



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA PRÉ-
ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA**

CLEIDE SANTOS DE SOUSA

**GOIÂNIA
2014**

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	CLEIDE SANTOS DE SOUSA		
E-mail:	Cle.ns@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	FUNCIONÁRIA PÚBLICA		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	BRASIL	UF:	PA CNPJ:
Título:	A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA PRÉ-ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA		
Palavras-chave:	Literatura infantil. Pré-escola. Cultura indígena. Relações étnico-raciais.		
Título em outra língua:	A CHILDREN'S LITERATURE AND PRACTICE IN PRESCHOOL FORMATIVE: DIALOGUING WITH ETHNIC-RACIAL ISSUES AND EDUCATION OF THE INDIGENOUS CHILD		
Palavras-chave em outra língua:	Children's literature.Preschool. Indigenous culture. Ethnic-racial relations.		
Área de concentração:	EDUCAÇÃO		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	05/09/2014		
Programa de Pós-Graduação:	EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG		
Orientador (a):	PROF.Drª.IVONE GARCIA BARBOSA		
E-mail:	ivonegbarbosa@hotmail.com		
Co-orientador (a):*			
ail:			


*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 30 / 09 / 2014

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

CLEIDE SANTOS DE SOUSA

**A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA PRÉ-
ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A
EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob orientação da professora Dra. Ivone Garcia Barbosa.

**GOIÂNIA
2014**

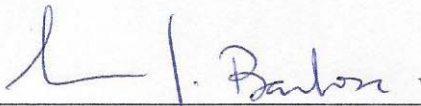
**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

Sousa, Cleide Santos.
S725l A literatura infantil e a prática formativa na pré-escola
[manuscrito]: dialogando com questões étnico-raciais e a
educação da criança indígena / Cleide Santos de Sousa. -
2014.
xv, 137 f. : il., figs, tabs.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Goiás,
Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.
1. Educação – Criança indígena 2. Literatura infantil. I.
Título.
CDU 37:087(=1-82)

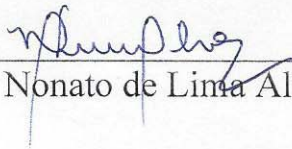
CLEIDE SANTOS DE SOUSA

**A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA
PRÉ-ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS
E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA**

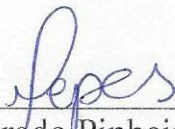
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos quatro dias do mês de setembro de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof^ª. Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof^ª. Dr^ª. Nancy Nonato de Lima Alves – FE/UFG



Prof^ª. Dr^ª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – FE/UnB

Dedico este trabalho às minhas amadas filhas; Isadora e Vitória, à minha família pelo carinho e incentivo nessa caminhada e a minha orientadora por toda paciência e confiança transmitida.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jeová, fonte de força, amparo espiritual, sinto-o presente em todas as minhas conquistas e se hoje concluo essa fase da minha vida é porque estive sob sua proteção.

Não se faz nada sem amor, sem o querer, sem o desejo e a ciência por mais racional que seja em seus métodos nutre-se disso.

À Minha mãe e meu pai pelo exemplo de vida, força, coragem, determinação no enfrentamento de condições adversas para criar os filhos.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Ivone Garcia Barbosa, não me ensinaste apenas ser melhor estudante, mas mulher, mãe, profissional que busca a excelência.

Aos professores do mestrado, obrigada pelos ensinamentos e confiança. Pessoas que não serão esquecidas. Preciosas lições e eterna gratidão.

À minha banca de qualificação e defesa Prof. Dr. Marcos Antônio Soares Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves e Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, pelas contribuições valiosas á elaboração deste trabalho.

À coordenação do PPGE nas pessoas dos professores: Dr^a Marília Gouvea de Miranda, Prof. Dr. José Adelson da Cruz, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves e Prof^a Dr^a Sandra Valéria Limonta Rosatão, rigorosidade, dedicação e generosidade admiráveis, e às secretárias Adenilde, Ana Paula e Rosângela.

A Coordenação de Educação Infantil e Educação Indígena do município de Altamira, docentes e demais profissionais que contribuíram com a pesquisa.

Aos colegas da Universidade do Estado do Pará pelo apoio e incentivos fundamentais. Meu carinho infinito.

Luciana e mano Cláudio, sem palavras para expressar a gratidão pelo carinho e atenção valiosas cuidando de minhas flores Isa e Vivi ao longo de todo percurso.

Às Colegas do NEPIEC, alegria contagiante no reinício da jornada. O contato com vocês sempre foi encantador, revigorante; organização e dedicação que sempre almejei e busco. Minha eterna admiração.

À meus irmãos Cleones, Cleuvis, Claudiene, Neca, Cléia, Glauci e cunhado José pelo apoio, orientação e incentivos, que permitiram retomar a caminhada.



O GUARANÁ

Numa aldeia indígena um casal teve um filho muito bonito, bom e inteligente. Era querido por toda a tribo. Por isso Jurupari, seu pai, começou a ter raiva dele, até que um dia transformou-se em uma cobra, permanecendo em cima de uma árvore frutífera.

Quando o menino ainda criança foi colher um fruto desta árvore, a cobra atirou-se sobre ele e o mordeu. Sua mãe já o encontrou sem vida. Ela e toda tribo choraram muito. Enquanto isso, um trovão rebombou e um raio caiu junto ao menino. Então a índia-mãe disse: - *É Tupã que se compadece de nós. Plantem os olhos de meu filho, que nascerá uma fruteira, que será a nossa felicidade.* - Assim fizeram e dos olhos do menino nasceu o guaraná.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP -	Associação Brasileira de Estudos Populacionais
APIK -	Associação do Povo Indígena Kuruaya
ANAI -	Associação Nacional de Apoio ao Índio
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Educação Superior
CCBM -	Consórcio Construtora Belo Monte
CPI/SP -	Comissão Pró-Índio de São Paulo
COPIAR -	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
CIMI -	Conselho Indigenista Missionário
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CEDI -	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CTI -	Centro de Trabalho Indigenista
DCNEIs -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC -	Emenda Constitucional
ECA -	Estatuto da Criança e Adolescente
EMEIs -	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNAI -	Fundação Nacional do Índio
FUNASA -	Fundação Nacional de Saúde
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAI -	Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro
ISA -	Instituto Socioambiental
LBA -	Legião Brasileira de Assistência
LDB -	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC -	Ministério da Educação
OGPTB -	Organização Geral de professores Ticunas Bilíngues
OPIR -	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OPAN -	Operação Amazônia Nativa
PAC -	Programa de Aceleração do Crescimento
PDCs -	Programas de Desenvolvimento Comunitários
PDDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola
SAM -	Serviço de Assistência a Menor
SCIELO -	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPI -	Serviço de Proteção aos Índios
SAM -	Serviço de Assistência a Menores
UHE -	Usina Hidrelétrica
UNI -	União das Nações Indígenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Município de Altamira (visão aérea)	78
Figura 2: Alagamento do município de Altamira.....	78
Figura 3: Porcentagem por etnia em levantamentos da Eletronorte.	82
Figura 4: Obras de literatura infantil das pré-escolas	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População indígena urbana na sede municipal de Altamira em 2010.79

Tabela 2: Número de livros de literatura infantil das pré-escolas pesquisadas92

RESUMO

Este trabalho dissertativo faz parte do projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC da FE/UFG. O estudo teve como objetivo analisar a prática pedagógica na Pré-escola na cidade de Altamira-Pará, considerando que as crianças tenham acesso a Literatura Infantil como possibilidades formativas e socializadora de conhecimentos acerca dos povos indígenas. O marco teórico da pesquisa é a perspectiva histórico dialética, tendo em vista, a necessidade de identificar as determinações do objeto em estudo, e compreendê-lo a partir da contextualização e reflexão crítica do problema, uma vez que a pesquisa interliga-se a várias questões de ordem histórica, política, econômica, social e cultural. Além disso, tem-se como referência o caminho percorrido na produção do conhecimento científico e as reflexões suscitadas no encontro da teoria com a prática. O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo aborda a Educação Étnico-racial e destaca produções teóricas e documentos que fazem parte dessas discussões, tais como, a Constituição Federal de 1988; LDB nº 9.394/96; Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. No segundo capítulo abordou-se a Educação Infantil, Literatura e Formação Humana: reflexões conceituais, com a finalidade de proporcionar leituras conforme a perspectiva histórica dialética acerca da educação infantil e da arte literária e suas possibilidades formativas. No terceiro capítulo constam abordagens sobre a Literatura Infantil e a Prática Formativa em Pré-escolas de Altamira: reflexões sobre a cultura indígena. Neste constam: a identificação do contexto de realização da pesquisa; discorre-se acerca das práticas docentes, considerando as finalidades dos trabalhos realizados com as crianças por meio da Literatura Infantil. Os resultados da pesquisa mostraram que as leituras são realizadas predominantemente nas salas de aula com as crianças; há poucos livros de Literatura Infantil comparando-se com o quantitativo de crianças atendidas nas pré-escolas do município; a Literatura Infantil é utilizada pelas docentes com a finalidade de deleite; e para facilitar o processo de aprendizagem de conteúdos, constatou-se também a necessidade de material nas pré-escolas para melhor favorecer práticas educativas que reconheça e valorize a cultura indígena.

Palavras-chaves: Literatura infantil. Pré-escola. Cultura indígena. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Dissertative This work is part of "Public Policy and Education for Children in Goiás: history, concepts, projects and practices" project, developed at the Center for Studies and Research of Children and their Education in Different Contexts - NEPIEC the FE / UFG. The aim of this study was analyze teaching practices in Preschool considering the Children's Literature as training possibility and knowledge about indigenous peoples to which children have access. The theoretical framework of the research is the historical-dialectical perspective, considering the need to identify the determinations of the object under study and understand it from the context and critical analysis of the problem, since the search interconnects with various issues of historical, political, economic, social and cultural. Furthermore, with reference to the path taken by researcher fellow in the production of scientific knowledge and reflections arising from the confrontation of theory with practice. This work is structured in three chapters, the first chapter: The Ethnic-racial Education intends to highlight the issue of ethnic-racial education, highlighting theoretical productions and some documents that are part of these discussions, such as the Federal Constitution of 1988, LDB 9394/96, Law 10,639 / 03, the National Curriculum Guidelines of Indigenous Education. Chapter two: Childhood Education, Literature and Human Formation: conceptual reflections aims to provide readings as the historical dialectic perspective on early childhood education and about the literary art and its training possibilities. In chapter three: The Children's Literature and Formative Practice on Altamira's Preschools: reflections on indigenous culture, presents the identification of the context of conducting the research and approaches of teaching practices considering the purposes of work with children through of Children's Literature. The results showed that: the readings are performed predominantly in classrooms with children; There are few books of children's literature considering the amount of children in the county, the amount is unsatisfactory; children's literature is used by teachers in order to treat and to facilitate learning content and that there is need for material in pre-schools to promote education that recognizes and values the Indian culture.

Keywords: Children's literature. Preschool. Indigenous culture. Ethnic-racial relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A CULTURA INDÍGENA EM QUESTÃO.....	23
1.1 Abordagem sobre a educação escolar indígena no Brasil	24
1.2 Legislação da educação indígena e afro-brasileira	36
CAPÍTULO II - REFLEXÕES CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA	49
2.1 Reflexões acerca da educação infantil.....	49
2.2 Literatura para crianças e formação humana.....	60
2.3 Literatura infantil: conceito e reflexões pedagógicas.....	68
CAPÍTULO III - LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA EM PRÉ-ESCOLAS DA CIDADE DE ALTAMIRA: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA.....	77
3.1 O contexto de realização da pesquisa	77
3.2 Povos indígenas que habitam no município: cultura, histórico de ocupação e resistência	80
3.2.1 Os Xipayas.....	82
3.2.2 Os Kuruayas	83
3.2.3 O povo Arawete	84
3.2.4 Povos Araras.....	85
3.2.5 Povos Assurini	86
3.2.6 Povos Parakaná.....	86
3.2.7 Povos Juruna	86
3.2.8 Povos Xicrin do Bacajá	87
3.3 Práticas pedagógicas nas pré-escolas e a escolarização da literatura infantil.....	87
3.4 Finalidades das práticas de leitura.....	89
3.5 A cultura indígena na Pré-escola e os direitos da criança à educação: presença ou ausência?.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXOS	116
ANEXO A – FOTOS DAS CRIANÇAS	117
ANEXOS B – DOCUMENTOS DAS ESCOLAS.....	119
ANEXO C – QUADRO DE TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ALDEIAS	124

ANEXO D – RELAÇÃO DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA (ZONA URBANA DE ALTAMIRA-PA).....	125
ANEXO E – LIVRO ABARÉ (GRAÇA LIMA).....	127
ANEXO F – DICIONARIO INDIGENA.....	129
APÊNDICES	132
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	133
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO: PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	135
APÊNDICE C – ENTREVISTA APLICADA AS PROFESSORAS DAS PRÉ-ESCOLAS.....	137
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO A COORDENAÇÃO	138

INTRODUÇÃO

Muitos estudos tem sido realizados denunciando as exclusões sofridas por negros e indígenas no Brasil, inclusive na escola, além de ressaltarem a importância de mudanças no campo educacional que atendam as necessidades e reivindicações dos povos indígenas em relação a oferta da educação escolar em suas comunidades. Refletindo-se essas questões neste trabalho, no campo de estudos das relações étnico-raciais, recorre-se aos trabalhos realizados por Arruda (2006), Cavalleiro (2005) e Guimarães (1987). Referindo-se as discriminações sofridas pelo povo negro, sobretudo no Ensino Fundamental e Médio, assim como, aos realizados por Ferreira (2001), Grupioni (2002), Maher (2005) dentre outros, tratando da educação indígena reafirmando a importância da escola como espaço que deve promover a valorização da diversidade cultural e favorecer o enfrentamento de todas as formas de exclusões.

Essas intencionalidades na formação dos sujeitos constam em documentos que orientam a organização da educação a nível nacional: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/93, Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação para as Relações Étnico-raciais, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação para as Relações Étnico-raciais, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Os quais também destacam a relevância da formação escolar, tendo em vista o reconhecimento, respeito, valorização das diferentes formas de vida. A história e a diversidade cultural dos povos indígenas, na intenção de melhor compreender essas questões, no contexto das reflexões étnico-raciais, tendo em vista a importância da formação desde a infância para combater estereótipos, focaliza-se nessa abordagem a formação da criança, em espaços institucionais a partir das bases legais da educação infantil.

As relações étnico-raciais tem sido foco de reflexões e debates, um campo de estudo que expressa, na perspectiva de Coelho (2013) preocupação com a educação antirracista, representa novos olhares e perspectivas acerca das relações raciais, e devem ser trabalhadas nas instituições educacionais no Brasil, através de ações pedagógicas que devem promover relações étnico-raciais positivas. A

obrigatoriedade desses estudos presentes nas bases legais da educação nacional, constitui-se em um dos marcos históricos na educação brasileira em todos os níveis de ensino, tendo em vista, combater o preconceito e a discriminação desde a infância.

No entanto, há muitos desafios a serem superado para que sejam efetivadas novas práticas nas escolas, dentre esses, destaca-se a falta de materiais pedagógicos, a necessidade de melhor formação dos professores, não só para trabalhar com os conteúdos que favorecem melhor conhecer a história e culturas indígenas e africanas. Bem como, lidar com situações de preconceito que possam ocorrer no contexto escolar, as quais, na maioria das vezes, conforme estudos citados anteriormente, ou passa despercebida ou é tratada como forma de gracejo.

Neste sentido, pensar a educação das crianças indígena e não indígenas nas pré-escolas em Altamira, tendo as práticas de Literatura infantil como referência, é um desafio que propõem-se, tendo em vista a necessidade de conhecer melhor essa realidade, buscando identificar que conhecimentos referentes aos povos indígenas elas tem acesso.

Haja visto, que ao chegarem nas instituições educacionais as crianças não vão destituídas de conhecimentos, levam uma bagagem cultural que adquirem no meio em que vivem, e que deverão ampliar através das interações que estabelecerem com seus pares, adquirindo novos conhecimentos, em práticas pedagógicas planejadas com essa intenção, é interessante compreender como a pré-escola dialoga com os saberes das crianças e como a literatura esta inserida nesse processo. Destaca-se essas questões, tendo em vista, a importância da Literatura infantil para a formação da criança, no sentido de dialogar com os educadores acerca das ideias veiculadas nas Pré-escolas sobre os povos indígena.

Além disso, necessita-se formar a criança para a vivência em uma sociedade sem conflitos étnico-raciais, justa, plural e democrática. Historicamente as instituições educacionais não tem atendido à essas necessidades formativas satisfatoriamente, suas ações favorecem uma lógica de pensar que tem excluído do processo pedagógico os saberes culturais dos povos indígenas, os conhecimentos socializados na escola defendem e representam interesses na formação dos sujeitos a serviço de um sistema que não respeita esses povos, neste sentido, e importante como vias de transformação dessa escola e de suas práticas conhece-las, para que seja possível refletir novas possibilidades capazes de transformá-las.

A literatura tem a capacidade de representar a realidade por meio da linguagem, que é considerada um canal favorecedor da veiculação de ideias e conhecimentos, permitindo às crianças conhecerem outras realidades. Não sendo, portanto, neutra as representações que faz do real, as quais podem expressar interesses de classe. Nesse sentido os estudos sobre a Literatura infantil como prática formativa na Pré-escola, são importantes á identificação dos conhecimentos que são veiculados, bem como, suas finalidades.

Assim sendo, a Literatura Infantil na pré-escola, deve ser vista como arte e também espaço de reflexão e obtenção de novos conhecimentos, sendo instrumento em práticas pedagógicas potencializadoras de possibilidades voltadas ao fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas e favorecedor do enfrentamento do preconceito, abrindo novas portas para que a criança indígena seja respeitada, tendo o direito de que sua cultura seja socializada na escola, não somente a história do outro, mas também a cultura e a história de seu povo.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral: Analisar práticas pedagógicas na Pré-escola com a Literatura infantil. As questões norteadoras são: A literatura infantil a qual as crianças têm acesso nas pré-escolas em Altamira - PA favorece o conhecimento e valorização da diversidade cultural dos povos indígenas? Que intencionalidades orientam a ação dos (as) professores e professoras ao trabalharem com a Literatura infantil na Pré-escola? A pré-escola tem contribuído com o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas com a Literatura?

O marco teórico da pesquisa é a perspectiva histórico - dialética, haja visto, a necessidade de identificar as determinações do objeto em estudo e compreendê-lo a partir da contextualização e reflexão crítica do problema, uma vez que a pesquisa interliga-se com várias questões de ordem histórica, política, econômica, social e cultural. Além disto, tendo como referência o caminho percorrido pelo sujeito pesquisador na produção do conhecimento científico, e das reflexões suscitadas do confronto da teoria com a prática. Recorre-se a Barbosa (1997), tendo em vista, o entendimento apresentado de que é na interação homem-mundo que ocorre a transformação da realidade, e nesse sentido o conhecimento produzido influencia e é influenciado por essa inter-relação.

Conforme Ludke e André (1986), a pesquisa também é qualitativa e do tipo etnográfica, haja visto, que utilizou-se da análise, obtenção de dados in locus,

da observação e descrição da experiência vivenciada para melhor compreensão da realidade.

O trabalho foi realizado de março 2013 a junho de 2014, nas Pré-escolas o período de permanência em cada turma variou de uma semana a vinte dias, conforme programação da instituição e necessidade de maior permanência para melhor coleta de dados e descrição da realidade. Os procedimentos metodológicos assumidos na pesquisa são:

- ✓ Levantamento de informações no portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Educação Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Através dessa atividade foi possível identificar produções acadêmicas existentes e os conceitos que tem orientado a realização de trabalhos envolvendo a temática do projeto. Assim como, produções voltadas a educação Pré-escolar relacionadas a criança indígena;
- ✓ Realização de estudos de base bibliográfica;
- ✓ Realização de visitas às pré-escolas do município de Altamira, para seleção dos *lôcus* da pesquisa, por meio da identificação de pré-escolas nas quais estudam crianças indígenas;
- ✓ Levantamento das obras de literatura infantil, tratando dos povos indígenas, com as quais as professoras trabalham com as crianças;
- ✓ Observação no contexto escolar de práticas docentes envolvendo a literatura infantil;
- ✓ Realização de entrevistas com as docentes; Coordenação Pedagógica das escolas, Coordenação municipal da Educação Infantil (Anexo C e D);
- ✓ Participação em eventos realizados pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs): programação das mães, festa junina, semana da criança, festejos natalinos, carnavalescos e da Páscoa;
- ✓ Participação em eventos do município e regional envolvendo a temática de estudo, tais como: Encontros dos povos indígenas no município, participação em eventos da Associação dos Indígenas do Município de Altamira, processo importante no percurso da pesquisa para melhor percepção das formas de organização dos povos indígenas, melhor conhecimento de suas reivindicações e identificação de algumas crianças;

- ✓ Participação em encontros de formação continuada e planejamento da Coordenação de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação.

Foram utilizados como procedimentos no processo de investigação para levantamento de dados: os registros das observações, livros de Literatura Infantil¹ existentes nas Pré-escolas do município, entrevistas gravadas e filmagens, planos de trabalho das professoras e projetos educativos desenvolvidos na instituição, registros fotográficos de atividades realizadas nas pré-escolas, os registros fotográficos que foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Associação Indígena do município.

Dentre os critérios que orientou a seleção dos espaços de realização da pesquisa, destacou-se a existência de crianças indígenas matriculadas na pré-escola. Nesse sentido, apenas oito (08) das quinze (15) instituições de Educação Infantil existentes no município participaram do estudo. As referidas instituições são todas da rede pública e foram identificadas como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8; e as professoras como: P1a, P2b, P3c, P4d, P5e, P6f, P7g e P8h, sobre essas instituições destaca-se:

- ✓ Quanto ao perfil da clientela atendida nas pré-escolas - as crianças que frequentam as instituições são provenientes de famílias trabalhadoras, assalariados no comércio local, domésticas, agricultores e vendedores ambulantes;
- ✓ Quadro de funcionários – todas as instituições tem em seu quadro de profissionais serventes, vigias, professoras de apoio e uma gestora/diretora formada em pedagogia, ou professora responsável pela escola (P4 e P6), as quais, são anexas de outras Pré-escolas.
- ✓ Quanto à forma de funcionamento – atendem crianças nos jardins I e II nos turnos manhã e tarde. Planejam suas atividades anuais conforme calendário escolar decidido coletivamente, considerando atividades do município, conforme ações conjuntas com a Secretaria Municipal de Educação, assim como podem fazer suas alterações para atender as especificidades das ações escolas. Além disso, nas práticas pedagógicas com as crianças as docentes

¹ Neste trabalho entende-se por Literatura Infantil a produção literária voltada para crianças.

procuram seguir as matrizes de habilidades, conforme orientação da Coordenação de Educação Infantil do Município (Anexos B);

- ✓ Formação docente - quase todas as professoras que contribuíram com a pesquisa, no total de 08 (oito), possuem nível superior em Pedagogia, algumas têm especialização, dessas apenas uma possuía formação no nível médio na modalidade normal;
- ✓ Identificação das crianças – inicialmente recorreu-se aos arquivos das pré-escolas, observando-se nas fichas de matrícula das crianças no critério de pertencimento étnico-racial. Por essa metodologia foi possível identificar 05 (cinco) dentre as 08 (oito) crianças encontradas nas Pré-escolas pesquisadas: P2 (uma criança), P4 (uma criança), P5 (uma criança), P7 (uma criança) e P8 (uma criança).

No entanto, tendo em vista, a presença de pessoas de origem indígenas morando na cidade, recorreu-se a ajuda das direções de escola e professoras, considerando-se que os conhecimentos que possuíam das crianças e seus familiares a partir da relação de maior proximidade que estabeleciam, favoreceria melhor identificação.

Assim, foi possível identificar 03 (três) crianças nas pré-escolas P1, P3 e P6. Sobre isso, é importante destacar dados da entrevista realizada nas pré-escolas, na qual perguntou-se acerca da existência de crianças indígenas matriculadas e frequentando a instituição. Obteve se como respostas:

Tem criança com característica indígena, mas o pai não identifica (P6A).

Até o momento que se auto declara indígena, não temos praticamente nenhum [...] mas assim, é difícil você detectar, você vê pelas características físicas [...] mas dai chegar ao ponto da família no ato da matrícula se auto declarar indígena ou até mesmo negra é bem difícil [...] eu até comento com a coordenadora, é difícil fazer um trabalho até na questão do censo [...] você esta vendo que a pessoa é negra, mas ela se auto declara parda e o indígena se você for olhar na relação de matrícula não tem, eles sabem que são descendentes, mas eles não se assumem [...] então é difícil. Mas a escola está atenta a essa questão e trabalhamos quase diariamente a questão do preconceito [...] porque na educação infantil é mais fácil fazer esse trabalho [...] (P3D).

O Censo escolar fornece importantes informações as quais contribuem no planejamento de ações voltadas para educação, que envolvem o repasse de recursos, políticas de formação docente, aquisição de material escolar, assim como,

elaboração de programas e definição de estratégias para a promoção da diversidade sociocultural.

No entanto, os dados referentes a identificação étnico-racial das crianças atendidas na pré-escola nas quais realizou a pesquisa, não expressam a realidade, uma vez que as famílias afrodescendentes e indígenas, de forma predominante identificam as crianças como pardas. A questão é merecedora de maiores reflexões, tendo em vista, seu significado social, cultural e político.

Ao longo da pesquisa realizou-se coleta de dados na Associação Indígena local, para melhor conhecimento dos desafios enfrentados pelos povos indígenas do município, assim como, para obter informações que permitisse identificar crianças matriculadas na pré-escola, a partir das famílias cadastradas na associação. Com esta ação foi possível identificar duas crianças da pré-escola P7, cujas famílias fazem parte da associação indígena e vivem na aldeia e na cidade.

A pesquisa fundamenta-se em estudos que favorecem a compreensão da importância da Educação Infantil, da leitura, e da literatura para a formação das crianças, aborda reflexões que preocupam com a disseminação e formação de concepções acerca da diversidade cultural e do reconhecimento e valorização dos povos indígenas. Dentre os autores estudados: Vygotsky (1998), Kramer (2009), Coelho (2006), Candido (1972), Hunt (2010), Lukács (1981), Coelho (2000), dentre outros.

O resultado dos estudos está estruturado em três capítulos: no primeiro discute-se acerca da educação indígena, procurando compreendê-la no processo de lutas históricas de sua resignificação, no qual se destacou a importância da escola como espaço de reafirmação cultural, bem como, apresenta as bases legais da educação nacional tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais, destacando-se as orientações e normatizações voltadas a educação infantil, haja vista a importância da formação nessa fase de desenvolvimento humano considerando a aprendizagem de novos valores, a percepção da realidade com outros olhares, tendo vista o reconhecimento e a promoção da diversidade em suas mais diferentes formas de manifestação, bem como a relevância da Educação Infantil para uma sociedade livre dos preconceitos e discriminações.

O segundo capítulo apresenta reflexões que envolvem a arte literária e discute a cerca de seu significado e importância enquanto produção humana, em que ao mesmo tempo recebe influências do contexto ao qual se refere, e também por ele influenciado, além disso, focaliza a literatura infantil destacando seu potencial

formativo e sua relevância na educação infantil, tendo em vista, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ao possibilitar a transmissão de valores e formação de uma nova consciência.

No capítulo, dialoga-se também com autores que abordam a Educação Infantil mostrando sua constituição histórica, as lutas dos profissionais da educação, sociedade civil, estudiosos da área, tendo em vista garantias de direito, melhorias na qualidade da educação ofertada nas creches e pré-escolas, e as mudanças nas bases legais que a tornam obrigatória na atualidade, e os novos desafios as práticas educativas nesses espaços, tendo, em vista proposições curriculares que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança articulada as questões étnico-raciais. .

O terceiro capítulo apresenta o contexto de realização da pesquisa, as reflexões da realidade descrita à luz da base teórica em estudo, e discorre sobre o trabalho junto às crianças nas pré-escolas. Buscando evidenciar processos pedagógicos na educação infantil, no qual a literatura seja mediadora de intencionalidades educativas tendo em vista a formação da criança e a valorização da cultura indígena em Altamira-PA.

Com o presente trabalho pretende-se ampliar as leituras que permitam melhor compreender a prática educativa nas pré-escolas e identificar os processos por meio dos quais ocorre a possível disseminação de visões dominantes e excludentes nas instituições educativas acerca dos povos indígenas. Isto não significa responsabilizar a pré-escola pela resolução das problemáticas anteriormente citadas, ela sozinha não resolve, mas como espaço de formação não pode eximir-se da parcela de responsabilidade.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: A CULTURA INDÍGENA EM QUESTÃO

Nos atuais debates voltados para a educação em nosso país, vêm se destacando dentre outras questões; a necessidade da promoção da diversidade cultural do Brasil; além das reflexões teóricas uma considerável base legal tem favorecido importantes ações direcionadas ao reconhecimento e valorização da cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Ainda sobre essa questão, Coelho, Silva e Santos (2012), ao estudarem teses e dissertações de universidades brasileiras sobre a política curricular e as relações raciais, mostram que a temática étnico-racial tem incluído abordagens cada vez mais crescentes, das quais destacou-se: os recursos didáticos, as práticas pedagógicas e a formação docente, voltados predominantemente a mudanças que devem ser efetivadas na escola, tendo em vista, o enfrentamento da pretensa superioridade cultural do branco no espaço escolar e o incentivo ao reconhecimento do pertencimento étnico-racial da criança negra, bem como, a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Os estudos das referidas pesquisadoras ratificam que os debates, para o enfrentamento das desigualdades, do preconceito e da discriminação, embora, refiram-se aos povos indígenas, tem dado maior relevo às questões que envolvem a população afro-brasileira. Dessa forma necessita-se ampliar esses trabalhos e as possibilidades de novos recortes teóricos, para melhor compreensão no campo das relações-étnico raciais do espaço de valorização e promoção da cultura indígena, uma vez que elaboração de normativas na educação nacional e de políticas públicas referem-se aos indígenas e afro-descendentes.

Neste capítulo aborda-se essas questões, destacando produções teóricas e alguns documentos que fazem parte dessas discussões, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, frutos das lutas dos movimentos indígenas no final da década de 70, criadas na intenção de favorecer por meio da educação a manutenção da diversidade cultural dos povos indígenas, a Lei nº 11.145/08. Bem como, refletir sobre o caráter homogeneizante das práticas educativas nas escolas, destacando-se a educação pré-escolar e o

desafio da efetivação de um projeto educativo comprometido com a afirmação da identidade étnica dos povos indígenas e afro-brasileiros, valorização de suas culturas, a língua materna dos índios, a recuperação das memórias históricas e fortalecimento dos direitos educacionais.

1.1 Abordagem sobre a educação escolar indígena no Brasil

A educação escolar para os povos indígenas atualmente pode ser compreendida como um meio para que tenham sua cultura e identidade reafirmada e valorizada, um instrumento de luta contra os processos de aculturação e integração dos índios à sociedade, intencionalidades que nortearam a ação educativa destinadas aos indígenas durante longos no processo educacional no Brasil. É importante refletir sobre a história da educação escolar efetivada entre os povos indígenas, para melhor compreensão dos desafios enfrentados por esses povos por uma educação de qualidade, atendendo suas especificidades e necessidades.

Observa-se que a abordagem de Ferreira (2001) envolve olhares críticos de outros teóricos, não segue uma cronologia histórica para a sua distinção, mas acontecimentos que envolvem a educação escolar indígena perpassando-se mutuamente, podendo ocorrer nos mesmos períodos ou influenciar em acontecimento posterior, tais quais as mobilizações realizadas pelas comunidades indígenas mais focalizadas em um período, no entanto, ocorrendo ao longo de todos os períodos.

Conforme Ferreira (2001) a educação formal em áreas indígenas pode ser estudada em quatro fases: primeira denominada Catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; segunda fase A integração do índios a comunhão nacional. Do SPI á FUNAI, SIL e outras missões religiosas; terceira fase A formação de projetos alternativos de educação escolar. Da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para índios e a quarta fase: Experiências de autoria. Da organização do Movimento Indígena aos Encontros de Professores Índios. Observa-se que a abordagem da autora envolve olhares críticos de outros teóricos, não segue uma cronologia histórica para a sua distinção, mas acontecimentos que envolvem a educação escolar indígena perpassando-se mutuamente, podendo ocorrer nos mesmos períodos ou influenciar em acontecimento posterior, tais quais as mobilizações realizadas pelas

comunidades indígenas mais focalizadas em um período, no entanto, ocorrendo ao longo de todos os períodos. Destaca-se na sequência ainda fundamentando-se em Ferreira (2001) a quarta fase dessas reflexões.

A primeira e mais longa fase da história da educação dos povos indígenas no Brasil, ocorreu no período colonial e está ligada a ação missionária realizada pelos Jesuítas e tinha como finalidade o aniquilamento cultural a partir da negação da diversidade dos indígenas e a integração desses povos como mão de obra a nação. Quando os portugueses chegaram ao Brasil trouxeram sua concepção de mundo, suas formas de trabalho, sua religião e também sua forma de educar, que muito divergia da efetivada pelos indígenas na formação de suas crianças conforme a necessidade desses povos.

Os Jesuítas organizaram no Brasil desde sua chegada em 1549 até quando foram expulsos em 1759, uma forma estruturada de ensino destinado aos indígenas e que era ministrado em português para que eles melhor assimilassem a fé e civilização cristã. Esse processo educacional teve como consequência a desorganização social e política de muitos povos, dentre esses os Jurunas do Parque Indígena do Xingu, os quais tiveram destruídas suas instituições nativas como as relações dentro do sistema de parentesco. Posteriormente, em 1845 o governo imperial por meio do decreto 246, de 24 de julho regulariza a atuação do que denominou-se “Missões de Catequese e Civilização”.

Outras experiências educativas ligadas à ação missionária, e destinada aos povos indígenas ocorridas no Brasil, foi a dos irmãos salesianos. Em seus trabalhos eles realizaram o aldeamento, a catequese e a educação, instalaram internatos e escolas nas aldeias ensinando aos indígenas a língua, história e valores do grupo dominante, semelhante aos jesuítas. Nessas práticas, também separaram as crianças das famílias, colocaram os índios em moradias construídas conforme os ideais católicos esvaziaram o poder de decisão das lideranças e procuraram profissionalizar os indígenas conforme necessidades de mão de obra da população não indígena. Essas práticas afetaram os povos habitantes no Alto Rio Negro no Amazonas (Baniwa, Tukano, Arapaso, Dessano, Tariana, Tapuia e Baré), dentre esses povos houve resistências e alguns conseguiram continuar a reproduzir suas formas de organização social.

Ferreira (2001), com base nos estudiosos da educação do Brasil, como Meliá (1979), Schaden (1976), Haubert (1990), dentre outros, destaca críticas voltadas a inadequação práticas educativas anteriormente citadas, considerando os

desrespeitos às formas de vida e de organização dos povos indígenas as quais destinavam-se. Conforme Fernandes *apud* Ferreira (2011), os missionários salesianos e jesuítas, atuaram como agentes da colonização desempenhando o que ele denominou “funções construtivas” que tinha por finalidade submeter os indígenas ao invasor e colonizador branco por meio da acomodação e do controle.

Na segunda fase novos olhares influenciados pela conjuntura emergente sob domínio dos ideais positivistas, voltam-se a educação escolar indígena expressando a preocupação com a manutenção da diversidade linguística e cultural desses povos. Neste período cria-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, com a finalidade de efetivar programas educacionais voltados aos povos indígenas que atendessem seus interesses e necessidades. O foco do trabalho educativo saiu das questões religiosas e voltou-se ao trabalho agrícola e doméstico, e também tinha a preocupação de integrar os indígenas à sociedade nacional, transformando-os em colaboradores do fortalecimento da economia, através da produção de bens de natureza comercial.

Nesta fase o desinteresse dos indígenas pela escolarização influenciou a elaboração de novos programas educacionais, os espaços educativos passaram a ser denominados casa do índio, e foram modificados para ficarem mais parecidos com as moradas dos indígenas nas aldeias, foram incluídas as disciplinas práticas agrícolas e práticas domésticas no currículo escolar, aquele para os meninos e este para as meninas. Embora com essas modificações, ainda foi possível realizar um trabalho satisfazendo as condições e necessidade dos indígenas considerando a diversidade cultural desses povos. Como exemplo, embora muito se falasse da importância da manutenção da diversidade de línguas e culturas como forma de respeito e preservação dos indígenas, não foram realizados os investimentos necessários na formação de professores que favoreceria a realização das práticas de alfabetização bilíngue nas escolas. Devidos às críticas recebidas, o SPI foi extinto em 1967, quando foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

As ações empreendidas pela FUNAI no campo educacional, no discurso oficial tiveram a preocupação de não interferir nos valores culturais dos indígenas, em buscar estratégias de manutenção da língua de cada povo, valorizando-se o ensino bilíngue, incentivar e capacitar indígenas para assumir as funções de ensinar em suas comunidades e procuraram também adequar a escola à realidade indígena. Nesta fase, os trabalho da FUNAI tinham como referência ações elaboradas pelos

países capitalistas após a Segunda Guerra Mundial, destinadas à melhorias nas condições de vida nos países de terceiro mundo, e também para conter o avanço do socialismo; tais ações fizeram parte dos Programas de Desenvolvimento Comunitários (PDCs), que iniciaram-se em 1970, e constituíram desde o início a Política Indigenista da FUNAI, neste período foram realizados projetos entre os indígenas Xavante, Xokleng, Gavião e Yanomami.

Os trabalhos da FUNAI neste contexto, fundamentando-se no Estatuto do Índio, buscaram atender a Convenção 107 de Genebra de 1957, destacando-se o direito há uma educação bilíngue como forma de assegurar e respeitar o patrimônio cultural dos povos indígenas, sua arte, seus valores e formas de expressão, embora, conforme Ferreira (2001), em tais documentos também fosse possível ser percebidos interesses integracionistas.

Na falta de profissionais capacitados para o ensino bilíngue nas comunidades indígenas no SPI, a instituição adotou o modelo do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), presente no Brasil desde 1959. No entanto, os trabalhos da SIL foram severamente criticados porque atendiam os interesses integracionistas do Estado. Nesse contexto, a educação bilíngue, segundo Ferreira (2001, p. 76) “se firmou assim como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fizeram os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngües”.

Os trabalhos da SIL eram realizados na perspectiva de integração atendendo aos interesses dos representantes dos países que lhes contratava, além disso, Ferreira (2001) destaca que dentre suas metodologias estava a produção de material pedagógico na língua indígena, a tradução de trechos da bíblia, o repasse de valores morais e princípios de civismo.

Dessa forma, conforme objetivos brasileiros na época, a SIL procurou integrar os indígenas à nação, transmitindo através da tradução em suas línguas, os valores, conhecimentos e cultura, que não eram seus, na intenção de que adotassem outros modos de vida, semelhantes à população nacional não indígena. Dentre os povos indígenas com os quais a SIL trabalhou, Ferreira (2001) descreve: Xavantes, Kaiabi, Bakairi, Assurini, Karajá, Guajajara, Guarani, Kayapó, Nambiquara, Munduruku, Parintintin, Suruí, Terena, Waurá, Urubu, Arara e Waiápi.

Os trabalhos realizados pela SIL junto às comunidades indígenas foram severamente criticados e a parceria com o Brasil encerrada em 1977, sendo renovada posteriormente em 1983. Além de atividades pedagógicas contrários aos interesses indígenas, também analisou-se com rigor os investimentos de recursos brasileiros em instituição estrangeira para realizar ações com esta finalidade.

Nesta fase muitos estudiosos dentre esses, Meliá (1979), Cunha (1990) e Monte (1987) *apud* Ferreira (2001), também criticaram as políticas de ensino e experiências educativas da FUNAI, e o trabalho pedagógico das agências contratadas, denunciando que ações pretensamente desinteressadas tinham o objetivo de evangelizar, proporcionar capacitação profissional que não atendia aos interesses indígenas e desrespeitavam suas culturas, saberes, formas de pensar e viver.

Segundo Ferreira (2001), no I Encontro Nacional de Educação Indígena foram socializados relatórios que constavam as práticas educativas que ocorriam em escolas indígenas, denunciando que não havia por parte da FUNAI uma filosofia e orientação definida nas instituições oficiais, assim, como não eram estimulados ou apoiados outras experiências educativas nas comunidades indígenas.

Tendo em vista tais questões, a FUNAI embora não rompendo definitivamente seus acordos com a SIL (décadas de 70 a 80), elaborou novas ações no campo educacional procurando atender os indígenas conforme seus interesses, demonstrando preocupação com a pluralidade e a realidade sociocultural desses povos. No entanto, faltou clareza em relação às concepções que voltavam-se a recuperação, revitalização e valorização dos povos indígenas, bem como, ações exequíveis coerentes com essas novas intenções. Nesse sentido, o discurso da inovação não foi concretizado.

Conforme destacado anteriormente os acordos da SIL em 1983, com o governo brasileiro foram renovados, envolvendo os estudos linguísticos, práticas educativas, atendimento médico e a realização de projetos comunitários. No entanto, o trabalho dos missionários nas comunidades indígenas não ocorreu sem resistências. Em 1984 povos do Parque Indígena do Xingu (Suyá, Kayabi, Juruna, Trumai e Txucarramãe) não permitiram o retorno da SIL para realizar estudos linguísticos. Sobre o posicionamento das lideranças indígenas acerca dessas ações. Ferreira (2001, p. 83) destaca o seguinte depoimento de uma liderança Kayabi de 1990:

É fazer a gente esquecer o que a gente tem. Querem que a gente viva com eles, como os brancos vivem. Querem que a gente case no católico, ensinam a tomar café e não deixam a gente usar a cultura da gente. Porque os missionários destruíram a cultura dos Kayabi que vivem no rio dos peixes. Lá os índios só vivem atrás da comida do branco. Lá eles não cantam mais a festa da gente. Hoje a gente não quer que esses missionários venham aqui.

Embora com resistências dos indígenas em relação ao trabalho da SIL, em 1990 a FUNAI buscou publicar material do instituto e encaminhá-los a escolas de povos do Xingu, ou seja, não havia respeito as deliberações das comunidades, no entanto, a Fundação Mata Virgem impediu a ação. Em 1999 a Assessoria Internacional do Ministério da Educação (MEC), por solicitação da Coordenação de Apoio as Escolas Indígenas, emitiu um parecer desfavorável ao apoio e à continuidade das ações pedagógicas da SIL entre os povos indígenas.

Ainda nesse contexto, por meio do Decreto Presidencial nº 26 de quatro de fevereiro de 1991, em seu primeiro e segundo artigo, fundamentado no Estatuto do Índio e no Decreto nº 58.824 (este ultimo sustentando na Convenção 107 de Genebra de 1957) o Ministério da Educação assume a Educação Indígena em parcerias com as Secretarias de Educação dos Estados e municípios; devendo trabalhar também conjuntamente com a Secretaria Nacional de Educação do Ministério da Educação, nessa nova conjuntura a FUNAI assume a posição de órgão a ser ouvido, conforme necessidade.

Diante dessas mudanças, e do esvaziamento da FUNAI sem consulta aos órgãos indígenas e indigenistas, ocorreram protestos no quais denunciava o desrespeito para com os direitos dos povos indígenas assegurados na Constituição Federal de 1988, assim como, reivindicando a participação dos indígenas nas decisões que envolvia a demarcação de terras. Algumas das reivindicações foram atendidas, dentre essas significativas conquistas em relação à educação. Por meio da portaria nº 559 de 16 de abril de 1991, definiram que a educação nas comunidades indígenas deveria fundamentar-se no reconhecimento de suas diferentes formas de organização social, seus costumes, línguas, crenças, tradições e processos próprios de transmissão do saber.

Conforme Ferreira (2001), a Portaria Ministerial 559 de 16 de abril de 1991, embora expressando em seu teor objetivos educacionais de acordo com os interesses indígenas, não atribuiu funções nas novas instancias responsáveis pela

educação para que fossem cumpridas suas intencionalidades, nem os povos indígenas foram convidados a participar das definições necessárias.

Na década de 80, tendo em vista, atender as necessidades no campo educacional, além de outras reivindicações, o movimento indígena intensifica suas ações no cenário político nacional, cujos desdobramentos, a autora irá abordar na terceira fase da história da educação escolar para os índios no Brasil. Dessa forma, a segunda fase é marcada pelas resistências dos povos indígenas diante às ações pedagógicas de finalidades evangelizadoras empreendidas nas escolas indígenas por missões religiosas católicas e protestantes.

Na terceira fase da abordagem histórica desse processo de escolarização, destaca-se as mobilizações sociais identificadas a partir das mudanças ocorridas no final da década de 70, com a inserção no cenário político nacional de organizações não governamentais preocupadas com a defesa da causa indígena. Fizeram parte desse movimento a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Em função desse movimento, assim como influenciados pelas deliberações ocorridas no I e II Encontro Sul-Americanos de Bispos, setores progressistas da Igreja Católica mudaram de posicionamento em relação a causa indígena, adotando nova postura em relação a defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas. Neste contexto foram criados a Operação Amazônia Nativa (OPAN) em 1969, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972, destinado a implementação de ações educacionais voltadas aos povos indígenas.

Entretanto, na década de 70 intensificam-se os movimentos em prol dos indígenas, as assembleias unem as lideranças desses povos que viviam isoladas do cenário político nacional, e novas organizações são criadas para o fortalecimento da luta, dentre elas cita-se: A União das Nações Indígenas (UNI) em 1980. A proposta de criação da primeira organização com a finalidade de unir lideranças e fortalecer a causa indígena foi apresentada na Semana do Índio em 1978, na Biblioteca Mario de Andrade por Mário Juruna. Conforme Ferreira (2001, p. 87), nesse contexto:

A atuação das organizações não-governamentais pró-índios e a respectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela á oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência á saúde e a educação escolar. Várias universidades (USP, UFRJ, UNICAMP, entre outras) passaram a contribuir com assessorias especializadas. Com a promulgação da Constituição

Federal de 1988, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Nesse contexto surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios,

A preocupação com uma educação diferenciada compromissada com a causa indígena impulsionou várias instituições e sujeitos ligados ao CPI/SP, CPI/AC, CEDI, CTI, ANAÍ, CIMI e OPAN a se ocuparem com a realização de experiências educativas em áreas indígenas, sendo providenciadas modificações curriculares e a produção de recursos didáticos diferenciados, dentre os materiais elaborados “as cartilhas organizadas pelo CTI (LADEIRA, 1979); a apostila de matemática organizada pelo CPI-AC (FERREIRA, s/d, p. 88), os livros e as cartilhas da “Escola do Diauarum” [...] O jornal Memória do Xingu” (FERREIRA, 2001, p.88), o material produzido pelo CIMI, e outros.

Neste contexto destaca-se o fortalecimento das lutas em prol da redefinição da política oficial da educação indígena, sobretudo com a realização em 1979 do I Encontro Nacional da Educação Indígena, organizado em 1979 pelo CPI/SP; o evento teve natureza política e incentivou a realização de outros encontros em todo o país. Após esse também ocorreram o II encontro em 1984, organizado pela (OPAN), neste tratou-se da relevância dos professores indígenas reuniram-se com mais frequência, socializarem suas experiências e necessidades para melhorias de suas ações educativas nas escolas indígenas; o III encontro teve como tema “A educação indígena dentro da problemática mais central do contato”. A partir dele foi possível definir o que se compreendia por escola alternativa, como sendo uma instituição comprometida com a comunidade, favorecedora da valorização e desenvolvimento da cultura indígena, na qual os alunos participassem efetivamente de sua direção e fossem estimulados a desenvolver a visão crítica. No entanto, ele ocorreu também sem a participação de professores indígenas; o IV encontro também organizado pela (OPAN), teve como tema a “Formação dos Professores Indígenas (1988)”; e o V Encontro discutiu sem a participação dos professores o currículo para as escolas indígenas, e teve como participantes missionários leigos e religiosos, além de outros.

Conforme Ferreira (2001), os trabalhos promovidos pela (OPAN), mesmo não contando com a presença de professores indígenas, os debates ocorridos, as produções construídas, os encaminhamentos tomados, contribuíram para a realização em 1987 do Encontro Nacional da Educação indígena, promovido no Rio de Janeiro por órgãos do governo; Museu do Índio e Núcleo de Educação Indígena.

Como resultado do encontro, foi criado o grupo de trabalho Mecanismo de Ação Coordenada /BONDE, formado por diferentes organizações e instituições nacionais, os quais no grupo contribuíram na elaboração de propostas referentes a educação indígena que foram encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte, e para integrar o texto que na época estava sendo elaborado da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste contexto, várias experiências educativas foram realizadas em todo o país, nas escolas indígenas, com o apoio de estudiosos, órgãos não governamentais e da igreja católica, e a criação de Núcleos de Educação ou Estudos Indígenas.

Dentre os núcleos de estudos Ferreira (2001) ressalta o Núcleo de Estudos Indigenistas da Universidade Federal de Pernambuco; Núcleo de Educação Indígena de Roraima; Núcleo de Educação Indígena do Mato Grosso; Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém; Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo dentre outros. Os núcleos tem em sua composição pesquisadores, entidades indigenistas, técnicos das secretarias de educação etc.

A quarta fase histórica é marcado por experiências organizadas pelo Movimento Indígena, com a criação da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980; a realização de congressos, assembleias e encontros de professores índios, nas quais se debatia e elaborou propostas referentes ao estado precário da educação indígena no Brasil, sendo criticado severamente o trabalho da FUNAI. Considerando a infraestrutura das escolas, formação dos educadores, currículo escolar e a presenças nas instituições de muitos professores não índios. Por meio da organização do Movimento Indígena, neste contexto, foi possível garantir direitos fundamentais previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988 aos povos indígenas.

Ferreira (2001) aborda o período destacando várias reuniões e assembleias ocorridas, e alguns dos principais acontecimentos que envolvem o movimento indígena organizado, tendo como referencia o início dos anos 80. Dentre esses, tem-se a criação da União das Nações Indígenas em 19 de abril de 1980, já citada, aparece como o principal acontecimento da fase. A realização do I Encontro Indígena do Brasil, ocorrido em São Paulo, apoiado pela Comissão Pró-Índio, nesse participaram 32 lideranças indígenas. O encontro foi significativo ao encaminhamento de questões importantes da pauta de reivindicação dos povos indígenas envolvendo o atendimento a saúde, demarcação de terras e melhorias na

educação, ponto de discussão tratando, conforme a autora, de forma especial no encontro.

Também marcam esta fase o II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas, ocorrido em maio de 1984 em Brasília, dele participaram 170 sociedades indígenas representadas por 300 índios, dentre os pontos de debate do encontro estavam; a mudança de presidente da FUNAI e o repúdio a exposição de motivos 55 de agosto de 1983, a qual tornava legal a invasão de terras indígenas pelas forças armadas, inclusive a pedido da FUNAI, em casos considerados de perturbação da ordem.

Além desses acontecimentos, várias assembleias são destacadas no período, ocorrendo em diferentes regiões do Brasil (Assembleia indígena de Kumaruma, ocorrida em abril de 1983, I Assembleia dos Povos Indígenas de Rondônia, II Assembleia Indígena do Mato Grosso do Sul, realizada em 1985, I Assembleia Indígena Yanomami, ocorrida em março de 1986; III Assembleia Indígena do Acre Sul do Amazonas etc). Em todas elas a educação aparece nas pautas dos debates, os povos indígenas denunciam as condições precárias da educação oferecida, a falta de professores, mudanças no currículo, reivindicando capacitação de indígenas para atuar na enfermagem, veterinária e, sobretudo na educação.

Importante citar também os movimentos realizados a partir da Organização dos Professores Indígenas em todo Brasil, tais como, a Organização Geral de Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB); a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR); a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR); e os encontros de professores indígenas regionais realizados na década de 80, apoiados por entidades não governamentais. Os professores buscaram nesses encontros, novas alternativas à educação indígena, refletindo-se questões filosóficas, pedagógicas, condições de funcionamento das escolas, formação dos educadores, dentre outros. Importante descrever que:

Os Encontros de Professores Indígenas são um indicador claro de que professores e comunidades, apoiados por diferentes organizações não-governamentais, têm procurado criar alternativas de ação para o processo escolar. Diferentes temas vem sendo discutidos durante esses eventos. Em geral inicia-se pela crítica á inadequação das escolas implantadas em áreas indígenas, justificando a união dos professores para encontrar soluções para as necessidades e expectativas das comunidades. Desse debate emergem novas concepções de educação, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na

reinterpretação e criação de novas alternativas de ação (FERREIRA, 2001, p.102).

Dentre os encontros de professores indígenas destacados por Ferreira (2001), nesta quarta fase estão: Encontro dos professores Tikunas da região do Alto Solimões no Amazonas, realizado para discutir a realidade das escolas e o fortalecimento das relações instituição escolar, lideranças e comunidades, entendidas como fundamentais ao processo educativo; I Encontro dos professores Indígenas de Roraima, no qual também foi fundada a (OPIR), além disso, o encontro favoreceu o debate do projeto de Lei da LDB, aprovado em junho de 1990 na Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara, para o qual foi encaminhada proposta de texto referente à educação indígena; em 1991 realizou-se no estado de Mato Grosso, o I Encontro de Educação Indígena; além de outras experiências, estão entre as maiores articulações as realizadas na Região Norte, envolvendo os professores do Amazonas e Roraima. Os trabalhos realizados possibilitaram importantes encaminhamentos, sobretudo, quanto às questões curriculares, no sentido de atender as exigências oficiais articuladas aos interesses da comunidade.

Dessa forma no contexto educacional brasileiro em questão, a educação oficial não favoreceu o fortalecimento cultural e indenitário dos povos indígenas, por outro lado, incentivou práticas com a finalidade de catequiza-los e integrá-los ao modo de vida do não índio. O ensino ministrado, sobretudo no período colonial, desconsiderou em muitas escolas seus mitos, sua religião, suas línguas, suas formas de vida e de organização. Além da violência física, a violência simbólica, contribuiu para o extermínio de muitos povos indígenas.

Conforme Ferreira (2001) os estudos realizados por Meliá (1979), Schaden (1976), Haubert (1990), Silva (2001) dentre outros, tem mostrado a importância de uma educação escolar direcionada aos povos indígenas; que respeitem sua língua; ocorra por meio de metodologias e calendários diferenciados, conforme os interesses e necessidades desse grupo. Mostram também a importância de ampliar os conhecimentos acerca dos povos indígenas, e oportunizar que desde a infância todos os brasileiros tenham direito a uma educação que valorize a diversidade cultural do país. Para a efetivação dessa educação no Brasil além desses debates, muitos documentos foram elaborados fazendo parte da base legal da educação, além da Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Indígena, resoluções correlatas e mais recentemente a Lei nº 11.641/08, como serão destacados.

A educação indígena atualmente é assegurada na base legal da educação nacional, e a Constituição Federal do Brasil de 1988 já sinaliza sua obrigatoriedade ao referir-se ao ensino fundamental garantindo aos povos brasileiros, uma educação que respeite e valorize os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. O artigo 210 trata da questão e também especifica que embora o ensino fundamental seja ministrado em português, deverá ser assegurado aos povos indígenas, respeitando sua língua e suas formas próprias de aprendizagem.

Grupioni (2003) referindo-se aos debates que envolvem a educação indígena destacam; o convívio na diferença ou educação para a diversidade como condição necessária para a comunicação entre os povos; a constituição da democracia e a paz no país, uma vez que a desigualdade e a intolerância deixam suas marcas nas multiplicidades culturais, e maneiras de ser dos segmentos sociais brasileiros. Sobre as reflexões que envolvem a diferença destacam:

O desafio que se nos coloca, então, é o de como pensar a diferença. Diferença entre povos, culturas, tipos físicos, classes sociais: estará fadada a ser eternamente compreendida e vivida como desigualdade? Como relações entre superiores e inferiores, evoluídos e primitivos, cultos e ignorantes, ricos e pobres, maiores e menores, corretos e incorretos, com direitos e sem direitos, com voz e sem voz? (GRUPIONI, 2003, p. 17).

Neste sentido, para ampliar as reflexões que buscam encontrar novas possibilidades de superação dessas relações desiguais, hierarquizadas e excludentes, vale-se de Azevedo (1995) para destacar-se a importância da educação escolar a partir de um projeto a posteridade. Para a autora, o trabalho com crianças deve ser realizado conforme interesses amplos e de concretização futura, considerando a sociedade que se almeja construir.

Refletindo essas questões à formação nas comunidades indígenas, não deve-se pensar a escola distanciada dos interesses e perspectiva de futuro desses povos, a instituição escolar deve ser gerida com autonomia pelos indígenas. Como seria essa escola? Conforme D'Angelis (1997), uma escola autônoma nas comunidades indígenas e aquela que respeita a cultura e de cuja organização social e política os indígenas tomam a direção. Nos aspectos didáticos pedagógicos a escola não os percebe como se fossem um conjunto, uma identidade genérica, ela rompe com visões colonialistas e trata-os conforme suas especificidades culturais.

Isso não significa dizer inexistência de conflitos, eles são vistos como insuperáveis e necessários a formação cidadã por possibilitar o confronto de ideias e proposição de novas possibilidades. O campo administrativo, financeiro e o campo institucional também fazem parte dessa autonomia.

Assim, pensar a educação escolar indígena tendo em vista o atendimento as necessidades desses povos, suas perspectivas de formação e a articulação com o sistema oficial, pressupõem reorganização da escola rompendo com sua herança colonial e civilizatória, dando espaço a outras possibilidades, sobretudo as oriundas das próprias comunidades indígenas.

1.2 Legislação da educação indígena e afro-brasileira

No Brasil as matrizes indígenas, européias e africanas assinalam a produção material e simbólica no país desde sua colonização e, ao lado da contribuição de outros povos, marcam historicamente o país pela diversidade étnica. No entanto, a riqueza cultural é acompanhada pelas disparidades sociais resultante da dominação, exploração e exclusões, oriundas não só das formas desiguais de distribuição das riquezas, assim como, da influencia de concepções que ainda orientam as relações entre sujeitos, no qual a população negra tem sido tratada com inferioridade e marginalizada, e o povo indígena visto como exótico, selvagem, submetidos a processos educativos que historicamente, conforme mostrou Ferreira (2001) e Grupione (2003) procura destituí-los de sua cultura impondo através da educação a adoção de outros valores. Importante citar:

A inclusão dos conteúdos de história da África, história da cultura afro-brasileira e história dos povos indígenas, constitui um fato novo. A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação, elegeu a Europa como epicentro de nossa História e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas aparecem na narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante (COELHO, 2012, p. 142).

O posicionamento assumido por Coelho (2012) referindo-se ao tratamento histórico recebido pelos povos indígenas e afrodescendentes em nossa história, constam nos trabalho que publicou acerca da educação para a diversidade e as relações étnico-raciais na Região Norte. Em suas análises ao fazer referencia ao novo estatuto a ser assumido pelos povos indígenas e afro-brasileiros tendo o direito a ser reconhecido e valorizado sua participação na história, destaca a importância

das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; nesse processo e os desafios que se impõem a partir delas no campo educacional tendo em vista o que representam ao redimensionamento da história, mudanças de concepções, enfrentamento de mitos e do preconceito.

Diante disso, compreende-se que não se pode construir no Brasil uma sociedade com bases democráticas sem a valorização da diversidade étnico-racial da população brasileira, assim, é preciso renovar a educação escolar no sentido de que favoreça o reconhecimento da diferença e o respeito a igualdade, fazendo-se cumprir a base legal da educação atualmente existente no país, fruto de estudos de muitos pesquisadores, das lutas da sociedade organizada e debates realizados em diferentes momentos da conjuntura influenciadora da educação nacional. Nesse sentido, dá-se relevo as instruções normativas focalizando a Educação para as relações Étnico-raciais tendo em vista a valorização da cultura indígena procurando destacar a importância da Educação Infantil nesse processo.

A Constituição Federal de 1988 é o primeiro documento a ser citado considerando sua relevância a elaboração da legislação infraconstitucional pertinente à educação e a garantia de direitos a promoção da justiça social no país, ela é o pilar norteador do ordenamento jurídico nacional em todos os seus ramos. Promulgada em 5 de outubro de 1988 a Constituição Federal expressa a luta histórica do povo brasileiro em defesa do Estado democrático e assegura a efetivação de garantias individuais e sociais no estado nação além da garantia do cidadão brasileiro escolher seus representantes (presidente, prefeito, vereadores, governadores etc).

No seu preâmbulo destaca-se como uma de suas finalidades o compromisso com uma sociedade pluralista e sem preconceitos, e a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos (art 1º inciso III – A.), compromissada em promover a formação de uma sociedade livre de todas as formas de preconceito, justa e solidária; tendo entre seus princípios (art. 4 incisos II e VIII) a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo e ao terrorismo.

Conforme Grupione (2003) o direito a educação diferenciada na legislação brasileira foi se ampliando e aperfeiçoando a partir da Constituição Federal de 1988, a qual tem sido de grande relevância para o aperfeiçoamento de outros mecanismos legais referentes ao direito dos povos indígenas terem uma educação de qualidade e diferenciada na escola. Como destaca:

Com a Constituição Federal de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Pelo exposto as mudanças possibilitadas a partir da Constituição Federal de 1988, representam um novo formato para as escolas em terras indígenas, rompem com concepções assimilacionista que viam os povos indígenas como passíveis de extinção. Na Constituição Federal de 1988, encontram-se a finalidade da educação, seus princípios, organização no Estado brasileiro a partir da colaboração dos entes federados na manutenção do sistema de ensino, além disso, expressa a preocupação em assegurar uma formação básica e comum no ensino fundamental, dando indicações dos conhecimentos que devem compreender o currículo escolar, nesse nível de ensino. A lei também ressalta a necessidade de ações pedagógicas nas instituições da Educação Básica que promovam o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

Referente aos povos indígenas a lei tem um capítulo específico para tratar da questão (Título VIII, Capítulo VIII, arts. 231 e 232). Tendo como base o trabalho e a garantia da justiça social, a lei institui direitos fundamentais e o respeito a identidade étnica e a diversidade cultural dos povos indígenas, reconhecendo suas formas de organização social, língua, crenças costumes, tradições, direitos de posse a terra que ocupam além de responsabilizar a união pela demarcação de suas terras, consideradas como inalienáveis, indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis. O espaço territorial destinado aos povos indígenas devem ser desmarcados conforme necessidade de reprodução física e manutenção das práticas culturais desses povos.

Diante disso, Curi (2010) diz-nos que a Constituição Federal de 1988, assegura aos povos indígenas o direito a manterem-se culturalmente, a preservarem as características étnicas que os diferenciam enquanto povos, sendo reconhecidos e valorizados. Conforme a autora a imposição de valores que perdurou por mais de 500 anos aos povos indígenas pode finalmente ser rompida, importante citar:

Esse reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições indígenas é a expressão concreta do avanço da legislação em relação à defesa dos direitos desses povos. O reconhecimento legitima a cultura e garante aos índios o direito de viverem segundo seus usos e costumes (CURI, 2010, p.07).

A Constituição Federal de 1988 instituiu o direito à educação aos povos indígenas, no intuito de reconhecer e promover as diversidades étnicas e culturais por meio da instituição escolar, espaço no qual ao longo de muitos anos ocorreram práticas a serviço do colonizador e da dominação desses povos. Esse reconhecimento reflete conquistas dos povos indígenas para terem suas culturas reconhecidas e valorizadas, cujas lutas vêm perpassando muitos momentos na história da educação brasileira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990) também é uma importante conquista, não poderia deixar de ser incluído nessas reflexões, tendo em vista o seu significado histórico como expressão de lutas em defesa das crianças e de seus direitos, no qual explicita-se a defesa da autonomia das crianças quanto a capacidade de fazer escolhas e de receber orientação e educação que não desrespeite sua cultura, sua religião e favoreça sua formação autônoma .

A LDB nº 9.394/96, também faz parte dessas conquistas históricas, no referido documento constam mudanças referentes à educação nos seus diferentes níveis e modalidades abrangendo as finalidades, organização, políticas de financiamento, formação docente etc. A lei citada, resulta de um processo de luta que mobilizou toda a sociedade brasileira a fim de efetivar no país formação para o fortalecimento da democracia, valorização da diversidade cultural, melhor atendimento das especificidades regionais considerando currículo, distribuição dos recursos e o atendimento das novas demandas educativas, dentre elas as pertinentes a educação indígena. Nesta última, tem-se procurado efetivar as mudanças necessárias que envolvam concepções e práticas, e contribuam para o reconhecimento e atendimento das especificidades formativas em escolas localizadas em terras indígenas, sobretudo, para a garantia da oferta de educação bilíngue e intercultural.

A Lei nº 9.394/96 realiza apontamentos importantes sobre a educação indígena aborda a questão diretamente nos artigos 78 e 79, nos quais se refere aos objetivos, proposta de ensino, o apoio técnico e financeiro no sistema de ensino, o qual deve ocorrer com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e apoio aos indígenas; apresenta como objetivos recuperar memórias históricas, reafirmar a identidade étnica e valorização de suas línguas e ciências. A LDBEN lei

destaca no artigo 79, parágrafo 2, o apoio técnico e financeiro a ser efetivado nos sistemas de ensino para a elaboração e execução de programas de ensino e pesquisa com fins de promover a educação intercultural nas comunidades indígenas, os quais tem como objetivos:

- I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado á educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes ás respectivas comunidades;
- IV - Elaborar e publicar material específico e diferenciado (BRASIL, LDB 1996, p. 66).

Neste sentido, a Lei nº 9.394/96, rompe com projetos hegemônicos de educação os quais não representavam os interesses dos povos indígenas, não fortaleciam a cultura indígena nem favorecia relações positivas com outros povos na sociedade, e que tiveram como consequência à discriminação, desrespeito cultural e não reconhecimento de direitos desses povos.

De acordo com Grupione (2003) as orientações apontam a reorganização da escola, a qual tradicionalmente é vista como homogeneizadora nas comunidades indígenas, efetivando de forma impositiva finalidades, currículos e práticas educativas estranhos aos objetivos e necessidades desses povos. Nessa perspectiva a escola passa a ser entendida como espaço promotor da diversidade sociocultural dos povos indígenas, instrumento de luta política e de reconhecimento e fortalecimento de suas identidades.

Conforme Maher (2005) esta importante conquista e favorecida também pelas alterações propostas na Constituição Federal de 1988, uma vez que até a década de 70, o paradigma assimilacionista predominante na educação escolar indígena, através do trabalho pedagógico impunha aos povos indígenas valores, crenças e língua diferentes dos seus, na intenção de destituí-los de seus costumes. A finalidade conforme a autora era educar o índio para que ele deixasse de ser índio.

No entanto, passando-se 20 anos o paradigma emancipatório, elaborado conforme modelo de enriquecimento cultural e linguístico, defendeu-se a promoção do bilinguismo, através do qual o estudante indígena também deveria aprender a língua portuguesa, mas mantendo-se a hegemonia quanto a proficiência na língua de seus ancestrais. Aprendizagens possíveis a partir de novas visões acerca da educação escolar indígena em uma perspectiva emancipatória.

O posicionamento de Maher (2005) destaca que o reconhecimento da diversidade como patrimônio do Brasil e fruto de um amplo movimento que tem buscado dentre outros repensarem os fins da escola nas comunidades indígenas, para fins de atender as necessidades desses povos. Dessa forma para a efetivação de um paradigma educacional emancipatório em comunidades indígenas, tendo em vista, uma escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade. É fundamental um professor indígena coordenando as atividades formativas, a partir disso, maiores possibilidades de concretização de um projeto político pedagógico conforme os reais interesses dos povos indígenas, respeitando-se seus costumes e seus princípios educacionais no processo de escolarização formal e comunitário.

No contexto de debate das questões étnico-raciais, um importante espaço foi conquistado a partir da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório os estudos da história afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas do Ensino Fundamental e Médio da Educação no Brasil; fortalecem suas proposições as Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação para as relações étnico-raciais, instituídas através da Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004; mencionam o incentivo a estudos e pesquisas referentes ao tema com a finalidade de ampliar e fortalecer a base teórica da educação brasileira. Na referida resolução Educação para as relações étnico-raciais, compreende-se como sendo todas as ações cujos objetivos fortaleçam a democracia no Brasil, e que possibilitem:

a divulgação e produção de conhecimentos [...] de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade (BRASIL, 2007, p. 20).

Conforme Coelho (2013) a Lei nº 10.639/03 resulta de um movimento histórico que contou com ampla participação da sociedade organizada, do Movimento Negro, de profissionais e autoridades da educação, em defesa de mudanças tendo em vista a formação de uma sociedade multicultural e pluriétnica, como condição de construção de uma nação livre do preconceito e da discriminação.

Gomes (2002), estudiosa do assunto, ressalta que o racismo no Brasil e propagado em vários espaços na sociedade: na internet, nas músicas, programas de radio, televisão, nos outdoors, no livro didático, entre outros, nos quais, referindo-se a população afrodescendente não tem suas conquistas e culturas valorizadas, assim como, são mostrados geralmente representando o abandono, a marginalização, o

desemprego, etc. Essas tensões refletem também na escola. Muitos estudos além de Gomes (2005), Muller (2006), Baia (2010), Lino (2002), tem mostrado como as relações entre brancos e negros tem ocorrido de forma tensa na escola, nas quais os negros são ridicularizados pela cor da pele, cabelo, tipo físico, comparados de forma grotesca com animais, e até excluídos de participar de determinadas atividades escolares: festas, concursos de beleza, tais práticas tem como consequência o medo da rejeição das crianças negras e sua inibição no espaço escolar.

A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, modifica redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 26 –A, já alterado pela Lei nº10.639/03. Trata da contribuição dos negros e dos índios para a história do Brasil nos campos social, político e econômico. Torna obrigatório o estudo da história dos afro-brasileiros e povos indígenas no currículo escolar, das escolas públicas e privadas, do ensino fundamental e médio, nas disciplinas de educação artística, literatura e história do Brasil.

A lei reafirma o compromisso do Estado na promoção da diversidade cultural do Brasil e no reconhecimento e valorização da contribuição dos diferentes povos a construção do país ao tornar obrigatório o estudo de conteúdos de grande relevância na formação dos educandos.

No sentido de possibilitar reflexões acerca de ideias falsas e equivocadas envolvendo a nossa história, os modos de vida dos povos indígenas a religião dos afro-brasileiros e africanos, dentre outras, a lei 11.645/2008, também estimula o repensar as práticas pedagógicas e o currículo escolar. Essas orientações estendem-se às instituições onde são ofertadas Educação Infantil, atualmente integrante da Educação Básica, além de se fazerem presentes nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil.

Nesta abordagem referindo-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010), destaca-se que estas foram instituídas através da resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009, definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e estão articuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; tem por fins orientar políticas públicas, a elaboração, o planejamento, a execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares especificamente da educação infantil e não substituem as orientações

emanadas dos órgãos responsáveis pela educação nos sistemas municipal e estadual.

As DCNEIs apresentam definições e objetivos importantes sobre a educação infantil, currículo, criança, proposta pedagógica etc, além de tratar sobre os materiais, organização do espaço e do tempo nas instituições de Educação Infantil, avaliação, articulação com o ensino fundamental, etc. Em seus fundamentos teóricos de elaboração a abordagem sócio-histórica explícita em suas orientações a percepção de que a formação da criança deve ocorrer em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. Embora chamem a atenção para a necessária articulação educação infantil e ensino fundamental, para que as crianças possam dá continuidade aos estudos sem muitas dificuldades, deixa claro que os projetos pedagógicos das Instituições de Educação Infantil e as práticas curriculares junto as crianças, devem respeitar o nível de desenvolvimento em que se encontram, seus interesses e necessidades formativas. Sobre isso é oportuno citar a concepção de criança, que se encontra no documento:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.14).

Uma compreensão dinâmica da criança que inclui sua forma de relacionar-se com o mundo, sua curiosidade e necessidades, um sujeito histórico que ao tempo em que se constrói também produz a cultura e preconiza uma educação na qual a criança respeite a ordem democrática, as diferentes culturas e suas formas de manifestação. Além desta, destaca-se a compreensão de educação Infantil, a qual é apresentada como sendo:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.20).

Tendo em vista o cumprimento dessas diretrizes, destaca-se as orientações pertinentes ao que deve ser contemplado nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil considerando a formação das crianças indígenas, respeitando as especificidades de sua cultura e a autonomia de seu povo em definir qual a melhor forma em que deve ocorrer essa formação. Como segue:

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos e atividades ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2010, p.25).

Conforme Oliveira (2010), os debates em torno da questão curricular na educação infantil tem sido realizados de forma tensa e envolvendo diferentes compreensões a cerca da criança, da família, assim como, envolve diferentes entendimentos acerca da relevância dessa formação nessa etapa da vida do ser humano. Considerando esses impasses, as DCNEIs apresentam novos desafios alimentam ainda mais o debate em torno das elaborações e possibilidades de concretização de uma proposta curricular na Educação Infantil. Refletindo-se essas questões a autora pontua como importante nesse processo a articulação de todas as ações pedagógicas das instituições de Educação Infantil ao Projeto Pedagógico, conforme cita-se:

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Diante da conjuntura atual, e tendo em vista as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil referente ao que denomina Educação para a Diversidade e a Educação da Criança Indígena, os apontamentos de Oliveira (2010) dão importantes indicações ao fazer pedagógicos na Educação Infantil, haja vista a concretização de práticas educativas para relações Étnico-raciais positivas desde a infância, planejadas e efetivadas nesses espaços em diálogo com as crianças, seus familiares e outras instituições comprometidas com a valorização da cultura indígena.

No entanto, considerando esses fins, deve-se também, planejar que tipo de apoio será dado para que nos sistemas de ensino estadual, municipal, as orientações das DCNEI sejam implementadas nas escolas com qualidade. Para tanto, é fundamental: proporcionar melhores condições de trabalho aos profissionais que atuam na educação infantil, melhores salários, formação adequada favorecendo novos conhecimentos referentes às especificidades das orientações curriculares,

investir na construção de espaços institucionais para a educação infantil mais adequados, como se faz necessário oferecer capacitação para os gestores municipais, estaduais, dentro dos sistemas para melhor realizar seus trabalhos e atender as demandas das escolas, conforme as especificidades das crianças, seus anseios e necessidades educativas a partir do seu contexto de vivência, suas culturas.

Outros documentos que reforçam a base legal são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (2013), as quais, foram elaboradas em um contexto em que o protagonismo indígena ganha espaço no cenário educacional brasileiro, como reflexo das lutas da sociedade organizada, dos debates, reuniões, estudos; foram favorecendo o fortalecimento das lutas e a crescente participação de conselheiros indígenas no Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesta conjuntura, pela primeira vez, uma indígena assume função no Conselho Nacional de Educação, contribuindo na elaboração do relatório das diretrizes.

O referido documento tem entre suas intencionalidades favorecer através da educação o diálogo intercultural no Brasil entre todos os povos que habitam no país e os indígenas, tendo em vista efetivar-se relações mais respeitadas, a promoção da justiça social, inserção digna dos indígenas na sociedade brasileira e contribuir com o atendimento de suas demandas educacionais considerando suas especificidades.

São objetivos das diretrizes; realizar orientações referentes à elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais no sistema de ensino voltado para educação indígena; orientar também quanto à construção de normativas para a educação escolar indígena nos sistema de ensino, garantindo a elaboração de projetos articulados, sequenciados, respeitando nas diferentes etapas da educação básica as especificidades dos processos educativos indígenas; assegurar nas práticas educativas o bilinguismo, multilinguismo, interculturalidades, valorização da organização da comunidade, da língua e conhecimentos tradicionais; assegurar que a gestão das escolas não desrespeitem os projetos da comunidade, as práticas socioculturais, processos próprios de ensino-aprendizagem e a produção do conhecimento; fortalecer o regime de colaboração dentro do sistema de ensino nacional, nos territórios de etnoeducacionais, por meio do fornecimento de diretrizes para a organização da educação escolar indígena; favorecer as normatizações necessárias ao cumprimento do que foi acordado na convenção 169, da

Organização Internacional do Trabalho; orientar quanto a formação de professores indígenas nos sistemas de ensino, o funcionamento regular da educação escolar indígena e a atuação de colaboradores ou especialistas em saberes tradicionais, como parteiras, xamás, pajés, conselheiros, dentre outros, conforme a especificidade da comunidade; e zelar para que a educação escolar indígena seja ofertada garantindo de forma integral as especificidades dos povos indígenas.

As proposições, orientações e encaminhamentos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, procuram através desse processo o avivamento e o respeito a diversidade cultural, que durante longos períodos da educação no Brasil não foi possível promover, tendo em vista, a compreensão equivocada de que as diferenças culturais, significaria entraves ao desenvolvimento do país, conforme as perspectivas assimilacionistas e integracionistas que nortearam as experiências nas escolas do período colonial até poucos anos de nosso século. Para atender novas necessidades educativas modifica-se a compreensão de escola, como destaca-se do referido documento:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2013, p. 357).

Nessas diretrizes a Educação Infantil aparece como direito dos povos indígenas, devendo ser ofertada conforme interesse da comunidade, de forma diferenciada, respeitando-se as especificidades desses povos, considerando assegurar compromisso de qualidade sócio cultural. O documento também destaca a necessidade de realização de uma avaliação antes da abertura da escola, na qual seja decidido sobre a importância e a contribuição dela à comunidade, considerando seus referenciais culturais. Dessa avaliação devem participar os gestores escolares, professores, lideranças comunitárias, os pais e avós da criança.

Os trabalhos nas instituições de educação infantil nas comunidades indígenas, deve ser planejado considerando as formas de aprendizagem; o respeito à língua, aos saberes, a participação da criança nos espaços de convivência coletiva, o conhecimento de outros povos e culturas; assim como, a observância

fundamental dos vínculos familiares que devem ser mantidos. Além disso, a forma de atendimento à criança, tendo em vista, o cuidar e o educar, deve ocorrer tendo em vista atender a demanda social, política e conforme solicitação dos familiares.

Nessas reflexões cita-se também o parecer CNE/CEB nº 20/2009, o qual parte da compreensão da crianças indígenas como “seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo” (p.387). Nesse sentido todas as interações que a criança estabelece em seu meio podem ser consideradas favorecedoras de aprendizagem: as brincadeiras que podem proporcionar o desenvolvimento emocional, físico e motor; os momentos coletivos etc. Diante disso, as instituições de educação infantil devem realizar seu trabalho em constante diálogo com as comunidades indígenas, para não desconsiderar as ações e relações sociais consideradas significativas no grupo para o aprendizado da criança.

Nessas reflexões é importante incluir a Declaração das Nações Unidas sobre os povos indígenas, importante documento que expressa conquistas de movimentos preocupados com a reafirmação e reconhecimento dos direitos dos índios, abrindo novas possibilidades para elaboração e implementação de políticas públicas a eles destinadas. Ressalta o direito a diferença entre os povos e o de serem respeitados como tais; assim como, dá relevo as contribuições desses para a diversidade e riqueza das civilizações e culturas.

O documento repudia e indica ações de combate há todas as práticas que promovam o tratamento desigual fundamentadas em concepções equivocadas da superioridade de um povo sobre o outro, em relação à origem, diferenças raciais, religiosas étnicas e culturais, visões consideradas pela Assembleia Geral das Nações Unidas “cientificamente falsas, juridicamente inválidas, moralmente condenáveis e socialmente injustas” (BRASIL, 2007, p.07). O art. 31 ressalta quanto ao direito dos povos indígenas:

Os povos indígenas, tem o direito a manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações das suas ciências, tecnologias e culturas compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e os jogos tradicionais, e as artes visuais e interpretativas. Também tem direito a manter, controlar, proteger e desenvolver sua propriedade intelectual de dito patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais e suas expressões culturais tradicionais (BRASIL, 2007, p. 21).

A declaração representa a vontade coletiva das nações que partilham da mesma visão quanto ao respeito aos povos indígenas, como condição necessária para a paz, e também ressalta a responsabilidade do Estado em adotar medidas eficazes para o reconhecimento e proteção dos direitos dos povos indígenas aos quais se refere.

Entretanto, para que as bases legais como a Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares da Educação Indígena, não seja apenas uma garantia formal do direito da criança à educação antirracista, e para a formação de uma sociedade pluricultural, multiétnica, importante que não sejam violados e possam favorecer de fato práticas educativas que promovam o desenvolvimento humano; e dessa forma, se efetive nas instituições de educação infantil práticas valorizadoras das diversidades, em suas mais diversas formas de expressão seja, cultural, religioso e social.

CAPÍTULO II - REFLEXÕES CONCEITUAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA

Este capítulo tem como objetivo situar, de forma geral, as reflexões conforme a perspectiva histórico dialética acerca da Educação infantil, assim como , discorrer sobre o trajeto histórico dessa educação no Brasil; tendo em vista compreender os desafios que se colocam no processo de formação da criança para a convivência em uma sociedade que reconheça e promova a diversidade étnico-racial no país. Nesse sentido, procura-se mostrar a importância da arte literária, destacando-se a literatura infantil à formação de novas mentalidades compromissadas com a formação de uma sociedade livre de preconceitos e discriminações.

Nas abordagens deste capítulo, busca-se dialogar com autores cujas concepções são fundamentais ao trabalho e abrangem entendimentos sobre a infância, criança, educação pré-escolar, conhecimento e Literatura infantil. Discorre-se sobre essas questões conforme eixos do capítulo, como segue: Reflexões acerca da educação infantil, no qual dialoga-se com Stearns (2006), Rocha (1997), Priore (1991), Kuhlmann (2011), Barbosa (2000), Campos (2011), Bujes (2001), Vygotsky (2000), Lukács (1981), Literatura e formação humana fundamenta-se em Vygotsky (2000), Bakhtin (1981), Souza (2008), Candido (2002), Bonin e Kirchof (2011), e Literatura infantil: conceito e reflexões pedagógicas, apresenta apontamentos de Coelho (2000), Soares (2001), Lajolo (1994), Parreiras (2009), Hunt (2010).

2.1 Reflexões acerca da educação infantil

Inicia-se essas reflexões destacando-se que as concepções de infância são elaboradas conforme condições reais de produção da vida material, a educação da criança também é herdeira dessas construções sociais, dessa forma, ao buscar compreender a educação da criança, tal qual a entende-se na contemporaneidade, é imprescindível valer-se de reflexões oriundas desse percurso histórico. Embora a falta de registros dificulte melhor conhecer historicamente essa fase da vida humana; valiosas contribuições têm sido apresentadas por Áries (1981) estudioso cujo trabalho é uma importante referência no estudo da infância. Conforme o autor no

século XII, parecia inexistir uma visão específica de infância, uma vez que as crianças não aparecem representadas nas obras de arte, o que possivelmente expressa não haver lugar para infância naquele período.

No entanto, no século XIII, no contexto medieval, é possível perceber essa representação da infância, como adulto em miniatura, ou seja, não havia ainda um universo infantil respeitado e valorizado, conforme as características dessa fase de desenvolvimento considerando suas necessidades biológicas, cuidados e possibilidades de compreensão da realidade.

De fato, não se pode negar a importância das mudanças que ocorrem referentes ao sentimento de infância, as quais podem ser percebidas no século XVI, elas envolvem vestimentas, diferenciação de classes, orientações à convivência social, foram influenciadas pelas novas formas de organização resultantes das conquistas e descobertas do período. No século XVII, novas mudanças sociais repercutem em interesses específicos referentes à educação, são criados centros educacionais frequentado por todos indistintamente e também produzidas obras pedagógicas para pais e educadores. Importante citar:

Assistimos ao nascimento e ao desenvolvimento desse sentimento de família do século XV ao século XVIII, ele não havia destruído a antiga sociabilidade. É verdade que se limitava às classes abastadas, a dos homens ricos e respeitáveis do campo e da cidade [...] a partir do século XVIII, ele estende-se a todas as classes (ÁRIES, 1981, p. 273).

Na visão de Áriès (1981) o tratamento dispensado ao infante no período da Idade Pré-Moderna, e o modo de conceber seu universo eram negligenciados, assim como, a organização social e familiar em torno da criança. Estas não criavam muitos vínculos afetivos com os familiares, pois logo que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda da mãe, ou da ama, misturava-se com os adultos para aprenderem os afazeres necessários à vida em sociedade, isto é, um ofício, sem, portanto, haver uma instituição com aquele fim. Dessa forma, a aprendizagem ocorria a partir dessa convivência, após a separação. Mas é na idade moderna que se confere à criança uma atenção que em nenhum outro momento da história deram-lhe; ao mesmo tempo em que se pode afirmar o nascimento da ideia de sua negação; também fazem parte desse contexto a construção de espaços destinados às crianças e a exploração de sua mão de obra.

Para Stearns (2006), o conceito de infância tem representado historicamente a visão do adulto, conforme influencias do contexto sociocultural

deste; o autor também afirma que embora seja possível atribuir características tidas como universais as crianças, tais como: cuidados, alimentação, proteção diante de perigos e o preparo para outras fases da vida, não existe um consenso a cerca da infância e sua educação ao longo da história.

Ainda, a partir das questões apontadas pelo autor, pode-se compreender que embora sejam utilizadas com sentidos parecidos, o entendimento de criança e infância tem suas especificidades. Dessa forma a infância pode ser entendida como uma fase da vida humana marcada pela despreocupação, a alegria e a inocência, na qual a criança é submetida a determinadas condições de vida, conforme o meio social cultural em que vive.

É possível afirmar que ao longo dos séculos XV e XVI, a falta dos cuidados essenciais durante a infância foi responsável pelo falecimento de muitas crianças, embora no período que segue nos séculos XVII e XVIII. As mudanças nas relações de parentesco, passam a valorizar mais o núcleo familiar e favorecem o fortalecimento de vínculo entre seus membros, o que repercute em maiores cuidados e proteção para com a criança, no entanto, nesse contexto a necessidade de trabalho para garantia de sobrevivência submete-os a condições cujas consequências no século XIX, fica conhecida como a degenerescência humana.

Conforme Rocha (1997), as mudanças que ocorreram no século XVIII, foram significativas em relação ao tratamento dado a criança a partir da influência do modo de produção capitalista, que vai se configurando e envolvendo a família. Inicialmente trabalhando na manufatura e pequenas oficinas o trabalhador recebia um salário que garantia seu sustento e de sua família, não era submetido a jornadas regulares de trabalho obrigatório, poderia realizar suas atividades conforme vontade e necessidade livremente, além de não submeter-se ao comando de outros sujeitos.

No entanto, essa forma de ocupação produtiva ao qual estavam acostumados era nociva ao capital, uma vez que o uso do tempo não era destinado à produção de mercadorias em grande escala, dessa forma, também não acumulava mais riquezas. Assim, para maior exploração da força de trabalho dos sujeitos, controle de sua vontade, de sua vida livre e para favorecer o aumento do capital, os donos da força de produção, adotaram como estratégias a redução do salário e a submissão do trabalhador a altas jornadas de trabalho, incluindo também mulheres e crianças. Dessa forma:

O surgimento da fábrica não foi um acontecimento tecnológico. A fábrica fechada foi uma forma de aprisionar os trabalhadores, cuja origem deve ser buscada nas experiências de casas de trabalho prisionais do início da expansão comercial européia, como as *Rasphuis* holandesas e as *work houses* inglesas. Mas também a mecanização foi uma forma de estabelecer controle sobre os trabalhadores na medida em que ela possibilitava, fundamentalmente, duas coisas: a redução do número de empregados e, sobretudo, a substituição dos trabalhadores especializados pela mão-de-obra muito mais barata, dócil e abundante dos migrantes expulsos do campo, das mulheres que a miséria das famílias operárias empurrava para os empregos e, finalmente, das crianças que podiam ser compradas ou alugadas nos asilos para os pobres (ROCHA, 1997, p.13).

Fica clara, assim, a necessidade de considerar na investigação do desenvolvimento infantil a influência das mudanças nesse período para a organização da família e a educação da criança. Conforme Bujes (2001), originaram-se nesse contexto as primeiras instituições de Educação Infantil no final do século XVIII e início do século XIX, impulsionadas pela Revolução Industrial. Foram criadas para atender as necessidades das mães trabalhadoras, que para garantir o sustento de suas famílias tiveram que se submeter a longas jornadas de trabalho, naquele contexto em alguns locais era de 15 horas, sem horário para descanso ou direito a férias.

Fica especialmente clara na análise de Del Priore (1991) que no Brasil as instituições de educação infantil têm suas origens ligadas a criação de espaços filantrópicos e assistencialistas, com a finalidade de atender crianças abandonadas órfãs e filhas de mães solteiras, em um contexto marcado também por diferentes tipos de tratamento: crianças indígenas sendo adestradas de maneira física e mentalmente pelos jesuítas; as negras sendo vendidas como escravas e as mulatas sendo discriminadas e enjeitadas. Além das que eram abusadas sexualmente, outras que sofriam no trabalho, e ainda, as crianças pertencentes às classes econômicas mais abastadas recebiam educação que privilegiava o estímulo à sociabilidade e a cognição.

Contudo, para Kuhlmann (2011) o atendimento a infância no Brasil ocorre conforme articulam-se diferentes interesses: jurídicos; empresariais; médicos; políticos; pedagógicos e religiosos, os quais foram influenciados pelas perspectivas jurídico policial, médico-higienista e a religiosa. Também acompanham a história das instituições mudanças envolvendo o trabalho feminino, as condições da infância, a maternidade e a questão econômica influenciando no processo de urbanização, na organização da sociedade e no processo de trabalho, um fator determinante nesse processo.

Como resultado da influência desse conjunto de fatores, no período de 1899 a 1922, pode-se encontrar registros de implantação dos primeiros espaços de atendimento à criança no Brasil, embora, deva-se considerar a existência de algumas experiências antes desse período. Em 1879 em um jornal chamado a *Mái de Família*, aparece referencia ao que poderia ser a primeira creche do país, em artigo escrito pelo Dr. K. Vinelli, médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. No qual o autor apresenta preocupação com as donas de casa, tendo em vista, a educação das crianças filhas de suas empregadas escravas que nasceram protegidas sob a lei do ventre livre, chamando atenção a desproteção social dessas crianças, as quais também aparecem chamadas criaturazinhas que poderiam futuramente ameaçar a tranquilidade e a honra.

Embora citando esse registro, Kuhlmann (2011) considerou como início do trabalho de assistência à criança no país, as inaugurações realizadas em 1899, ano conforme ele cria-se as primeiras instituições pré-escolares de cunho assistencialista no Brasil, como pioneira destacou a Fundação do Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro (IPAI–RJ), o qual estendeu-se por todo país posteriormente. O IPAI ofertava vários serviços para a mãe e a criança, dentre estes, descreve a: puericultura intrauterina que envolvia a ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido; e a extrauterina incluindo a creche, higiene da primeira idade, distribuição de prêmio em dinheiro a mães de amamentavam seus filhos. Os trabalhos realizados pelo instituto foram premiados em 1904, e considerados de utilidade pública em 1909. Além disso, em 1899 também foi inaugurada a primeira Creche brasileira, destinada a atender filhos de operários, fundada pela Companhia e Fiação de Tecidos Corcovado.

Segundo Kramer (1987), até 1930 predominou concepções de caráter médico e sanitário no atendimento às crianças no Brasil, período denominado pré 1930. Outras importantes conquistas irão também fazer parte da história da Educação infantil a partir desse período. Durante o governo de Getúlio Vargas em 19 de novembro de 1930, o Decreto nº 10.402 criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, constituído de quatro departamentos: Departamento Nacional de Medicina Experimental, Departamento Nacional de Assistência Pública, Departamento Nacional de Medicina Pública, Departamento Nacional de Ensino, e posteriormente criou o Departamento Nacional da Criança, este responsável por

todas as ações com a finalidade de atender as necessidades e melhorar a qualidade de vida das crianças no Brasil. Faz parte desse contexto também o Serviço de Assistência a Menores (SAM), pertencente ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, destinava-se exclusivamente ao menor abandonado, suas ações eram realizadas em parceria com o juizado do menor. No entanto, por não conseguir realizar seu trabalho com eficácia foi extinto. A autora também cita a Legião Brasileira da Assistência (LBA) criada em 1942, para prestar assistência à maternidade e infância através da família; e para atender especificamente crianças com carências nutricionais cria-se o Projeto Casulo.

Diante do exposto, é possível compreender conforme a referida autora, que a partir da segunda metade do século XX, em 1960 as leis que tratam da educação infantil ganham mais notoriedade, assim como, intensificam-se as lutas da sociedade civil organizada para o atendimento das demandas existentes por educação infantil. Em 1961 ela é incluída na Lei nº 4.204/61, primeira LDB.

A Lei nº 4.024/61 ao referir-se a educação infantil, determina que o atendimento na educação primária, deve ser ofertado há menores de sete anos em escolas maternas, e jardins de infância (art. 23); e o artigo 24, torna obrigatória a Educação Pré-Primária para menores de sete anos em empresas empregadoras de mães com filhos nessa faixa-etária, cujo atendimento deveria ser realizado em parceria com os poderes públicos.

As reformas empreendidas na (LDB) nº 4.024/61 atribuem responsabilidades aos sistemas de ensino, no sentido de estimular as empresas a atenderem crianças nos jardins de infância ou espaços semelhantes, assim como reforça a obrigação do poder público em melhorar a qualidade da educação ofertada.

Posteriormente a intensificação das lutas da sociedade organizada, nas décadas de 70 e 80 por trabalhadores, feministas reivindicando o direito da criança em ser atendida em instituições de educação infantil, o combate a desigualdade e a democratização da educação pública, assim como o movimento que ficou conhecido como Criança e Constituinte, garantem a inclusão na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo II, art.6 do Direito à educação infantil, a ser ofertada em creches e pré-escolas, instituições que deveriam ser mantidas em regime de colaboração técnica e financeira, entre Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em seguida a Lei nº 9.394/96, reafirma o direito à Educação infantil, incluindo-a na educação básica; e requerendo para atuação profissional na área a formação mínima de habilitação no magistério na modalidade normal; e obrigatoriamente a de nível superior. Com posteriores alterações esta lei, referindo-se a educação da criança, em seus artigos sobre o assunto, apresenta a seguinte redação:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuída por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Como visto o direito da criança à educação no Brasil, vem passando por importantes mudanças, que ultrapassando o caráter assistencialista inicial, assume formas de obrigatoriedade conforme Emenda Constitucional 59/2009, e também incluem formas de acesso, necessidade do registro de acompanhamento pedagógico da criança, formação do educador a nível superior, orientações quanto currículo, infraestrutura das instituições. Ainda, sobre essas questões Barbosa (2000) e Campos (2011) trazem importantes reflexões.

Conforme Barbosa (2000) nos últimos trinta anos as creches e pré-escolas têm ganhado cada vez mais reconhecimento acerca de sua importância enquanto contextos educativos. Para essas mudanças tem contribuído novos olhares voltados a criança, entendendo-a como sujeito histórico em processo de desenvolvimento e que constrói ativamente o conhecimento, essa visão sobre a criança também orienta as reflexões nesse trabalho.

Para a referida pesquisadora influenciaram para esses novos olhares sobre a infância e a criança os conhecimentos acerca da aprendizagem e desenvolvimento elaborados na perspectiva construtivista e sócia histórica dialética. A Constituição Federal de (1988) e a LDB nº 9.394/96 são documentos que integram a legislação que garante a educação infantil como direito. E também expressam esse entendimento, assim como, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que contribuíram de forma significativa na Organização do Trabalho Pedagógico das creches e pré-escolas no Brasil e mais recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Campos (2011) reconhece a importância dos conhecimentos produzidos sobre a criança para a elaboração de orientações oficiais voltadas a educação infantil e, além disso, trata dos desencontros ocorridos nesse processo de mudanças no cenário educacional brasileiro envolvendo o direito da criança á educação. Dentre suas críticas destacam-se as referentes ao processo de aprovação e a possibilidade de implementação no Sistema Nacional de Educação das determinações que constam na emenda 59. Embora ressaltando que a referida emenda seja interessante, afirma que a aprovação desta sem a participação da população contradiz princípios de democratização nos quais se fundamenta e tenciona concretizar.

A Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 11 de novembro de 2009, altera a Constituição Federal de (1988), dentre outros, nos incisos 1 e 2 do artigo 208, e estão entre suas providencias, definir como obrigatória a escolaridade com início aos quatro e término aos 17 (dezessete) anos, incluindo faixa-etária da educação infantil. Além disso, também reafirma o fortalecimento do compromisso do Estado na oferta da educação básica de forma gratuita inclusive aos que não tiverem acesso na idade própria, com direito a material didático escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde; atribui aos estados, municípios, distrito federal e união a responsabilidade de definir em seus sistemas de ensino as formas de colaboração para que a universalização da escolaridade obrigatória concretize-se.

Para Campos (2011) a medida tem efeito indutor no sentido de favorecer a universalização da Educação infantil, no entanto, é fundamental atentar a garantia da qualidade na educação, assim como, ao respeito ao potencial à aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas práticas pedagógicas nas pré-escolas. A autora também ressalta que a escolaridade obrigatória irá atingir sua finalidade no sentido

de favorecer a democratização no acesso a leitura, a escrita e outros conhecimentos, concretizando-se enquanto uma política responsável, se for acompanhada outras mudanças que também fazem-se necessárias a sua efetivação, as quais envolvem, de forma urgente a organização e gestão das redes educacionais do país, currículo e formação de professores. Destaca-se que a efetividade dessas normas de forma competente, depende da forma como elas são constituídas, uma vez que algumas medidas no campo educacional não apresentam-se de forma clara e consistente como deveriam ser.

Como visto pelas abordagens até aqui realizadas, a base legal da educação infantil em suas finalidades, princípios, objetivos, apontam horizontes ao fazer pedagógico na educação infantil no Brasil, tendo em vista, proporcionar o desenvolvimento integral da criança através de experiências educativas articulando o cuidar e o educar, nas quais elas aprendam de forma segura, lúdica e desenvolvam-se nos aspectos físico, afetivo, social, cognitivo e motor, explorando as mais diferentes linguagens (arte, teatro, música, linguagem oral, escrita, matemática), em práticas pedagógicas que não ocupe-se apenas em realizar atividades conteudista visando a continuidade dos estudos da criança no ensino fundamental, mas promotora da formação humana.

Tendo em vista, que os resultados desses estudos tem orientado a elaboração de políticas educacionais visando efetivar mudanças nas práticas pedagógicas, nas escolas da rede da educação básica, incluindo-se nestas a educação infantil, é fundamental refletir a cultura indígena e a educação destinada a crianças indígenas e não indígenas na pré-escola, fazendo-se cumprir o direito a uma educação de qualidade, igualitária que combata a discriminação em suas diferentes formas de manifestação seja diferenças de cor, culturais, religiosas, e nas formas de acesso a informações que permitem conhecer as diferentes matrizes que tem contribuído com a formação histórica social e cultural do país.

Ainda, dentre os aspectos que necessariamente devem ser cumpridos no trabalho junto às crianças, destaca-se orientações apontadas nos indicadores de qualidade na educação infantil. Os quais incluem o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, religiosa, as relações de gênero, as necessidades da pessoa com deficiência, respeito ao meio ambiente, a promoção da paz, a formação da pessoa para construção de uma sociedade democrática e solidária.

Para a garantia de qualidade na educação infantil, necessita-se do aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolar, atendendo as necessidades formativas das crianças conforme seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, articulando-se a realidade social, econômica e às tradições e valores da comunidade na qual se encontra. Nesse sentido também se pensa a pré-escola nesse movimento dialético, como espaço promotor da produção do conhecimento. A concepção de conhecimento a qual nos referimos fundamenta-se em Barbosa (2000, p.105) acredita-se comumente que:

Ao usarmos a palavra “conhecimento” devemos estar atentos para o fato de o mesmo ser um produto do trabalho humano, resultante de um pensar sobre determinado fenômeno, objeto situação, relação ou processo. O conhecimento está imbricado na existência da própria cultura, tendo-se que admitir que não existe um único conhecimento e, ainda, que este nunca está completamente acabado, ou seja, podemos constatar a existência de conhecimentos científicos, cotidianos, práticos, estéticos, éticos e tecnológicos, todos eles em movimento ora de afirmação ora de reformulação ou caduque.

Esse entendimento é fundamental ao trabalho na medida em que desafia pensar a educação infantil no contexto atual, considerando o diálogo necessário com conhecimentos produzidos e que estão sendo elaborados acerca das relações étnico-raciais, as quais têm marcado de forma relevante os últimos debates na área educação.

Contudo, para a concretização dos direitos da criança à uma educação de qualidade, de forma equânime nas creches e pré-escolas, é necessário proporcionar práticas pedagógicas que favoreçam novos olhares acerca das relações entre os sujeitos, e de suas diferentes formas de se organizar socialmente e culturalmente, combatendo teorias discriminatórias que mostram apenas os brancos como responsáveis pelo processo civilizatório, enquanto que as contribuições dos negros e índios não são valorizadas. As abordagens seguintes também serão valiosas para essas reflexões.

Conforme Barbosa (2000), em uma pré-escola que oriente suas ações pedagógicas a partir de uma perspectiva sócio-histórico-dialética de aprendizagem e desenvolvimento deve-se oportunizar às crianças acesso aos diferentes tipos de linguagem (oral, escrita, artística, matemática), em contextos nos quais em contato com elas possam descobrir e recriar os conhecimentos que se expressam através dos conteúdos escolares (idéias, conceitos, hábitos, comportamentos). No caso da aprendizagem, Barbosa (2000, p.109) entende

Aprender, nesse caso, significa mais do que simplesmente adaptar-se, ou seja, a aprendizagem é um processo que envolve ao mesmo tempo incorporação e apropriação pela criança de hábitos, práticas, ideias, valores e conceitos. A apropriação, por sua vez, implica em conhecer, analisar, sintetizar, relacionar, comparar e generalizar (via conceitos gerais), compreender [...] e criar. É possível, ao longo do processo de aprendizado, estabelecer novas formas de pensar e de reagir aos problemas que vão sendo colocados, podendo-se optar pela construção de novos instrumentos simbólicos para mediar o pensamento, recombina as linguagens (gestuais, verbais, não-verbais), inventar novos conceitos (BARBOSA, 2000, p.109).

Dessa forma, nas pré-escolas é importante realizar atividades diversificadas com as crianças através das linguagens favorecendo o desenvolvimento da imaginação e o domínio dos instrumentos simbólicos de seu meio, assim como, das percepções visual, auditiva, tátil e gestual (corporeidade). Barbosa (2000), valendo-se de Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon, diz-nos que os conceitos, palavras, ações, não são apenas formas de comunicação, são objetos de estudo e também podem atuar como mediadores internos à medida que a criança os apreende e passa a utilizá-los ao interagir com seus pares e no contexto em que vive. Nesse sentido, através das diferentes linguagens, ao favorecer o acesso aos conhecimentos sistematizados (conceitos científicos), o professor também pode ajudar na autotransformação da criança.

Assim, considerando a importância da linguagem a formação da criança e sua autotransformação, bem como, à melhor percepção e atuação desta no meio em que vive; a literatura infantil é relevante nesse processo formativo, uma vez que enquanto linguagem simbólica dialoga com os sentimentos e a imaginação da criança. Nesse sentido, é preciso refletir a sua prática na escola, reconhecer sua relevância formativa, não no sentido de pedagogizá-la, transformando-a em meio para a criança ter acesso a conteúdos, mas enquanto arte na qual perpassam várias línguas, através das quais se pode também construir conceitos.

Tendo como referência essas reflexões, a literatura infantil, na qual perpassam outras linguagens (oral, escrita, visual e até musical), não pode ser vista como uma forma de linguagem simbólica ingênua, ao dialogar e estimular a imaginação da criança, ela também repassa conhecimentos e pode contribuir ao desenvolvimento psicossocial e cultural desta.

2.2 Literatura para crianças e formação humana

Diante das questões colocadas anteriormente, propõe-se neste item fazer uma reflexão acerca da educação e a formação humana, para além das perspectivas utilitaristas da sociedade burguesa, e procurou-se na arte literária pontuar essas possibilidades. Considerando a força da literatura na potencialização da capacidade de compreensão da sociedade, de estímulo a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, indo além da reprodução, favorecendo o perceber; sentir e relacionar o real e o imaginário reelaborando-os. Nesse sentido, indaga-se: é possível a formação humana pela arte literária? Pode a literatura contribuir com a educação?

A literatura proporciona ao indivíduo perceber a realidade a partir de sua representação simbólica em linguagem própria, por meio da fantasia articulando-se à realidade em seus vários condicionantes. A arte literária provoca o leitor relacionando suas experiências vividas ao universo recriado, desenvolve a capacidade de apreciar, valorar, proporciona a presença na ausência, sentir o lugar imaginado, descrito, sem tê-lo conhecido, permite se envolver com o personagem sua trama; em suma, a literatura humaniza e educa pelo sentir, pela interação que favorece entre o vivido pelo leitor e a recriado na arte literária. Sobre essa capacidade da literatura enquanto arte, Cândido (1972, p. 53) expressa-se da seguinte maneira:

A arte é, portanto, a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.

A experiência proporcionada pela arte, nesse particular, a arte literária favorece uma experiência mais intensa que a obtida na realidade objetiva, ao possibilitar experimentar realidades inacessíveis e o conhecimento de outros mundos. A eficácia social e humanista da arte, o enriquecimento que ela proporciona pelo prazer estético não ocorre como se o sujeito fosse uma tabula rasa, fazem parte desse processo a realidade que a arte reflete e as experiências que o sujeito possui. A literatura proporciona formação indistinta do ser humano ao favorecer interação com a realidade em um processo dialético, no qual os conhecimentos do leitor dialogam com as concepções expressas na obra literária, um processo que pode favorecer, dentre outros, o desenvolvimento intelectual, equilíbrio psicológico e reflexões éticas, morais.

Ainda conforme Candido (1999) a literatura tem um encontro com a realidade, enquanto arte resulta de um processo de elaboração simbólica de comunicação inter-humana, expressa condições da sociedade. Nesse sentido, nas reflexões críticas sobre a produção artística, as análises sociológicas pode voltar-se a questões referentes ao condicionamento da obra, incluindo elementos pertencentes ao meio social, tais como valores, ideologias e formas de comunicação. Recorrendo-se às palavras do autor, estes podem envolver “pesquisar a voga de um livro, a preferência estatística por um gênero, o gosto das classes, a origem social dos autores, a relação entre as obras e as idéias, a influência da organização social, econômica e política” (p.09).

No entanto, somente essas análises não são satisfatórias à compreensão da arte literária. Nas análises de Candido (2006) a explicação do fenômeno artístico é um problema de difícil solução e tem desafiado filósofos e críticos. As reflexões voltadas à análise estética quanto à relação entre a produção artística e o seu condicionamento social é caracterizada por paradoxos. Foi predominante o entendimento de que a essência de uma obra e o seu significado estaria na forma como ela ligar-se-ia há realidade, permitindo compreendê-la. Posteriormente análises com esses fundamentos foram secundarizadas, passando a ser mais valorizadas outras operações na criação artística e a independência da obra em relação ao contexto de produção, desconsiderando-se qualquer condicionamento, inclusive os sociais.

No entanto, as leituras atuais tendem a explicar uma obra a partir de reflexões dialéticas, combinando elementos, articulando texto e contexto. Candido (2006, p. 13) esclarece que:

De qualquer modo, convém evitar novos dogmatismos, lembrando sempre que a crítica atual, por mais interessada que esteja nos aspectos formais, não pode dispensar nem menosprezar disciplinas independentes como a sociologia da literatura e a história literária sociologicamente orientada, bem como toda a gama de estudos aplicados à investigação de aspectos sociais das obras, frequentemente com finalidade não literária.

Diante do exposto, é possível compreender que se pode perceber que vários elementos interligam-se na elaboração de uma obra literária, além dos fatores de ordem social, há os religiosos, psicológicos, assim como os aspectos históricos, e a dimensão fundamental a compreensão de uma obra artística. Nesse sentido é

válido lembrar as críticas realizadas á produções literárias de Monteiro Lobato acerca da propagação do racismo nas obras “Caçadas de Pedrinho e a Negrinha”, considerando a linguagem utilizada pelo autor para expressar formas de tratamento entre as personagens, tendo em vista as características das personagens e o enredo. Nesse sentido, são ricas em possibilidades de análises linguística, artística, ética, filosóficas, biológicas, psicológica, sociológicas, antropológicas e potencialmente educativas no sentido de permitir conhecer e refletir criticamente as relações étnico-raciais do contexto, a partir da forma como o autor expressa o pensamento da época pelo contexto recriado, o vocabulário utilizado e as relações sociais representadas.

Outras análises que relacionam obras literárias possibilitam refletir sobre as relações étnico-raciais, a partir dos trabalhos de Bonin e Kirchof (2011) ao realizarem pesquisa à cerca da representação do índio em obras de ficção infantil da literatura brasileira, que circularam no país de forma expressiva no período de 1945-1965, mostram o caráter dicotômico das representações em relação aos indígenas, por um lado a ideia do bom selvagem convertido a religião cristã, vivendo harmonicamente com a natureza e em relação amistosa e de servidão para com o branco; por outro lado, e representado como violento, selvagem e perigoso necessitando ser domesticado.

Além disso, Bonin e Ripoll (2011) nos estudos que realizaram sobre a representação do índio na natureza, ao analisar imagens da vida indígena em livros de literatura infantil, destaca que a literatura faz circular conhecimentos acerca da cultura indígena, sendo esta geralmente representada de forma exótica, e o índio mostrado como figura despolitizada e ingênuo. Essas obras possibilitam refletir a influência do olhar eurocêntrico, referente aos povos indígenas no Brasil, elas expressam concepções que vêem o índio como o outro, o diferente e desvalorizam seu modo de produção material e suas formas de relações sociais e culturais. O campo educacional não pode ficar indiferente e em silêncio diante dessas questões.

Considerando o viés educativo da literatura, sua função formativa não se resumiria a retirar da obra literária conhecimentos, explorar a produção literária para a ampliação do universo cultural, como se tratasse de uma enciclopédia; é possível obter informações das mais diversas na literatura, no entanto, restringir suas potencialidades de formação a isso seria uma reprodução da educação que não favorece a humanização dos sujeitos.

A arte literária age sobre o sujeito permitindo; sentir, imaginar, entender a realidade objetiva a partir do estímulo da subjetividade, em que ocorre a transcendência, a percepção e a reelaboração da realidade sob novos olhares. Este processo favorece uma formação para além da instrumentalização, porque não está a serviço da reprodução de bens materiais, acumulação de capital, não ocorre por interesses utilitários, a medida que pode favorecer a superação do que os homens vivem, para que os sujeitos possam expressar na própria liberdade a sua capacidade de sentir, recriar a sua humanidade. Considerando a experiência estética que proporciona e o potencial da literatura no sentido da formação humana. Candido (2004, p.180) destaca:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

As considerações de Candido (2004) mostra como é importante a literatura para satisfazer uma necessidade universal de ficção e de fantasia do homem, desde o primitivo ao civilizado, da criança ao adulto, do instruído ao analfabeto, como parte de suas necessidades mais elementares. A literatura é uma das formas de sistematização da fantasia e que se liga a realidade sendo representada através das anedotas, adivinhações, mitos, narrativas, trocadilhos e mais recentemente através das telenovelas, quadrinhos etc.

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (CANDIDO, 2002, p. 81).

A literatura representa o real de forma especial, recriando-o pela linguagem, ao fazer isso transmite de forma reelaborada: odores, sabores, sentimentos, estimula a imaginação, a sensibilidade, proporciona reflexões e grandes viagens. A arte literária provoca o leitor relacionando suas experiências vividas ao universo recriado.

De acordo Lukács (1981) a arte possui função humanizadora, é essencialmente marcada pela objetividade porque nasce a partir da concreticidade e

representa o mundo humano. Ao mediar às relações entre os sujeitos e a realidade, relacionando dialeticamente o subjetivo e o objetivo, a arte proporciona experiência estética, que enaltece o sujeito favorece sua humanização. Nesse sentido, a literatura enquanto arte pode mediar práticas educativas voltadas à formação humana ao possibilitar reflexões e novos entendimentos da realidade recriada.

Para Lukács (1981, p. 201), a arte atua sobre a subjetividade humana, ampliando sua autoconsciência a partir da realidade objetiva transformada, ou mesmo do dito de outra forma “o reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade, nas quais o ser ‘em-si’ da objetividade é transformado em ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte”.

Importantes contribuições acerca do estudo da temática, também serão dadas por Bakhtin (1981) a partir de seus apontamentos sobre a linguagem. Conforme Souza (2008) as abordagens do autor permitem pensar a linguagem em sua relação com a vida, ela expressa a forma como os sujeitos se fazem no mundo e com ele interagem, não devendo ser considerada apenas como normas abstratas e sistematicamente organizada, nem ser pensada isolada do contexto sócio-cultural, uma vez que os sujeitos interagem através dela. Considerando essas questões ele criticou a linguística contemporânea, a qual ele dividiu em objetivismo abstrato, tendo na obra de Saussure sua referencia e subjetivismo idealista, no qual se destaca Humboldt; criticou nessas abordagens o fato de dificultarem a compreensão da linguagem como código ideológico.

Para o referido estudioso língua e sociedade relacionam-se de forma dialética, a fala articula-se com as estruturas sociais conforme condições de comunicação, e embora, satisfaça a necessidade pessoal dos sujeitos de se comunicarem; ela não é individual, é social, e por meio da palavra que ocorre o confronto de valores da sociedade, uma vez, que todo signo é carregado de ideologia, quando se muda a forma de compreensão dessa realidade, muda-se também a língua e pela palavra a forma como essa realidade pode ser conhecida. Pela palavra tira-se o véu, desmascara-se uma realidade, mostra as suas contradições, mas ela também favorece esse ocultamento. A palavra origina-se e expressa relações de poder, vale citar:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam,

que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 1981, p. 41).

Para o autor, quando se modifica as formas de compreensão da realidade, modifica-se também a língua, assim mudanças na linguagem ocorrem conforme as modificações da estrutura ideológica, da forma de pensar a que se refere. A linguagem em Bakhtin pode ser entendida como espaço de reflexões das questões históricas e sociais que influenciam na formação dos sujeitos, por meio dela e possível tecer reflexões que favorecerão compreendê-lo e recuperá-lo.

No campo literário Bakhtin (1981) critica à falta de ousadia dos estudiosos, ressalta que estes poderiam contar com as conquistas da área, mas falta audácia por parte dos jovens pesquisadores para tentar algo novo, assim, as possibilidades disponíveis no campo para pesquisa não estão sendo utilizadas satisfatoriamente. Para ele há necessidade de um bom combate para defender uma teoria, em suas considerações acerca da literatura, dentre as atribuições fundamentais as quais ele refere-se, chama-se atenção para a relação da literatura com a cultura de uma época. Conforme lembra:

A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura (BAKHTIN, 1981, p.201).

Tendo em vista que a língua e a literatura têm uma relação com o contexto social e cultural dos sujeitos, bem como, com as questões ideológicas desse contexto para que possa ser compreendida. O pensamento de Bakhtin (1981) favorece melhores reflexões acerca das visões de mundo que estão sendo repassadas às crianças por meio da linguagem literária nas práticas pedagógicas nas pré-escolas.

Outras reflexões que contribuirão significativamente com o trabalho, no que se refere aos debates não consensuais, que tem ocorrido na psicologia e pedagogia acerca da educação estética, e envolvem a natureza; sentido; objetivo e seu método. Dentre essas visões antagônicas, tem-se de um lado, no campo da

psicologia alguns defensores da estética como recurso pedagógico infalível na educação; de outro, no campo pedagógico, muitos céticos quanto à possibilidade da educação pela arte. Nesse meio aparecem concepções para as quais a estética pode favorecer o pedagógico, proporcionando a distração e a satisfação. Conforme Para Vygotsky (2000), quanto mais avança-se na produção do conhecimento científico sobre tal matéria, maiores são os problemas enfrentados. Como bem coloca:

O que hoje pode ser considerado indiscutivelmente estabelecido são a falsidade e a falta de qualidade científica dessa concepção. Todos os três objetivos construídos e impostos à estética conhecimento, sentimento e moral desempenharam na história dessa questão um papel que retardou extremamente a solução (VYGOTSKY, 2000, p.324).

Contudo, Vygotsky (2000, p. 234) coloca que a estética utilizada como recurso educativo, o sentimentalismo distintivo na literatura infantil voltada para “educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral”, limita o contato da criança com a obra literária; essas práticas são por ele denominadas de ‘falsa literatura infantil’, tais como: uso da literatura infantil na escola com a finalidade de extrair das obras lições morais na intenção de educar a criança; proporcionar o contato da criança com a arte com a finalidade das crianças tirarem dos livros exemplos de regras morais, as quais poderiam utilizar na convivência social. Segundo o mesmo essas intencionalidades partem de suposições limitadas em relação ao psiquismo da criança e de seu potencial de compreensão das obras literárias, uma vez, que não é possível ter certeza do tipo de reação ou efeito de uma obra literária sobre o sujeito leitor, tais pressuposições, levam em consideração apenas a perspectiva do adulto.

Neste sentido, à forma como as crianças vivem o processo da emoção estética, não pode ser prevista pelo professor, assim como, não dá para saber como elas poderiam interpretar determinados textos. Quando as crianças expressam com sinceridade suas compreensões fica bem nítida essa impossibilidade. O autor exemplifica essa questão por meio do conto “A galha e a raposa”; no referido conto, o resultado esperado pelos professores de que as crianças menosprezassem a raposa bajuladora foi errado, ao invés disso, elas zombaram da galha e exaltaram a raposa.

Neste sentido, além de não alcançarem suas finalidades pedagógicas, ao fazer da obra literária um fim para uma educação moralizante, não raras vezes, os

alunos perdem o interesse pela obra literária e pelas leituras, que se tornam enfadonhas e desestimulantes. Conforme o autor essas questões, também contradizem a emoção estética, dificultam a percepção artística e a relação estética da criança com o objeto.

Além dessa crítica, ao uso da literatura nas quais à estética esta a serviço de finalidades que não correspondem a suas funções, Vygotsky (2000) faz uma crítica a utilização da obra literária com intencionalidades pedagógicas, no sentido de facilitar a aprendizagem e possibilitar melhor conhecimento da realidade. Novamente, segundo autor essas práticas retiram a atenção da obra, de seu valor estético, impossibilitam a experiência estética, substitui elementos que envolvem a estética (leis, fatos, habilidades, o olhar a diversidade, o sutil); e levam a rejeição pelo estudo da literatura, assim como não favorecem o conhecimento da realidade, uma vez que a arte literária não se apropria da realidade de forma fidedigna, como se fosse um retrato fiel de pessoas, situações, eventos, lugares. A arte literária se apropria da realidade, atribuindo-lhe sentidos conforme suas intencionalidades, e que são diferentes dos sentidos da vida.

Além dos equívocos da pedagogia tradicional em relação às práticas da literatura na escola e suas intencionalidades, como já destacado, também é merecedora de críticas o entendimento equivocado da arte e a redução da estética ao bom, ao agradável, ao prazer, a alegria, ou como forma de estímulo a determinadas emoções. Tais questões estão entre os equívocos da psicologia no campo da estética, quais sejam: a compreensão incompleta do que seria a reação estética, a qual envolve o entendimento desta, como sendo reações passivas, ato de contemplação da arte sem qualquer conotação de interesse, a impessoalidade diante do objeto da estética. No entanto, embora o desinteresse e a passividade do ponto de vista psicológico, façam parte do ato estético, essa visão é incompleta, uma vez que a obra de arte não é plenamente acessível à percepção, envolve um trabalho interior complexo, cansativo, no qual a estimulação dos sentidos - ouvir, sentir, fazem parte de forma primária de um processo necessário mais complexo que envolve o sentido estético. A arte não provoca apenas emoções agradáveis, sua percepção não é tão fácil. Assim, “distrair os nossos sentimentos”, diz Christiansen (*apud* VYGOTSKY, 2000, p. 333) “não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música não é o que não se ouve, nas artes plásticas, mas o que não se vê nem se apalpa”.

Considerando essas possibilidades a educação pela arte literária é crítica á educação tradicional, na qual os alunos são tidos como a tabula rasa, que deve obedientemente decorar conceitos, fórmulas, datas, ou possuir talentos “naturais”; mas ao invés disso a educação propiciada pela literatura trabalha com o sentir, o estético a serviço do ético, do formativo da humanização. Nesse sentido, Candido (1972) diz que a literatura é um bem indispensável, educa e pode formar, mas não como a pedagogia oficial, não conforme as intencionalidades e tensões provocadas pela educação institucionalmente estabelecida, mas através do sentir e viver realidades escamoteadas

2.3 Literatura infantil: conceito e reflexões pedagógicas

A literatura infantil tem se constituído em um campo fértil para reflexões e estudos, chamando a atenção de profissionais de diferentes áreas: pedagogos; psicólogos; letrados; folcloristas, seu conceito ainda é muito debatido. No trabalho o entendimento de literatura infantil esta fundamentado em Hunt (2010, p.96) que compreende “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros de grupos definidos como crianças”. Uma forma de expressão que articula palavras, imagens e atualmente até sons; uma linguagem elaborada com as mais diversas finalidades – encantar o leitor, estimular sua imaginação, seduzi-los. A literatura infantil inclui textos dos mais diversificados gêneros: narrativos, lendas, religiosos, contos populares, contos de fada, textos de multimídia, etc. Esta literatura dialoga com o imaginário das crianças e enquanto o faz também transmite informações, dissemina valores e concepções a cerca das mais diferentes realidades, assim os contextos recriados, a forma como estimula o imaginário e as experiências proporcionadas nesse trapacear com a linguagem que se faz na arte literária, pode se constituir em instrumento valioso á formação das crianças.

A concepção de literatura infantil apresentada em Hunt (2010) não tem a finalidade de demarcar território, definir o que é, para excluir o que não se aproxima, antes, considera elementos importantes, tendo em vista, as capacidades de percepção de seu público que se encontra em desenvolvimento, tais como: a relação criança leitora e o livro (a forma como se relaciona com o livro, diferente do adulto, em relação ás circunstancias da leitura, as impressões proporcionadas pelo livro, ao modo como se sente diante dessas impressões) , a forma como o sentido

do texto, é construído o encontro do texto com o leitor; o peritexto (material escrito, ilustrações, as fontes, o leiaute, entre outros), sobre o texto (o estilo, a estrutura, formas de produção de sentidos, interpretação), as implicações da literatura infantil para a criança, dentre outros. Em suma, em suas reflexões críticas acerca da literatura infantil o autor articula o ser criança e as especificidades dessa literatura.

Na prática pedagógica, Parreiras (2009) também faz considerações sobre as produções literárias destinadas às crianças, ressaltando a influência do modo de pensar do adulto nessas obras, embora objetive o universo infantil. Desse modo, produções elaboradas pelo adulto, a escrita e as ilustrações são dirigidos às crianças, assim, é possível identificar mais de uma língua envolvida na obra, a de quem escreve e a de quem lê. Por isso, é que podem ocorrer confusão de línguas, uma vez que os pensamentos e vontades dos adultos podem diferir das crianças. A autora afirma que é possível perceber em muitas obras da literatura infantil a ênfase ao adulto nas narrativas, resultado de elaborações cujo foco é o adulto, seus desejos, sua memória e subjetividade.

Dessa forma, autora ao analisar a utilização de livros na educação de bebês e crianças, retoma a história da literatura infantil e juvenil brasileira e indica caminhos para o professor lidar em sala de aula com as ilustrações e o projeto gráfico dos livros, ela proporciona subsídios para a reflexão do papel fundamental da literatura infantil juvenil. Além disso, ela destaca que as obras emocionam, proporcionam uma experiência dialógica de alteridade, de subjetivação para o leitor, encanta, incomoda, provoca, faz pensar.

O posicionamento de Lajolo (1994) chama atenção ao que ela denomina relação de mútua dependência entre a escola e a literatura infantil, na qual as instituições escolares valem-se das histórias e poesias, para aproveitando-se de suas forças encantatórias inculcarem conceitos, atitudes e comportamentos, assim como, repassar conteúdos. Os livros se fazem presente no contexto escolar de diferentes formas: como leitura obrigatória, complemento de atividade pedagógica ou enquanto prêmio aos alunos que demonstrem melhor desempenho nas tarefas propostas. Tais práticas, e o aumento da clientela escolar têm influenciado para a profissionalização do escritor, e a transformação do livro em mercadoria, assim como as obras tem mudado seu formato seja para agradar ao aluno ou ao professor.

Lajolo (1994) faz uma crítica aos autores que participam dos eventos que promovem a difusão literária com a finalidade de não conhecimento da produção literária brasileira, mas de difundir suas obras e incentivar o consumo, expressando claramente o compromisso pedagógico do seu trabalho com o aparelho escolar. Algumas obras são elaboradas com sugestões de atividades, a serem cumpridas no final pelos alunos com o pretense discurso de estimular o gosto ou hábito de ler. Importante citar:

Entre as atividades hoje mais frequentemente sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema da história ou de personagens dos livros, a criação, a partir de sucata, de objetos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história; sua reescrita com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com personagens do livro (LAJOLO, 1994, p.70).

Nessas abordagens acerca da importância da Literatura infantil à formação da criança, no qual o texto literário coloca-se a serviço do trabalho pedagógico na escola, conforme denunciado por Lajolo (1994), destaca-se para reflexões a obra de Coelho (2000), como exemplo ilustrativo dessas recomendações. A autora no trabalho citado chama atenção às transformações do mundo atual e aos desafios que se impõem a civilização e a educação, sobretudo, impulsionadas pela informática, ressalta a necessidade de se repensar nessa conjuntura os princípios orientadores dessa sociedade e que deverão ser transmitidos pela escola destacando a importância da literatura, especialmente a infantil como espaço de formação, como “A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p.15).

Pertinentes são as afirmações de Coelho (2000), as verdadeiras mudanças devem ocorrer desde a infância, elas referem-se ao modo de pensar a realidade e a palavra é o melhor caminho para se chegar a elas, sendo a literatura, transfigurada em arte também responsável por essa formação. Nesse sentido, no contexto atual em que a imagem e a comunicação instantânea estão muito presentes a palavra literária escrita e muito significativa, uma vez que nenhuma outra fonte permite ler o mundo dos homens de forma tão eficaz e nobre quanto à literatura.

A literatura é compreendida como um importante canal de transmissão de informações, veiculação das tradições; dos valores que são herdados e renovados, assim a literatura infantil por suas relações com a história e a cultura além dessas especificidades é um importante agente de formação por favorecer a compreensão da realidade em seus múltiplos significados, estimular a mente, favorecer a consciência do eu em relação ao outro; por dinamizar o estudo e conhecimento da língua, das expressões verbais de forma significativa e consciente. A instituição escolar deve proporcionar essa formação privilegiando os estudos literários de forma libertária e orientadora “para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (COELHO, 2000, p.17).

Ainda, para a referida autora as ações que envolvem o trabalho com a literatura devem ocorrer na escola de forma que proporcione assimilar novos conhecimentos e informações conforme os conhecimentos coerentemente organizados, assim como, estimular as potencialidades de cada aluno. Esse trabalho pode ocorrer na escola por meio de atividades programadas (na sala de aula, biblioteca, pesquisa) e nas atividades livres, nas quais a autora cita, a sala de leitura, oficina de palavras, recantos das Invenções etc.

Coelho (2000), também chama atenção ao pensamento maravilhoso, lógico que se fazem presente na literatura infantil e pode contribuir com a formação da criança. A literatura é acompanhada desde suas origens por uma natureza mágica, os contos de fadas, mitos, cantos rituais e, sobretudo, nas fábulas, nas quais a literatura já expressa preocupação com as relações humanas favorecendo refleti-las criticamente. O pensamento fantasista na literatura foi predominante desde suas origens no século XVII, até o início do romantismo, no entanto, a nova conjuntura da sociedade romântico-burguesa infantil, aliados as novas formas de compreensão da realidade e produção de conhecimento o realismo passa a ganhar maior notoriedade na literatura buscando através das obras mostrar a realidade, predominam neste contexto na literatura infantil o realismo cotidiano.

O realismo vai ganhando mais espaço na literatura à medida que novas formas de produção do conhecimento e explicação da realidade são dadas influenciando nas relações entre os sujeitos, nas relações sociais, nos valores que

passam a ser difundidos. Assim, favorecem essa dominação o positivismo, o pragmatismo, personalismo, behaviorismo e socialismo.

No entanto com as continuas descobertas no campo científico e as novas formas de dominação da natureza criadas pelo homem, tais como: domínio do espaço, novos entendimentos acerca da mente humana, novas formas de comunicar-se e produzir conhecimento através do uso de tecnologias, modificam também a forma de perceber a realidade e nela interagir, assim, o enfoque realista vai sendo superado pelo enfoque fantasista na literatura.

Muitos estudiosos têm trabalhado na busca de compreender a elaboração dos significados simbólicos dos contos de fada, a dicotomia bem e mal, noções de certo e errado transmitidos, a literatura infantil pode favorecer a incorporação de valores que orientam a vida humana desde suas origens, nesse sentido, sendo fecundos e importantes a passagem do egocentrismo ao sociocentrismo, na qual inconscientemente a criança tentara construir sua imagem ou identidade.

Ao identificar-se com personagens ou heróis bons ou belos, a criança inconscientemente procura satisfazer suas necessidades de segurança e proteção, assim como, vai adquirindo a segurança necessária para enfrentar os perigos do contexto em que vive, e um processo gradual e importante para alcançar um equilíbrio que a fase adulta deve proporcionar, lembrando que:

É, pois, nesse período de amadurecimento interior que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita á criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social (COELHO, 2000, p.54 e 55).

Neste sentido a literatura infantil apresenta-se como mediadora na formação da criança, pois esta é capaz de compreender que embora as histórias sejam inventadas, os desafios enfrentados pelos personagens e seus problemas são semelhantes ao da vida real, mostram a necessidade de suportar a dor, correr riscos, preparar-se para enfrentar os problemas. Assim, a literatura infantil e juvenil não pode ser vista apenas como entretenimento.

Coelho (2000) chama atenção à necessidade de que seja organizada uma crítica literária á literatura infantil brasileira, para que as obras de literatura infantil e Juvenil não percam suas características de literariedade, sendo vistas somente

como meio de veiculação de ideias, transmissão de valores e associadas radicalmente às questões étnico, político, econômicos e sociais. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a literatura infantil forma, ela não pode ser pensada apenas com olhares que buscam identificar finalidades instrumentais, desconsiderando-a enquanto fenômeno literário.

O trabalho de Coelho (2000) não deixa de ser interessante, no entanto, as indicações ao fazer pedagógico que sua obra contém, seguidas em todas as escolas desconsiderando o envolvimento individual e necessário do aluno com a obra, seu contexto de vivência, sua viagem pessoal no encontro com a obra, são uniformizadoras, banalizam o ato de ler. Apresentam-se revestidas de leituras lúdicas e criativas, mas simulam a criação e a fantasia, somente subsistem no espaço escolar por que faltam aos docentes, as condições de trabalho adequadas, um salário condizente com sua função e o preparo profissional necessário para que sejam bons orientadores de leitura e analisem de forma crítica suas práticas.

As atividades indicadas pela indústria do livro, não são desaconselháveis, suas práticas indistintas é que devem ser contestadas, pois não favorecem exame diferenciado da obra literária, sobretudo, quando estas passam a ser vistas como estratégias que proporcionarão às crianças se alfabetizarem sem livros suficientemente disponíveis, além do que, reforçam a reprodução na escola e favorecem o descompromisso do Estado na qualidade do ensino.

Embora, a inter-relação entre a escola e literatura seja histórica e social, faz-se necessário repensar a uniformização, para que práticas significantes de leitura, oriundas do planejamento do professor com sua turma, selecionadas sem imposições, ganhem espaço na escola. Ainda, considerando as relações entre o trabalho escolar e a literatura infantil, Soares (2001), faz importantes abordagens e questionamentos, a partir do que ela denomina como sendo a liberalização da escolarização infantil, e escolarização da literatura infantil ou literatização do escolar. Conforme, destaca-se:

- ✓ Literatura escolarizada ou escolarizar a literatura - quando a escola apropria-se da literatura infantil didatizando-a, pedagogizando-a escola vale-se das obras literárias para a partir delas realizar atividades que irão atender seus interesses quanto a formação da criança. Essa prática destitui a obra literária de seu sentido enquanto arte. Uma vez que o olhar da criança é direcionado

para determinadas questões apontadas a partir da leitura do texto, tais como: a aprendizagem de palavras, valores, numerais;

- ✓ Literalizar a Escolarização Infantil - refere-se à produção de obras literárias para a escola conforme suas intencionalidades educativas.

É fundamental refletir o sentido de escolarização e sua posterior correlação com a literatura. A escolarização refere-se à apropriação da arte, dos saberes e conhecimentos, pelas instituições educacionais, e a forma como estes veicula-se nesse espaço, como aborda a autora:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola esta indissociavelmente ligada á constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 2001, p.20).

A autora acrescenta que no campo educacional o processo de escolarização da literatura é marcado por tensões que envolvem questões estéticas e pedagógicas, expressas na dificuldade de trabalhar textos literários na escola livre de cobranças, sem incorrer nos ditames instrucionais, os quais podem influenciar para o desinteresse do aluno, ao invés de estimular a formação de leitores; e proporcionar uma educação mais humana e promover a experiência estética pelo texto literário no ambiente escolar.

Não poderia deixar de incluir nessas abordagens as flexões acerca da relevância das práticas pedagógicas de leitura, tendo em vista a presença da literatura na escola e na sala de aula, com a finalidade de favorecer a ampliação dos conhecimentos das crianças e à formação de leitores. Sobre isso, é fundamental que o professor ao orientar e proporcionar experiências envolvendo a literatura, não restringir as práticas de leitura às finalidades de escolarização, e necessário ir além delas, para que experiências formativas envolvendo a arte literária possam ocorrer na escola, e tendo em vista o foco dessas abordagens favorecer reflexões críticas acerca da cultura indígena e da forma como são tratados e representados.

Pesquisas de Bonin (2011) que tratam dos povos indígenas na literatura, mostram que estes tem sido representados de forma estereotipada e conforme visão colonialista, sob essa perspectiva os índios são apontados como pertencentes a minorias nacionais, ingênuos, delicados, bom de coração, incapazes de praticar atos que prejudique a natureza, etc.

Em suas análises a autora destaca a necessidade de problematização dos textos literários, tendo em vista, suas influências na produção de visões acerca dos povos indígenas. Para ilustrar essas representações, na obra *Iracema* de José de Alencar (1895), a figura da mulher indígena é mostrada como personagem dotada de beleza, submissa e abnegada. Esses ideais transmitidos na atualidade vão de encontro à realidade vivida por muitas mulheres índias que são lideranças, assumem o comando de reivindicações na defesa de seu povo.

Assim sendo, a Literatura Infantil na Pré-escola, deve ser vista como arte e também espaço de reflexão e obtenção de novos conhecimentos em práticas pedagógicas potencializadoras de possibilidades voltadas ao fortalecimento da identidade étnica dos povos indígenas e favorecedor do enfrentamento do preconceito, abrindo novas portas para que a criança indígena seja respeitada, tendo o direito de que sua cultura seja socializada na escola, não somente a história do outro, mas também a cultura e a história de seu povo.

Ainda destacando-se as práticas educativas com as crianças, são válidos os apontamentos pedagógicos que envolvem: desenho; escrita; interpretação de informações do texto literário; reprodução da história; encenações; concursos de história; cantinho da leitura, nos quais elas possam desfrutar de experiências significativas e diversificadas para sua formação.

Importante nessas reflexões destacar a importância do ato de ler, uma vez que as práticas de leitura também influenciam na formação da criança. Os estudos de Silva (2002) acenam que a escola deve ter o compromisso com a formação do leitor, uma vez que o enfrentamento das injustiças sociais pressupõe leituras críticas acerca da realidade. Para a formação do pensamento crítico e criativo é necessário que as práticas de leitura, o contato com a obra de literatura infantil seja convidativo, é preciso permitir que a criança faça descobertas, atribua sentidos, expresse suas percepções a cerca do que foi lido.

Dessa forma, para que se concretizem na educação infantil práticas educativas que promovam a diversidade étnico-racial, é fundamental que a criança envolva-se nas experiências pedagógicas das quais as práticas de leitura fazem parte. A partir de investigações realizadas por estudiosos citados anteriormente, a aprendizagem da leitura é uma conquista importante em nossa sociedade, tendo em vista suas várias utilidades, deleite, para prosseguir nos estudos, obter novas

informações, acessas as mais diversas ocupações profissionais, assim como comunicar-se, ou seja, é uma conquista da qual dependem outras conquistas.

Dentre as conquistas as quais se refere anteriormente, estão aquelas fundamentais a vivencia dos sujeitos, e promotoras sociedades mais justas, e representam as possibilidades de melhor usufruir dos direitos humanos, tendo atendidas necessidades individuais e coletivas, quanto ao respeito, dignidade, paz, igualdade, o direito de ser diferente e de não ser tratado com inferioridade e desrespeito mas com dignidade. Nesse sentido, a leitura e a literatura no espaço escolar são mediadoras dessas possibilidades formativas.

CAPÍTULO III - LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA EM PRÉ-ESCOLAS DA CIDADE DE ALTAMIRA: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA INDÍGENA

No presente capítulo apresenta-se o contexto de realização da pesquisa, discorre-se acerca da cultura dos povos indígenas que atualmente habitam no município de Altamira – Pará, na zona urbana e rural, assim como, sobre as práticas docentes nas Pré-escolas, destacando-se o espaço da leitura e da Literatura infantil. As análises estão organizadas nos seguintes tópicos: Povos indígenas que habitam no município: cultura, histórico de ocupação e resistência; Práticas pedagógicas nas pré-escolas e a escolarização da literatura infantil; Finalidades das práticas de leitura e A cultura indígena na Pré-escola e os direitos da criança à educação: presença ou ausência?

3.1 O contexto de realização da pesquisa

A cidade de Altamira, também conhecida na região como Capital da Transamazônica, conforme Umbuzeiro (2012) encontra-se no estado do Pará, às margens do Rio Xingu na região cortada pela Rodovia Transamazônica. O município possui extensão territorial de 159.695.938 km² e população de aproximadamente 145 mil habitantes. Localizada em meio a Floresta Amazônica, a cidade é marcada pela contradição: rodeada de exuberante beleza natural (lagos, rios, espécies animais e vegetais). Contudo, também reflete as consequências dos descasos históricos dos governantes, tais como: falta de asfalto na maioria das ruas da cidade, dificuldade de tráfego nas épocas de chuva, pela falta de conservação e asfaltamento da rodovia que dá acesso a capital e outras regiões do país. O que resulta na falta de produtos de primeira necessidade no inverno, assim, como encarece e dificulta o escoamento da produção na zona rural, a falta de saneamento básico, a necessidade de ampliação da rede de serviços públicos, como a construção de escolas, postos de saúde, policiamento, dentre outros.



Figura 1: Município de Altamira (visão aérea)
Fonte: Ministério das Cidades (2013)



Figura 2: Alagamento do município de Altamira
Fonte: Jornal Oxingu-Pará

Iniciou-se em Altamira 2010, a construção do Projeto Belo Monte, obra do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal, que esta estimada em 20 bilhões, sendo o Consórcio Construtor Belo Monte (CCBM), responsável pelo empreendimento. A hidrelétrica esta sendo construída na volta grande do Xingu, com potência para produção de 10% (dez por cento) e 11.233 MW de energia, após ser concluída a usina poderá ser a terceira maior do mundo na produção de energia limpa e renovável e a primeira do Brasil.

Com o desenvolvimento do projeto, a cidade que contava com aproximadamente 100 mil habitantes em 2009, atualmente tem aproximadamente 145 mil, e os problemas se agravaram. A vinda de mais pessoas para trabalhar na construção da barragem e a chegada constante de outras a procura de serviço, sem a infraestrutura adequada para atender ao conjunto da população, tem agravado muitos problemas (dificuldades de tráfego no trânsito, aumento da violência, necessidade de maiores investimentos na saúde pública etc).

Em relação os povos indígenas os enfrentamentos tem sido mais frequentes. O povo da região organizado tem lutado para serem atendidos em suas necessidades, tais como: acesso a saúde e educação de qualidade, demarcação de terras e melhor fiscalização pela Funai, assim como, reclamam da morosidade do governo em fazer cumprir os acordos estabelecidos nas reuniões e as determinações legais que se referem ao direito de posse de suas terras.²

Na tabela a seguir, está descrito dados referentes à distribuição da população indígena no município de Altamira - Pará.

Tabela 1: População indígena urbana na sede municipal de Altamira em 2010.

Sede municipal de Altamira	População Total	População Indígena	Percentual de Indígenas
	77193	819	1,06
Bairro Centro	9746	129	1,32
Bairro Esplanada do Xingu	4635	58	1,25
Bairro Jardim Uirapuru	2435	4	0,16
Bairro Jardim Independente II	3301	87	2,64
Bairro Brasília	7186	43	0,60
Bairro Liberdade	2171	18	0,83
Bairro Boa Esperança	10933	140	1,28
Bairro Colinas	3007	8	0,27
Bairro Sudam I	1553	1	0,06
Bairro Premem	2198	4	0,18
Bairro Sudam II	2855	14	0,49
Bairro Jardim Independente I	7725	116	1,50
Bairro Ibiza	1626	12	0,74
Bairro Bela Vista	3650	29	0,79
Bairro Multirão	6392	33	0,52
Bairro Jardim Altamira	2878	7	0,24
Bairro Aparecida	2849	81	2,84
Bairro Alberto Soares	32		0,00
Bairro Nova Altamira	2021	35	1,73

Fonte: Dados de 2010 referem-se ao questionário do Universo. Fonte: Tabela 3175 do Sidra/IBGE.

² Informação adquirida durante a pesquisa por meio de participação em reunião com povos indígenas e representantes do governo.

Estudos realizados por Sinome e Dagnino (2012) em um trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), também mostraram o aumento de indígenas na cidade, entre os anos 2000-2010, apresentando crescimento de 20,74%. A construção da Hidroelétrica de Belo Monte, também é considerada como um fator que pode ter influenciado nesse crescimento. De acordo com os autores:

A construção da UHE Belo Monte surge como um contexto em que mais indígenas se identificam como tal, em que há uma possibilidade de acesso a políticas destinadas às populações indígenas, em oposição ao período anterior de discriminação estrutural (Popolo e Ribotta). É em virtude dos estudos de diagnóstico que parte desta população se torna visível novamente, sendo um momento crucial na etnohistória destes grupos. Reafirmamos aqui que se trata de um contexto e não uma arbitrariedade destas populações ao se identificarem como indígenas (Bartolomé). Trata-se também de um movimento de resistência em relação ao violento processo e projeto de Belo Monte (SIMONI; DAGNINO-2012, p.58).

Dessa forma, considerando dados da Funai, conforme Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a população indígena do Brasil é 817.963, desses 305.873 habitam no norte do país, no Pará encontram-se 13% (treze por cento) do total regional; 3.711 estão em Altamira, 823 na zona Urbana e 2.888 na Zona Rural.

3.2 Povos indígenas que habitam no município: cultura, histórico de ocupação e resistência

Umbuzeiro (2012) destaca que os indígenas foram os primeiros habitantes do Vale do Xingu, e a história desse povo esta intrinsecamente ligada também a história da região, eram numerosos, mas os projetos de desenvolvimento da região, sobretudo, os realizados em meados do século XX, com o segundo ciclo da borracha foram mais intensos, sobretudo no período de 1937 a 1960. Quanto à perseguição e destruição desses povos, a partir do chamado processo de desenvolvimento ou civilização. Nos tempos anteriores o trabalho realizado pelos jesuítas tinha como finalidade integrar os índios à chamada sociedade civilizada. Nos séculos XVII até o XIX, os ameríndios como também foram chamados os povos indígenas, tanto pelos portugueses como pelos desbravadores da Amazônia, como animais destinados ao trabalho, não eram considerados humanos, foram perseguidos, escravizados, os que resistiram foram exterminados, e muitos também

morreram em consequência das doenças que adquiriram após contato com os brancos, muitas tribos desapareceram. Ainda, conforme Umbuzeiro; Umbuzeiro (2012) no ataque realizado em 1665, pelo Capitão Pedro da Costa Favela em várias aldeias do Xingu, foram assassinados 700 indígenas e aprisionados 400. Nesse período os únicos que buscavam um contato diferente com os índios eram os realizados pelos padres jesuítas que se preocupavam em catequisar e até aldear os índios, o trabalho que realizaram favorecendo o surgimento de vários aldeamentos, como destaca-se:

Exceção eram os padres da Companhia de Jesus que após a expulsão dos Holandeses do Baixo Xingu por Pedro Teixeira, Pedro Favela, Bento Maciel e outros comandantes, esforçavam-se em aldear os índios, aproveitando as feitorias deixadas pelos invasores batavos. Assim apareceram os aldeamentos de Itacuruçá (Veiros), Piraveri (Pombal) e Aricari (Souzel Velho). Os nomes Portugueses, em substituição aos nomes originais foram dados por imposição da “Lei dos índios” (UMBUZEIRO, 2012, p. 153-154).

Em linhas gerais, nesse período, Umbuzeiro (2012) diz-nos que habitavam a região povos indígenas que nunca haviam tido contato com os brancos, falavam seus próprios dialetos, além de conhecer a língua geral falada na costa do Brasil. Destaca-se desse contexto as tribos existentes no Vale do Médio Xingu que pertenciam ao ramo Tupi, sendo esses: Taconhapés, Jurunas, Araras, Chipais, Curuaias. Em seu trabalho de exploração da região Henri Coudreau em 1.896, organizou uma importante lista contendo a identificação das tribos e seu local de moradia.

Recentemente no município de Altamira, conforme Estudos de Impacto Ambiental realizados em 2009, para a construção da Hidrelétrica de Bello Monte, foi necessário povos indígenas da região: os Xipaya, Assurini do Xingu, Arawete, Parakaná do Xingu, Kayapó do Iriri, Arara, Curuaya, Xikrin do Bacajá e Juruna, foram encontradas além dessas, outras etnias na cidade. No documento também aparecem como índios citadinos pertencentes aos povos Guajajara, Canela e Xavante. Para melhor visualização segue um quadro com dados de etnias, em levantamento realizado pela Eletronorte:

Figura 3: Porcentagem por etnia em levantamentos da Eletronorte.

Etnia	%	
	2002	2009
Xipaya	44,20	38,24
Kuruaya	36,23	25,58
Juruna	7,97	13,83
Kayapó	5,80	6,17
Arara	1,45	4,11
Karajá	1,45	0,58
Outros	2,90	11,49
Total	100,00	100,00

Fonte: Eletronorte, 2002 e Equipe V, 2009.

Com a intenção de contribuir para um melhor conhecimento desses povos que ainda habitam a região, realizou-se uma descrição que compreende suas diferentes formas de manifestações culturais, língua, localização e organização social e política, uma das importantes peculiaridades desses povos indígenas, os resultados deste esforço estão consubstanciados nos itens a seguir. As abordagens fundamentam-se em Umbuzeiro (2012), Rodrigues (2002) e documento disponível no site do ministério da saúde intitulado Povos Indígenas no Brasil.

3.2.1 Os Xipayas

O povo Xipaya ou também denominados: Juacipoia, Jacypoia, Jacypuiá, Juvipuyá, Achupaya, Acypoia, Achupaya, Sipáia, Achipaye, Axipai, Chipaya, e atualmente, conforme Funai e (CIMI), Xipaya e Xipaia, possuem seu nome relacionado a uma espécie de planta o bambu, uma vegetação considerada bravia, a qual tem hastes fortes e flexíveis, qualidades que os indígenas consideram possuir, além dessa, auto identificação com a planta, eles a utilizam para a fabricação de flechas. Os Xipaya foram aldeados na região na missão Tauaquara, localizando-se em um espaço onde também se desenvolveu com o passar dos anos a cidade de Altamira. Desde o século XVII esses povos sofrem perseguição, inicialmente pelos colonizadores, sendo forçados a trabalhar em empresas extrativistas, tiveram seus direitos como indígenas negados e atualmente, muitos vivem marginalizados na cidade, lutando pelo seu reconhecimento como povo e pela garantia de seus direitos territoriais. Algumas crianças encontradas nas pré-escolas e que contribuíram com a pesquisa, são Xipaias.

Atualmente os Xipaias habitam em região geográfica pertencente ao município de Altamira, às margens dos rios Iriri e Curuá, afluentes do rio Xingu, na zona urbana do município e na Volta Grande do Xingu. Na terra indígena demarcada, localiza-se a aldeia Tukamá e outras três pequenas comunidades. Conforme dados da Fundação Nacional da Saúde (Funasa) em 2002, a população era de aproximadamente 595 indígenas. A língua desse povo pertence ao tronco tupi, juntamente com a Juruna e a Manitsawa, considerada extinta. Alguns também sabem se comunicar na língua Kayapó (tronco Jê), aprenderam por uma necessidade de sobrevivência, pois os avanços dos seringalistas na região, obrigando muitos índios ao trabalho forçado na extração da borracha e da castanha, fez com que muitos grupos, que antes brigavam pelo mesmo território, como os Xipayas, Kuruáya e Mebengokre, se unissem, para que pudessem sobreviver.

Culturalmente os Xipaias sobrevivem da pesca, da agricultura, da caça (atualmente realizam também usando a espingarda), do extrativismo de produtos de origem vegetal como plantas medicinais, fazem artesanato, como utensílios domésticos e cestaria, o qual é muito importante para manter sua subsistência, comercializam arroz, farinha, mandioca, galinha, milho, óleo de coco, castanha-do-pará e peixe. Ao redor de suas casas podem ser encontrado a criação de animais de pequeno porte, canteiros e plantas frutíferas: cupuaçu, laranja, limão, cará, inhame, jambo, cana, etc. Além de serem considerados excelentes navegadores.

3.2.2 Os Kuruayas

Também estão entre suas denominações Caravare, Curuari, Curiveré, Curubare, Curuerai, Curueye. Conforme Rodrigues (2002) esses povos pertencem ao tronco linguístico tupi da família Munduruku, no entanto, devido a perda de territórios e as constantes mudanças de seus membros muitas tradições do povo foram se perdendo inclusive a sua comunicação com a língua materna, alguns dos quais falam algumas palavras soltas, e conforme esse estudioso, na região apenas um idoso falava a língua nativa na aldeia, sendo necessária revitalizá-la.

Os Kuruayas, assim como, os Xipayas foram obrigados a trabalhar nos seringais, a sair de suas terras no Rio Curuá fugindo de inimigos, e também foram levados a missão Tavaquara. Como consequências desse processo foram

considerados extintos e ignorados como grupo étnico, após a conquista de espaço territorial para se fixarem voltaram a ter sua identidade como indígena reconhecida.

No espaço em que vivem os Kuruayas, os mesmos vivem da caça, atividade que somente os homens praticam e nas quais utilizam espingarda, arco, flecha, bodurna e até cachorros; também vivem da agricultura e pesca, sendo esta última também praticada pelas mulheres. Eles utilizam o facão, a lança curta, o arco, a flecha, o curral, jequi ou cesto para a pesca. Para o tratamento de algumas doenças cultivam plantas medicinais, que utilizam no preparo de banhos, chás e retiram as seivas. Dentre as cultivadas: Vick, gengibre, arruda, hortelã, cidreira, malva grossa e alfavaca; e de outras retiram a casca, flores e raízes, como o jatobá, goiabeira e castanheira.

Do ponto vista de sua organização social, os Kuruayas organizam-se em famílias nucleares, moram em casas individuais, casam-se entre primos de primeiro e segundo grau, entre primos Kuruaya e Xipaya de primeiro e segundo grau e com não indígenas, com quem estabelecem a maior parte das relações matrimoniais. Quanto às relações de comando no grupo, o poder é partilhado entre liderança e cacique. O líder mais velho exerce funções de representação na Associação do Povo Indígena Kuruaya (APIK), negocia com órgãos governamentais e não governamentais em busca da defesa dos interesses de seu povo (espaço territorial, alimentação, saúde, educação). O cacique embora mais jovem, tem o poder soberano na tomada de decisões envolvendo a liderança na aldeia e a comunidade, na falta de comum acordo, ele dá a palavra final.

3.2.3 O povo Arawete

O nome Araweté originou da denominação dada por um sertanista da Funai, aos povos que se auto denominava Bide, cujo significado é 'nós', a gente, os seres humanos por excelência, sendo os demais considerados inimigos, brancos (awi) ou estrangeiros. São Tupi Guarani, de onde provem seu tronco linguístico, compreendem-se também como habitantes de dois céus e o mundo subterrâneo. A história desses povos é marcada pela necessidade de deslocamentos constantes para fugir de tribos inimigas e conflitos com os brancos. Dentre esses deslocamentos, em 1976 tiveram que habitar as margens do Xingu, nesse período, foram encontrados pela Funai vivendo de forma precária e contaminados por

doenças dos brancos, foram atendidos pelos órgãos responsáveis e retornaram com mais apoio para habitar o local.

Fazem parte de sua cultura material; a tintura vermelha, com a qual cobrem uniformemente o corpo; o Arco (Irapã) fabricado de Ipê é mais curto e largo que os outros construídos pela maioria dos povos indígenas no Brasil, para a utilização desse instrumento fabricam três tipos de flechas: uma para caças maiores, fabricada de taquarucu ornamentada com penas de gavião real; as outras duas é para pássaros, peixes e animais de pequeno porte, elas tem ponta de feita de osso de guariba. As penas das flechas são fixadas com cera de abelha e fios de algodão.

Outro instrumento característico desse povo é o chocalho aray, usado pelo pajé em cantos festivos, rituais místicos e terapêuticos para convocar os deuses e almas dos mortos para participar das festas e ajudar na cura de ferimentos e picadas de animais venenosos. Para eles todos os homens na tribo são considerados como sendo um pouco pajé, por isso podem fazer pequenas curas e cantar suas visões. Além, do chocalho a roupa feminina também é objeto simbólico. As meninas usam saias, por volta dos sete anos passam a usar tipoia e o pano cabeça, e a partir da primeira menstruação passam a usar a cinta, a qual só pode ser tirada na frente dos maridos ou namorados e para o ato sexual.

As moradas dos Arawetes são organizadas perto uma das outras, geralmente perto ou dentro das roças de milho, cujo cultivo é fundamental para a fixação do povo em um local e também para a reunião de toda a aldeia para festejar. A cuianagem é uma festa típica desse povo, envolve um ritual rico com danças, enfeites e caçadas. Os objetos simbólicos e os festejos da cultura Araweté estão relacionados às condições de sobrevivência do grupo, e além de significado técnico também estão relacionados á sexualidade.

3.2.4 Povos Araras

Atualmente esses povos somam uma população de 263 indígenas, sua língua pertence ao tronco Karib, habitam em uma área as margens do rio Iriri, demarcada pela Funai com 274.010 hectares. Além desses, Umbuzeiro; Umbuzeiro (2012) identifica outros povos em sua obra conforme localização de suas terras, são: Araras que residem na terra indígena da Cachoeira Seca, em uma área de 734.000 hectares, com população de 87 índios e são também falantes da língua Karib; e os

Arara da volta grande do Xingu, oficialmente reconhecidos pela Funai em 2007, tiveram suas terras demarcadas em 2011, uma área de 25.000 hectares na qual habitam 108 indígenas que não falam mais a língua materna, semelhante aos Jurunas, suas terras também serão diretamente atingidas pela construção da hidrelétrica.

3.2.5 Povos Assurini

Tiveram contato com não índios em 1976, quando ainda habitavam às margens do Igarapé Ipiaçava, afluente do Rio Xingu; atualmente residem na terra indígena Koatinemo, com área de 387.834 hectares, demarcada e registrada pela Funai. Durante um longo período decidiram não se reproduzir, sua língua pertence ao tronco linguístico Tupi, e atualmente tem população de 161 indígenas.

3.2.6 Povos Parakaná

Os povos Parakaná são divididos em orientais e ocidentais, conhecidos como povos da terra firme, atualmente possuem população de aproximadamente 392 indígenas, divididos em seu território em 03 (três) aldeias, são falantes de língua pertencentes ao tronco tupi-guarani, habitam a terra indígena Apiterewa, em uma área de 733.000 hectares, para sobreviver caçam, pescam ocasionalmente, e praticam a horticultura. Eles se dizem Aweté (gente humano), embora seu nome não represente autodenominação, devido as especificidades de sua cultura, também são conhecidos como Iriwa Pepa Yá (senhores das penas de urubus), entre seus rituais encontra-se a festa das tabocas, a festa do cigarro e a festa do bastão rítmico.

3.2.7 Povos Juruna

Sua história de resistência é semelhante a dos Xipaias e Curuaias, quanto aos enfrentamentos junto aos colonizadores, não falam a língua materna, muitos podem ser encontrados no município, pelos estudos de impacto ambiental realizado e um dos povos que serão mais atingidos pela construção da barragem. Os aldeados residem na terra indígena Pakisamba, em uma área de 4.434 hectares e somam uma população de 123 índios organizados em duas aldeias.

3.2.8 Povos Xicrin do Bacajá

Pertencem a família Kayapó residem atualmente na terra indígena trincheira/Bakajá em uma área de 1.650.000 hectares, e estão divididos em quatro aldeias nessa região. São organizados politicamente, somam um total de 691 indígenas e tem participação expressiva na política indigenista local.

3.3 Práticas pedagógicas nas pré-escolas e a escolarização da literatura infantil

As práticas de leitura são realizadas de diversas formas nas Pré-escolas, e diferenciam-se conforme intencionalidades pedagógicas das professoras. Participaram da pesquisa: docentes que leem cotidianamente para as crianças; docentes que leem duas ou três vezes por semana; além da prática do uso de vídeo muito solicitado pelas crianças, é realizado de forma constante em algumas instituições. Sobre esta última metodologia é necessário refletir com algumas professoras a importância da leitura através de práticas, nas quais as crianças tenham contato com os livros, interagindo com a obra literária, uma vez que as historinhas infantis contadas no vídeo não substituem o que a leitura do livro proporciona.

Para compreensão dessas práticas, conforme o exposto, além da observação, foi perguntado as professoras com que frequência realizavam leituras com as crianças e como ocorria esse trabalho. As respostas obtidas foram:

Geralmente uma vez na semana [...] às vezes eu dou os livros pra eles [...] Eles olham o livro, eu sempre falo assim, o que vocês tão vendo no livro? Ah o jacaré. O que o jacaré tá fazendo? Geralmente é assim. Ai de vez enquanto eu digo vamos contar uma história aqui, os livros que nós temos são livros assim, que não chama muito a atenção das crianças às vezes a gente pega o livro e vai inventar uma coisa que não tem nada haver com o livro pra ver se chama mais atenção deles faz aquele drama todo. Pega uma figura do livro e faz aquele drama, aquela história porque o que realmente às vezes tá no livro não chama tanto a atenção deles (P2B).

Então, é tem a nossa rotina diária que tem a história, chamadinha primeiro lugar oração, todo dia agente ora com eles e canta bastante, e depois agente faz, usa a criatividade ou coloca eles pra brincar os jogos ou com massinha, e agente conta histórias da Bíblia, tá histórias Bíblicas e histórias infantis em geral, e tem dias na semana que agente usa CD pra colocar história no CD, e também aquelas músicas infantis que as crianças gostam, que tem muitas músicas que as crianças já tem em casa (P8E).

Eles sempre gostam do contato, tem momento que agente coloca eles em contato com o livro, ali na sala nós não temos assim um espaço adequado pra levá-los pra que eles tenham esse contato com o livro. Nós temos uma

salinha ali com um tapete, às vezes agente leva pra lá, conta história pra eles, mas na sala mesmo, até na sala mais eles gostam assim mesmo nós sabemos que se tivesse um espaço melhor eles iam gostar muito (P1A).

As práticas de leitura realizadas diariamente ocorrem de forma aleatória, embora as professoras manifestem preocupação para que a criança tenha contato com livros; no entanto, elas não incluem em seu planejamento a forma como essa literatura será trabalhada. Em todas as aulas seguia-se uma rotina, como destacado: oração, chamada, história, atividade, lanche, recreação e brincadeiras livres ou orientadas pela professora, em algumas escolas as crianças reuniam com outras turmas.

Além disso, atividades com massa de modelar e vídeo também foram muito realizadas no final das aulas do dia, enquanto aguardava-se a chegada dos pais ou responsáveis. A falta de um espaço adequado para a realização de atividades com leitura também comprometia o trabalho das professoras, muitas expressaram essa necessidade.

Conforme Abramovich (2010), a prática de leitura junto às crianças deve ocorrer com planejamento prévio, o professor necessita selecionar a obra com critérios, criar um clima de encantamento, mistério ao longo das leituras, levantar a voz quando for necessário, falar de mansinho, ouvir as crianças, olhá-las nos olhos. Em suas palavras:

Ouvir História é um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história é contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura, colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca (ABRAMOVICH, 2010, p.18)

Além disso, as observações em sala de aula das práticas docentes permitiram perceber que as professoras utilizam a literatura infantil em suas aulas com finalidades variadas: deleite, passatempo, estímulo às atividades voltadas para aprendizagem da leitura e da escrita, assim como, trabalham valores que elas compreendem como universais e fundamentais à convivência social, como: respeito, tolerância, justiça, amor ao próximo e aprendizagem de conteúdos conforme o planejamento da aula a partir da matriz de habilidades (Anexos B).

Esse processo metodológico pode ser compreendido conforme Soares (2001) denomina escolarização da literatura, e tem ocorrido de forma inadequada nas instituições de ensino, uma vez que o tratamento é dispensado aos textos literários, o descaracterizam enquanto literatura e servem de pretextos para o estudo de determinados conteúdos. Vale citar:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (p.22).

Diante disso, ressalta-se que a literatura não deve ser apenas um instrumento de sedução para o ensino de conteúdos, valores morais, aprendizagem de nome de pessoas, animais, lugares, números, palavras, transmissão de valores, internalização de idéias, entre outros. É importante nesse processo, dá espaço para que elas possam interagir de outras formas com o texto, viver a experiência estética, estimular e valorizar suas análises da obra, do texto, respeitar suas emoções, o riso, o choro, suas viagens pelas obras, e encantamentos pessoais que somente elas saberiam expressar.

3.4 Finalidades das práticas de leitura

A pesquisa permitiu refletir acerca das finalidades almejadas pelas professoras em suas ações junto às crianças envolvendo a Literatura infantil. Nessas práticas o texto literário serviu a fins educativos da escola, desde sua seleção as condições em que se insere na prática educativa, conforme sequência de atividades a serem realizadas com as crianças. Além disso, embora as crianças tivessem a oportunidade de selecionar determinadas obras para serem lidas nas aulas, ou mesmo tragam de casa, raramente as leituras ocorreram sem um vínculo com finalidades pedagógicas determinadas pelas professoras, tais como: orientar quanto às relações entre pessoas, aprendizagem de valores, numerais, letras etc. Destacando-se a partir da entrevista:

Durante a semana a gente já escolhe as histórias que vão ser contadas durante o dia, que também seja realizada junto com as atividades do dia, com os projetos que serão trabalhados [...] um dos critérios é a relação com os conteúdos que serão trabalhados e os outros critérios é a escolha deles (P3C).

A gente escolhe as historinhas e conta as histórias através dos projetos, as crianças também participam [...] Ah, professora eu quero a história do “Chapeuzinho Vermelho” a gente conta para eles [...] vai fazendo a encenação [...] Tipo agora final de ano o projeto é “Natal Feliz” a gente pega os livros escolhe, mostra a figura gravuras para eles, ou coloca o DVD com a historinha para eles assistir [...] tem que está trabalhando em cima do plano de aula da escola, em cima do projeto que a escola coloca para gente trabalhar (P8H).

O critério que agente usa, primeiro lugar, as histórias, agente tem vários livros que vem das coleções, só que nem todos é direcionados ao Jardim I, eles são menores que o Jardim II, a atenção deles é diferente como se volta uma escola de interesse deles e o critério que agente usa, é separar principalmente a questão das histórias onde envolve muita ação, aonde envolve um suspense aquela coisa de [...] da obediência que agente já envolve ai, e já trabalha a questão da história que tem que obedecer, tem que comer, tem que se alimentar, é esse critério que agente usa dentro da história, e ao mesmo tempo lendo a história para distrair ensinando (P7G).

Por exemplo, se o valor for hoje responsabilidade, agente vai encontrar uma historinha que possa chegar a esse valor responsabilidade [...] toda semana é trabalhado um valor tolerância, solidariedade com eles (P6F).

Então a seleção assim, seleciono de acordo com a imagem e também que os textos sejam curtos, que não tenha muitas figuras para que não seja cansativo o livro para criança, e também assim sempre adaptando ele as disciplinas que a gente ministra [...] procuro esta sempre socializando com eles, dessa forma [...] tento na história ver se eles internalizaram o que tentei passar, e eu vejo isso, eu percebo que sim (P4D).

Pelo exposto, o acesso às obras de literatura infantil na pré-escola, não é pensado para oportunizar o contato da criança com a arte literária, mas para fazer cumprir fins da escola, é pragmático. Embora as professoras utilizem metodologias variadas de aproveitar a obra literária quanto a sua mensagem do texto, as figuras e entendimento das crianças por meio de colagem, pintura, dobradura, reescrita da história, entre outras, todas as ações voltam-se a conteúdos que devem ser repassados.

Além disso, durante aulas observou-se que quando as crianças têm a oportunidade de socializar livros que trazem de casa, as mensagens, as informações das histórias apresentadas nas obras também são exploradas conforme finalidades educativas da pré-escola, direcionadas ao planejamento das professoras e a preocupação que possuem em proporcionar determinadas aprendizagens.

Dessa forma enquanto linguagem simbólica, constituída de múltiplas linguagens a literatura infantil pode transmitir valores, ideias, conhecimentos, no entanto, as experiências educativas não devem ser pensadas a penas na lógica do adulto, as crianças precisam participar ativamente do processo; tratando-se da literatura, a seleção das obras literárias não deveria ocorrer à revelia de seus

interesses. A preocupação com a abordagem de determinados conteúdos nas aulas, impossibilita as professoras realizarem trabalhos mais significativos a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Conforme Vygotsky (2000), essas práticas não favorecem que a criança viva a experiência estética, porque todas as ações que envolvem o contato com a literatura têm propósitos pré definidos, não é um contato desinteressado, espontâneo, uma condição elementar do processo da vivência estética, também não favorecem cultivar o pensar de forma livre, e os valores, sentimentos e formas de conhecer e compreender a realidade tem como referência a perspectiva do adulto, o mundo da fantasia, a imaginação, a inventividade todas essas características que fazem parte do mundo da criança e orientam sua forma de relacionar-se com a realidade são negligenciadas.

Lajolo (1994), também apresenta importantes reflexões acerca do caráter homogeneizante e conservador de práticas e até mesmo na elaboração de obras da literatura infantil, tendo em vista, atender aos ditames da escola. Sob orientação pretensamente pedagógica, pode ocorrer o empobrecimento e a limitação do contato da criança com a literatura infantil.

Observa-se a necessidade de oportunizar às crianças a vivência estética na sala de aula a partir da literatura, uma vez que educação aligeirada, a preocupação com os conteúdos impossibilita a síntese criadora, o dinamismo estético que deveria ser vivenciado pela criança, a empatia com a obra de arte e ceifado. Necessita-se deixar a criança exercer sua liderança nesse processo, participar das tomadas de decisões, ela não pode ser objeto do trabalho, aquele a quem se destina algo, manipulada conforme a vontade do adulto e seus interesses educativos.

Além das questões que envolvem a prática docente com a literatura infantil, é importante destacar o acervo literário das pré-escolas pesquisadas, conforme tabela abaixo, foram adquiridos de diferentes formas: enviados pelo (MEC) no período de 2008 a 2012, adquiridos com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e obtidos por meio de eventos que algumas instituições realizam. Todas procuram envolver as famílias nas ações de incentivo a leitura, solicitando obras para serem lidas com as crianças em sala de aula, assim como, no acompanhamento e participação nos projetos que promovem.

A partir da pesquisa realizada, foi possível perceber que do total de obras literárias encontradas apenas 1,4% (um vírgula quatro por cento) corresponde há livros nos quais se encontrou referência aos indígenas, representando 21 (vinte e uma) obras. Dessas apenas uma enviada pelo (MEC) para a Educação Infantil representa a vida na aldeia e as relações da criança indígena com a natureza.

Tabela 2: Número de livros de literatura infantil das pré-escolas pesquisadas

Pré-Escolas	Total de livros na escola	Literatura Indígena	Literatura Afrobrasileira	Outros (religioso, meio ambiente, conto de fadas)
P1	345	4	7	334
P2	126	2	4	120
P3	120	5	4	111
P4	280	3	1	276
P5	77	2	4	71
P6	110	2	8	100
P7	213	1	9	203
P8	220	2	8	210
Total	1491	21	45	1425

Fonte: Autora (2014)

Não se incluiu na análise outras obras encontradas em pré-escolas não pesquisadas, porque não houve crianças que se identificaram como indígenas: Kapjére, JôKôrenhum. O homem e a natureza/SEE,2004; Cainã é um índio-SEMED.1995; Lendas e Folclore. Vitória Régia- Editor Jaci José Delazen; Histórias Costumes e belezas naturais do Marajó- MEC.PNBE.2014. Em relação a produção de material sobre a cultura indígena importante destacar o trabalho da Coordenação de Educação Indígena de Secretaria de educação do município que atualmente esta organizando cartilhas para alfabetização bilíngue. Durante pesquisa foi possível observar ao longo de uma semana de formação realizada com os professores que trabalham nas aldeias atendendo educação infantil e Ensino Fundamental, o processo de debate e elaboração do material por etnia. Estiveram presentes orientando nas atividades antropólogos, sociólogos e pedagogos com conhecimento na área.

Atualmente o município também oferta Educação Infantil nas aldeias, cujo acompanhamento pedagógico e realizado por rota (Anexo C). Cita-se essa questão no trabalho tendo em vista que as obras literárias que chegam até as Pré-escolas

nas comunidades indígenas contém basicamente os mesmos títulos que são enviados aos espaços de Educação Infantil pública, que funcionam no município, uma vez que também são enviadas pelo MEC.

Diante do exposto, buscou-se mapear no período de identificação as instituições que participaram da pesquisa, onde houve 15 (quinze) pré-escolas no município, dessas oito colaboraram com o trabalho, as quais atendem aproximadamente 1.200 (mil e duzentos) alunos. Considerando as formas de aquisição das obras literárias pelas instituições, necessita-se de maior investimento do poder público no incentivo a leitura. Além da inexpressiva representatividade do índio nas obras literárias encontradas, nem todas possuem um exemplar da literatura infantil para cada criança. A pré-escola P5 atende em média 200 (duzentas) crianças distribuídas em dois turnos, e foram encontrados apenas 77 (setenta e sete) livros de literatura, incluídos os adquiridos com a contribuição das professoras.

Como a educação constitui-se um dos principais mecanismos de transformação na vida de um povo, vale relembrar o não efetivo cumprimento em relação as atuais normatizações brasileiras em relação ao direito da criança em usufruir de uma educação de qualidade, conforme documentos oficiais; Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEB); Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI); Emenda Constitucional (EC) 59/2009, consideradas conquistas históricas e significativas por profissionais da educação infantil, estudiosos e pesquisadores da área tais como Campos (2009); Barbosa (2000); Kramer (1999) dentre outros. As orientações que constam em tais documentos estão sendo negligenciadas, uma vez que educação de qualidade implica, dentre outros fatores, acesso aos bens culturais que estão sendo produzidos, dentre estes, a literatura. Nesse sentido, as crianças das pré-escolas pesquisadas, não estão tendo acesso à produção literária de forma satisfatória, embora os livros que cheguem sejam de boa qualidade, a quantidade não é suficiente para todas.

Encontrou-se uma pré-escola no município, na qual não havia nenhum livro de literatura infantil enviado pelo (MEC). Embora este espaço não tenha sido incluído na pesquisa por não haver criança matriculada frequentando as aulas que a família tenha identificado como indígena. Este é um dado que considerou relevante

incluir, haja vista o direito das crianças em ter acesso a educação infantil com qualidade. Não basta apenas abrir a sala de aula e colocar as crianças, os professores e o quadro, como destaca Campos (2011) precisa-se possibilitar condições para um trabalho de qualidade e os poderes públicos nas esferas estaduais, municipais e federais devem agir com responsabilidade mútua nessa oferta.

Além disso, encontrou-se 45 (quarenta e cinco) volumes mostrando afro-descendentes e somente 21 (vinte e uma) obras sobre os povos indígenas, conforme mostram os quadros, assim, faz-se necessário oportunizar o contato das crianças com gêneros textuais diversos, além da formação humanística e crítica, a possibilidade de conhecer pela literatura os contos, as lendas, formas de vida de nossos povos. Do ponto de vista de Coelho (2000), Lajolo (1994) e Silva (2002) a literatura é um importante canal de socialização de informações, a arte literária proporciona um diálogo entre o real e o imaginário, o passado e o presente podem se encontrar na arte literária e a idealização do futuro, favorecendo a formação dos sujeitos estimulando a sensibilidade, criticidade e criatividade.

Para tanto, faz-se necessário que a educação dos sujeitos seja um processo de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial existente em nosso país, que passa pela alfabetização, para a qual o acesso a materiais de leitura é fundamental. Conforme Bakhtin (1981) a palavra expressa poder e as mudanças sociais, dessa forma, precisa-se combater a exclusão proveniente, não só das discriminações étnico-raciais, mas, sobretudo, as que impossibilitam a inclusão social pelo acesso a leitura e escrita.

Em síntese, como propõe esse autor, Candido (1999) a literatura é arte, é uma forma de comunicação simbólica considerada produto histórico, ressalta-se a necessidade de formação do educador para trabalhar com as questões que a obra literária possa suscitar e as relações históricas que ela comunica. Em um contexto no qual predominantemente as obras literárias que chegam até as crianças não enfatizam sua realidade, referindo-se a modos de vida urbanizados, longe de sua realidade (sem asfalto, saneamento básico) a reelaboração crítica desses contextos, é importante a formação das crianças. Diante da especificidade do tema abordado, é necessária uma reflexão mais prolongada e sistematizada sobre a importância da literatura infantil na pré-escola.

3.5 A cultura indígena na Pré-escola e os direitos da criança à educação: presença ou ausência?

Como visto a educação para as relações étnico-raciais tem ganhado visibilidade no campo educacional apontando acerca da importância da formação na escola desde a educação infantil, no sentido de combater todas as formas de exclusões, e notadamente as discriminações e preconceitos contra índios e negros no Brasil. Os debates e estudos realizados, vem repercutindo em importantes contextos da educação nacional, influenciando em sua base legal e na proposição de ações, tendo em vista, a equidade social e formação do cidadão brasileiro para a vivência em uma sociedade onde haja o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural no país.

Considerando a importância da educação infantil a formação integral da criança nos aspectos éticos, estéticos cognitivos, afetivos, além de novas visões acerca das relações étnico-raciais entre os sujeitos, necessita-se também de novos olhares quanto a efetivação de ações educativas nas escolas, indo de encontro com práticas tradicionais, mecanicistas e reducionistas na educação, possibilitando pela reflexão dos conhecimentos produzidos cientificamente e valorizando aqueles adquiridos pelas crianças em seus meios. Novas aprendizagens e o desenvolvimento da criança conforme orienta Barbosa (2000) além de Kramer (1999) ao ressaltar a necessária articulação entre arte e ciência ao fazer pedagógico nas instituições de educação infantil.

Tendo em vista essas finalidades educativas a diversidade deve fazer parte do cotidiano das instituições, uma vez que as crianças educam-se, a partir das interações que estabelecem em seu meio, com outras crianças, com os adultos, em atividades livres e orientadas pelos profissionais da educação. Dessa forma, elas aprendem e desenvolvem por meio dos festejos, dos conteúdos abordados no currículo oficial da escola, pela ornamentação, conforme o que representam nos espaços da instituição e pelas leituras as quais tem acesso considerando as mensagens, imagens a partir das interações que também estabelecem com a obra literária.

Nesse sentido, procurou saber junto às professoras, quais os conhecimentos são socializados sobre a cultura indígena junto às crianças, uma vez que elas afirmaram trabalhar a literatura infantil com as crianças, não só para deleite, sobretudo, com a finalidade de obtenção de conhecimentos, conforme declarações:

Não. A questão da literatura em si com os livros que agente tem, não tem muita participação à questão de mostrar pra eles sobre o índio em si né, embora agente tenha um contato muito amplo com os índios, aqui na escola todo o dia passa, eles vem né, na hora da saída de repente os índios, quase todos os dias passam aquele grupo que passa, olha entra muitas vezes ficam ali pela janela eles ficam olhando, eles ficam ali no portão (P6).

Não, agente tem muito pouco são pouquíssimas histórias que envolvem isso não temos não é de maneira geral, é de maneira às vezes versos, prosas contada relacionada à criança, mas muito vago. Eles acabam lendo e tendo que acrescentar alguma coisa ali pra poder dá uma ênfase melhor pra eles (P7).

Não me lembro sinceramente (P5)

É e no livro de recorte e colagem que agente faz né, agente mostra assim que às vezes agente leva dá uma tarefa pra casa né, recorte figura de livro do índio de seu hábitat né, com sua vivência aí eles trazem a bacia como é, o nome daquele negócio daquela baciinha de barro né, deles não tem ela assim de barro, a flecha, o arco eu acho que pra ti falar a verdade eu vou te falar bem aqui mesmo tá se apagando né, vamos ser realista (P2).

As docentes entrevistadas preocupam-se em realizar atividades diversificadas com as crianças, dentre elas explorando textos literários, no entanto, conforme destacam pela falta de recursos pedagógicos, poucos trabalham sobre a cultura indígena. Além disso, a maioria das obras literárias encontradas nas pré-escolas não contém nos textos mensagens e imagens com representação dos povos indígenas, os contextos, as personagens, as formas de vida, as relações que estabelecem em seu meio, dizem respeito a formas de vida urbanizada e bem distante da realidade das crianças. As 21 (vinte e uma) obras de literatura infantil enviadas pelo (MEC) e identificadas nas pré-escolas, mostrados na tabela 2, referem-se a apenas quatro títulos, só um deles mostra a vida da criança indígena.

Conforme Maher (2005) é necessário um tratamento diferenciado nas práticas pedagógicas voltadas aos indígenas considerando suas especificidades culturais, uma vez que não se trata de um povo com características únicas, como mostrou-se nas abordagens anteriores referindo-se ao povos Arawetes, Chipaias, Curuaias, Xicrin, dentre outros, os quais habitam na região na qual realizou-se a pesquisa. Cada um tem sua forma de organização, sua língua, sua religião suas danças etc. Precisa-se, respeitar essas especificidades no trabalho pedagógico nas Pré-escolas e necessita-se também de condições para isso.

Além dos recursos pedagógicos e de mais obras literárias, a formação do educador é fundamental, não se faz educação a diversidade sem as condições elementares para o enfrentamento de concepções historicamente enraizadas, nesse

sentido, não basta uma base legal falando da necessidade dessa educação, fazendo apontamentos pedagógicos e preciso concretizá-los. Pode-se observar pela fala destacada de uma das educadoras a preocupação em manter viva a cultura indígena, melhor conhece-la e valorizá-la, no entanto elas também explicitam que embora tenham essas intenções enfrentam dificuldades para isso.

Como garantir uma formação de qualidade sócio cultural nas pré-escolas, a partir do que orienta a (LDB) nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, dentre outros, sem as condições necessárias para oferecer a todas as crianças indígenas e não indígenas uma educação não homogeneizadora? Ainda valendo-se de Maher (2005) o projeto de sociedade deve ser norteador das ações educativas, precisa-se planejar em todos os aspectos a educação considerando o espaço da cultura indígena nessa sociedade e que não deve ser de invisibilidade ou de exotismo.

Kramer (1999) destaca a necessidade da formação do profissional da educação infantil como condição necessária para que se cumpram os direitos da criança de receber uma educação de qualidade, cuja não concretização implica em perdas e custos sociais incalculáveis. Almeja-se uma formação que inclua conhecimentos nas áreas de matemática, ciências naturais, sociais, língua, e questões culturais para reflexão crítica dos valores repassados, que não volte-se apenas ao trabalho pedagógico, mas tenha compromisso com a profissionalização favorecendo a constituição de identidade do profissional da educação infantil.

Além disso, as práticas pedagógicas com a literatura dialogam com a estrutura social e ideológica dominante, é necessário pensa-las a partir da função social da linguagem e de suas relações com essa estrutura. Neste sentido, fundamentando-se em Bakhtim (1981) os conhecimentos socializados na pré-escola representam visões de mundo, quando os professores explicam um assunto estão repassando uma forma de compreensão da realidade elaborada a partir de determinados interesses, assim, sob as mais diversas perspectivas: a forma como o professor comunica-se com seus alunos, e que interfere no fazer pedagógico, o seu dizer e como dizer a palavra, e o contexto no qual ela é pronunciada. Tem uma relação com a estrutura social, a linguagem utilizada, assim como a literatura trabalhada com as crianças, media visões de mundo e favorecem a concretização de intencionalidades educativas, portanto, não estão no campo da neutralidade, expressam relações de poder. Como explica Bakhtim (1981, p. 9):

Com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.

Como tais questões relacionam-se com a educação da criança indígena? A língua faz um elo com a vida social, expressa constituições da realidade, é o que a criança indígena tem ouvido na escola não diz respeito à forma como os indígenas constroem seu mundo. A pré-escola não fala sobre a pajelança e sua importância na manutenção das culturas indígenas. Entre os Arawetes, por exemplo, os pajés são responsáveis em trazer a alma dos mortos para os festejos, assim como, determinados objetos assumem importantes significados culturais entre esse povo, como o Aray, chocalho objeto masculino que deve ser queimado após a morte de seu dono, porque possui um valor simbólico ligado a vitalidade sexual dos homens adultos e casados na aldeia.

Entre as crianças que se identificam como indígenas nas pré-escolas, a maioria pertence ao povo Xipayá, elas participam de muitos festejos realizados pela escola. Assim, como são informadas sobre várias festividades que se realizam no país, no Estado e na cidade (Círio de Nazaré, Festa religiosa do estado, festejos de São Sebastião que é o padroeiro do município, carnaval, natal etc). No entanto, não tem oportunidade de ouvir falar sobre a festa da caçada realizada por seu povo no mês de dezembro na qual caçam anta, jabuti, porcão, fazem muita comida e reúnem todos os vizinhos e parentes.

É necessário efetivar nas instituições de educação infantil uma educação que promova a diversidade sociocultural do Brasil, e a valorização das culturas indígenas, por meio de ações pedagógicas diferenciadas, considerando a diversidade étnica a partir de concepções e práticas plurais nas escolas junto às crianças, favorecendo o reconhecimento do direito à diferença nas pré-escolas e das crianças indígenas serem indígenas.

As marcas ideológicas do grupo dominante são visíveis nas pré-escolas, além da linguagem falada, das questões curriculares, não se observam representações dos povos indígenas considerando os adornos da escola. Quase todas as pré-escolas utilizam nos murais, quadros de avisos, de aniversários, identificação dos espaços (salas, banheiros, secretarias, refeitório, etc) figuras

ilustrativas de animais, pessoas, frutas e flores, desenhos, mas em apenas duas observou-se o desenho de uma criança indígena na sala de aula e outro em uma porta. Os registros de figuras representando pessoas são predominantemente de pessoas brancas, às vezes representam o povo negro, é dificilmente o índio.

Dentre as formas de dominação e manutenção de uma cultura, a produção simbólica é fundamental, e o que tem se observado, é que a desigualdade que marca a relação entre brancos, negros e índios no Brasil, que se expressa nos dados que mostram o usufruto das produções econômicas, assim como, as veiculações de imagens, e valorização cultural, têm contribuído para a discriminação do negro e a morte da cultura indígena integrando o processo de dominação, no qual apenas uma cultura é valorizada. Tendo em vista essas questões, com base nos DCNEIs (2010) faz-se necessário proporcionar experiências educativas nas Pré-escolas dando visibilidade a memórias históricas, as crenças valores e concepções de mundo dos povos indígenas, como vias possibilitadoras de reafirmação da identidade das crianças indígenas e valorização de suas culturas.

Em relação ao processo pedagógico nas pré-escolas e os conhecimentos estudados com as crianças e socializados, as professoras tem uma rotina de trabalho que inclui acolhida com oração, musica, conversas, informais e realização de atividades cujos conteúdos são selecionados conforme matrizes de habilidades.

Neste processo é predominante a articulação das obras literárias com os conteúdos das matrizes de habilidades, inclusive na elaboração dos projetos voltados a alguma data comemorativa, prática corrente nas pré-escolas.

Nessas matrizes constam as habilidades que deverão ser estimuladas e adquiridas pelas crianças no processo ensino-aprendizagem, e estão organizadas a partir das linguagens: Oral e escrita, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes Visuais, Valores, Movimento e Música. As professoras selecionam os conteúdos conforme objetivos de ensino a partir dessas matrizes. Durante as aulas observou-se que as metodologias utilizadas são diversificadas incluem: atividades mimeografadas, músicas infantis, pinturas, recorte, colagem, leituras. Dentre as habilidades trabalhadas estão:

- ✓ Reconhecer as famílias silábicas em diferentes situações;
- ✓ Contar, comparar e registrar quantidades;

- ✓ Reconhecer que através dos sentidos recebemos as informações do Ambiente;
- ✓ Valorizar as diversidades Regionais;
- ✓ Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos;

Pode-se compreender que a literatura está presente em todo processo pedagógico planejado pelas professoras para trabalhar com as crianças, perpassando todo o currículo escolar, no entanto, há um direcionamento para fins formativos no qual a cultura indígena, raramente está incluída. Embora, seja indicada como habilidade; a realização de atividades pedagógicas que favorece a valorização da diversidade regional, o trabalho ocorreu focalizando a cultura e as tradições das diferentes regiões do Brasil, mostrando a culinária, religião, danças, etc.

Essas práticas violam os direitos das crianças indígenas de vivenciarem na Pré-escola práticas pedagógicas que revitalizem, e transmitam de forma positiva sua cultura, história, idioma, tradições orais, filosofias, sistema de escrita e literatura; assim como, não possibilita outras crianças que não se reconhecem como indígenas, ou que não são indígenas, de terem acesso a uma educação que lhes possibilite conhecer essas culturas. Nesse sentido, seria interessante incluir no planejamento das atividades das pré-escolas ações que melhor contemplassem a diversidade cultural dos povos indígenas suas pinturas, literatura, culinária, artesanato, conhecimento da medicina natural, formas de vida; os quais não são trabalhados com as crianças porque também não é de conhecimento de muitas professoras.

Dessa forma, referindo-se as práticas docentes é fundamental favorecer capacitação para que as profissionais da Educação Infantil possam incluir em suas práticas novos conhecimentos referentes a diversidade étnica dos povos indígenas, é um direito das crianças indígenas e não indígenas, além disso é uma necessidade apontada também pelas docentes. Nas entrevistas todas as professoras destacaram a necessidade de formação que favorecesse melhor conhecer a cultura indígena, para que novas práticas possam ser adotadas.

Em relação a cultura indígena essas inspirações ao fazer pedagógico poderão ser oriundas de reflexões dos contextos de vida, da história, religião, seus mitos, formas de viver, conhecimentos que a formação continuada aos educadores

deve proporcionar, condição fundamental para reelaboração das propostas pedagógicas nas escolas e dos trabalhos educativos junto as crianças.

Tendo em vista essas questões, procurou-se saber junto as professoras sobre as atividades pedagógicas que seriam trabalhadas com as crianças e que poderiam favorecer o reconhecimento e a valorização da cultura indígena. Em entrevista as professoras citaram as ações que realizam em comemoração ao Dia do Índio, referindo-se ao dia 19 de abril³. Como ressaltam em suas falas:

A questão a gente, assim não trabalha diretamente, no geral, tipo o dia do índio, a gente procura historinha que conte a vida do índio como ele sobrevive, tipo eles gostam de caçar, pescar, essas coisas e trabalha as vestimentas deles e também faz cocar e nisso eles conhecem um pouco da parte da cultura indígena, né (P2B).

a maior dificuldade é a falta de material mesmo né, pra gente, mas essa questão indígena, por exemplo, nós ficamos muito bitolados na verdade naquela data do dia do índio que eu tinha trabalhado aquela semana, agente vai trabalhando os costumes, a cultura, a alimentação (P6F) .

Aqui as atividades são trabalhadas diariamente de acordo com as datas comemorativas, em relação ao índio foi trabalhado interagindo também com a data cívica do descobrimento do Brasil, porque o índio faz parte do descobrimento do Brasil, ou seja o Brasil não foi descoberto por um só, o Brasil em si já existia, não como Brasil, mas como nação mas como uma terra, o índio já era dono desse espaço, o índio fazia parte da história de um espaço que o português chegou e dominou esse espaço escravizando e matando milhares e milhares de índios levando a população pré-existente que os índios eram pessoas pobres, pessoas preguiçosas, incultas, mas que na realidade a cultura do índio é riquíssima. Ele não precisava de uma nova cultura e sim ele poderia repassar sua cultura para os portugueses e os portugueses repassar sua cultura para os índios, assim fazia a união cultural entre os povos, dessa forma o Brasil não foi descoberto e sim foi imposto pelos portugueses aos índios como dominação (P1A).

Em suas práticas na Pré-escola a professora (P1A) faz um trabalho no qual dialoga a cerca das origens, experiências das crianças no contexto em que vivem, bem como procura desconstruir concepções errôneas a cerca dos povos indígenas, envolvendo os alunos em várias atividades. Nas quais a Literatura Infantil esta incluída, no entanto as datas comemorativas também norteiam também suas atividades, dentre essas, o dia do índio.

³ A data foi criada no Brasil pelo presidente Getúlio Vargas em 1943 através do decreto Lei nº 5.540, e não foi escolhida no país, representa um marco histórico de participação de lideranças indígenas no I Congresso Indigenista Interamericano realizado em 1940 no México, no qual, embora tenham sido convidados a participar nos debates e tomadas de decisões juntamente com outras autoridades governamentais de países que fazem parte do continente, muitas lideranças indígenas se negaram a participar do evento, temendo perseguições e violência. No entanto, após reunirem-se nesta data resolveram participar do congresso, e a data ficou conhecida como o dia do Índio.

Bonin e Ripoll (2011) destacam que a literatura enquanto produção cultural possibilita refletir sujeitos e contextos, valendo-se dessa compreensão, realizam estudos nos quais procuram compreender como o indígena é mostrado na Literatura Infantil em sua relação com a natureza, em suas análises destacam:

Neste interim, os indígenas não se destacam como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar. Num discurso comemorativo, os genocídios e conflitos históricos e atuais não têm lugar, e somos impelidos a recordar daquilo de que nos orgulhamos, das relações históricas estabelecidas com eles. Pode-se dizer que o “índio” celebrado neste tipo de ocasião é uma figura genérica, estereotipada, exótica, signo de pureza e ingenuidade, e não se trata, portanto, de uma diferença que conte que requeira confronto, negociação, acordo entre modos diferentes de viver (BONIN; RIPOLL, 2011, p. 56).

Nesse sentido, vale ressaltar que uma educação comprometida com a formação de novas mentalidades, haja vista a valorização da cultura indígena, não se faz a ressaltando a cultura desses povos em dia do ano letivo, a escola necessita, conforme Mahaer (2005) articula-se a comunidade para elaboração de sua proposta pedagógica, o que significa conhecer os anseios e lutas dos povos indígenas, das crianças e de suas famílias.

Na cidade onde se realizou a pesquisa, nas lutas para assegurarem seus direitos, frequentemente os povos indígenas tem reunido guerreiros, mulheres, crianças e lideranças locais. Nas pré-escolas não foi trabalhado essas questões, embora as professoras tenham refletido problemáticas locais com as crianças e os trabalhos que devem ser realizados na região, tendo em vista, melhorar a qualidade de vida da população, as reivindicações desses povos não são ressaltadas.

Dessa forma, necessita-se nas pré-escolas de um planejamento educacional melhor articulado a realidade das crianças, tendo em vista que as matrizes de habilidades e os trabalhos voltados a datas comemorativas, não são suficientes para proporcionar educação intercultural com satisfatoriedade, necessita-se repensar os currículos postos em ação. Tendo em vista essa questão, Oliveira (2010, p. 16) destaca:

Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Para Marx e Engels (2008) a realidade social vivida pelo sujeito influencia a formação de sua consciência, assim, construímos a nossa forma de perceber a realidade a partir de nossas condições sociais, os limites que nos são colocados interferem nessa formação.

Na sociedade capitalista, sustentada pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada, a formação ofertada nas instituições mantidas pelo estado não deve ser realizada apenas no sentido de atender as demandas do mercado, considerando a mão de obra necessária à reprodução do capital e a geração de acúmulo de riquezas, uma vez que deste processo resulta uma formação compartimentada, voltada para a técnica, a competitividade, na qual o ser humano vai perdendo cada vez mais sua essencialidade enquanto ser racional, inventivo, sensível, criador., necessita-se de uma educação compromissada com a formação diferenciada dos sujeitos que possibilite o enfrentamento das desigualdades, que reflitam criticamente as ideias elaboradas e veiculadas na sociedade capitalista, uma vez que para Marx (2007):

A produção das idéias, das representações e da consciência esta, a princípio, direta e intimamente ligado á atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparece aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção intelectual [...] (P.18).

Neste sentido, embora a pré-escola não esteja localizada na aldeia, enquanto instituição social deveria ter o compromisso de ensinar a criança considerando as diversas formas de compreensão da realidade, a diversidade cultural. Porém, a palavra dita na escola tem haver com um mundo que atende predominantemente aos interesses do capital, o qual o professor também foi formado, o mundo pelo qual através dessa educação espera-se que a criança ajude a construir e que não se refere à cultura de seu povo. A literatura, o currículo, as práticas educativas nas pré-escolas necessitam ser renovados.

Ainda Ferreira (2001), ressalta que o processo de escolarização dos povos indígenas ocorreu em vários momentos da história difundindo interesses do estado ou do clérigo e em condições precárias quanto a forma de acesso. Procurando manter viva sua cultura, os povos indígenas, tem mostrado historicamente resistência diante políticas oficiais de escolarização que desrespeitam suas formas de vida, não atendendo seus interesses e fortalece as desigualdades, é um

processo que se pode dizer ainda ocorre na educação, e que a realidade das pré-escolas pesquisadas evidencia.

Dessa forma precisa-se de ações mais eficazes no campo educacional para concretizar ideais formativos desde a educação infantil no tocante ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural no Brasil, diante disso, necessita-se de maiores investimentos na produção de materiais que favoreçam a divulgação e a valorização de diversidade sociocultural dos povos indígenas. Destaca-se nesta oportunidade a importância da Literatura Infantil, haja vista a dificuldade de ter acesso a obras literárias que representem a cultura indígena. Nas publicações do MEC (2012) apenas três títulos foram encontrados, e no espaço de domínio público na biblioteca virtual que contém obras de literatura infantil das 22 (vinte e duas) obras que estão disponíveis, nenhuma favorece reflexões para romper com estereótipos e possibilita novos olhares à cultura indígena. O quadro abaixo ratifica essas considerações:

Figura 4: Obras de literatura infantil das pré-escolas

Literatura indígena nas escolas	Pré-escolas	Comentário
O batalhão das letras- MEC.PNBE.2008	P1; P2;	O índio é apresentado em figura poética representando a letra I
Telefone sem fio- MEC.PNBE.2012	P1; P2; P3;P5;P6;P8;	Expressa de forma lúdica a comunicação entre pessoas de várias culturas, dentre elas, um indígena.
Abaré- MEC.PNBE.2012	P1;P3; P4;P6;P7;P8.	História de uma criança indígena que mora na aldeia e brinca na floresta com os animais.
Vizinho, vizinha. FNDE/PNBE.2012	P5; P4,P7,P6,P2,P1	Mostra a figura de um índio em um quadro de um apartamento

Fonte: Autora (2014)

As obras constantes no quadro foram encontradas nas Pré-escolas nas quais se realizou a pesquisa, dessa apenas Abaré, expressa o contexto de vida dos povos indígenas, nas demais apresenta-se apenas uma imagem, em um universo de mais de 1.400^o (mil e quatrocentas) obras encontradas. No Livro “Vizinho Vizinha” o indígena é mostrado como objeto de conquista, cuja imagem aparece em um quadro enfeitando o apartamento da personagem principal. Esta obra foi trabalhada pelas professoras em quase todas as pré-escolas.

Em relação ao Abaré é uma obra enviada às Pré-escolas através do FNDE/PNBE/2012 para a Educação Infantil, a história narra a vida de uma criança

indígena que chama-se Abaré. Informa-se no início da obra o nome da criança personagem do texto e o seu significado, amigo em tupi guarani. Na obra Abaré anda pela floresta; brinca no rio; admira a lua; nada com os peixes; sobe no golfinho; diverte-se com o jacaré; o macaco, sobe nas arvores e fica com medo da onça pintada, anda no meio dos porcos, toca para encantar a cobra, encanta-se com o voo dos pássaros, voa na gaivota e quando finalmente fica de noite ele retorna para a aldeia e conta aos outros índios suas travessuras do dia. Ao redor da fogueira todos o observam ao contar suas aventuras, no final da história ele vai dormir na rede admirando a lua. Esta é uma descrição da história, na qual não há letras, ela possibilita leituras partilhadas nas quais as crianças possam reinventar a narrativa coletivamente, estimulando a observação, a linguagem oral, a criatividade da criança, a partir das leituras dos contextos representados sobre o modo de vida criança indígena, suas brincadeiras, a forma de se relacionar com a natureza e o seu povo, o lugar onde mora etc.

No entanto, recorrendo-se a Bonin e Ripoll (2011) a relação da criança indígena com a natureza, embora explorando o imaginário infantil, é uma visão romântica, uma vez que a criança convive pacificamente na floresta, entre os animais, nos rios não se focalizam questões que envolvem a realidade dos povos indígenas na atualidade e seus desafios diante dessa natureza. A ação dos invasores de suas terras e os riscos que enfrentam decorrentes dessas invasões.

Neste sentido refletindo-se a importância da arte literária na formação da criança, nessas abordagens dialoga-se com Kramer (1999) acerca do papel da pré-escola nesse processo. A autora valendo-se de Bakhtin defende a educação como experiência humana, um ato que articule conhecimento, vida e arte. Nesta perspectiva não cabe uma educação por imposição, o processo educativo deve ocorrer de forma dialógica, ocupando-se com a formação humana, oportunizando à todos o acesso ao conhecimento, ressaltando que:

O papel da escola é atuar nesta ambivalência: levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história. E por que todos têm direito ao conhecimento? Porque todos participaram direta ou indiretamente da produção desse conhecimento (KRAMER, 1999, p. 30).

Dessa forma, a pré-escola necessita ser um espaço promotor do encontro entre culturas; favorecendo novas reflexões a cerca da realidade vivida pelos povos

indígenas no Brasil, rompendo com as concepções românticas acerca dos indígenas, que ocultam as relações de dominação e exclusão desses povos de terem suas culturas e seus modos de vida sejam respeitados e valorizados, a Literatura Infantil poderia melhor favorecer esse encontro, representando mais positivamente a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem criou uma realidade na qual a sua sobrevivência não se efetiva atendendo apenas suas necessidades biológicas, ele precisa ser educado; socializado e renovado suas produções simbólicas. Assim, tal qual o homem precisa comer, beber, dormir, para sua sobrevivência biológica, ele precisa da educação para sobreviver nesta sociedade. Ocorre que esse processo de produção se liga ao mundo material, a literatura faz parte desse mundo simbólico, pertence às necessidades humanas satisfaz no ser humano uma necessidade importante de sua humanização, conforme Candido (2002) que e sua capacidade de recriar e representar a realidade.

Neste trabalho arte e realidade encontram-se representadas pela Literatura Infantil, e as práticas docentes nas Pré-escolas, das quais crianças indígenas fazem parte, favorecendo reflexões a cerca das ações humana, no meio em que vivem e dos fins da educação. Cujas análises indicam a necessidade da formação de novas mentalidades a vivencia em uma sociedade livre de injustiças e discriminações, e no qual se destaca a importância da educação para as relações étnico-raciais nesse processo, ressaltando-se dentro desse universo o reconhecimento e a valorização da cultura indígena, como indica as bases legais atuais da educação nacional.

Pode-se perceber que as lutas da sociedade civil organizada; dos profissionais da educação; estudiosos do assunto e autoridades favoreceram as conquistas no campo da Educação Infantil, para que ela atualmente seja reconhecida como direito da criança, amparada pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); além de outras resoluções a ela pertinentes tal como a emenda constitucional 59 de 11 de novembro de 2009 que dispõe sobre a obrigatoriedade da existência da Pré-escola no Ensino Fundamental.

Nesses documentos destaca-se o reconhecimento da diversidade étnico-racial que compõem a nação brasileira, fruto de intensa movimentação histórica que inclui movimentos sociais, autoridades e profissionais da educação. Neste sentido, refletindo a arte literária e sua relação com a realidade da obra Abaré na pré-escola,

é um paradoxo ao mesmo tempo em que representa conquista é ruptura. Sua existência e socialização nas pré-escolas na qual realizou-se a pesquisa expressa conquistas que vão de encontro com práticas pedagógicas integracionistas voltadas aos povos indígenas, conforme Ferreira (2001) desrespeitaram desrespeitando seus interesses, formas de aprendizagem e sua cultura; além disso a obra expressa também novos tempos na educação, haja visto a preocupação no reconhecimento e valorização da história, cultura e da diversidade sociocultural dos povos indígenas, nos quais a Educação Infantil é fundamental.

As orientações constantes nas bases legais reafirmam o compromisso por uma educação de qualidade e que promova a diversidade cultural do país, respeitando as especificidades e modos de vida das crianças ribeirinhas, do campo, que vivem na floresta, negras e indígenas. Em suas concepções, intencionalidades educativas a preocupação com a organização da Educação Infantil. Seus apontamentos contribuem para um novo perfil de educação que se pretende realizar junto às crianças, que favoreça seu desenvolvimento integral, físico, intelectual, social. O que chama atenção para a participação dos familiares, educadores e demais autoridades educacionais (gestores), para que sejam colocadas em prática, somando para o fortalecimento da democracia e o enfrentamento de ideias conservadoras, ainda presentes em muitas instituições educacionais.

O trabalho possibilitou perceber que embora a Literatura Infantil seja mediadora no processo ensino aprendizagem, tendo em vista finalidades educativas nas pré-escolas pesquisadas, e as professoras demonstrem preocupação com a formação da criança; considerando ampliar os conhecimentos, desenvolver habilidades, proporcionar experiências nas quais elas aprendam e interajam brincando, pintando, colando, enfim, essas práticas educativas ainda favorecem a preservação e reprodução de interesses da sociedade capitalista, de sua lógica de pensar e de suas perspectivas quanto aos ideais de organização social e de convivência entre os sujeitos.

Referindo-se a valorização da diversidade cultural e a promoção da cultura indígena ainda há muito a ser feito. A formação que as professoras receberam não oportunizou reflexões a cerca da escolarização dos povos indígenas no Brasil, sobre a importância da manutenção de suas formas de vida, língua, literatura, religião, produção de conhecimentos que favorecesse olhar esses povos considerando sua história, sua cultura, formas de organização, além disso, também faltam recursos

pedagógicos (livros, vídeos, cartilhas) que tratem do contexto de vida dos povos indígenas. Precisam ser efetivadas importantes mudanças para a promoção de uma educação intercultural nas pré-escolas envolvendo formação docente, recursos didáticos e propostas pedagógicas.

Além, dessas recomendações sobre a formação dos professores e professoras para práticas educativas tendo em vista uma educação de qualidade Barbosa (2000), Kramer (1999), Maher (2005), Coelho (2012), tecem importantes considerações sobre a questão, envolvendo concepções de aprendizagem, currículo escolar, relações étnico-raciais, educação escolar e cultura indígena, reflexões valiosas para repensar a trajetória da educação infantil, novas práticas e projetos educativos, tendo em vista a formação das crianças em nosso país no sentido de valorizar as riquezas culturais de nosso povos.

Portanto, para que haja a concretização do ideário de educação de qualidade que desejamos, é importante o incentivo dos órgãos oficiais que gerem a educação, reconhecendo a importância da linguagem literária para a formação da criança e sua humanização. Além disso, é preciso pensar em novas alternativas a partir da formação docente, uma vez que a falta de acesso ao conhecimento sobre um determinado povo ou grupo, é uma forma de exclusão, expressa a desigualdade do social no espaço escolar, que também reflete questões sociais, econômicas e políticas, vem acompanhado do acesso a outros bens sociais; emprego; bem-estar; acesso à saúde, liberdade de manifestação etc. Significa no espaço escolar não exercício da cidadania, perda de direitos uma vez que a criança fica impossibilitada de ter acesso aos conhecimentos culturais de seu povo/outros povos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

APACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Resenhas de teses e livros. Brasília: MEC, 1995.

ARRUDA, Jorge. **Educando pela Diversidade Afro-brasileira e Africana - As ações afirmativas e Lei 10.639/2003**, PB – Dinâmica 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, M.A. **Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Cultura, aprendizagem e formação de conceitos na escola: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética**. Brasília: Primeira Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, nov. 2000.

_____. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo, 1997.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Índios e natureza na literatura para crianças. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, p. 19-29 (2011). Disponível em: <<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/15669/8498>>> Acesso em

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. SECAD/MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília – DF: SECAD/MEC, 2005.

_____. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos indígenas.** Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil **Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em junho de 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Educação Básica.** – Brasília: MEC / SEB, 2010.

_____. **Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação. Brasília 2013.

_____. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASILIA. **Indicadores de qualidade na educação infantil.** Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

_____. **Consulta sobre qualidade da educação infantil - o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Editora Cortez. 2011.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura.** São Paulo, v. 24, n 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes.** 3 ed. São Paulo: Humanistas/ FFLCH/USP, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

_____. **Literatura e sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

_____. **Textos de intervenção.** São Paulo: Duas cidades, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do ar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

CURI, Melissa Volpato. Os Direitos Indígenas e a Constituição Federal, Consilium. **Revista Eletrônica de Direito**, Brasília n.4, v.1 maio/ago. de 2010.

CHAIB, Lídia; COSTA, Monica Rodrigues da. **As melhores histórias de todos os tempos**. São Paulo: Livraria da folha, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Unama, 2006.

_____. **A questão racial na escola**: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicoculturais. Belém: Unama, 2012.

_____; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, v. 14 n. 31, 107-132 maio/ago. 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria & prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1990.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos Cedes: Educação Indígena e Interculturalidade. Campinas, 2000.

D'ANGELIS, Wilmar R; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. **Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural**: formação e atuação de quatro professoras. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 45. ed. Rio de Janeiro: Record, [1933] 2001.

GARCIA, Regina Leite (Org). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secad: Brasília, 2005.

_____. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Com P. Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1987.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <[http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1167-5454-2-PB\[1\].pdf4](http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1167-5454-2-PB[1].pdf4)>. Acesso em julho de 2014.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBGE. (2010). Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150060&search=para|altamira>. Acessado em julho de 2014.

IBGE. Recuperação Automática - SIDRA. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em agosto de 2014.

ISA - Instituto Socioambiental. **Almanaque socioambiental Parque Indígena do Xingu 50 anos.** São Paulo, 2011.

KUHLMANN, Moisés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

KIRCHOF, Edgar Roberto. BONIN, Iara Tatiana. **Identidades étnicas e tecnologias de informação:** uma análise do site índios Online. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v.32, p.1-14, 2010. Disponível em: http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanas_sesis/. Acesso em agosto de 2014.

KRAMER, Sônia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos.** Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A Política da pré-escola no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: 1987.

LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia educação:** O significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Graça. **Abaré.** Ministério da Educação. FNDE/PNBE: Ed. Paulus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1981.

MAHER, T. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MÜLLER, Maria Lúcia; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. 1. ed. Belo-Horizonte: RHJ. 2009.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

RODRIGUES, Carmen Lúcia Reis. O Fenômeno da tematização em Xipaya. In: **Encontro Internacional de Trabalhos sobre línguas indígenas da ANPOLL**, 2002.

SILVA JR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre as leis e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs). **Crianças indígenas**. Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

SIMONE, Alessandra Traldi; DAGNINO, Ricardo de Sampaio. **População indígena e Território na Amazônia brasileira**: estudo de caso da população Xipaya no município de Altamira, Pará. Montevideo, Uruguay, 2012.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?** Boletim, 2001. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>. Acesso em junho de 2014.

SOUZA, G. de. Educação da infância, estar junto sem ser igual: conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental. **Educar em Revista**, n.º 31. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em agosto de 2014.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TORRES, Maristela Sousa. Interculturalidade e Educação. **Um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny e a Comunidade escolar na região Araguaia**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

UMBUZEIRO, Ubirajara Marques; UMBUZEIRO, Antônio Ubirajara Boguea. **Altamira e sua história**. 4. ed. Belém: Ponto Press, 2012.

VYGOTSKY, Lev, Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – FOTOS DAS CRIANÇAS

Crianças da Pré escola em atividade – Acervo da pesquisadora (2013)



Atividade com vídeo – Acervo da pesquisadora (2013)



Atividade com vídeo – Conto infantil – Acervo da pesquisadora (2013)

ANEXOS B – DOCUMENTOS DAS ESCOLAS



Fluxograma

Ensino das Artes

BIMESTRE	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS	HABILIDADES
• 1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> O fazer artístico; Apreciação em artes visuais; 	<ul style="list-style-type: none"> Desenhos livres; Pintura; Modelagem; Colagem de papel e EVA picados; 	<ul style="list-style-type: none"> Manipular e explorar objetos e materiais diversos; Produzir a partir de diferentes matérias, desenhos, devendo ser explorados por meio dos sentidos; Desenvolver habilidades de amassar, agarrar, cheirar, apertar e amassar; Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir da utilização de elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, formas, cor, volume, espaço, textura e etc;
• 2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> O fazer artístico; Apreciação em artes visuais; 	<ul style="list-style-type: none"> Pintura; Modelagens; Colagem; Enfiagem; 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar e utilizar alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar, enfiar, etc; Explorar e aprofundar as possibilidades oferecidas pelos diversos matérias, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico; Desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel; Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos
• 3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> O fazer artístico; Apreciação em artes visuais; 	<ul style="list-style-type: none"> Recortes; Dobraduras; Desenhos; 	<ul style="list-style-type: none"> Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos

	* parvões * * * *	<ul style="list-style-type: none"> • Modelagens; • Pinturas com giz de cera; • Colagem com serragem; • Enfiagem; 	<p>da linguagem das artes visuais: ponto, linha, formas, cor, volume, espaço, textura, etc;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver sua criatividade com massinha e argila; • Desenvolver o movimento das mãos com dobraduras e enfiagens;
• 4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • O fazer artístico; • Apreciação em artes visuais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos com sucata (copo descartável, latas garrafas, tampas de refrigerante); • Desenhos soprados com canudinho; • Pintura vasada com guache; • Colagem com retalhos de tecidos, papel e EVA picados, sementes; • Recorte de revistas e jornais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformar diferentes materiais de sucata de forma criativa; • Soprar canudinhos, observado o formato que a tinta sai do canudinho, criando sua própria produção artística; • Desenvolver o prazer lúdico e o seu processo de produção, por meio da coordenação motora, colagens recortes.



Ana Cristina

Fluxograma de Ensino Religioso



FLUXOGRAMA DO JARDIM II
MÊS: MARÇO/2013



PERÍODO	HISTÓRIA	VALORES	HABILIDADES
• 25 a 28	• PÁSCOA (Ceia de Jesus, Morte e Ressurreição)	• Amizade; • Humildade; • Amor;	• Favorecer aos alunos a oportunidade de conhecer o real sentido da páscoa; • Conhecer os diversos símbolos da páscoa;



FLUXOGRAMA DO JARDIM II
ABRIL/2013



PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 01 A 04	• A CRIAÇÃO (Gênesis 1)	• HUMILDADE E OBEDIÊNCIA	• ESTABELECE RELACIONAMENTOS COMO DEUS CRIOU O MUNDO E DEVO PRESEERVAR;
• 08 A 11	• A ARCA DE NOÉ (Gênesis 6:19)	HUMILDADE E OBEDIÊNCIA	• Compreender a desobediência traz tristeza e a obediência traz felicidade;
• 15 A 18	• JONAS E O GRANDE PEIXE (Jonas 1:1-17)	HUMILDADE E OBEDIÊNCIA	• Reconhecer que Deus nos protege em toda e qualquer situação;
• 22 A 25	• O BOM SAMARITANO (Lucas 10:25-27)	HUMILDADE E OBEDIÊNCIA	• Reconhecer que ser humilde é um sentimento nobre de dá, ajudar, compartilhar que nasce de um coração bom.
• 29, 30/04 e 02/05	• DEUS PROVA ABRÃO (Gênesis 2:12)	HUMILDADE E OBEDIÊNCIA	• Entender que quando obedecemos a Deus, Ele demonstra seu amor e cuidado por nós;

MAIO

PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 06 a 09	• Maria a mãe de Jesus (Lucas 1:26)	• Amor e Generosidade	• Conhecer a vida de Maria durante sua jornada aqui na Terra. • Reconhecê-la como mãe universal; • Conhecer o carinho que tinha com Jesus, tanto durante sua infância quanto após adulto
• 13 a 16	• O Pastor Davi (1 Samuel 17:45)	Amor e Generosidade	• Reconhecer Davi como um filho que amava primeiramente a Deus, a seu pai, seus irmãos, e seu povo suas ovelhas; • Ver em Davi a disponibilidade que ele tinha para ajudar o próximo, sem querer recompensa.
• 20 a 23	• A Rainha Ester (Ester 4:6-17)	Amor e Generosidade	• Identificar a ação de Ester em proteger seu povo judeu como generosidade e amor;
• 27 a 30	• A mulher que lava os pés de Jesus	Amor e Generosidade	• Reconhecer o amor de Maria Madalena por Jesus, a ponto de lavar seus pés;

JUNHO

PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 03 A 06	• Moisés (Êxodo 3:6)	• Respeito e União	• Reconhecer que Moisés não abandonou, nem desistiu de seu povo e tornou-se um grande líder para eles;
• 10 a 13	• A fornalha ardente (Daniel 3:16-27)	• Respeito e União	• Aprender que com fé e união podemos ser vitoriosos juntos;
• 17 a 20	• A raposa e a Cegonha	• Respeito e União	• Aprender e demonstrar respeito para com os outros sempre;
• 24 a 27	• A queda de Jericó (Josué 6:1-5)	• Respeito e União	• Reconhecer que Deus concede grandes vitórias a quem o respeita e se une ao seu próximo, obedecendo os conselhos e as instruções de Deus.

AGOSTO

PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 05 a 08	• A Cigarra e a Formiga;	• Responsabilidade e caráter; <i>(Pai)</i>	• Aprender que devemos ser responsáveis por nossos atos e que a responsabilidade é uma virtude que nos move a fazer bem e a tempo as coisas que devem ser feitas;
• 12 a 15	• As reformas de Josias (2 Crônicas 34: 1-9)	• Responsabilidade e caráter; <i>(Caracol)</i>	• Mostrar que Josias foi uma criança que deu exemplo de responsabilidade ao seu povo;
• 19 a 22	• Daniel na Cova dos leões (Daniel 6:16-28)	• Responsabilidade e caráter;	• Reconhecer a fidelidade que Daniel tinha por Deus ao ponto de ser posto em uma cova com leões e por ser fiel a Deus, Ele o livrou da morte;
• 26 a 29	• As provações de Jó (Jó 1:13-22) <i>a queda de jervo</i>	• Responsabilidade e caráter;	• Aprender que quando somos fieis a Deus, Ele nos livra de todas as provações, assim como livrou Jó;

SETEMBRO

PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 02 a 05	• A cura do cego (Marcos 1) <i>(S. rololeta)</i>	• Fé e Justiça;	• Mostrar que por meio da fé o homem foi curado e que devemos mostrar a nossa fé para com Deus;
• 09 a 12	• Caim e Abel (Gênesis 4) <i>(isolado)</i>	• Fé e Justiça;	• Reconhecer que Deus fez justiça com Caim por ter matado seu irmão pois ele ficou sofrendo até morrer pelo mal que fez;
• 16 a 19	• A história de José (Gênesis 37:9) <i>(gratidão)</i>	• Fé e Justiça;	• Reconhecer que o Rei foi justo com José por este ter interpretado seus sonhos e José fez justiça com seus irmãos por conta do que fizeram com ele;
• 23 a 26	• A cura de um paralisado (Marcos 2) <i>(Casa)</i>	• Fé e Justiça;	• Demonstrar sempre a nossa fé em nossos atos e atitudes, para que possamos ser curados e salvos;

OUTUBRO

PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 30/09 a 03/10	• O pequeno Samuel (Samuel 3: 1-11) <i>(branco)</i>	• Alegria e Esperança	• Reconhecer Samuel como um jovem que ouviu a voz de Deus e o obedeceu e Deus se alegrou com ele;
• 07 a 10	• Jesus ama as crianças (Lucas 18: 15-17) <i>(flor)</i>	• Alegria e Esperança	• Demonstrar o amor de Deus para com as crianças e ver nelas a esperança de um mundo de amor e paz;
• 14 a 17	• O filho pródigo (Lucas 15) <i>(a casa)</i>	• Alegria e Esperança	• Reconhecer que o Pai perdoou seu filho e se alegrou com sua volta para casa;
• 21 a 24	• Zaquê (Lucas 19) <i>(árvore ok)</i>	• Alegria e Esperança	• Reconhecer que Zaquê demonstrou grande esperança e alegria em ver Jesus subindo numa árvore;
• 28 a 31	• A história da moeda perdida; (Lucas 15) <i>(chuva)</i>	• Alegria e Esperança	•

NOVEMBRO

PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 04 a 07	• O Rei Salomão pede sabedoria. (I Reis 3:1-15) <i>(ok)</i>	Honestidade e Sabedoria	• Aprender que é a sabedoria que nos dá comportamento prudente e responsável e inteligência especial;
• 11 a 14	• A Bíblia, seu super livro; <i>(ok)</i>	Honestidade e Sabedoria	• Aprender que a bíblia é a mensagem de amor especial de Deus para todos nós e que lendo-a adquirimos sabedoria;
• 18 a 21	• A história de Jacó; (Gn 28); <i>(casamento Jacó)</i>	Honestidade e Sabedoria	• Mostrar que devemos ser honesto e que em qualquer situação principalmente com Deus que tudo sabe em nossa vida;
• 25 a 28	• As sábias decisões (I Reis 3); <i>(Salomão)</i>	Honestidade e Sabedoria <i>(bonica)</i>	• Entender que sabedoria é uma virtude que nos faz dá a cada um o que lhe verdadeiramente lhe pertence;

DEZEMBRO

PERÍODO	HISTÓRIAS	VALORES	HABILIDADES
• 02 a 05	• Um homem é curado por Jesus e volta para agradecer-lhe; (Lc17:11-19)	• Gratidão e Perdão	• Entender que um coração bom e nobre quando agradecemos sempre que recebemos um favor ou um presente de Deus;
• 09 a 12	• Nascimento de Jesus	Gratidão e Perdão	•
• 16 a 19	• As genealogias de Xp ^o	Gratidão e Perdão	•
•	•	Gratidão e Perdão	•

ANEXO C – QUADRO DE TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ALDEIAS



Número de Alunos Educação Infantil 2013

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
PODER EXECUTIVO**



Trabalho e desenvolvimento social

ROTA BAKAJA

<u>Nº</u>	<u>ESCOLA</u>	<u>Nº DE ALUNOS</u>	<u>ALDEIA</u>	<u>POVO</u>	<u>PROFESSOR</u>
<u>01</u>	<u>KRAN</u>	<u>08</u>	<u>KRÂN</u>	<u>XIKRIN</u>	<u>DENIS KAYAPÓ SOUSA</u>
<u>02</u>	<u>TRINCHEIRA BAKAJÁ</u>	<u>07</u>	<u>POT KRO</u>	<u>XIKRIN</u>	<u>MUTURUA XIKRIN</u>
<u>03</u>	<u>NGÖRÄRÄTI</u>	<u>11</u>	<u>BAKAJÁ</u>	<u>XIKRIN</u>	<u>TEKAKMARE XIKRIN</u>
<u>04</u>	<u>BEP PRYTI</u>	<u>27</u>	<u>MRÖTIDJÂM</u>	<u>XIKRIN</u>	<u>TEK JAKARE XIKRIN</u>

ROTA IRIRI

<u>Nº</u>	<u>ESCOLA</u>	<u>Nº DE ALUNOS</u>	<u>ALDEIA</u>	<u>POVO</u>	<u>PROFESSOR</u>
<u>01</u>	<u>ARARA</u>	<u>21</u>	<u>ARARA</u>	<u>ARARA</u>	<u>TJI'GBAT ARARA</u>
<u>02</u>	<u>CACHOEIRA SECA</u>	<u>07</u>	<u>IRIRI</u>	<u>ARARA</u>	<u>TJIMBEKTODEM ARARA</u>
<u>03</u>	<u>XIPAYA</u>	<u>10</u>	<u>TUKAYA</u>	<u>XIPAYA</u>	<u>KWAZANDY XIPAYA</u>

ROTA XINGU

<u>Nº</u>	<u>ESCOLA</u>	<u>Nº DE ALUNOS</u>	<u>ALDEIA</u>	<u>POVO</u>	<u>PROFESSOR</u>
<u>01</u>	Indígena Aldeia Xingu	<u>15</u>	Aldeia Xingu	<u>Parakanã</u>	<u>Xigoa Parakanã</u>
<u>02</u>	Indígena Iatora Parakanã	<u>10</u>	<u>Apyterewa</u>	<u>Parakanã</u>	<u>Xikoa Parakanã</u>
<u>03</u>	Indígena Paranopiona	<u>11</u>	<u>Paranapiona</u>	<u>Parakanã</u>	<u>Tatao Parakanã</u>
<u>04</u>	Indígena Kwatinemo	<u>17</u>	<u>Kwatinemo</u>	<u>Assurini</u>	<u>Kwatrei Assurini</u>
<u>05</u>	Indígena Ipixuna	<u>05</u>	<u>Ipixuna</u>	<u>Araweté</u>	<u>Irawadi Araweté</u>

ANEXO D – RELAÇÃO DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA (ZONA URBANA DE ALTAMIRA-PA)



**PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



NUMERO DE ALUNOS, TURMAS, DOCENTES E PESSOAL DE APOIO QUE TRABALHAM NAS UNIDADES DE ENSINO INFANTIL

Nº	Unidades de Ensino Infantil	Nº DE Turmas	Alunos atendidos	Nº de Professores	Nº de Diretores	Nº Coordenadores	Nº Pessoal de Apoio
01	Creche Batista	04	100	16	-	-	09
02	Creche Irmã Serafina	07	210	21	01	01	17
03	Creche Profª Aldenira	05	123	19	01	01	10
04	Creche Ruth Passarinho	09	218	30	01	01	20
05	Creche São Sebastião(anexo)	02	52	09	-	-	09
06	Emei ABAPA (anexo)	04	100	05	-	-	06
07	Emei Azimar Almeida	08	200	05	01	01	13
08	Emei Conhecer (anexo)	04	64	04	-	-	07

09	Emei Crescimento	14	302	11	01	01	11
10	Emei Eulália Soares	12	300	08	01	01	08
11	Emei Florêncio Filho	12	244	10	01	-	12
12	Emei Girassol	11	139	07	01	-	09
13	Emei Ideal (anexo)	12	191	08	-	-	09
14	Emei Jardim Primavera	10	223	06	01	-	10
15	Emei João e Maria	10	202	07	01	-	07
16	Emei Profª Maria Carmélia	12	190	11	01	-	13
17	Emei Santa Maria	06	111	05	01	-	10
18	Emei Vovô Bezerra	04	65	03	-	-	07
19	Emei Santa Ana (anexo)	04	101	04	-	-	08
	Total	100	3.135	189	12	06	195

FONTE:S EMED- SETOR ESTATÍSTICA E UNIDADES DE ENSINO INFANTIL/2013


ANEXO E – LIVRO ABARÉ (GRAÇA LIMA)












ANEXO F – DICCIONARIO INDIGENA

DICIONÁRIO INDÍGENA


 PRODUZIDO PELOS INDÍGENAS
 ARAWETÉ, ASSURINI, ARARA,
 XIKRIN, PARAKANÃ, XIPAIA E
 DEMAIS COLABORADORES NA
 SEMANA PEDAGÓGICA 2013 DA
 SEMED ALTAMIRA

ONÇA

- 
 Araweté : Jã
 Arara: Ogoro
 Assurini: Jauara
 Parakanã: Xawara Pinima
 Xipaia: Apy-Mamã
 Xikrin: Ropkrôri



NUVEM



- ☞ Araweté : Huwãu
- ☞ Arara: Itogyn
- ☞ Assurini: Amyniwaka
- ☞ Parakanã: Tataxiga
- ☞ Xipaia: Kapusyá
- ☞ Xikrin: Kakum



LUA



- ☞ Araweté : Jahi
- ☞ Arara: Nuno
- ☞ Assurini: Jay
- ☞ Parakanã: Xahya
- ☞ Xipaia: Madyká
- ☞ Xikrin: Mytyry



MORCEGO



- ☞ Araweté : Anira'y
- ☞ Arara: Erere
- ☞ Assurini: Anyra
- ☞ Parakanã: Anyra
- ☞ Xipaia: Asá
- ☞ Xikrin: Nhêp



URUBU



- ☞ Araweté : Iríwu
- ☞ Arara: Wambit
- ☞ Assurini: Uruwu
- ☞ Parakanã: Orowoa
- ☞ Xipaia: Kusuhu
- ☞ Xikrin: Nhôire



APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS- NEPIEC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) para participar, como voluntário(a), em um levantamento de informações e imagens para o projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, concepções, projetos e práticas” ; subprojeto “A literatura como prática formativa de crianças na pré-escola – dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes contextos - NEPIEC, ligado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Qualquer dúvida pode ser dirigida ao pesquisador responsável, bem como ao(à) orientador(a) e/ou à coordenação do NEPIEC (fone: 3209-6206).

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO:

Tema do projeto: Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, concepções, projetos e práticas.

Tema do subprojeto: “A literatura como prática formativa de crianças na pré-escola – dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena”.

Pesquisadora Responsável: Cleide Santos de Sousa (mestranda)

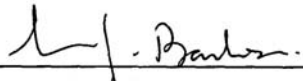
Profª Drª Ivone Garcia Barbosa (orientadora).

Telefone(s) para contato: (93) 9120-8532 (pesquisadora) e (62) 3209-6206 (NEPIEC)

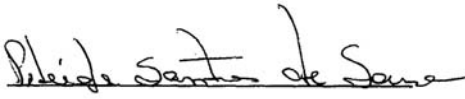
A Pesquisa em que você está convidado(a) a participar se configura como: Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: História, concepções, projetos e práticas. Desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, ligado à linha de pesquisa Formação e

Profissionalização Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a coordenação geral da professora Dr^a. Ivone Garcia Barbosa. O subprojeto “A literatura como prática formativa de crianças na pré-escola – dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena” tem como objetivo investigar o papel da literatura, considerando a discussão sobre as questões étnico-raciais, mais especialmente a questão indígena. Para isso, o estudo será desenvolvido por meio de instrumentos e procedimentos de pesquisa tais como: levantamento documental e bibliográfico, observação de atividades, entrevistas, questionários, filmagens e registros fotográficos.

Sua colaboração é de fundamental importância, mas para isso necessitamos que assine o Termo de Consentimento. Lembramos que os dados são confidenciais, nenhum participante será identificado; somente os pesquisadores terão acesso às informações. Caso você consinta, fotos e imagens em vídeo poderão ser divulgadas em congressos, palestras e seminários acadêmicos, assegurando-se a ética na pesquisa. Informamos que, a qualquer momento, você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.



Coordenador(a) do NEPIEC/FE-UFG



Pesquisador(a)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO: PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS- NEPIEC

**TERMO DE CONSENTIMENTO:
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Eu, _____,
RG/CPF n.º _____, abaixo assinado
concordo em participar da pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em
Goiás: História, concepções, projetos e práticas”, subprojeto “A literatura como
prática formativa de crianças na pré-escola – dialogando com questões étnico-
raciais e a educação da criança indígena”. Fui devidamente informado(a) e
esclarecido(a) pela pesquisadora, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos,
assim como o uso dos resultados. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.
Concordo que sejam utilizadas as informações resultantes de entrevistas,
questionários, observações, bem como imagens de fotos e vídeos para fins
acadêmico-científicos.

Altamira/PA, _____ de _____ de 2013.

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA
 EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS- NEPIEC



**TERMO DE CONSENTIMENTO:
PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM PESQUISA**

Eu, _____,
 RG/CPF n.º _____, abaixo assinado, sou
 responsável por _____ e concordo que
**ele(a) participe como sujeito da pesquisa “Políticas Públicas e Educação da
 Infância em Goiás: História, concepções, projetos e práticas; subprojeto “A
 literatura como prática formativa de crianças na pré-escola – dialogando com
 questões étnico-raciais e a educação da criança indígena”.** Fui devidamente
 informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a), sobre a pesquisa e os
 procedimentos nela envolvidos, assim como o uso dos resultados. Foi-me garantido que
 posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer
 penalidade. **Concordo que sejam utilizadas as informações resultantes de
 entrevistas, questionários, observações, bem como imagens de fotos e vídeos
 exclusivamente para fins acadêmico-científicos.**

_____, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do responsável: _____

APENDICE C – ENTREVISTA APLICADA AS PROFESSORAS DAS PRÉ-ESCOLAS



UFG

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 25/ 2013**

Entrevista aos professores / questionário semi-estruturado

1 - IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de atuação na docência: _____

Educação infantil e na escola: _____

2 - SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Qual a sua concepção sobre educação?

Para você qual importância da educação infantil?

Quais são as práticas pedagógicas realizadas na escola com as crianças? Como são planejadas as atividades?

Como acontecem as práticas de leitura na escola?

Com que intenção e frequência são realizadas as leituras na sala de aula?

Fale do acervo da literatura infantil da escola?

Descreva sobre as experiências de formação continuada?

De que forma é trabalhada a cultura indígena na escola?

São realizados projetos na instituição com as crianças?

APENDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO A COORDENAÇÃO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – TURMA 25/ 2013**

QUESTIONÁRIO COLETA DE DADOS

INSTITUIÇÃO/ LOCALIZAÇÃO

DIREÇÃO (nome, tempo de atuação e formação)

EQUIPE DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SECRETARIA, SERVENTES, VIGIAS)

INFORMAÇÕES SOBRE OS DOCENTES

NOME	FORMAÇÃO	TURMAS/TURNO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCENCIA	OBSERVAÇÃO

TURMA E TURNOS DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

TURNO	TURMAS (JARDIM I OU II)	QUANTIDADE DE ALUNOS

PROJETOS REALIZADOS PELA ESCOLA

TEMA DO PROJETO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES

OBSERVAÇÕES GERAIS ACERCA DA INSTITUIÇÃO (condições das instalações, qualidade do atendimento realizado á comunidade, necessidades quanto a equipe de trabalho, etc)

INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADA AOS DOCENTES (quais, quando, tempo de duração, temáticas trabalhadas/ a trabalhar, necessidades de formação, etc). Especificar no relato sobre a formação necessária aos profissionais da escola para trabalhar com crianças indígenas

RELATOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURAS / LITERATURA INFANTIL REALIZADAS NA ESCOLA E SUGESTÕES
