cuidado de não tratar os contos africanos como algo tão distante e como exótico, mas com postura de compreensão das diversas culturas que formam o Brasil.

3.1.3 Sequência didática 3: Criança faz tudo igual? Passeando pelo Brasil

A diversidade regional brasileira é veiculada diariamente nos meios de comunicação, visto que muito da programação apresenta aspectos das regiões do Brasil em telejornais, novelas, programas de variedades, entre outros. Por exemplo, na época do carnaval, os canais voltam-se a mostrar as diversas manifestações da festividade por todos os cantos do país.

Na obra *A caminho da escola*, é possível, por meio de uma ação cotidiana dos alunos, o ato de ir à escola, pensar a diversidade no meio geográfico e cultural. O objetivo da sequência didática para esse livro é que os alunos percebam que há pontos que os aproximam e outros que os diferenciam. Por exemplo, todos são crianças e frequentam a escola, porém, o modo de locomoção depende do lugar onde moram.

1 – Preparação para a leitura

Explorar os conhecimentos prévios

O professor deve iniciar a aula expondo aos alunos o mapa político do Brasil,

dividido nas cinco regiões (Figura 31), e questioná-los sobre o que era aquela imagem, para que servia e instigá-los a localizar o estado e a cidade onde moram. A etapa preparatória deverá durar em torno de trinta minutos, dependendo do tamanho e dos conhecimentos de mapas da turma.

Motivação

A turma deverá ser separada em grupos de, no máximo, quatro alunos e desafiada a montar um quebra-cabeça dos estados do Brasil. O jogo deve ser previamente preparado pelo professor. Sugere-se que se confeccione em tamanho grande o mapa em isopor⁶¹, sendo que cada peça é um estado e cada região deve ser pintada de uma cor, como na figura apresentada aos alunos, pois ela servirá de base para a montagem. Durante o processo de montagem, o professor poderá questionar seus alunos sobre o que será formado após a montagem completa, se eles sabem o que é um mapa e qual sua utilidade, sem a pretensão de avaliá-los, mas que façam a relação entre a imagem apresentada e a atividade que estão realizando, introduzindo, desse modo, a questão da cartografia de modo lúdico.

Figura 39 –Quebra-cabeça do mapa do Brasil confeccionado em isopor.



Fonte: Fotos do acervo pessoal da pesquisadora, 2014.

Questionamento

- a) Quantos estados formam o Brasil?
- b) Em quantas regiões ele é dividido?
- c) Por que é feita essa divisão?
- d) Vocês já viajaram para algum desses estados?
- e) O que podemos dizer sobre a região norte? E a nordeste? E a centro-oeste? E a sudeste? E o sul?

⁶¹ O quebra-cabeça poderá ser confeccionado em cartolina, EVA, ou mesmo, se houver jogos prontos na escola, poderão ser utilizados. O importante é que sejam peças grandes para facilitar a montagem.

2 – Leitura

Antes de iniciar a leitura, explicar às crianças que será lida a história *A caminho da escola*, com o objetivo de conhecer alguns aspectos das regiões que formam o Brasil. Iniciará a atividade explorando os elementos da capa e contracapa, pois formam uma única ilustração, fazendo-se necessário abrir o livro para expor aos alunos. Deverá instigá-los para que façam suas previsões a partir do primeiro contato com a obra.

Previsões

- a) Onde estarão indo as crianças?
- b) Vocês conseguem identificar algumas dessas ilustrações, sabem dizer de que lugar estão falando?
- c) Lendo o título, vocês saberiam dizer sobre o que trata a história?
- d) Olhem para as crianças. Elas são todas iguais? Vestem-se do mesmo jeito?

O professor irá fazer a leitura do texto e, a cada trecho, mostrará as ilustrações aos alunos, visto que elas auxiliam na compreensão da narrativa. Uma das propostas do livro é que o leitor/aluno descubra, por meio da imagem e do texto, de que lugar é falado. Dessa forma, pode-se perguntar se sabem que estado é representado pelos elementos apresentados, mas sem dar a resposta de imediato, deixando para quando finalizarem a leitura. O docente poderá executar novamente a leitura sem pausas para que os alunos confirmem as previsões e iniciem a interpretação da narrativa.

Os grupos deverão retornar aos seus mapas, momento em que o professor entregará pequenas placas com o nome dos estados presentes no texto e deverá solicitar que identifiquem cada um deles, usando como referência o mapa apresentado no início da aula. Após a etapa da identificação dos estados, entregar às crianças a reprodução dos personagens do livro com os devidos nomes para que, retomando o texto, tentem identificar de onde vem cada um.

O professor lerá novamente a narrativa de cada local e instigará para que os alunos coloquem o personagem no estado correspondente. Poderá questioná-los por que acham que é aquele lugar, qual região tem mais personagens, como são representadas as crianças de cada estado. O docente deve, durante toda a atividade, estar orientando, auxiliando os alunos na execução do trabalho, ficando atento ao que eles falam, utilizando-se dessas colocações para a

problematização e interpretação da obra.

Figura 40 - Exemplo da atividade de identificação e retomada concluída



Fonte: Fotos do acervo pessoal da pesquisadora, 2014.

3 – Pós-leitura

Recapitulação e compreensão

Após a leitura, o professor questionará os alunos se o livro trouxe informações novas, se aquilo que eles imaginaram aconteceu ou não, se houve algum ponto de identificação ou estranhamento com as crianças expostas na narrativa.

Retomar com os alunos a que estados pertencem os personagens da história. Caso não tenham identificado, a professora pode auxiliá-los com mais dicas ou, na medida da disponibilidade, realizar pesquisa na *internet*, buscando informações para solucionar as questões. Durante a atividade, entregar fichas com o nome dos personagens para que cada grupo coloque no mapa que montou na atividade de motivação. A finalização dessa etapa deve durar no máximo trinta minutos.

Nessa dinâmica, o professor vai questionando os alunos se os mesmos perceberam que, dependendo do tipo de lugar onde se mora, há diferentes jeitos de se locomover e que as distinções vão criando o modo pelo qual as pessoas organizam suas vidas. Para completar, é importante realizar o registro no caderno da ideia principal do texto, organizando, de modo coletivo, um resumo, enfatizando a questão de que a diversidade geográfica influencia nos tipos de transporte utilizados pelas crianças.

Com posse das fichas respondidas, os grupos podem reproduzir os resultados em cartazes, usando a mesma base da tabela acima, pois, organizando assim, fica disposto como um gráfico de barras. O professor deve discutir os resultados com cada grupo, verificando qual a realidade da turma pesquisada e organizando com eles o relatório com os resultados, ocorrendo, desse modo, a transformação da tabela em um texto descritivo. Posteriormente, cada grupo expõe à turma, sendo possível organizar uma nova tabela com os resultados de todas as turmas, seguindo os mesmos passos e expondo a atividade nos corredores da escola.

RELATÓRIO DE PESQUISA ⁶³	
Escola:	
Turma:	
Grupo:	
Data:	
<p style="text-align: center;"><i>O grupo fez uma pesquisa na turma do 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental X, perguntando “Qual o meio de transporte que utiliza para vir à escola?”.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Na turma, sete crianças vêm caminhado, quatro vêm de carro, seis usam o transporte escolar, três dizem que vêm de bicicleta e um aluno o pai traz a cavalo. Perguntamos por que ele vem a cavalo, e ele disse que é porque não tem carro e moram em um sítio perto daqui, e o pai traz ele assim.</i></p> <p style="text-align: center;">.....</p>	

O objetivo das sequências apresentadas na dissertação é apontar alguns caminhos de trabalho mediado com as obras selecionadas para o estudo, mas sem esgotar as possibilidades e nem apresentar receitas prontas. O que foi apresentado tem como base a experiência de trabalho com anos iniciais da pesquisadora em cidades com características rurais do interior do estado do Rio Grande do Sul.

A comparação da vivência do aluno com a evidenciada nos livros é o modo pelo qual, sem julgamentos por parte do docente, pode-se ajudá-los a perceber que existem diversas formas de viver no mundo e que uma não é melhor que a outra e que é preciso respeitar e aceitar a diversidade humana.

⁶³ Esse é apenas um exemplo de como orientar o início do relatório, pois pode variar, dependendo do estágio em que os alunos se encontram no processo de alfabetização.

Reitera-se que o caráter das sequências didáticas apresentadas neste estudo são propositivas para explorar aspectos da diversidade humana, sendo que as obras poderiam ser direcionadas a outras temáticas pertinentes à realidade e aos objetivos de cada docente ou estabelecimento de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento.

John Dewey

O momento de fechar a pesquisa aglutina sentimentos contraditórios, como alívio de dever cumprido e conflito por achar que algo está faltando. No entanto, como expressa Dewey, a vida é processo, e nunca fim. O estudo iniciou-se com dúvidas e - como anuncia Guimarães Rosa na abertura da dissertação, muitas desconfianças -, em seu término, algumas certezas foram construídas, enquanto outras desconfianças surgiram. O ato de aprender é algo que nunca se encerra, pois, enquanto se vive, há aprendizagem, interação e se percebe que, quanto mais se conhece, menos se sabe do mundo. Dessa forma, este tópico tem por objetivo responder aos apontamentos iniciais, ao problema de pesquisa e indicar desdobramentos e possibilidades de investigações envolvendo o tema deste estudo.

Para discutir os aspectos mais relevantes encontrados durante a pesquisa, busca-se responder ao problema *de que forma as obras da área das Ciências Humanas do conjunto 1 dos acervos complementares do PNLD/2010 para anos iniciais do Ensino Fundamental representam as identidades culturais e, assim, contribuem ou não para a educação para a diversidade?*

As *identidades culturais* possuem diversos segmentos e pode-se perceber que, nas obras da área de Ciências Humanas, do conjunto 1, predominam as identidades étnicas. Os três exemplares selecionados apresentam aos leitores o olhar de culturas que constituem o Brasil, principalmente as indígenas e africanas. Acredita-se que o enfoque nas duas etnias se dá devido à Lei 11645/2008, que inclui nos currículos as temáticas, fazendo-se necessária a produção de material para atingir o objetivo e a demanda que se originou.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos provocou a reelaboração dessa base curricular e dos materiais que seriam disponibilizados na nova organização com a inserção da criança, aos seis anos, em classes de alfabetização. Foram necessárias readaptações físicas, pedagógicas e de profissionais para atender de forma adequada à alfabetização como processo e, também, para propiciar o próprio entendimento do conceito de *letramento*.

Junto a tantos desafios, o componente curricular História passa a ganhar força, pela

conscientização, por meio da formação dos professores e também da elaboração do material didático, de que é uma área com especificidades e que contribui na construção da identidade dos alunos com base em uma postura mais cidadã e de respeito à diversidade. Os acervos complementares ampliam o leque de materiais para professores desenvolverem, além de seus conteúdos, o incentivo ao hábito da leitura de seus alunos. A presença dos exemplares em sala de aula facilita, tanto para o docente quanto para o estudante, o manuseio contínuo dos livros, buscando-os sempre que considerarem pertinente.

A linguagem é a grande ferramenta que os indivíduos possuem para exteriorizarem seus pensamentos, e a educação se usa dela para constituir os sujeitos, dentro de uma cultura estabelecida para o grupo ao qual pertence. As obras dos acervos complementares PNLD 2010, selecionadas para a dissertação, procuram aproximar o aluno dos conhecimentos escolares de maneira lúdica, utilizando elementos da literatura infantil no estilo de livro temático para abordar conteúdos que compõem a base curricular nacional brasileira.

Kabá Darebu, Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem e *A caminho da escola* subjazem uma concepção de educação que busca a valorização do humano e de sua cultura. A linguagem, principalmente nas duas primeiras obras, é exposta como o meio pelo qual a cultura, e, por conseguinte, as histórias dos povos se perpetuam e continuam a construir e ressignificar as identidades dos indivíduos pertencentes a ela.

As três obras selecionadas são bem estruturadas, de boa qualidade em aspectos gráficos, materiais e discursivos. Por se tratar de materiais para classes de alfabetização, não é possível inserir grandes questões teóricas sobre os processos identitários e a *identidade cultural*, mas, por meio da mediação do professor, figura chave na organização da aprendizagem, é possível iniciar com os alunos reflexões sobre o respeito aos modos distintos de viver, as culturas que não são as deles, mas que exercem influência, direta ou indireta, pois se vive na sociedade da globalização, na qual se está constantemente interligado.

Anteriormente, foi mencionado que a *identidade cultural* predominante nos exemplares é a étnica, sendo que foram priorizadas as etnias africanas, principalmente as que têm mais influência na cultura brasileira, como, por exemplo, os *iorubas* e a etnia indígena, representada pelo povo *munduruku*. A ação de priorizar essas duas etnias vem ao encontro de movimentos da sociedade civil e, posteriormente, pela força das diversas leis e políticas afirmativas de valorização das culturas que formaram a nação brasileira. Porém, muitas outras etnias que também têm papel constitutivo da identidade cultural brasileira foram silenciadas nessa primeira edição dos acervos complementares, como países do continente europeu e asiático, pois o Brasil é um país mestiço, no qual as inúmeras influências de todos os cantos

do planeta se misturam para formar a brasilidade.

Outro aspecto presente quando se observam questões étnicas são estereótipos na representação do humano. No entanto, em *Kabá Darebu* e *Seis pequenos Contos africanos* não se encontram generalizações, pois há o respeito a individualidade do ser, apresentando as características comuns, mas identificando traços particulares em cada personagem. Essa apropriação se deu pela familiaridade dos autores com o tema abordado, pois Daniel Munduruku é um indígena da tribo e relatou em *Kabá Darebu* suas próprias vivências e Raul Lody é antropólogo, que há muito pesquisa as influências africanas no Brasil.

Em *A caminho da escola*, por se tratar de um tema amplo, houve a generalização das regiões, principalmente a norte e centro-oeste, pois foi apresentado apenas um estado de cada. Contudo, a autora procurou expor a diversidade por meio das figuras humanas pelas diferentes regiões, por exemplo, apresentado para cada estado crianças com físico, personalidade e meio de transporte distintos, sendo que o ponto de identificação entre elas era o fato de todos irem à escola.

O aporte teórico da dissertação imprime um olhar atento às obras, assim como as proposições pedagógicas para a potencialização do material buscam auxiliar o docente, que, em muitos casos, não possui, em sua formação inicial, contato com conceitos complexos como o de *identidade cultural*. O estudo revela, ainda, o quanto é importante a compreensão do papel do educador e clareza dos conceitos a serem construídos com os alunos para que se efetive o trabalho com a diversidade enfrentada cada vez mais nas escolas.

A educação para a diversidade, compreendida como o respeito ao humano, independente de qualquer classificação, é algo a ser trabalhado diariamente em sala de aula. As sequências didáticas propostas neste trabalho são um olhar de determinado contexto para o material, sendo possíveis adaptações, restrições, ampliações, enfim, adequar de acordo com a realidade de cada professor.

O PNLD dos anos iniciais do ano de 2010 marcou a inclusão dos paradidáticos no rol dos materiais disponibilizados pelo MEC às escolas públicas brasileiras. Por isso, a primeira seleção contou com obras de boa qualidade, como as selecionadas para este estudo, mas, também, com outras com características desfavoráveis para o trabalho com os conteúdos de História.

Por se tratar de um material recentemente enviado às escolas públicas, ainda há muito a ser pesquisado sobre acervos complementares nas mais diversas áreas do conhecimento. Aponta-se a necessidade de estudos de campo e a verificação da aplicabilidade das obras em sala de aula, assim como entende-se que estudiosos de outras áreas, como, por

exemplo, Língua Portuguesa, Biologia e a própria Geografia, possam contribuir, com seu olhar especializado, com os acervos complementares, tanto da edição de 2010, quanto das posteriores.

No ano de 2013, foi organizada a segunda edição dos acervos, com a ampliação para o 3º Ano do Ensino Fundamental, dispondo de obras específicas para cada ano, entre outras mudanças. Por estarem em escolas públicas, os livros paradidáticos merecem mais estudos para que sejam melhor compreendidos e utilizados na potencialização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Conclui-se que os acervos complementares PNLD 2010 são uma ferramenta importante para docentes desenvolverem, de modo lúdico e estimulante, o trabalho com conceitos e temáticas específicas de cada área do conhecimento, como é o caso do componente curricular História, explorado neste estudo. Igualmente, esses acervos auxiliam na formação de leitores, pois, pela proposta de estarem à disposição dos alunos em sala de aula, facilita o acesso ao mundo dos livros.

A mediação, por parte do docente, é outro ponto crucial para a potencialização do material, pois, na área de Ciências Humanas, as obras selecionadas, sendo lidas de modo autônomo e sem a problematização, podem causar confusão ou a elaboração de generalizações. Deve ficar claro ao aluno que a narrativa é um discurso construído sobre a temática, uma representação, e, nesse processo de entendimento do que se lê, o professor é um dos indivíduos que pode auxiliar, por meio do trabalho pedagógico.

O ensino de História nos anos iniciais, ou mesmo das Ciências Humanas, ainda precisa ganhar força, pois, por muito tempo, foi esquecido e relegado apenas aos anos finais do Fundamental e ao Ensino Médio. Faz-se necessária a conscientização, por parte dos professores e dos formadores, de que é na infância que se começa a construir a base de conceitos como *identidade cultural*, *diversidade*, *alteridade*, *representação*, citando apenas os abordados nesse estudo. Boa parte dos documentos da educação nacional mencionam o desenvolvimento de um cidadão, mas, para que essa questão se efetive, o ensino de História é ferramenta importante de constituição de indivíduos conscientes de seu papel social, que possam ser emancipados e que compreendam que o humano é diverso, e que é nessa diversidade que se constrói o eu e o sentimento de respeito.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. _____. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **História: Ensino Fundamental**. (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Literatura: Ensino Fundamental**. (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 17 de novembro de 2013.

_____. **Lei nº 11.274** de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 14 de dezembro de 2013.

_____. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 30 de novembro de 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866. Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia.** Brasília: MEC/FEF, 2001.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: BRASIL. **História: Ensino Fundamental.** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 17 – 34.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Portugal: Difel, 2002.

_____. **O mundo como representação.** *Estudos avançados.* [on-line]. 1991, vol.5, n.11, p. 173-191. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

DAMATTA, Roberto, **O que faz o brasil, Brasil?.** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença.** Organização por Jorge Larrosa e Carlos Skliar; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

EDUAR, Gilles. **Ossos do ofício.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

FONTES, Miriam Lopes da Mota. **Uma casa para viver.** Belo Horizonte: Dimensão, 2008.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados. São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 de abril de 2012.

GIRON, Loraine Slomp. **Presença africana na serra gaúcha: subsídios.** Porto Alegre/RS: Letra e Vida, 2009.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: (Org.) GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** Org. Neusa Maria Mendes de Gusmão. – São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

_____. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro.** Cadernos de Pesquisa. Campinas, n^a 107, p. 41-78, jul. 1999. Acesso em 20 de abril de 2013.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n^o2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Identidade cultural e diáspora.** *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n^o24, p. 68-75, jan. 1996.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa* [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 69-85. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>. Acesso em: 28 de março de 2012.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça. **No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 09-36.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** *Revista Brasileira de Educação*. N. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr/2002.

LIMA, Andrea Paula Monteiro de. **Acervos complementares do PNLD 2010: um estudo sobre a relação entre matemática e gêneros textuais.** Recife: o autor, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2012.

LIMA, Itaise Moretti. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento.** Caxias do Sul: o autor, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

LODY, Raul. **Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem.** 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MANDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu.** São Paulo: Brinque-book, 2002.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: BRASIL. **Literatura: Ensino Fundamental.** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 143 – 170.

MIKHAILOVITCH, Mikhail Bakhtin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 14.ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, humanismo e globalização.** 2.ed. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2007.

_____. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico.** Caxias do Sul, RS: EDUCUS, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções,** 2.ed. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

_____. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** 8.ed. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

PLATÃO. **Diálogos.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. – 5. Ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. 2. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOS, Flávia Brocchetto; VOLMER, Lovani; ORSO, Aline Crisleine. **Reformas educacionais e curriculares: acervos complementares nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista e-curriculum [online], São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012. ISSN: 1809-3876. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 de julho de 2012.

REPETTO, Juan Carlos Porta. **A diversão vai á escola**. Curitiba: Módulo, 2008.

REVIEJO, Carlos. **As casas de ontem e de hoje**. Curitiba: Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda., 2008.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza B. [et. al.]. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2010. (Coleção Leitura e Formação).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 11. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel, **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERNI, Fabia, **A caminho da escola**. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamentos e linguagem**. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Lisboa: Dinalivro, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 07-72.

OBRAS CONSULTADAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz (orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ROGER, Chartier. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. – (Pensamento e ação no magistério)

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

REFERENCIAS ELETRÔNICAS

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 20 março 2012.

Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 março 2012.

Editora Brinque Book. Disponível em: <http://www.brinquebook.com.br/livro.php?livro=105&exibe=sgprof> . Acesso em 23 de julho de 2013.

Editora Pallas. Disponível em: http://www.pallaseditora.com.br/autor/Raul_Lody/45/. Acesso em 16 de dezembro de 2013.

Centro de Estudos em Educação e Linguagem UFPE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/> . Acesso em 08 de agosto de 2013.

Portal do MEC Acervos Complementares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/acervos_obras_complementares1.pdf. Acesso em 20 de março de 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br. Mapa do Brasil disponível em: ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/mapas_escolares/ensino_medio/mapas_estaduais/pdf/para.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2013.

Fabiana Terni autora. Disponível em: www.fabiaterni.com.br. Acesso em 01 de janeiro de

2014.

Global Editora. Disponível em: <http://www.globaleditora.com.br>. Acesso em 01 de janeiro de 2014.

NIED/ HagáQuê. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>. Acesso em 31 de janeiro de 2014.

ANEXOS

Anexo A

Quadro 2 - Obras dos acervos complementares PNLD 2010

ACERVO 1		
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A viagem de Tamar</i>	Ângelo Machado	Editora Lê Ltda.
<i>Animais</i>	Ingri Bellinghausen	RHJ Livros Ltda.
<i>Clact...clact...clact...</i>	Liliana & Michele Iacocca	Editora Abril S/A
<i>Dos pés a cabeça</i>	Marie Houblon	Companhia Editora Nacional
<i>Folclore brasileiro infantil</i>	Célia Ruiz Ibáñez	Girassol Brasil Edições Ltda.
<i>Jonas e as cores</i>	Regina Berlim	Editora Fundação Peirópolis Ltda.
<i>Mast e o planeta azul</i>	Sônia Coppini	Fundação de Apoio da Universidade Federal do RGS
<i>O casal de João-de-barro</i>	Nara Salamunes	Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda.
<i>O frio pode ser quente?</i>	Jandira Masur	Editora Ática S/A
<i>O presente de aniversário do marajá</i>	James Rumford	Brinque Book Editora de Livros Ltda.
<i>Sou grandalhão e tenho a pele enrugada. Sabe quem sou?</i>	Moira Butterfield	Editora Moderna Ltda.
<i>Tanto bicho</i>	Marta Bouissou Moraes e Maria Hilda de Paiva Andrade	Editora Dimensão Ltda.
CIÊNCIAS HUMANAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A caminho da escola</i>	Fábia Terni	Livros Studio Nobel Ltda.
<i>A diversão vai à escola</i>	Juan Carlos P. Repetto	Modulo Editora e Desenvolvimento Educacional Ltda.
<i>As casas de ontem e de hoje</i>	Carlos Raviejo	Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Ltda.

<i>Kabá Darebu</i>	Daniel Munduruku	Brinque Book Editora de Livros Ltda.
<i>Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem</i>	Raul Lody	Pallas Editora e Distribuidora Ltda.
<i>Ossos do ofício</i>	Gilles Eduar	Editora Schwarcz Ltda.
<i>Uma casa para viver</i>	Miriam L. da Mota Fontes & Maria Luisa Arueira	Editora Dimensão Ltda.
LINGUAGENS E CÓDIGO		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>Adedonha, o jogo das palavras</i>	Arlene Holanda	Conhecimento Editora e Distribuidora de Livros Ltda.
<i>Cadê?</i>	Guto Lins	Editora Globo S/A
<i>Choro e choradeira risos e risadas</i>	Tatiana Belinsky	FBF Cultural Ltda.
<i>Cores</i>	Marie Houblon	Companhia Editora Nacional
<i>Falando pelos cotovelos</i>	Lúcia Pimentel Góes	Richmond Educação Ltda.
<i>Formiga amiga</i>	Bartolomeu Campos de Queiros	Uno Educação Ltda.
<i>Isto não é</i>	Alejandro Magallanes	Comboio de Corda Editora Ltda.
<i>Manos malucos</i>	Ana Maria Machado	Salamandra Editorial Ltda.
<i>Na venda de Vera</i>	Hebe Coimbra	Manati Produções Editoriais Ltda.
<i>Para olhar e olhar de novo</i>	Eliana Pougy	Editora Moderna Ltda.
<i>Você sabia?</i>	Zuleika de Felice Murrie	Editora Biruta Ltda.
ACERVO 2		
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>Brinque-Book com as crianças na cozinha</i>	Gilda de Aquino	Brinque Book Editora de Livros Ltda.
<i>Cada macaco com seu filhote</i>	Cristina Santos	Cortez Editora e Livraria Ltda.
<i>Corpo de gente e corpo de bicho</i>	Mick Manning e Brita Granström	Editora Ática S/A
<i>De olho na Amazônia</i>	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	DCL Difusão Cultural do Livro Ltda.
<i>Era uma vez um menino travesso</i>	Bia Villela	Edições Escala Educacional S/A

<i>Meu primeiro livro de convivência com a natureza</i>	Salatiel Barragán	Edições SM Ltda.
<i>Meu primeiro livro dos golfinhos e baleias</i>	Agnès Vandewiele e Michèle Lancina	Larousse Do Brasil Participações Ltda.
<i>O desafio da mãe natureza</i>	Audifax Rios	Fundação Democrito Rocha
<i>O urso que queria ser pai</i>	Wolf Erlbruch	Editora Schwarcz Ltda.
<i>Saia dessa, Mano Pira</i>	Yêda Marquez	RHJ Livros Ltda.
<i>Sorriso alegre: os amigos da boca</i>	Tânia Medrano Rotta Oizumi e Josepha Medrano Rotta	Editora FTD S/A
<i>Uma incrível poção mágica</i>	Sin Ji-Yun	Callis Editora Ltda.
CIÊNCIAS HUMANAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIA
<i>Capoeira</i>	Sonia Rosa	Pallas Editora e Distribuidora Ltda.
<i>Crianças famosas: Cartola</i>	Edinha Diniz	Callis Editora Ltda.
<i>Ei, quem você pensa que é?!</i>	Gerson Murilo	Saraiva S/A Livreiros Editores
<i>Esta casa é minha!</i>	Ana Maria Machado	Uno Educação Ltda.
<i>Nem todo mundo brinca assim!</i>	Ivan Alcântara	Escala Empresa de Comunicação Integrada Ltda.
<i>O menino e o jacaré</i>	Marie Therese Kowalczyk	Brinque Book Editora de Livros Ltda.
<i>O trânsito no mundinho</i>	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	DCL Difusão Cultural do Livro Ltda.
LINGUAGENS E CÓDIGO		
TÍTULO	AUTOR	EDITORIA
<i>Alfabeto de histórias</i>	Giller Eduar	Editora Ática S/A
<i>Cadê meu travesseiro?</i>	Ana Maria Machado	Salamandra Editorial Ltda.
<i>Cores das cores</i>	Arthur Nestrovski	Cosac & Naify Edições Ltda.
<i>Encontro com Tarsila</i>	Cecília Aranha e Rosane Acedo	Saraiva S/A Livreiros Editores
<i>Eram 3</i>	Guto Lins	Editora Globo S/A
<i>Música</i>	Núria Roca & Rosa M. Curto	Edições Escala Educacional S/A
<i>Nós e os bichos</i>	Marcelo Oliveira	Editora Schwarcz Ltda.
<i>O ABC do dromedário</i>	Alexandre Azevedo	Pia Sociedade Filhas de São Paulo

<i>Ploc!</i>	Mario Vale	RHJ Livros Ltda.
<i>Um zoológico de papel</i>	Tatiana Belinky	Nova América Editora Distribuidora de Livros Ltda.
<i>Você troca?</i>	Eva Furnari	Editora Moderna Ltda.
ACERVO 3		
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>Aves do sertão</i>	Arlene Holanda	Fundação Demócrito Rocha
<i>Boniteza silvestre - poesia para os animais ameaçados pelo homem</i>	Lalau	Editora Fundação Peirópolis Ltda.
<i>Brincando com dobraduras</i>	Thereza Chemello	Editora Gaia Ltda.
<i>Contagem regressiva</i>	Kay Woodward	A Girafa Editora Ltda.
<i>Contando com o relógio</i>	Nilson José Machado	Editora Scipione S/A
<i>Dente</i>	Ângelo Machado	Editora Nova Fronteira S/A
<i>Doce água doce</i>	Regina Rennó	Publicações Mercuryo Novo Tempo Ltda.
<i>Histórias de contar</i>	Ana Paula Perovano	Editora Globo S/A
<i>Mamíferos</i>	Gusthavo Sezerban e Rafael Sezerban	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.
<i>O cão e o gato</i>	Verenice Leite Ribeiro e Constança de Almeida Lucas	Livraria e Papelaria Saraiva S/A
<i>O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço</i>	Milton Célio de Oliveira Filho	Brinque Book Editora de Livros Ltda.
<i>Ruivão, o lobo bom com cara de lobo mau</i>	Eloi Zanetti	Lazuli Editora Ltda.
CIÊNCIAS HUMANAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>As fabulosas fábulas de Iauaretê</i>	Kaká Werá Jecupé	Editora Fundação Peirópolis Ltda.
<i>Crianças famosas: Villa - Lobos</i>	Nereide S. Santa Rosa e Angelo Bonito	Callis Editora Ltda.
<i>Jongo</i>	Sonia Rosa	Pallas Editora e Distribuidora Ltda.
<i>Longe, perto do rio</i>	Lúcia Hiratsuka	Edições SM Ltda.
<i>O mundo do trabalho</i>	Pierre Fatumbi Verger e Maria da Penha B. Youssef	Companhia Editora Nacional
<i>Um tesouro pra todos - conversando sobre patrimônio cultural</i>	Newton Foot	Escala Empresa de Comunicação Integrada Ltda.
LINGUAGENS E CÓDIGO		

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>Alfabetário</i>	José de Nicola	Editora Moderna Ltda.
<i>Bicho que te quero livre</i>	Elias José	Uno Educação Ltda.
<i>Desenhando faces</i>	Ed Emberley	Editora Original Ltda.
<i>Mig, o descobridor</i>	Ana Miranda	Editora Record Ltda.
<i>O jogo da parlenda</i>	Heloisa Prieto	Editora Schwarcz Ltda.
<i>Papo de pato</i>	Bartolomeu Campos Queirós	Livraria e Papelaria Saraiva S/A
<i>Pintura e escultura</i>	Núria Roca e Rosa M. Curto	Edições Escala Educacional S/A
<i>Ponto por ponto, costura pronta</i>	Lúcia Pimentel Góes	FBF Cultural Ltda.
<i>Rápido como um gafanhoto</i>	Audrey Wood	Brinque Book Editora de Livros Ltda.
<i>Roda de letrinhas</i>	Nye Ribeiro	Roda Viva Editora Ltda.
<i>Turma da Mônica e as cores</i>	Maurício de Sousa e Yara Maura Silva	Melhoramentos de São Paulo Livrarias Ltda.
<i>Zig zag</i>	Eva Furnari	Global Editora e Distribuidora Ltda.

ACERVO 4

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A galinha e a pata, iguais e diferentes</i>	Verenice Leite Ribeiro e Constança de Almeida Lucas	Livraria e Papelaria Saraiva S/A
<i>A princesa está chegando!</i>	Yu Yeong-So	Callis Editora Ltda.
<i>Aves</i>	Gusthavo Sezerban & Rafael Sezerban	Aymarã Edições e Tecnologia Ltda.
<i>Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos e meninas</i>	Adelso Murta Filho (Adelsin)	Editora Fundação Peirópolis Ltda.
<i>Desvendando a natureza</i>	Giancarla Cavicchiolo e Rafael Meirelles	Editora Positivo Ltda.
<i>Macaco danado</i>	Julia Donaldson	Brinque Book Editora de Livros Ltda.
<i>Meu primeiro livro dos animais da savana</i>	Françoise de Guibert	Larousse do Brasil Participações Ltda.
<i>Não existe dor gostosa</i>	Ricardo Azevedo	Editora Schwarcz Ltda.
<i>Os amigos das flores</i>	Neide Simões de Mattos	Comboio de Corda Editora Ltda.
<i>O lobo guará</i>	Rubens Matuck	Editora Biruta Ltda.
<i>Olhe o desperdício, Coelho Felício!</i>	Guca Domenico e Neno Alves	Editora Nova Alexandria Ltda.

<i>Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar</i>	Yuyi Morales	Editora FTD S/A
<i>Tô dentro, tô fora...</i>	Alcy	Saraiva SA Livreiros Editores
CIÊNCIAS HUMANAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A África, meu pequeno Chaka...</i>	Marie Sellier	Editora Schwarcz Ltda.
<i>A paisagem</i>	Maria Luisa Favret	Editora FTD S/A
<i>Abre alas que eu quero passar: conversando sobre festas populares</i>	Newton Foot	Escala Empresa de Comunicação Integrada Ltda.
<i>Crianças famosas: Chiquinha Gonzaga</i>	Edinha Diniz	Callis Editora Ltda.
<i>Ocupados o tempo todo</i>	Thalía Iglesias Chancón	Edições SM Ltda.
LINGUAGENS E CÓDIGO		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A Arca de Noé</i>	Milton Célio de Oliveira Filho	Editora Globo S/A
<i>Assim assado</i>	Eva Furnari	Uno Educação Ltda.
<i>Brincando nas nuvens</i>	Nye Ribeiro	Editora do Brasil S/A
<i>Com a pulga atrás da orelha... e outras coisas que os adultos dizem quando querem dizer uma coisa totalmente diferente</i>	Christiane Gribel	Salamandra Editorial Ltda.
<i>Encontro com Portinari</i>	Rosane Acedo e Cecília Aranha	Saraiva S/A Livreiros Editores
<i>Era uma vez um gato xadrez</i>	Bia Villela	Edições Escala Educacional S/A
<i>Escultura aventura</i>	Kátia Canton	DCL Difusão Cultural do Livro Ltda.
<i>Para onde pulou a pulga?</i>	Hebe Coimbra	Manati Produções Editoriais Ltda.
<i>Que horas são?</i>	Guto Lins	Publicações Mercuryo Novo Tempo Ltda.
<i>Quem lê com pressa tropeça</i>	Elias José	Editora Lê Ltda.
<i>Turma da Mônica e o ABC</i>	Maurício de Sousa e Yara Maura Silva	Melhoramentos de São Paulo Livrarias Ltda.
<i>Uma letra puxa a outra</i>	José Paulo Paes	Editora Schwarcz Ltda.
ACERVO 5		

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A reprodução das borboletas</i>	Suzana Facchini Granato	Edições SM Ltda.
<i>A vida da formiga</i>	Francisco Martins Garcia	Frase Efeito Estúdio Editorial Ltda.
<i>As três partes</i>	Edson Luiz Kozminski	Editora Ática S/A
<i>Fugindo das garras do gato</i>	Choi Yun-Jeong	Callis Editora Ltda.
<i>Nariz</i>	Ângelo Machado	Editora Nova Fronteira S/A
<i>O beija-flor de topete</i>	Rubens Matuck	Editora Biruta Ltda.
<i>O valor de cada um</i>	Martins Rodrigues Teixeira	Editora FTD S/A
<i>Os bichos</i>	Gisnaldo Amorim e Francisco Ângelo Coutinho	Editora Dimensão Ltda.
<i>Os dez amigos</i>	Ziraldo	Melhoramentos de São Paulo Livrarias Ltda.
<i>Que febre de mosquito!</i>	Maximiniano Maxs de Figueiredo Portes	RHJ Livros Ltda.
<i>Quente e frio</i>	Jack Challoner	Richmond Educação Ltda.
<i>Rimas da floresta</i>	José Santos	Editora Fundação Peirópolis Ltda.
CIÊNCIAS HUMANAS		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A vida em sociedade</i>	Pierre Fatumbi Verger e Maria da Penha B. Youssef	Companhia Editora Nacional
<i>Berimbau mandou te chamar</i>	Beatriz Bozano Hetzel	Manati Produções Editoriais Ltda.
<i>Brincadeiras</i>	Kate Petty	Comboio de Corda Editora Ltda.
<i>Muitas maneiras de viver!</i>	Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo	Editora Positivo Ltda.
<i>Passeio pelo campo</i>	Juan Carlos Porta Repetto	Modulo Editora e Desenvolvimento Educacional Ltda.
<i>Roda que roda - uma história de rodas, engrenagens e roldanas</i>	Mick Manning e Brita Granstrôm	Editora Abril S/A
LINGUAGENS E CÓDIGO		
TÍTULO	AUTOR	EDITORA
<i>A E I O U</i>	Ângela Lago e Zoé Rios	RHJ Livros Ltda.
<i>A pulga Filomena</i>	Neuza Lozano Peres	Nova América Editora Distribuidora de Livros Ltda.

<i>ABC: curumim já sabe ler!</i>	Bia Hetzel e Silvia Negreiros (Orgs.)	Manati Produções Editoriais Ltda.
<i>Ao som das letras</i>	Germán Montalvo	Edições SM Ltda.
<i>Desenhando animais</i>	Ed Emberley	Editora Original Ltda.
<i>Encontro com Segall</i>	Rosane Acedo e Cecília Aranha	Saraiva S/A Livreiros Editores
<i>Jogo de palavras: a boca</i>	Cristina Von	Callis Editora Ltda.
<i>Marcelo, marmelo, martelo</i>	Rith Rocha	Salamandra Editorial Ltda.
<i>O guarda-chuva do guarda</i>	Bartolomeu Campos de Queirós	Editora Moderna Ltda.
<i>O jogo do contrário</i>	Jandira Masur	Editora Ática S/A
<i>Pirata de palavras</i>	Jussara Braga	Editora do Brasil S/A
<i>Teatro</i>	Núria Roca & Rosa M. Curto	Escala Empresa de Comunicação Integrada Ltda.