

REVISTA CULTURAS & FRONTEIRAS



EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: TERRITÓRIOS CULTURAIS,
SUSTENTABILIDADE, DIREITOS HUMANOS E EMERGÊNCIAS E III
ENCONTRO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

ISSN 2675-1011

DOI <https://doi.org/10.29327/211038>



Revista do Grupo de Estudos
Interdisciplinares das fronteiras Amazônicas - GEIFA

Volume 5, número 9

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

DEZEMBRO/2023

REVISTA

CULTURAS & FRONTEIRAS

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA

III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: TERRITÓRIOS CULTURAIS, SUSTENTABILIDADE, DIREITOS HUMANOS E EMERGÊNCIAS E III ENCONTRO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Organização

Dr^a Zuila Guimarães Cova dos Santos
Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

Revista Culturas & Fronteiras

GEIFA – Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras
Amazônicas

Volume 5 | n. 9 | 2023

ISSN: 2675-1011

Prefixo DOI: 10.29327

Endereço para envio de artigos, resenhas, relatos de
experiências, resenha,
poemas, poesias, sugestões e críticas:

<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras>



APRESENTAÇÃO

| | |
|-------------------------|----|
| Apresentação..... | V |
| Comissão Editorial..... | IX |

Artigo

| | |
|---|-------------|
| MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA..... | 1-16 |
|---|-------------|

Maria Cristina Victorino de França; Dorosnil Alves Moreira

| | |
|---|--------------|
| ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA..... | 17-28 |
|---|--------------|

Wagner Tenório dos Santos; Antônio Ramiro de Mattos

| | |
|--|--------------|
| TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS..... | 29-40 |
|--|--------------|

Geane Ferreira Leite; Maiza Soares da Silva

| | |
|--|--------------|
| POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA..... | 41-54 |
|--|--------------|

Caroline Reis dos Santos; Emily Lins de Oliveira; Ednéia Bento de Souza Fernandes

| | |
|--|--------------|
| PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO..... | 55-70 |
|--|--------------|

Thaís Alíce Brito; Ana Ester de Souza Gomes; Luanna Freitas Johnson

| | |
|--|--------------|
| O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO..... | 71-84 |
|--|--------------|

Juliana dos Santos Alves; Zuíla Guimarães Cova dos Santos



**ENSEÑANZA DE LA LEGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS
CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM.....84-93**

Mery Quispe Layme; Norah Nagayama González; Yuli Vanessa Pinto Vargas

**A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS
RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOL
.....94-109**

Gislaina Rayana Freitas dos Santos; Ely Sandra Carvalho de Oliveira

**FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE
EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005.....110-124**

Adaildo Tapeoci de Barro; Fátima Maria Teixeira Fernandes; Marizete Silva Prates

PIBID/ PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO ESPECIAL.....125-133

Aline Cristiane da Silva; Daniel Chanevy Coimbra

Ensaio

**SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA
CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES
INICIAIS.....134-142**

Maricarla Brito Moreno



APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: TERRITÓRIOS CULTURAIS, SUSTENTABILIDADE, DIREITOS HUMANOS E EMERGÊNCIAS E III ENCONTRO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Viver nas fronteiras é ter a possibilidade de vivenciar desafios e conflitos, mas também, interações positivas e acolhedoras que nos ajudam a ressignificar nossas relações fronteiriças. São muitas as questões que envolvem as regiões limítrofes entre nações, porque a fronteira possui uma grande quantidade de significados, que não são construídos apenas por quem vive nesse entre-lugar. Couto (2012) revela que, ao chegar na fronteira, nosso pensamento, nossas certezas e representações transformam-se a partir do contato, vivências e identidades. Muito além de uma área geográfica – marcada por limites, separação e fiscalização – a fronteira revela-se como um lugar para seus habitantes, um território simbólico constituído de suas vivências cotidianas para a população local, trazendo à tona as categorias de lugar (indivíduo) e território (coletivo) para sua narrativa.

Os estudos fronteiriços são inerentemente multidisciplinares, necessitam ser conhecidos por diferentes áreas científicas, a exemplo da cartografia, da geopolítica, da sociologia, da economia, da linguística, da cultura, da educação entre tantas outras. E além do espaço geográfico e das relações construídas e vividas nele, há também as fronteiras pessoais, que nos envolvem e nos limitam, trazendo medo, ansiedade, pré-conceitos, desinformação e tantas outras questões que contribuem para que esses limites subjetivos não sejam ultrapassados.

Há muito a ser revelado e conhecido a partir das variadas formas de organização territorial da vasta fronteira brasileira com países da América do Sul,



espaços singulares envolvidos pelas práticas sociais e redes de interação que asseguram a apropriação e organização do espaço.

Essa edição da revista **Culturas & Fronteiras** está organizada com textos de professores pesquisadores, graduandos e pós-graduandos de diferentes cursos que trazem suas experiências e reflexões de estudo sobre as fronteiras amazônicas, com destaque na fronteira de Rondônia-Brasil com a Bolívia.

Maria Cristina Victorino de França e Dorosnil Alves Moreira no artigo MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA analisam aspectos da Morfologia Nominal da Língua Portuguesa, veiculada na plataforma YOUTUBE respondendo à problemática sobre o papel da flexão do substantivo no ensino de língua materna, tanto para o português, como para o espanhol.

Wagner Tenório dos Santos e Antônio Ramiro de Mattos trazem às ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA, apresentam uma reflexão acerca das representações fronteiriças na Amazônia, sob um viés humanístico e cultural, destacando a geopolítica como meio de entender essas interações entre o homem e o espaço

Geane Ferreira Leite e Maiza Soares da Silva apresentam as TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS buscando compreender a identidade e a constituição socioespacial da população na Terra Indígena Kaxarari, destacando o papel das mulheres, jovens e anciãos. Abordam a importância dos saberes indígenas na resistência contra imposições culturais e na luta pelos direitos territoriais, a relação entre a exploração da natureza e a insegurança alimentar evidenciando os impactos da desigualdade.

Caroline Reis dos Santos, Emily Lins de Oliveira e Ednéia Bento de Souza Fernandes no artigo POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA, abordam a relevância do curso de pedagogia na cidade de Guajará-Mirim, tendo como



objetivos específicos analisar o papel do currículo da disciplina de língua portuguesa na fronteira e compreender o impacto do curso de Pedagogia para a educação da/na Fronteira.

Thaís Alícea Brito, Ana Ester de Souza Gomes e Luanna Freita Johnson no artigo PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO, analisam o processo de alfabetização de alunos bolivianos na EJA, no município de Guajará-Mirim. Destacam pontos que precisam ser melhorados e refletidos, para então estarem de acordo com o que os sujeitos almejam para ter qualidade de vida e se sentirem acolhidos e dignos, no país que escolheram viver.

Juliana dos Santos Alves e Zuila Guimarães Cova dos Santos apresentam reflexões sobre O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA E A NECESSIDADE DE INCLUÍ-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO o estudo resgata o processo histórico da inclusão da Língua Espanhola no currículo brasileiro destacando os movimentos nacionais e regionais em defesa dessa inclusão e destaca a importância do espanhol nas escolas de fronteira.

Mery Quispe Layme, Norah Nagayama González e Yuli Vanessa Pinto Vargas tecem reflexões acerca da ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM defendem a importância do intercâmbio linguístico na fronteira enfatizando a responsabilidades dos sistemas de ensino das cidades-gêmeas a partir de um acordo binacional entre as autoridades fronteiriças.

Gislaina Rayana Freitas dos Santos e Ely Sandra Carvalho de Oliveira, no artigo A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA descrevem o processo de investigação sobre percepções e vivências realizadas no Vale do Guaporé-Mamoré, fronteira Brasil-Bolívia. O



estudo teve como objetivo reconhecer as atividades lúdicas que as crianças e jovens das comunidades ribeirinhas realizam nos momentos de interação e lazer.

Adaildo Tapeoci de Barro, Fátima Maria Teixeira Fernandes e Marizete Silva Prates, apresentam no artigo uma retrospectiva histórica da FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005, uma construção pautada nas memórias de professores e alunos que destacam a importância do projeto para a formação dos alunos e a interação da comunidade escolar.

Aline Cristiane da Silva e Daniel Chanevy Coimbra no artigo PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL tecem reflexões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos da educação especial a partir da intervenção baseada em fundamentos da Psicologia Histórico Cultural.

Maricarla Brito Moreno em seu ensaio SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS apresenta um diálogo sobre a cartografia no espaço escolar para alunos das séries iniciais. Aborda a importância da educação geográfica baseada na cartografia e seus recursos para o desenvolvimento das aprendizagens socioambientais, como também, para a noção de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, competências necessárias ao processo de alfabetização.

Dr^a Zuila Guimarães Cova dos Santos
Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos



COMISSÃO EDITORIAL

Editora Chefe

Dra. Zuíla Guimarães Cova dos Santos

Editora Adjunta

Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto

Editora

Prof^o Me. Gislaina Rayana Freitas dos Santos

Editores de seção

Juliana dos Santos Alves

Maricarla Brito Moreno

Comissão científica

Dr^a Auxiliadora dos Santos Pinto – UNIR

Dr^a Avany Aparecida Garcia – UNIR

Dr^a Ednéia Bento de Souza Fernandes

Ms. Fabiano Sales Aguiar

Dr^a Luanna Freitas Johnson – UNIR

Dr^a Zuíla Guimarães Cova dos Santos – UNIR



MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA

Maria Cristina Victorino de FRANÇA¹
Dorosnil Alves0 MOREIRA²

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a proposta pedagógica para ensino-aprendizagem de aspectos da Morfologia Nominal da Língua Portuguesa, veiculada na plataforma YOUTUBE. Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo-qualitativo. Foram objeto de pesquisa 05 *youtubers* brasileiros e 05 espanhóis. Tais proponentes, dessa modalidade de ensino, visam e dispõem-se a ensinar seus seguidores a dominar noções teórico-práticas da flexão do substantivo. Usamos os nomes das letras gregas para a análise de cada aula naquela sala. Para a análise, foram considerados os seguintes aspectos: título da aula, duração da aula, teoria, exemplos, números de inscritos no canal, número de seguidores, os 5 primeiros comentários postados, curtidas positivas, sequência da aula e finalidade da aula. As seguintes perguntas foram formuladas: *Youtubers*, nas suas salas virtuais, seguem a Gramática Tradicional (GT) ou outro modelo teórico? Há alguma similaridade entre as propostas para ambas as línguas? Assim, este artigo procura responder à problemática sobre o papel da flexão do substantivo no ensino de língua materna, tanto para o português, como para o espanhol.

Palavras-chave: Morfologia Nominal. Morfologia Derivacional; Ensino de gramática; Plataforma Digital.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de aspectos de la Morfología Nominal de la Lengua Portuguesa, publicada en la plataforma YOUTUBE. Esta es una investigación cuantitativa-cualitativa. Los sujetos de la investigación fueron 05 YouTubers brasileños y 05 españoles. Los defensores de esta modalidad de enseñanza pretenden y están dispuestos a enseñar a sus seguidores a dominar las nociones teórico-prácticas de la flexión de los sustantivos. Usamos los nombres de las letras griegas para analizar cada clase en esa sala. Para el análisis se consideraron los siguientes aspectos: título de la clase, duración de la clase, teoría, ejemplos, número de suscriptores del canal, número de seguidores, los primeros 5 comentarios publicados, me gusta positivos, secuencia de la clase y propósito de la clase. Se formularon las siguientes preguntas: ¿Los

¹ Doutora em Fonética e Fonologia, Professora Associada IV da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas (DALV), Núcleo de Ciências Humanas (NCH) Campus de Porto Velho-RO. Link do Lattes - <http://lattes.cnpq.br/9132731203499360>

² Doutor em Ciências Sociais, Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACE), Campus de Guajará-Mirim-RO. Link do Lattes - <http://lattes.cnpq.br/6783513041896863>

MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL

YouTubers, en sus salas virtuales, siguen la Gramática Tradicional (GT) u otro modelo teórico? ¿Existen similitudes entre las propuestas para ambos idiomas? Por lo tanto, este artículo busca responder a la cuestión del papel de la flexión nominal en la enseñanza de la lengua materna, tanto para el portugués como para el español.
Palabras clave: Morfología nominal. Morfología Derivada; Enseñanza de gramática; Plataforma digital

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar a proposta pedagógica para ensino-aprendizagem de aspectos da Morfologia Nominal da Língua Portuguesa, veiculada na plataforma YOUTUBE. Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo-qualitativo. Foram objeto de pesquisa, até o momento, 10 youtubers brasileiros e 10 espanhóis. Entretanto, para este artigo, foram considerados dados de apenas 5 de cada. Tais proponentes, dessa modalidade de ensino, visam e dispõem-se a ensinar seus seguidores a dominar noções teórico-práticas da flexão do substantivo, embora alguns também denominam flexão do nome. A fim de preservar a identidade dos idealizadores dos canais, usamos os nomes das letras gregas para a análise de cada aula naquela sala. Para a análise, foram considerados os seguintes aspectos:

1. título da aula, 2. duração da aula, 3. teoria, 4. exemplos, 5. números de inscritos no canal, 6. número de visualizações do canal, 7. os 5 primeiros comentários postados, 8. curtidas positivas, 9. sequência da aula e 10. finalidade da aula. Embora este trabalho seja uma abordagem preliminar, formulamos algumas questões: os apresentadores dos canais pesquisados estabeleceram ou não quaisquer relações entre: flexão nominal, concordância nominal, morfologia flexional e morfologia derivacional? Os 10 canais apresentaram aulas similares ou não? Assim, este artigo procura responder à problemática sobre o papel da flexão do substantivo no ensino de língua materna, tanto para o português, como para o espanhol.

Novas práticas pedagógicas estão sempre em busca constante de melhorias. Pesquisadores, em geral, despendem horas a fio estudando, lendo, comparando, pesquisando, analisando, enfim, um fazer novo para refazer teorias já testadas de longa data. Nas últimas décadas, novos pressupostos teóricos foram estabelecidos em várias áreas do conhecimento humano. Outros foram revisitados. Dos estudos histórico-comparativos das línguas, passou-se a uma busca em entender a estrutura interna da língua. E, aqui, uma investigação, que nos interessa mais de perto, é a pesquisa das Ciências da Linguagem. Elencamos alguns cientistas,

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

reconhecidos como responsáveis por alterar significativamente metodologias, objetos de investigação e pressupostos teórico-práticos, culminando numa mudança de paradigma dentro dos chamados “laboratórios acadêmicos”. Damos destaque para Saussure (1857-1913), considerado o pai da linguística moderna. Ele foi um dos primeiros a demonstrar que a língua reflete a cultura humana desde os seus primórdios. Com ele, a linguística ganhou autonomia como ciência. Entendia-se a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, e propôs que fosse chamada de Semiologia. Apresentou a noção do signo linguístico como a associação de um conceito, chamado significado, a uma imagem acústica chamada significante. Além de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), um dos filósofos mais influentes do século XX, reconhecido como o principal responsável por apresentar uma guinada da filosofia, cuja teoria colocou a linguagem no centro da reflexão filosófica, deixando de figurar apenas como um mecanismo para nomear as coisas ou transmitir pensamentos. As contribuições de Mattoso Câmara (1904-1970), no Brasil, foram importantíssimas, conforme podemos perceber, quando declara que:

o termo gramatical «flexão» é a tradução do alemão *Biegung* «flexão, curvatura», introduzido pelo velho filólogo Friedrich Schlegel (1772-1829) no seu livro clássico de 1808, *Sobre a língua. e filosofia dos hindus*, para indicar que um dado vocábulo «se dobra» a novos empregos. Apresenta-se em português sob o aspecto de segmentos fônicos pospostos ao radical, ou sufixos. São os sufixos flexionais, ou desinências, que não se devem confundir com os sufixos derivacionais, destinados a criar novos vocábulos. (Câmara Jr, 1970, p. 81)

E um dos mais antigos, o gramático latino Varrão (116 a.C - 26 a.C) distinguia entre o processo de *derivativo voluntário*, que cria novas palavras, e a *derivatio naturalis*, para indicar modalidades específicas de uma dada palavra.

Assim, desde Varrão, há cerca de quase dois mil anos, já se estudava o substantivo³, uma área fundamental da Morfologia Nominal, sem evidentemente, falarmos no estudo dele (o nome) em outras línguas mais antigas como as línguas suméria, hindu , grego ou o estudo da gramática sobre o sânscrito, por exemplo. Ao citarmos esses autores, com as respectivas datas de nascimento e morte, temos o intuito de apenas demonstrar que há séculos estuda-se a morfologia do nome substantivo. E não nos esqueçamos de que a Língua Portuguesa e a Língua

³ Neste artigo, usaremos a palavra nome substantivo, proposta por Mattoso Câmara, quando tratou do estudo da flexão do substantivo em seu livro *Estrutura da Língua Portuguesa*, em 1970. Como não se trata de um trabalho exaustivo sobre metalinguagem morfológica, não vamos fazer um aprofundamento detalhado sobre o uso do termo, pois além de substantivo, encontramos também: nome, vocábulo, lexema, nome substantivo.

MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL

Espanhola pertencem à mesma família latina e, por isso, línguas com ancestral comum, datadas desde a fundação de Roma, na antiga região do Lácio, na Península Itálica.

Ainda, partindo do pressuposto que a Linguística é a ciência que estuda a linguagem verbal humana baseada em observações e teorias, possibilitando a compreensão da evolução das línguas e desdobramentos dos diferentes idiomas, ela acaba sendo responsável também pelo estudo da estrutura interna das palavras, da sintaxe, definindo teorias de como a linguagem combina sons e fonemas, além de palavras para formar frases gramaticais de cada idioma, seus recursos estilísticos, sua pragmática, dentre outros. Mais recentemente, tem contribuído de forma fundamental com outras áreas do conhecimento científico como: Psicologia, Sociologia, Inteligência Artificial, Antropologia, Arqueologia, Fonoaudiologia, etc.

A METODOLOGIA PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Usamos uma metodologia quantitativa, devido à característica do trabalho. Uma vez que queríamos comparar o conteúdo de 10 sites na plataforma do You Tube, sendo 5 sobre a flexão do substantivo da Língua Portuguesa e 5 da Língua Espanhola. Nesses 10 canais foram considerados 10 aspectos para comparação e posterior análise.

Dessa forma, usaremos, também, o método qualitativo, a fim de verificarmos como os responsáveis pelos canais executam suas práticas em salas de aula on-line para seus seguidores. Para a comparação e posterior análise, foram considerados os seguintes aspectos:

1- Título da aula, 2- duração da aula, 3- teoria, 4- exemplos, 5- números de inscritos no canal, 6- número de visualizações do canal, 7- cinco primeiros comentários postados, 8- curtidas positivas, 9- sequência da aula e 10- finalidade da aula .

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Considerando que nossa investigação se encontra, ainda, em estágio inicial, apresentamos, neste artigo, nossos primeiros resultados. Temos como objetivo comparar canais da plataforma do YouTube, onde ensinam aspectos da Morfologia Nominal, tanto da Língua Portuguesa, como da Língua Espanhola. Nosso foco de interesse é verificar qual o conteúdo

MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL

teórico adotado para a prática pedagógica de *youtubers*, uma vez que esses canais alcançam um número de inscritos e visualizadores muito alto.

Elencamos alguns autores de Gramática Tradicional da Língua Portuguesa que tratam a flexão do substantivo como formas de variadas em gênero, número e grau, não fazendo menção à possibilidade da flexão nominal de gênero e número estarem atreladas à concordância nominal e o grau a um mecanismo de produtividade lexical. Assim, destacamos: MESQUITA & MARTOS (1983), NICOLA & INFANTE (1997), CEGALLA (1991), MESQUITA (1996) e, ROCHA LIMA (2003), cujas obras destinam-se principalmente, a estudantes da Educação Básica e possuem como diretrizes os pressupostos teóricos da Gramática Tradicional (GT).

Por outro lado, destacamos autores que interpretam o gênero e o número do substantivo como categorias gramaticais, responsáveis pela concordância entre o nome e seus determinantes, a saber, o artigo, o pronome, o adjetivo e o numeral. Quanto ao grau do substantivo, esse é definido como um mecanismo para se criar palavras na língua, ou seja, trata-se de um processo produtivo e, portanto, derivacional. Aqui, consideramos as contribuições de SANDMANN (1992), por exemplo, que não define o que vem a ser derivado. Quanto à flexão, não se ocupa deste processo de maneira específica, no entanto, diz que se trata de uma “forma de derivação não-voluntária ou necessária” (SANDMANN, 1992, p. 23). Além dele, baseamos nas propostas de BASILIO (1989), MATTHEUS (1974) e CÂMARA JR. (1970), principalmente quanto à questão da flexão do nome.

ANÁLISE DOS DADOS

Para os dados numéricos, usamos tabelas e para os dados textuais, usamos quadros. A seguinte busca foi postada na plataforma digital do YouTube: **Flexão Nominal – português e Flexão Nominal – espanhol**. Em seguida, por ordem dos canais que foram disponibilizados pela própria plataforma, foram selecionados os cinco primeiros. A fim de preservar os *youtubers*, adotou-se o alfabeto grego para identificá-los, a saber, o primeiro canal foi denominado ALFA LP (LP – língua portuguesa), para os de língua portuguesa e ALFA LE (LE – língua espanhola) para os canais de língua espanhola. As tabelas, a seguir, apresentaram os seguintes dados:

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

**TABELAS DAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA
ESPANHOLA**

Apresentaremos, a seguir, 3 tabelas que subsidiaram nossa pesquisa.

Tabela 1 - Canais de Língua Portuguesa

| | Duração da | Curtidas | inscritos | visualizações |
|---------------|-----------------|-----------|-----------|---------------|
| | aula em minutos | positivas | no canal | do canal |
| ALFA LP | 3.32 | 3.4 | 49.900 | 72.414 |
| BETA LP | 11.57 | 2.3 | 457.000 | 35.801 |
| GAMA LP | 6.17 | 235 | 1.590 | 4.918 |
| DELTA LP | 12.33 | 7.7 | 1.150 | 99.106 |
| ÉPSILON LP | 15.18 | 17.0 | 2.300 | 197.687 |
| | | | | |
| TOTAL | 48.57 | 30.635 | 511.940 | 409.926 |
| MÉDIA | 9.714 | 6.127 | 102.388 | 81.985 |

Fonte: Autores (2023)

Tabela 2 - Canais de Língua Espanhola

| | Duração da | Curtidas | Inscritos | visualizações |
|---------------|-----------------|-----------|-----------|---------------|
| | aula em minutos | positivas | no canal | do canal |
| ALFA LE | 10:57 | 151 | 4.370 | 2.483 |
| BETA LE | 10:34 | 2.5 | 1.570 | 58.419 |
| GAMA LE | 05:36 | 1.1 | 28.200 | 28.410 |
| DELTA LE | 22:00 | 876 | 126.000 | 12.739 |
| ÉPSILON LE | 05:12 | 611 | 1.900 | 9.807 |
| | | | | |
| TOTAL | 53 :39 | 5.298 | 162.040 | 112.000 |
| MÉDIA | 10.678 | 1.059 | 32.408 | 22.000 |

Fonte: Autores (2023)

Tabela 3 - Comparação entre os canais de ensino de LP e LE

| | LÍNGUA ESPANHOLA | LÍNGUA PORTUGUESA |
|----------------------------|------------------|-------------------|
| | | |
| Duração da aula em minutos | 53:39 | 48:57 |

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

| | | |
|------------------------|---------|---------|
| Curtidas positivas | 5.298 | 30.635 |
| Inscritos no canal | 162.040 | 511.940 |
| Visualizações do canal | 112.000 | 409.926 |

Fonte: Autores (2023)

Ao analisarmos as tabelas, podemos verificar semelhanças e diferenças entre os resultados dos aspectos submetidos à comparação para o ensino da flexão do substantivo nas línguas espanhola e portuguesa, em salas remotas, na plataforma do YouTube. Considerando que as salas foram contempladas a partir dos próprios algoritmos fornecidos pelo sistema de busca do YouTube, é necessário ampliar a investigação, antes de se estabelecer uma análise mais conclusiva; entretanto, já é possível sinalizar que certos *youtubers* insistem no ensino da GT, elaborando propostas pedagógicas tradicionais.

Queremos frisar, que não se trata de ser a favor ou contra uma proposta tradicional, mas levantar questões sobre essa mesma prática pedagógica, uma vez que os ministrantes se declararam professores de gramática e a maioria dos usuários expressaram satisfação com a aula. É provável que a diferença entre as duas línguas, por exemplo, com o número de inscritos, deva-se ao fato dos pesquisadores/autores, deste artigo, estarem usando uma Identificação Digital (ID) do/no Brasil e a plataforma reconhecer como brasileiros interessados em conteúdos produzidos em seu país. Por exemplo, o canal Épsilon LE é exclusivamente brasileiro, mas o *youtuber* é peruano. Também devemos considerar que se tratam de aulas bem rápidas, muitas delas divididas em várias partes, talvez numa tentativa de não cansar o seguidor ou visitante do canal.

QUADROS DAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apresentaremos, a seguir, os quadros que subsidiaram nossa pesquisa referente aos demais aspectos comparados no ensino da flexão do substantivo em sala de aula virtual. Optamos, aqui, por quadros, pois estaríamos manuseando dados textuais e, portanto, as tabelas não se aplicariam.

Quadro 1 – Língua Portuguesa

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: TÍTULO DA AULA |
|---------|---|
| ALFA LP | Flexão nominal e verbal |
| BETA LP | Flexão dos substantivos – Parte 01 – Gênero |

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

| | |
|------------|---|
| GAMA LP | Flexões do substantivos |
| DELTA LP | Flexão nominal – gênero dos substantivos |
| ÉPSILON LP | Substantivos: gêneros – classes de palavras |

Fonte: Os autores (2023)

Quando solicitamos à plataforma informações sobre canais que tratam da Morfologia Nominal, digitamos a seguinte orientação para busca: flexão nominal do substantivo. Por sua vez, recebemos os canais do Quadro 1. Optamos por analisar cada canal conforme a plataforma sugeriu, sem escolhermos as salas, mas na sequência do primeiro ao quinto.

Quadro 2 – Língua Portuguesa

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: TEORIA |
|---------------|---|
| ALFA LP | Apresenta a teoria da GT, apresentando a estruturação básica dos sufixos formadores de palavras femininas em contraste com as masculinas. |
| BETA LP | Apresenta o gênero com a classificação dos substantivos, enfatizando a forma dos substantivos em masculino e feminino, segundo a GT. |
| GAMA LP | Inicia a aula explicando que apresentará as flexões do substantivo: gênero, número e grau, além da classificação deles. Segue a GT. |
| DELTA LP | Enfatiza a importância do determinante na frente do substantivo e apresenta a classificação dos substantivos substantivo, tratando a flexão do substantivo como uma variação em masculino e feminino. |
| ÉPSILON LP | Demonstra a classificação dos substantivo e destaca o papel dos determinantes, além de mencionar casos especiais dos tipos de substantivos. |

Fonte: Os autores (2023)

Quadro 3 – Língua Portuguesa

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: EXEMPLOS |
|---------------|---|
| ALFA LP | cachorro - cachorra, piloto – pilota, arrumador – arrumadeira , capitão - capitã freguês – freguesa |
| BETA LP | pai – mãe, cabra – bode, menino-menina |
| GAMA LP | menino, grilo, Maria, Alice, abelha |
| DELTA LP | o pente, o cachorro, o cinema, homem, mulher |
| ÉPSILON LP | menino – menina , o genro - a nora |

Fonte: Os autores (2023)

No Quadro 3, praticamente todos os exemplos apresentados foram do tipo menino/menina, ou apresentaram os determinantes o/a para explicar a classificação deles, tais como: substantivo, sobrecomum, comum de dois gêneros, dentre outros tipos. Alguns mencionaram a presença do sufixo, mas não aprofundaram a explicação.

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

Quadro 4 – Língua Portuguesa

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: POSTADOS CINCO PRIMEIROS COMENTÁRIOS |
|------------|--|
| ALFA LP | <ul style="list-style-type: none"> a. Obrigado professor, por compartilhar conosco seu conhecimento b. Muito bom o vídeo Professor, vi diversos vídeos e não entendia nada, em menos de 10 minutos em seu vídeo peguei legal, obg. Agr e só fazer os exercícios e praticar, mais uma vez obg c. Obgd professor, aula muito educativa e de qualidade! d. Realmente eu gostei dessa aula eu amei obrigado professor e. Ótimo vídeo brother, me ajudou bastante, continue assim. |
| BETA LP | <ul style="list-style-type: none"> a. Vídeos simplesmente perfeitos. quem acha? b. Suas aulas são maravilhosas. Explicação top. Amando cada vídeo. c. Alguém aí estudando para a prova? d. Estudando pra amanhã pq fui saber que tinha teste agr e. Quem ama Deus clica aqui |
| GAMA LP | <ul style="list-style-type: none"> a. Obrigada. Suas aulas são necessárias! b. Ajudou muito c. Emojis de corações d. Eu quero Aprender mais com você e. Muito bom!!! |
| DELTA LP | <ul style="list-style-type: none"> a. português com Letícia+gis com giz=perfeição b. Dá gosto estudar português com essa professora! c. Esse fluxograma que vc faz é perfeito! A maioria dos professores não utilizam esse recurso, um desperdício. d. Segurança, funcionalidade e simplicidade: você profa. e. Nossa, que excelente explicação!! (Os slides ficaram ótimos também!) Mais uma inscrita no seu canal! |
| ÉPSILON LP | <ul style="list-style-type: none"> a. P. e N. são os tops!!! Amo! b. 1. Comum de dois gêneros: O Policial/A Policial 2. Sobrecomum: A pessoa 3. Epiceno: O pássaro macho/ O pássaro fêmea c. Ela fala a origem das palavras para lembrarmos por meio de associações, eu Amei! d. Professora, as suas aulas são excelentes! Muito didáticas e esclarecedoras! e. Ela é ótima não fica inrolando na aula eu gostei parabens |

Fonte: Os autores (2023)

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

É possível verificar que no Quadro 4, a maioria, quase absoluta dos cinco primeiros comentários propostos pelos que assistiram à aula, foram unânimes em elogiar o conteúdo apresentado pelos *youtubers*. O que também nos chama atenção, é o fato de alguns deles procurarem os canais às vésperas de provas. Sentem-se satisfeitos com aulas de cerca de 10 minutos, conforme a duração apresentada na Tabela 2.

Quadro 5 – Língua Portuguesa

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: SEQUÊNCIA DA AULA |
|------------|--|
| ALFA LP | Apenas fez menção de outros vídeos disponibilizados no canal, mas em particular à aula ministrada. |
| BETA LP | Recomendo apenas ver outros vídeos já postados no canal. |
| GAMA LP | Informou que era a primeira aula sobre o assunto, mas haveria outras. |
| DELTA LP | Recomendo apenas ver outros vídeos já postados no canal. |
| ÉPSILON LP | Informou que aquela aula se tratava apenas da classificação do substantivo quanto ao gênero. |

Fonte: Os autores (2023)

No Quadro 5, notamos que os *youtubers* pretendem que seus inscritos continuem a segui-los em outras aulas e enfatizam que o canal dispõe de outros vídeos. Durante a pesquisa, pudemos verificar que alguns desses canais possuem mais de 500 vídeos postados. Muitos dividem os conteúdos em várias aulas breves.

Quadro 6 – Língua Portuguesa

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: finalidade da aula/canal |
|------------|--|
| ALFA LP | Preparação para concurso |
| BETA LP | Preparação para concurso |
| GAMA LP | Não especificou |
| DELTA LP | Não especificou |
| ÉPSILON LP | Disse que a aula tinha como objetivo fazer com que os inscritos no canal e aqueles que visualizaram mais tarde, entendessem as variações dos substantivos gênero, número e grau. |

Fonte: Os autores (2023)

Observamos no Quadro 6, inclusive pelo título de alguns canais, que as aulas são direcionadas para concursos, vestibulares e avaliações escolares. Alguns são mais específicos

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

que outros, mas até pelos comentários expostos no Quadro 4, é possível notar a finalidade do canal.

QUADROS DAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

Apresentaremos, a seguir, os quadros referentes à Língua Espanhola para o ensino do substantivo em sala de aula virtual.

Quadro 7 – Língua Espanhola

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: TÍTULO DA AULA |
|------------|---|
| ALFA LE | Substantivo – gênero em Língua Espanhola |
| BETA LE | Espanhol – género del substantivo |
| GAMA LE | El género de los substantivos em espanhol |
| DELTA LE | Espanhol – género del substantivo |
| ÉPSILON LE | Substantivos femininos em espanhol |

Fonte: Os autores (2023)

Quando solicitamos à plataforma informações sobre canais que tratam da Morfologia Nominal para a Língua Espanhola, também percebemos a mesma orientação didática dos canais para a Língua Portuguesa.

Quadro 8 – Língua Espanhola

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: TEORIA |
|------------|--|
| ALFA LE | Informa que as regras são as mesmas do português, alterando apenas a forma, a ortografia e o uso dos determinantes. |
| BETA LE | Enfoca a classificação, a forma, a terminação, a ortografia e o uso dos determinantes. |
| GAMA LE | Apresenta a classificação dos substantivos, considerando a forma, a escrita e o uso dos determinantes. |
| DELTA LE | Informa que as regras são as mesmas do português, alterando apenas a forma, a ortografia e o uso dos determinantes. |
| ÉPSILON LE | Deu enfoque à terminação dos substantivos, às regras de uso para masculino e feminino, além da apresentação de uma rápida conceituação para gênero e número. |

Fonte: Os autores (2023)

O que mais chama-nos a atenção, é o fato de ensinarem que as regras para as duas línguas são as mesmas e que os substantivos variam de acordo com a forma e seus determinantes.

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

Quadro 9 – Língua Espanhola

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: EXEMPLOS |
|------------|---------------------------------------|
| ALFA LE | casa, amiga, perra, perro |
| BETA LE | mapa, manzana, pared, el tío, la tia |
| GAMA LE | cancion, atriz, casa, color |
| DELTA LE | conde, gallina, mar, el nino, la nina |
| ÉPSILON LE | ración, cumbre, calle |

Fonte: Os autores (2023)

No Quadro 9, praticamente todos os exemplos apresentados foram do tipo menino/menina, como em português ou apresentaram determinantes como el/la para explicar a classificação deles, tais como: substantivo, sobrecomum, comum de dois gêneros, dentre outros tipos. Foi mencionada também a troca de –e por –a no final do substantivo.

Quadro 10 – Espanhola

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: CINCO PRIMEIROS COMENTÁRIOS POSTADOS |
|---------|---|
| ALFA LE | <p>a. Só eu to vendo isso agora professora ensina muito bem meus parabéns</p> <p>b. Vendo em véspera de prova, me salvou</p> <p>c. Na pergunta número 1, fiquei com dúvida entre as alternativas (b) e (E)</p> <p>d. Ensinar muito bem, parabéns.</p> <p>e. Explica muito bem aprendi agora</p> |
| BETA LE | <p>f. Fazem alguns anos que estudei espanhol e trabalho falando, mas com o tempo os vícios acabam com a nossa gramática. Estou voltando aos estudos do idioma e gostei bastante do material e da didática. Parabéns M.!</p> <p>g. Aula muito boa, porém deveriam postar mais sobre substantivos em espanhol, pois é um assunto mais extenso, Obrigada Prof</p> <p>h. Muito bom todo o conteúdo! Bem direcionado e objetivo! Muchas gracias!</p> <p>i. ótima aula!! Gracias :D</p> <p>j. prof linda obrigado pela suas aulas vou fazer a prova do Enem em língua pra espanhol...vou assistir novamente todas suas aulas...</p> |
| GAMA LE | <p>a. Después de ver tantos vídeos al fin encuentre uno, que explica a detalle lo que queria saber</p> |

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

| | |
|------------|---|
| | <p>b. Por qué solo enseñan dos géneros de sustantivos? También hay género ambiguo, común, epiceno, y casos especiales</p> <p>c. Pero si hay algunas palabras que terinan en femenino pero se pone “el” igual ?cómo hace para darse cuenta cuando se pone “el” y “la”?</p> <p>d. muito bom!</p> <p>e. Mutcho bueno</p> |
| DELTA LE | <p>a. Como que uma aula tão boa dessa, tem poucos likes e nenhum comentário??</p> <p>b. Muito bom! Parabéns, professor.</p> |
| | <p>c. Aula maravilhosa adorei aprendi bastante amanhã tenho prova é esse professor explica muito bem obrigada</p> <p>d. Excelente aula!</p> <p>e. Valeu muito a pena assistir</p> |
| ÉPSILON LE | <p>a. Obrigada, professor!</p> <p>b. Ajudou muito</p> <p>c. Emojis de positivo</p> <p>d. Mucho bom</p> <p>e. N.F.M. 2* Ano noturno obrigada professor!</p> |

Fonte: Os autores (2023)

É possível verificar que no Quadro 10, a maioria, quase absoluta dos cinco primeiros comentários propostos pelos que assistiram à aula, foram unânimes em elogiar o conteúdo apresentado pelos *youtubers*. O que também nos chama atenção, é o fato de que o Canal GAMA LE, não é brasileiro, pois os comentários parecem ser de pessoas que já falam e escrevem em espanhol. Lembrando que o Canal ÉPSILON é brasileiro, mas o professor é peruano.

Quadro 11 – Língua Espanhola

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: SEQUÊNCIA DA AULA |
|------------|---|
| ALFA LE | Apenas fez menção de outros vídeos disponibilizados no canal. |
| BETA LE | Recomendou assistir a outros vídeos já postados no canal. |
| GAMA LE | Apenas fez menção de outros vídeos disponibilizados no canal. |
| DELTA LE | Informou que a aula era para ensinar os tipos de substantivos masculinos e femininos e que na próxima apresentaria o plural dos substantivos. |
| ÉPSILON LE | Informou que aquela aula se tratava apenas dos tipos de substantivo quanto ao gênero. |

Fonte: Os autores (2023)

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

No Quadro 11, notamos que os *youtubers* pretendem que seus inscritos continuem a segui-los em outras aulas e enfatizam que o canal dispõe de outros vídeos. Durante a pesquisa, pudemos verificar que alguns desses canais possuem mais de 500 vídeos postados. Muitos dividem os conteúdos em várias aulas breves, como acontece com os canais da Língua Portuguesa.

Quadro 12 – Língua Espanhola

| CANAIS | ASPECTO OBSERVADO: finalidade da aula/canal |
|------------|---|
| ALFA LE | Preparação para concurso. |
| BETA LE | O canal faz parte de um projeto educacional, de cunho social desenvolvido por um grupo de professores, criado em 2015. |
| GAMA LE | Ensino do Espanhol para o público em geral. |
| DELTA LE | Preparação para concurso |
| ÉPSILON LE | Destaque, aqui, para o <i>youturber</i> de nacionalidade peruana, cujo propósito é preparar para concursos, vestibulares e Educação Básica, em geral. |

Fonte: Os autores (2023)

Observamos no Quadro 12, inclusive pelo título de alguns canais, que as aulas são direcionadas para concursos, vestibulares e avaliações escolares. Alguns são mais específicos que outros, mas até pelos comentários expostos no Quadro 10, é possível notar a finalidade do canal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso artigo pretende comparar canais do YouTube quanto ao tema da Flexão do Nome e analisar a metodologia empregada por *youtubers*, tanto para os canais de ensino da Língua Portuguesa, como da Língua Espanhola. Após solicitar a busca na plataforma YouTube intitulada: **Flexão Nominal**, selecionamos as 5 primeiras postagens de cada grupo disponibilizado e estabelecemos 10 aspectos para serem analisados e comparados. Embora, este artigo, apresenta a investigação de apenas 5 canais para o português e 5 para os canais espanhóis, já temos dados coletados de mais de vinte deles. Para nossa surpresa, praticamente todos seguem a mesma linha teórica e metodológica. Ou seja, trata-se de canais que preparam aulas/conteúdos sob a égide da Gramática Tradicional (GT) com a relação à Morfologia Nominal para seguidores que pretendem aprender e preparar-se para concursos, vestibulares

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

e/ou provas escolares. Comparando os canais para as duas propostas de ensino, não observamos diferenças significativas, ao contrário, alguns chegaram a mencionar que o mecanismo da flexão do gênero do substantivo em espanhol é idêntico ao do português.

O que se verificou é que o ensino da flexão de gênero do substantivo é tratado simplesmente como a classificação de palavras do tipo comum, sobrecomuns e epícticos, típica dos livros didáticos que se orientam pela GT, desconsiderando teorias que propõem a flexão de gênero do nome como um mecanismo de concordância e o grau do substantivo, um mecanismo responsável pela formação de novas palavras na língua. Importante observar e ressaltar, que todos os cinco primeiros canais sobre a língua portuguesa, não mencionaram nenhuma vez que o grau poderia ser um caminho para produtividade lexical da língua. Essa suposta omissão, pode levar-nos a algumas interrogações, tais como: cursos de formação de professores, principalmente de Letras Vernáculas, não estão prevendo em suas ementas a flexão e a derivação do nome? Se então, por que professores *youtubers* continuam a repetir os conteúdos das GT? Esses *youtubers* desconhecem a importância do domínio das categorias nominais para a construção dos sintagmas nominais? Quais problemas ou erros podem advir da falta de orientação das categorias do nome e seus determinantes para a elaboração de textos, ao que diz respeito à concordância nominal? São questões que pretendemos responder, à medida que nossa investigação avançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASILIO, M. **Teoria Lexical**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1989.
- BOTELHO, J. M. **O Gênero Imanente do Substantivo no Português**. Rio de Janeiro: Botelho, 2004.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nacional, 1991.
- FREITAS, Horácio Rolim. **Princípios de Morfologia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Presença, 1981.
- KEDHI, Valter. **Morfemas do Português**. São Paulo: Ática, 1990.
- MATTHEWS, P.H. **Morphology: An Introduction to the Theory of Word-Structure**. London: Cambridge University Press, 1974.
- MESQUITA, R. M. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- MESQUITA, R. M. & MARTOS, C.R. **Gramática Pedagógica**. São Paulo: Saraiva, 1983.

**MORFOLOGIA E O ENSINO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
ENFOQUE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SUBSTANTIVO EM SALAS
VIRTUAIS DE LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOL**

NICOLA, J. de & INFANTE, U. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. 5.Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 43. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Payot, 1949.

SANDMANN, A. J. **Morfologia Lexical**. São Paulo: Contexto, 1992.



ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

APPROACHES AND PERSPECTIVES OF BORDER GEOGRAPHIC, HISTORICAL AND
CULTURAL RELATIONS IN THE AMAZON

Wagner Tenório dos Santos¹

Antônio Ramiro de Mattos²

RESUMO: As discussões elaboradas no artigo demonstram pequenas mudanças que, imperceptíveis aos olhos de distraídos, são essenciais para compreender as novas relações socioespaciais da Amazônia em um contexto globalizado. Assim, o artigo traz uma reflexão acerca das representações fronteiriças na Amazônia, sob um viés humanístico e cultural, destacando a geopolítica como meio de entender essas interações entre o homem e o espaço. Espera-se trazer esclarecimentos aos leitores sobre algo que se torna de suma importância para o contexto histórico em que vivemos, pois, como muitos pesquisadores enfatizam, a globalização está diminuindo as fronteiras entre as nações, logo, precisamos estar preparados para suas possíveis consequências.

Palavras-chave: Fronteira, Representações, Geopolítica, Amazônia.

ABSTRACT: The discussions elaborated in the article demonstrate one of the small changes that, imperceptible to the distracted, are essential to understand the new socio-spatial relations of the Amazon in a globalized context. Thus, the article brings a reflection about the frontier representations in the Amazon, under a humanistic and cultural bias, highlighting geopolitics as a means of understanding these interactions between man and space. It is hoped to bring clarification to readers about something that becomes of paramount importance to the historical context in which we live, as, as many researchers emphasize, globalization is narrowing the boundaries between nations, so we must be prepared for its possible consequences.

Key words: Frontier, Representations, Geopolitics, Amazon.

¹ - Graduado em Licenciatura em História pela Faculdade de Rolim de Moura- FAROL. Especialista em História da Amazônia com ênfase em História de Rondônia. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Professor EBTT - História no Instituto Federal de Rondônia - IFRO. Membro do grupo de pesquisa: Observatório das Migrações Internacionais na Fronteira Brasil-Bolívia – OBMIFRO. email: wagner.santos@ifro.edu.br

² Graduado em Bacharel e Licenciatura em Letras pela Faculdade de Humanidades Pedro II. Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFFRJ. Mestrando em Letras do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras - PPGML da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e professor EBTT de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Membro do grupo de pesquisa: Observatório das Migrações Internacionais na Fronteira Brasil-Bolívia – OBMIFRO. email: ramiro.mattos13@gmail.com

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

INTRODUÇÃO

A nossa sociedade tem se vislumbrado com as mudanças de caráter social, político, econômico e cultural da atualidade. As fronteiras, que antes eram sinônimos de barreiras físicas, acabam por se adaptar a essas novas mudanças impostas pelo sistema de produção e socialização, demonstrando outras facetas que até então não eram vistas nas ciências sociais.

Portanto, é imprescindível para o geógrafo, historiador, sociólogo, antropólogo e linguista refletir sobre os fenômenos geográficos, históricos, sociais, culturais e linguísticos presentes na sociedade e como repercutem nos conceitos utilizados nas suas respectivas áreas de estudo. Assim, levando em consideração a globalização e as relações bilaterais entre os países, o artigo tem como objetivo refletir sobre as representações³ fronteiriças na/da Amazônia, levando em consideração a ação humana.

Para realização da pesquisa, valeu-se de discussões e reflexões de autores que se preocupam em entender como as relações entre pessoas, entre países e entre blocos econômicos estão entrelaçadas, em que micro repercute no macro e vice-versa, além disso, a pesquisa procurou trazer para as reflexões, a visão de autores que se preocupam com a região amazônica, tendo em vista as mudanças recorrentes na sociedade e no mundo. Portanto, o estudo tem como fonte bibliografias de autores reconhecidos no campo da geografia, da história, da sociologia e da antropologia.

Os temas foram divididos da seguinte forma: no início foi abordado uma reflexão acerca da funcionalidade das fronteiras, logo em seguida, foi realizada reflexão acerca da globalização e sua influência na Amazônia, além de suas representações fronteiriças; na terceira seção foi apresentada a evolução fronteiriça no espaço amazônico e na última seção foi promovida uma discussão sobre a tentativa de desconstrução das fronteiras no espaço amazônico a partir Zoneamento Ecológico-Econômico de Rondônia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A funcionalidade das fronteiras.

Na educação básica, as escolas das redes públicas e privadas, principalmente nas disciplinas de geografia e história, ensinam que as fronteiras constituem um marco divisório

³ A palavra “representações” procura enfatizar as manifestações sociais, culturais, históricas e econômicas oriundas das ações humanas sobre o espaço, tendo como consequência a visualização espacial das fronteiras por meio dessas representações.

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

entre território, no entanto, não são todos os professores que se propõem a apresentar uma concepção humanística sobre o tema. Assim, quando discutimos a questão das fronteiras, levamos em consideração que vai além da perspectiva física apresentada pela geografia, devendo ter em mente que as fronteiras ganham significado a partir da intervenção do homem no espaço, além disso, analisando as visões e os imaginários criados pelas populações residentes em determinados territórios, pode-se delimitar de fato, quais os tipos de representações fronteiriças existentes nesse espaço.

Desse modo, boa parte dos economistas quando vão refletir sobre as fronteiras nos espaços geográficos, dão certa relevância em suas pesquisas sobre a questão da funcionalidade das fronteiras, isto é, procuram perceber no espaço-tempo da produção das populações residentes em determinado território, como meio de configuração espacial, tanto em aspectos físicos, como também abstratos (psicológicos). Podemos usar como exemplo, para melhor esclarecimento, a resistência dos grupos indígenas, dos quilombolas e dos ribeirinhos do Vale do Guaporé, em mudar certos hábitos e costumes tradicionais frente às mudanças impostas pelo sistema capitalista, além disso, a proteção de suas terras pelo Estado, diante dos avanços agropastoris e outras atividades econômicas que demandam terras e imbricam em questões culturais.

Uma ilustração típica que podemos utilizar também como base para o entendimento dos porquês e das formas de resistências de grupos tradicionais, está no livro da professora da Universidade Federal de Rondônia - Unir, Avacir (2014), a qual analisa por meio da geografia cultural a vida das comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé, especialmente a comunidade de Jesus, destacando as suas vivências como forma de conceber a espacialidade entre o mundo das águas e o mundo da floresta. Afora disso, o foco principal da obra é entender o ser humano, ou os ribeirinhos, como indivíduos que procuram preservar suas tradições frente às mudanças da sociedade através das reinvenções de formas de apropriações do espaço. Desse modo, percebe-se como estas comunidades se adaptam às mudanças da sociedade sem perder a sua essência, suas tradições e costumes, chamando estas táticas de ‘culturas desviantes’.

Essa análise é corroborada por Loureiro (2015) que relaciona Amazônia a um local de vivência espacial associada a pertencimento aos rios e florestas, devido o olhar diferenciado do homem amazônico sobre si mesmo e seu espaço, contribuindo para que viajantes e estudiosos busquem a oportunidade de conhecimentos históricos, geográficos e culturais. Nesse contexto, Fraxe (2004) depois de avaliar a Amazônia como resultado de muitos grupos e correntes

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

culturais, conclui: “O homem, a mulher e as crianças amazônicas trazem, ainda, as marcas e os insumos sociais, biológicos e étnicos de muitos povos, tradições e costumes”.

Tais afirmações reforçam a tese de que a funcionalidade das fronteiras se relaciona, na maioria das vezes, à questão da permanência de formas não capitalistas num contexto de intenso crescimento urbano-industrial. Portanto, segundo Castro (1969) e Paiva (1971) a questão dos costumes e tradições “atrasadas” como setor flexível, capaz de atender aos requisitos do processo de desenvolvimento conforme as exigências do mercado consumidor, foi concebida no âmbito do pensamento liberal como um entrave ao desenvolvimento econômico e social.

Hoje, se faz necessário mudar tal concepção, é importante refletir o Lugar como requisito existencial dessas populações, tendo em vista que não seguem a mesma linha de raciocínio dos pensadores liberais, assim, os ditos “desenvolvimentos” impostos pelo sistema capitalista não são atraentes para estes povos considerados “atrasados”. Isso em parte, pelo conflito de signos em virtude da especificidade da ‘cultura amazônica’ apontado por Loureiro

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam em criações que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e a natureza. Uma natureza plurivalente para o homem, da qual ele retira não apenas sua subsistência material, como também espiritual (Loureiro, 2015 – pág. 92).

Logo, a resistência e a criação de certas barreiras culturais, justificam-se muito mais pela questão existencial e cultural do que material, pois não se preocupam pelo que têm ou poderão ter, mas pelo que são ou poderão ser.

Assim, refletir sobre a funcionalidade das fronteiras é pensar sobre as diversas facetas que as englobam, podendo servir como uma divisão territorial feita por elementos materiais, como rios, montanhas e florestas, como também pode ser percebida e concebida como uma barreira ideológica, cultural e social feita pelo homem.

A FRONTEIRA AMAZÔNICA A PARTIR DA GEOPOLÍTICA DO SÉCULO XX.

Muitos historiadores enfatizam que o século XX é uma caixa estupecida de acontecimentos, isso por que, em menos de 100 anos, vários acontecimentos marcaram a existência humana. Revoluções científicas e tecnológicas, guerras entre nações, mudanças de hábitos e costumes, formações e junções de blocos econômicos são alguns dos exemplos genéricos que podem ser mencionados. Mas, neste trabalho não foi discutido todos estes fatos,

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

apenas enfatizado como alguns desses acontecimentos repercutiram na concepção fronteiriça na/da Amazônia.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, duas grandes potências mundiais travaram diversas batalhas político-ideológicas em vários lugares do mundo. Os historiadores reconhecem a luta entre os Estados Unidos da América - EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS como marco triunfal para reorganização territorial de diversos países, entre eles, americanos, africanos e asiáticos. Além disso, foi capaz de modificar em diversas nações a estrutura de comportamentos considerados na atualidade de “tradicionais”, sem esquecer de mencionar as diversas facetas e transformações tecnológicas que o homem conseguiu produzir. Entretanto, é preciso enfatizar que as influências desses acontecimentos não cessaram após seus términos, mas ainda hoje conseguimos vivenciar em múltiplos ambientes sociais essas influências.

Entre os resultados desses acontecimentos, pode-se destacar a globalização, que no presente século tem sido agraciada e debatida constantemente por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. É interessante observar, que tal fenômeno gera vários outros, como uma cadeia de DNA, entre estes, podemos destacar aquilo que os geógrafos denominam de geopolítica, que para alguns não passa de uma simples forma de interpretar os fatos da atualidade através de informações geográficas. Não obstante, a geopolítica procura analisar os fenômenos sociais, como conflitos internacionais e nacionais, através de uma interconexão com os conhecimentos geográficos de determinadas localidades.

Portanto, pensar sobre as fronteiras na/da Amazônia no século XXI é refletir ao mesmo tempo sobre diferentes acontecimentos regionais, nacionais e internacionais, ou seja, é pensar o micro contextualizando-o como o macro. Então, interpretar a fronteira amazônica só é possível a partir da inserção do Brasil no capitalismo global decorrente da nova escala da relação capital-trabalho tendo como referência a produção de um espaço planetário, onde os estados nacionais conservam suas funções de controle a partir da influência de outros estados.

Por isso que Lefebvre (1978) ao analisar sobre as conjunturas políticas econômicas da Guerra Fria, acaba mencionando que as políticas nacionais e internacionais dos países do século XX, estavam (e se transformaram), em um produto específico da clivagem público-privado, expresso num espaço de duplo caráter: global/fragmentado.

Reflexo de tal fator pode ser extraído do pensamento de Becker (1982, 1984, 1985), que enfatiza sobre a implantação da nova ordem planetária ser viabilizada pela extensão do espaço-

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

estatal-político, em que se mantém o papel político ideológico do Estado na atualidade. Porém, o fortalecimento das corporações estrangeiras representa perda de poder do Estado na medida em que os países deixam de ser as unidades econômicas da realidade histórica, passando em seguida à mantenedores dos meios de manutenção e desenvolvimento dessas empresas nos próprios países, tendo como consequência a perda do controle de decisão locacional da região sobre o conjunto do processo produtivo. Exemplo típico no estado de Rondônia, são os frigoríficos, que procuram as isenções fiscais de municípios, além de outros benefícios, para a implantação das fábricas, que apesar de gerarem empregos, não contribuem de forma significativa para o desenvolvimento local.

É nesse contexto que se torna possível interpretar a significância da fronteira amazônica hoje. Fronteira, nesse contexto, não é sinônimo de terra devoluta, fisicamente falando, tampouco uma simples colonização agrícola, característicos das interpretações historiográficas sobre as migrações para Rondônia no contexto do regime militar. Seu traço distintivo consiste em não apenas levar em consideração o espaço físico, mas também o espaço social, o espaço político e valorativo que engendra. Assim, segundo a interpretação de Becker (1984), a hipótese alternativa da fronteira amazônica é considerar a fronteira local e sua incorporação ao espaço global/fragmentado. Em outras palavras, as fronteiras no espaço amazônico são cercadas e concebidas pelas expectativas de produção nacional e internacional.

Pensando sobre essas expectativas de produção e levando em consideração os acontecimentos locais face aos acontecimentos mundiais, a Amazônia assume excepcional valor estratégico para as expropriações e exploração de empresas e países capitalistas. Assim, as fronteiras físicas, sociais e ideológicas, são meios propícios para a resistência desses objetivos econômicos e políticos, cabendo a formação de identidades face a defesa do território.

Entretanto, segundo Becker (1983, 1985), além de pensarmos sobre a preservação da Amazônia, é necessário, diante dos avanços da globalização, refletir sobre a potencialidade política em tão ampla escala geográfica, para que possa tornar a Amazônia um local estratégico por excelência para o Estado empenhar-se em sua rápida estruturação e integração no espaço global, ao mesmo tempo, em que, na dimensão ideológica, manipula a preservação da imagem do espaço alternativo.

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

A EVOLUÇÃO DAS FRONTEIRAS NO ESPAÇO AMAZÔNICO E AÇÃO HUMANA SOBRE O MEIO AMBIENTE.

A partir de uma pequena reflexão sobre as fronteiras no contexto da globalização, em que o micro deve ser pensado em consonância com o macro, é preciso debater sobre a questão da evolução fronteiriça na Amazônia para ter uma visão panorâmica sobre a ação humana no território amazonense.

De modo geral, Diniz (2001) ao trabalhar sobre a evolução das fronteiras, afirma que elas passam por quatro fases distintas, mas que ao mesmo tempo se interligam no processo de construção fronteiriça, assim são classificadas: pioneira, transitória, consolidada e urbanizada.

Pioneira

A fase pioneira da delimitação fronteiriça é caracterizada pelos primeiros assentamentos, nos quais o território é marcado pela ausência de florestas desmatadas e trabalho, por rápido crescimento via imigração, grande disponibilidade de terras, redes de transporte precarizados, populações predominantemente rurais, etc. Tais áreas concretizam aquilo que Martins (1975) chamou de “fronteira demográfica”.

Portanto, segundo Henkel (1982), nessas áreas os colonos têm como principal objetivo ocupá-la e fazê-la produzir. Exemplos típicos na região amazônica, foram as fases de imigração do século XVI ao século XX, retratado veemente no livro História Regional de Teixeira e Fonseca (2001), no qual discute a ocupação e consolidação do território amazonense, desde o período colonial até a formação do Estado de Rondônia.

Transitória

Áreas de assentamentos transitórios são caracterizadas por economias dicotomizadas, que convivem lado a lado práticas agrícolas de subsistência e comercial, sendo que as últimas se encontram em franco processo de expansão. Portanto, nota-se nessas áreas a formação de um incipiente mercado de terra e trabalho (FOWERAKER, 1981). Pode-se usar como exemplo, os primeiros assentamentos agrícolas feitos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA no século XX, em que as primeiras famílias garantiram a posse de terra e produziram para suas subsistências, logo em seguida, com maior desenvolvimento, as terras e a produção ganharam significado valor comercial na região, favorecendo o desenvolvimento econômico e atraindo empresários capitalistas, o que dá início ou intensifica o que Martins (1975) chama de “fronteira econômica”.

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

Consolidada

Os assentamentos consolidados são marcados por economias baseadas em agricultura comercial, concentração de terra em grandes propriedades, mercado imobiliário inflacionado, presença de grandes empreendimentos agrícolas, sobretudo ligados à pecuária, relações de produção predominantemente capitalistas, além de gozar de linhas de transportes regulares e uma boa malha viária (FOWERAKER, 1981).

Essas áreas são também caracterizadas por baixas densidades demográficas, uma vez que grande parte dos indivíduos que chegaram durante as fases anteriores de evolução, emigrou para as fronteiras urbanizadas ou outras áreas das fronteiras agrícolas. Aqueles indivíduos que permaneceram, foram convertidos em trabalhadores assalariados ou lutaram para manter a posse de suas propriedades.

Urbanizada

Fronteiras urbanizadas são uma herança dos embrionários núcleos urbanos criados no coração dos projetos de colonização. Conforme prescreve a lei 4.504/ 64 em seu artigo 64

“Os lotes de colonização podem ser: I - parcelas, quando se destinem ao trabalho agrícola do parceleiro e de sua família cuja moradia, quando não for no próprio local, há de ser no centro da comunidade a que elas correspondam; II - urbanos, quando se destinem a constituir o centro da comunidade, incluindo as residências dos trabalhadores dos vários serviços implantados no núcleo ou distritos, eventualmente às dos próprios parceleiros, e as instalações necessárias à localização dos serviços administrativos assistenciais, bem como das atividades cooperativas, comerciais, artesanais e industriais.”

Nesta dicotomia está a fundamentação necessária à criação de núcleos urbanos na Amazônia. Esses centros urbanos embrionários, presentes nas colônias agrícolas e projetos de assentamento ao longo de todo o processo evolucionário, ganharam escala e complexidade à medida em que os níveis de infraestrutura e atividades econômicas se intensificaram, tornando-se pontos de referências para toda a comunidade.

DESCONSTRUINDO FRONTEIRAS: A QUESTÃO DA IMPLANTAÇÃO DO ZONEAMENTO ECOLÓGICO- ECONÔMICO EM RONDÔNIA.

Quando analisamos os ciclos de imigração para Rondônia, é inevitável associar tais evidências com as questões econômicas, assim, o Estado é moldado segundo os interesses da produção. Como consequência, o crescimento da população e a ação do homem sobre o meio em que vive acaba se modificando ou até mesmo se desfigurando. Podemos perceber isso, a partir da década de 70, quando começa a entrar no estado diversos grupos de pessoas em função dos assentamentos de colonos realizados pelo INCRA.

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

Por meio desses assentamentos, observou-se ao longo dos anos o alto crescimento do desmatamento em função da falta de preocupação por parte do governo e da população em estabelecer um manejo florestal e planejamento adequado. Assim, a escala de desmatamento foi e ainda continua sendo intensa sem maiores preocupações com o desequilíbrio estabelecido ao ecossistema. É nessa conjuntura que se observa pressões nacionais e internacionais no sentido de reduzir o índice de desmatamento na Amazônia, pois, segundo esses países, a Amazônia representa, não somente um patrimônio nacional, como internacional.

Como respostas a essas pressões, o governo brasileiro iniciou suas ações em vista a preservação a partir do Programa de Defesa do Complexo de Ecossistema da Amazônia Legal, elaborado em 1988, que tinha como objetivo, segundo Cruz (1993), disciplinar a ocupação e a exploração racional da Amazônia Legal, fundamentando-a no ordenamento territorial. Entretanto, o grande problema era que tal projeto foi elaborado um pouco tarde, ou seja, havia dentro do território um certo sistema consolidado, o qual teve como base a quantidade de imigrantes que entravam no território de forma desorganizada, mesmo tendo o INCRA a incumbência de assentar esses colonos.

Outra inconsistência feita pelo Governo Federal, foi a elaboração do Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia - PLANAFORO. Tal projeto foi criado com a intenção de corrigir algumas ações executadas pelo POLONOROESTE que trouxe uma série de benefícios ao estado, como a consolidação de 23 núcleos urbanos de apoio rural, mas que ao mesmo tempo causou diversos problemas.

É válido ressaltar a conjuntura política que estava em torno desses dois projetos, isso por que, as ações do Governo Federal não visavam apenas atender interesses locais, mas principalmente internacionais, fato esse verificado pela forma e por quem esses projetos foram financiados, levando-nos mais uma vez a pensar a questão da geopolítica do século XX, que havia como pressuposto a globalização das relações econômicas, políticas e sociais vivenciadas em Rondônia. Para esclarecimento, o POLONOROESTE e o PLANAFORO, receberam quantias volumosas do Banco Mundial, tendo como consequência, o aumento da dívida externa do país.

Naquela época, surgiu a ideia de realizar um zoneamento em Rondônia, de forma retardada, como uma tentativa de corrigir o processo de ocupação desordenada e sem perspectivas socioambientais. Esse zoneamento foi previsto no PLANAFORO, o qual definiu uma política de ordenamento ambiental para ocupação racional das terras de Rondônia. Previu

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

a execução do detalhamento do zoneamento, em especial nas áreas de melhor potencial produtivo e maior índice de ocupação; o disciplinamento do processo de ocupação econômico; a definição dos limites; determinação e demarcação das unidades de conservação e preservação, etc.

O grande problema, era exatamente reordenar algo que já estava estruturado, isso porque a ocupação territorial do estado estava consolidada antes mesmo do projeto vir a público, execução hoje, quase impossível. Na hipótese da concretização de tal projeto, podemos imaginar dentro do estado uma série de comoções e conflitos sociais, além disso, era possível visualizar a desconstrução de fronteiras físicas, ideológicas, emocionais e culturais. Logo, as fronteiras foram demarcadas, mesmo que desordenadamente pelos imigrantes. Portanto, a suposta tentativa de implantação do Zoneamento Ecológico-Econômico - ZEE, reconfiguraria totalmente as fronteiras presentes no estado, tornando-as sem identidade e paralelas à vontade do estado e não do povo.

Assim, é difícil trabalhar o conceito de fronteiras em um país atrelado ou dependente dos interesses globais. Isso porque, falta-lhe autonomia de gerenciar seus próprios anseios em vista do controle político-econômico exercido por outros países. Além disso, fica evidente que ações que tentam voltar ao *status quo*, sob o aspecto sociocultural e fronteiriço, como é o caso de Rondônia e o projeto ZEE, é praticamente impossível, levando-nos a pensar que as fronteiras surgem espontaneamente em lugares pouco planejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessas reflexões, é possível perceber a importância de se discutir de forma interdisciplinar as questões que envolvem as fronteiras na/da Amazônia. Assim, quando utilizamos a Geografia e a História conjuntamente, temos a possibilidade de vislumbrar sobre um mesmo tema inúmeros olhares. Desse modo, através dos assuntos discutidos, entende-se que as fronteiras na/da Amazônia não se tratam de um fenômeno estático, mas em constante transformação, pois as ações do homem sobre o espaço no decorrer do tempo possibilitam mudanças significativas nas formas de se representar as fronteiras, como também, evidenciam tentativas de preservação socioculturais.

Além disso, foi possível compreender a influência da globalização nos processos de reconfiguração espacial, o qual por meio da geopolítica, pode-se entender a importância das representações fronteiriças em um contexto histórico que valoriza a interação dos

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

acontecimentos em nível local com os de níveis globais, ou seja, o micro sobre o macro. Assim sendo, quando analisamos a questão das fronteiras na Amazônia sob a ótica da globalização, podemos visualizar mudanças significativas nas inter-relações políticas, econômicas e jurídicas entre os países, exemplo disso é a questão da soberania, que o próprio Estado tem perdido legitimidade de controle sobre seu espaço territorial devido às pressões internacionais.

Assim, pode-se concluir por meio da pesquisa que, ao refletir sobre as fronteiras na Amazônia e suas representações, é necessário pensar a ação do homem sobre o espaço, além de perceber as mudanças que acontecem em níveis locais que são consequências de aspectos regionais, nacionais e internacionais em uma perspectiva globalizada.

REFERÊNCIAS

BECKER, B. K. **Geopolítica da Amazônia, a nova fronteira de recursos**. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

BECKER, B. K. **Migração e mudança ocupacional na Amazônia;estratégias, conflitos, alternativas**. SBPC, Belém, 1983.

BECKER, B. K. **A fronteira no final do séculoXX: oito proposições para um debate sobre a Amazônia brasileira**. In Espaço e Debates nY3, NERU, São Paulo, 1985, pp. 59-73, e International economic restructuring and the territorialcommunity, UNIDO, Viena, 1984.

BECKER, B. K. **Fronteira e urbanização repensadas**. Revista Bras. Geografia -Ano XLVII nP3/4, FIBGE, Rio de Janeiro, 1985.

CF. A. L. Cruz, **O Zoneamento Ecológico-Econômico da Amazônia Legal**. In: **Projeto de Políticas Públicas**. Brasília, IEA (Instituto de Estudos Amazônicos e Ambientais), Brasília, 1993.

CASTRO, A. B. **Agricultura e desenvolvimento no Brasil**. Sete ensaios sobre a economia brasileira, vol. 1, Forense, Rio de Janeiro, 1969.

DINIZ, A. **Mobility and evolving frontier settlements: the case of central Roraima**. In Annals of the XXIV IUSSP General Conference, realizado em Salvador, entre 18 e 24 de agosto de 2001, Sessão S28 Internal migration: health, education and development consequences.

Estatuto da Terra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acessado no dia: 25 de novembro de 2016.

FLOWERAKER, J. **The Struggle for Land**. Cambridge: Cambridge University Press. Godfrey, B. 1990. Boom Towns of the Amazon. The Geographical Review. Vol. 80, 1981.

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES GEOGRÁFICAS, HISTÓRICAS E CULTURAIS FRONTEIRIÇAS NA/DA AMAZÔNIA

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade.** São Paulo: Annablume, 2004.

HENKEL, R. **The Move to the Oriente: Colonization and Environmental Impact.** In *Modern Day Bolivia: Legacy of the Revolution and Prospects for the Future.* Edited by Jerry R. Ladman. Tempe: Center for Latin American Studies, Arizona State University, 1982.

LEFEBVRE, H. **De l'État.** 4: vol. Union Generale, Paris, 1978

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário.** Belém: Cultural Brasil, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Frente Pioneira: Contribuição para uma caracterização sociológica, in Capitalismo e Tradicionalismo.** São Paulo, Pioneira, 1975.

PAIVA, R. M. **Modernização e dualismo tecnológico na agricultura brasileira. Pesquisa e planejamento econômico,** vol. 4, IPEA, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, Avacir Gomes dos Santos. **Culturas desviantes: andanças amazônicas pelo Vale do Guaporé.** Goiânia: Editora UFG, 2014.

TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional.** 2 ed. Porto Velhor, Rodoniana, 2001.



TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

TERRITORIALIDADES KAXARARI Y SUS CONSTRUCCIONES DE IDENTIDAD

Geane Ferreira Leite ¹

Maiza Soares da Silva ²

RESUMO:

A pesquisa realizada dentro do projeto "Viver Kaxarari", busca compreender a identidade e a constituição socioespacial da população na Terra Indígena Kaxarari, destacando o papel das mulheres, jovens e anciãos. O método utilizado é a fenomenologia, de Gaston Bachelard, e metodologias como revisão bibliográfica, trabalho de campo e entrevistas. O trabalho de campo na Aldeia Barrinha revelou a influência da representação estereotipada do indígena na educação, valorização da língua materna e a preservação de tradições como elementos fundamentais para a construção da identidade e resistência cultural. Na Aldeia Marmelinho, por sua vez, a presença da religião protestante impacta na vida cotidiana da comunidade, levantando preocupações sobre possíveis rupturas culturais. Os Kaxarari, reduzidos ao longo dos anos, enfrentam desafios na preservação de sua língua e cultura e, neste artigo, buscamos destacar a importância dos saberes indígenas na resistência contra imposições culturais e na luta pelos direitos territoriais. A relação entre a exploração da natureza e a insegurança alimentar é discutida, evidenciando os impactos da desigualdade na vida dos indígenas. Neste texto, buscamos destacar a importância de valorizar a cultura indígena e reconhecer a contribuição dos saberes ancestrais para construir relações mais equilibradas com a natureza.

Palavras-Chaves: Território, Identidade, Kaxarari, Artesanato.

RESUMEN

La investigación realizada dentro del proyecto "Viver Kaxarari" busca comprender la identidad y constitución socioespacial de la población en la Tierra Indígena Kaxarari, destacando el papel de las mujeres, jóvenes y adultos mayores. El método utilizado es la fenomenología, de Gastón Bachelard, y metodologías como la revisión bibliográfica, el trabajo de campo y las entrevistas. El trabajo de campo en Aldeia Barrinha reveló la influencia de la representación estereotipada de los indígenas en la educación, la valoración de la lengua materna y la preservación de las tradiciones como elementos fundamentales para la construcción de identidad y resistencia cultural. En Aldeia Marmelinho, a su vez, la presencia de la religión protestante impacta la vida cotidiana de la comunidad, generando preocupaciones sobre posibles rupturas culturales. Los Kaxarari, reducidos a lo largo de los años, enfrentan desafíos para preservar su lengua y cultura y, en este artículo, buscamos resaltar la importancia del

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Email: geanne.leite@unir.br

²Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Email: arqmaizasoares@gmail.com

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

conocimiento indígena en la resistencia a las imposiciones culturales y en la lucha por los derechos territoriales. Se analiza la relación entre la explotación de la naturaleza y la inseguridad alimentaria, destacando los impactos de la desigualdad en las vidas de los pueblos indígenas. En este texto buscamos resaltar la importancia de valorar la cultura indígena y reconocer el aporte de los conocimientos ancestrales a la construcción de relaciones más equilibradas con la naturaleza.

Palabras clave: Territorio, Identidad, Kaxarari, Artesanía.

INTRODUÇÃO

Para compreender a Amazônia Brasileira é necessário considerar sua estreita relação com os objetivos geopolíticos do tempo passado e do presente, bem como o modo de vida das/nas comunidades tradicionais. Nesse sentido, a região é marcada por peculiaridades e aspectos estruturantes, entre as quais temos: a elevada desigualdade socioeconômica, o transporte fluvial utilizado por uma considerável parcela da população/cidades e a acentuada heterogeneidade que compreende desde cidades praticamente isoladas a modernos centros urbanos.

Nesse contexto, “a diversidade ambiental e biológica são temas recorrentemente evocados para caracterizar as singularidades da Amazônia. É assim desde os tempos remotos e serviram, muitas vezes, como justificativas para intervenções na região” (Val, 2009, p. 3) ou seja, conhecer as representações identitárias dos povos amazônicos e seus contextos inclui considerar um universo de ambiguidades, tendo em vista a insistente intenção de padronizar a Amazônia ao restante do Brasil sem reconhecer a região partindo de sua singularidade cultural.

Os povos originários têm nos recursos naturais sua condição para reprodução da vida em seu aspecto cultural, social, religioso, ancestral e de subsistência. Nesse sentido, o projeto “Viver Kaxarari” organizado pela Universidade Federal de Rondônia por meio dos Grupos de pesquisas: GepGênero, GepCultura e Genteh em parceria com a FAPERO e AMASUL, juntamente com as proponentes deste artigo apresentam-se com o objetivo de compreender a constituição socioespacial e identitária da população que vive na Terra Indígena Kaxarari considerando a relevância do papel das mulheres, dos jovens e dos anciãos, nos quais possuem perspectivas específicas para o fortalecimento da sua cultura.

METODOLOGIA

O método adotado na pesquisa transcorreu pela fenomenologia em Gaston Bachelard (1993), que exige de pesquisadores a atenção em explicar o fenômeno a partir de um olhar

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

filosófico, fenomenológico e geográfico, que muitas vezes se apresenta oculto. Já na articulação dos procedimentos metodológicos foram feitas revisão bibliográfica, trabalho de campo, relatório de campo, registro fotográfico e transcrição das entrevistas coletadas. O trabalho de campo ocorreu em períodos do ano de 2022 e percorreu até o ano seguinte, em 2023. Assim, vamos discorrer sobre o processo da pesquisa considerando as visitas realizadas durante estes dois períodos com enfoque distintos.

Nosso recorte espacial é o Território Indígena Kaxarari composto por dez aldeias, nas quais destacamos neste trabalho duas que são: Aldeia Barrinha e Marmelinho. O Povo Kaxarari em 1910, tinha uma população estimada de 2 mil indígenas e localizavam-se na fronteira dos estados do Amazonas, Acre e Rondônia. Desta época até hoje, devido aos violentos ataques e às epidemias, os Kaxararis foram reduzidos a menos de 600 pessoas; a língua do povo Kaxarari é da família Pano, semelhante ao idioma falado pelos Yaminawa, Kaxinawa, Yawanawa, Nukini, Katukina e Poyanawa (FUNAI, 1997). Uma vez que a constituição das identidades é um campo de batalha, como afirma Bauman (2005 p. 83) “sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha”, cenário comum na vida dos povos originários que vivem em constantes lutas por seu território e modos de vida desde os tempos de colonização.

DISCUSSÃO

A decolonização de mentes representa uma estratégia que aponta para uma construção e recriação de um novo sujeito. Tendo em vista que a interculturalidade despeja horizontes e abre caminhos que enfrentam o colonialismo presente e convidam a criar posturas e condições, relações e estruturas novas e distintas (Klondy, 2020). Neste contexto, os saberes que os povos indígenas utilizam, apresenta-se como uma possibilidade, que se opõe diretamente às relações de poder e estruturas que naturalizam as assimetrias e desigualdades sociais, e serão apresentados nos próximos tópicos por meio das nossas compreensões diante das observações e entrevistas do campo.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PARA O FORTALECIMENTO DA TERRITORIALIDADE

O primeiro trabalho de campo na Terra Indígena Kaxarari, ocorreu no dia 18 de abril de 2022 (segunda-feira), Aldeia Barrinha, a viagem durou em média sete horas da cidade de Porto Velho até a terra indígena, devido às obras de manutenção em trechos na BR 364, fortes chuvas

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 5. Nº 9 - Dezembro/2023

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR

Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

e aos diversos problemas estruturais no ramal. Entretanto, a observação da paisagem ao longo do trajeto restituiu todo o cansaço e encantou os sentidos. Ao chegar na comunidade, a presidente da associação OFIKK (Organização da Família Indígena Kaibú Kaxarari), Sra. Zilma, nos recebeu cordialmente, apresentou as instalações da escola que serviriam de alojamento para a equipe.

No ambiente escolar, que atende ao Ensino Fundamental I na aldeia, observamos a ludicidade em uma das salas, típico em salas de ensino infantil. Entretanto, há ausência de materiais que remetesse à cultura local, uma vez que apesar de haver gravura representando indígenas, este ainda apresentava estereótipo do indígena seminu e infantilizado, destacado na figura 1.

A representação do/da indígena ainda é reflexo de uma concepção colonizadora, partindo de uma suposta ‘verdadeira cultura’ que supõe que todo o diferente é exótico e folclorizado. A identidade cultural criada nesse panorama, remete a uma posição ‘inferior’, que destina o olhar para o outro verticalmente e pejorativamente.

Figura 1: Sala de aula 01 - Gravura na parede

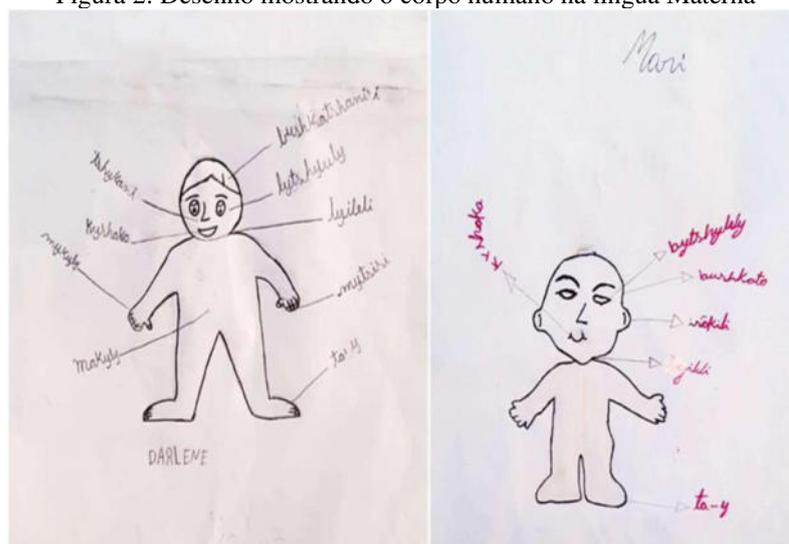


Fonte: Projeto Viver Kaxarari (2022)

Na segunda sala de aula, encontramos em exposição atividades significativas que traziam em destaque a língua materna do povo Kaxarari (Figura 2). Existe uma grande diversidade linguística no Brasil, e sabemos que desde os tempos da colonização não se fala somente o Português Brasileiro, mas várias línguas, e é imprescindível destacar que estas línguas não devem ser apontadas como “dialetos”, uma vez que supõe que estes idiomas seriam menos desenvolvidos e/ou inferiores às línguas intituladas “verdadeiras”. Desse modo, atividades como as que foram registradas valorizam e fortalecem sua língua, além de rebater concepções de língua indígena como dialeto.

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Figura 2: Desenho mostrando o corpo humano na língua Materna



Fonte: Projeto Viver Kaxarari (2022)

Assim, o homem ao se inserir em práticas discursivas, é capaz de significar-se e significar, ou seja, define a permanência ou a continuidade de uma referida posição na realidade na qual vive. Dentro dessa ótica, o autor Moita (2002) reforça a ideia de relação direta entre linguagem e identidade, uma vez que ambas se constroem mutuamente.

ONTOLOGIA KAXARARI: EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA

O trabalho realizado durante a visita na Aldeia Barrinha, as lideranças que estavam presente em assembleia e apresentaram suas demandas, tais como: as péssimas condições do ramal, único meio para deslocamento entre aldeias e distritos; fortalecimento da participação entre as aldeias para elaboração de projetos por meio da associação; dificuldade das gerações em manter a língua materna; importância de união entre as aldeias para o fortalecimento do povo Kaxarari e de seu território; importância das trocas de experiências e o valor da língua materna. Dentre as entrevistas realizadas destacamos neste artigo a conversa com a sra. Maria da Costa Kaxarari, uma vez que nos trouxe referências significativas dos modos de constituição da sua cultura.

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Figura 7: Sede de Reuniões da OFIKK na Aldeia Barrinha



Fonte: Projeto Viver Kaxarari, 2022.

Nossa entrevistada Maria (48 anos), casada com o Cacique Miguel da Costa Kaxarari, é mãe de dois filhos, sendo estes de 15 e 5 anos de idade, residem na Aldeia Nova. Falante da língua Kaxarari como primeira língua, é agricultora familiar e seus produtos são para consumo próprio, já o cacique Miguel é professor da rede pública de ensino.

Iniciamos dialogando sobre cultura e tradições e em alguns momentos tivemos que reformular as questões uma vez que existiam “termos” no questionário que não eram familiares ao vocabulário da entrevistada. Perguntamos a respeito dos significados das pinturas e grafismos e ela respondeu que “*é importante, é alegria*”. Ela relata que em momentos mais difíceis e de tristeza não realizam a pintura, tendo em vista que a pintura corporal (grafismo) carrega uma simbologia que perpassa os traços, envolvendo sentimentos que são representados e expostos. Cada clã (grupo familiar) possui seu próprio grafismo, com traços e cores específicas.

Com relação ao sagrado, perguntamos se havia alguma recomendação alimentar, ao qual respondeu: “*comem junto, porco do mato*”. A partilha dos alimentos é um momento importante e sagrado, principalmente naquela região em que a floresta já não supre todas as necessidades alimentares de seus moradores, tornando a confraternização de alimentos um ato de amor e devoção ao sagrado. Ainda sobre o sagrado perguntou-se sobre como Deus seria, ela nos respondeu: “*Tsurá bom*”. Continuamos perguntando se Deus (Tsurá) era justo e se havia punição a quem fazia algo de errado, e de imediato respondeu: “*não Tsurá bom, não faz mal*”,

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

nesta parte a entrevistada foi firme em defender a simbologia/imagem de Deus, aqui há o entendimento que o amor do sagrado é incondicional e acessível a todos.

Munduruku (2009, p. 20) evidencia essa relação contrastante entre o modo ocidental de compreender a vida e o modo dos povos indígenas, destacando que “talvez nada disso faça sentido para o ocidental acostumado com o pensamento linear, quadrado, senhorial e possessivo. Não importa. Nunca fomos entendidos mesmo. E ainda assim sobrevivemos”. Na contemporaneidade, a desigualdade marca o desequilíbrio nas relações sociais, na utilização dos recursos naturais e culturais. Ora, o modelo de progresso apresenta duas grandes consequências: uma de tratar os recursos da Terra como inesgotáveis e a outra de que apenas uma pequena parcela da humanidade acumule bens produzidos com o sofrimento e a morte e a exploração de pessoas e da natureza.

Na fala da nossa entrevistada evidenciamos que a exploração da natureza, das águas, do desmatamento influencia, principalmente, a vida dos povos indígenas. Maria destaca as mudanças na natureza nos últimos anos: “sim, muita chuva, muito sol e pouco vento. Pouca caça e pouco peixe”. Nesse sentido, a insegurança alimentar é um dos problemas que vem junto com a não preservação da floresta, assim como as mudanças climáticas, e se faz necessário combater as injustiças, os privilégios e os mecanismos que geram a desigualdade, provocados por um sistema econômico que se apropria da vida em todas as escalas. Na visão cosmológica indígena o que prevalece é a vida e os povos entendem a necessidade da auto realização da natureza. O que interessa é o equilíbrio e isso intriga a visão materialista da cultura ocidental (Baniwa, 2016).

Após a entrevista com a Sra. Maria, fizemos algumas perguntas ao seu filho Galdino (15 anos de idade). Primeiro perguntamos qual sua expectativa para o futuro. Ele nos respondeu: “Parei de estudar, não tem ensino médio aqui. Quero ser professor”. Neste momento, vimos que ele entende a necessidade da educação para realizar o sonho de lecionar, uma vez que garante aos indígenas e suas comunidades reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, bem como o acesso às informações e conhecimentos das mais diversas áreas.

Quando perguntado sobre as dificuldades na aldeia, nos respondeu: “Estrada ruim, não tem professor na escola, falta um posto de saúde na aldeia”. Desse modo, é possível perceber que ocorre uma negligência por parte do Estado em suas esferas de poderes, no cumprimento dos Direitos básicos como direito de ir e vir, saúde e educação. A falta da garantia de direitos dos povos indígenas em seus territórios remete aos tempos da colonização com o projeto de aniquilação das etnias e apesar dos avanços na conquista de direitos, ainda existe uma tentativa

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

de invisibilizar a resistências dos povos indígenas e se faz necessário reforçar o grito de que o Brasil é terra indígena.

Também buscamos ouvir a filha de 5 anos de idade da Maria, nossa entrevistada em destaque. Pedimos a ela que nos contasse por meio de um desenho sobre o lugar onde vive. No desenho (figura 4) podemos observar vários pontos coloridos que representavam os mais diversos animais como cachorro, aranha, peixe, borboleta, formiga, macaco e, inclusive, um pinguim. Nesse sentido, com base em Bachelard (1993), o sujeito percebe o espaço por meio da imaginação, que vai além da geometria. O espaço trata do vivido, da experiência do ser, em toda sua totalidade e parcialidades da sua imaginação. Desse modo, a lógica infantil e a imaginação criam possibilidades de novas realidades sem limites ou fronteiras.

Figura 4: Família da Maria Kaxarari



Fonte: Projeto Viver Kaxarari, 2022.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que os indígenas com suas experiências sustentáveis oriunda de saberes ancestrais podem orientar futuras gerações e assegurar a existência humana em equilíbrio, sob os princípios da reciprocidade, fraternidade, da convivência e respeito ao planeta (KOPENAWA, 2015). Frente a esta difícil tarefa que é modificar um modelo consolidado da sociedade globalizada, as modificações no cotidiano podem ser voltadas para o restabelecimento das relações sociais e com a natureza, por isso é importante percebermos as próprias subjetividades e os problemas da homogeneização da humanidade.

DA CULTURA A FÉ: CAMINHOS ENTRE O DE FORA E O DE DENTRO

Em 2023, na segunda parte desta pesquisa, o trabalho de campo foi realizado na aldeia Marmelinho, Terra Indígena Kaxarari. No contexto da organização espacial da aldeia

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 5. Nº 9 - Dezembro/2023

Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR

Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Marmelinho foi possível notar que a comunidade mantém seus traços indígenas, mas com uma forte influência da cultura não indígena. A presença da religião, especificamente do segmento religioso protestante, resultou em grande influência no modo de vida dessas pessoas, que pode ser visto com clareza na reprodução arquitetônica do local.

Em um diálogo com o Sr. Domingo, cacique da aldeia Marmelinho, e sua esposa, a Sra. Rita, durante a compra de peças artesanais, pudemos aprender um pouco mais sobre o artesanato da família, a vivência na comunidade e suas demandas. Quando perguntados sobre o modo de vida, com a entrada da religião na comunidade, queríamos saber como foi sua aceitação entre os moradores do local, haja vista que poderia impactar sobremaneira em suas vivências, seus ritos, suas crenças e seus métodos.

O entrevistado Domingo analisa a introdução da igreja evangélica na comunidade como algo positivo. Ele enxerga a igreja como uma bênção para eles e conta que trouxe benefícios para a comunidade, uma vez que eles passaram por mudança em seu comportamento.

A autora Márcia Alves, em seu artigo “Sobre o conceito de espaço vivenciado: refletindo as espacialidades a partir das experiências emocionais”, fala sobre a emoção e a confirmação simbólica como agentes da espacialidade e que o mundo é permeado pelas emoções, fazendo parte do mundo da cultura e dando sentido e significado ao ser simbólico. Considerando isso, concluímos que a religião se tornou parte de sua cultura, uma vez que “o espaço, portanto, não é um meio estranho, mas é onde nos sentimos em casa e, assim, torna-se espaço vivenciado” (ALVES, 2020).

A preocupação que existe em relação a introdução dessa religião é que no processo de conversão dos indígenas ao cristianismo, possa haver alguma ruptura com a sua cultura ou com a sua identidade. Munanga critica a imposição cultural do ocidente sobre as outras culturas e defende que “é a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados” (MUNANGA, 2003).

Silva (2017) afirma que “o símbolo e a forma simbólica possuem uma ritualística lógica comum, cujo atributo é dar sentido à vida e às múltiplas relações com o espaço” e quando encontramos a imposição da cultura religiosa eurocêntrica, podemos notar um distanciamento com a cultura territorial, o que pode ser visto como perda da identidade, uma vez que as características de um povo “apresenta a territorialidade como resultante do espaço de ação e experiências socioespaciais como realidade material e imaterial construída simbolicamente pelos coletivos” (SILVA, 2017).

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Retornamos o foco para o artesanato, que representa a cultura Kaxarari e ajuda a preservar suas características, conhecimentos e saberes. A primeira peça que apreciamos, foi um paneiro pequeno que, segundo a dona Rita, foi feito de cipó titica, material muito utilizado entre o clã do Pássaro – do qual ela pertencia.

Figura 5: Paneiro de cipó titica, artesanato Kaxarari.



Fonte: Maiza Soares, 2023

Enquanto conversávamos com Domingo e Rita, pudemos notar que eles têm interesse em vender seus artesanatos para pessoas de outros lugares. Perguntamos se ele gostaria de vender a produção deles na cidade e ele respondeu que seu desejo é de que o artesanato deles seja valorizado pelas pessoas de fora. “Eu queria que tivesse como levar lá na cidade. Não adianta nada vender pro pessoal daqui. Eles não querem”, disse Domingo.

Quando perguntamos o motivo de não levar para Extrema, por exemplo, por ser uma cidade próxima, ele nos respondeu que é muito difícil para eles saírem para a cidade com as peças, principalmente por causa da estrada. O transporte deve ser feito com cuidado pela delicadeza das peças e, por mais que haja interesse das pessoas de fora da comunidade, ele não sabe qual seria a maior procura quando fossem vender.

Ao contemplarmos outras peças expostas, encontramos uma pulseira de tucumã e pena de arara – explicado pela Sra. Rita. Enquanto conversávamos, pudemos perceber que a venda do artesanato ainda não é algo estruturado entre eles. O preço ainda não era definido, podendo variar o valor de uma mesma peça para pessoas distintas.

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Figura 6: Pulseira de tucumã e pena de arara, artesanato da Aldeia Marmelinho.



Fonte: Maiza Soares, 2023.

Ainda durante nosso diálogo, reforçamos a importância de apresentar o artesanato Kaxarari para outras pessoas como maneira de fortalecer as características e as particularidades da família Kaxarari, além de preservar a história e o modo de vida deles, pois “a cultura de um povo conta sua história”, disse o professor Josué.

CONSIDERAÇÕES

As representações das populações indígenas apresentam em suas simbologias, elementos pertinentes às análises e abordagens da Geografia Cultural. As culturas permeiam entre as representações e simbologias, nas quais a historicidade, a espacialidade e territorialidade são construídas através dos valores considerados mais importantes de um povo. A pesquisa realizada pautou a problemática de representações de indígenas e teve como objetivo conhecer as representações sociais do “ser indígena” e compreender a visão de mundo, através das territorialidades e identidade.

Contudo, muitos princípios indígenas, como o respeito à natureza e a busca pelo equilíbrio, são universais e podem ser adotados por qualquer pessoa, independentemente de sua origem étnica, afinal a natureza fornece recursos vitais, como água, alimentos e ar puro, que são essenciais para a nossa sobrevivência. Além disso, a natureza desempenha um papel importante na regulação do clima e na manutenção do equilíbrio ecológico. Além disso, muitas culturas e tradições valorizam a natureza por suas qualidades espirituais e estéticas, e o respeito à natureza é uma parte importante de suas crenças e práticas.

TERRITORIALIDADES KAXARARI E SUAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Gostaríamos de agradecer aos colaboradores pela construção dessa pesquisa. Os professores Maria das Graças e Josué da Costa Silva, os pesquisadores dos grupos de pesquisas GepCultura e GepGênero e a comunidade Barrinha e Marmelinho, que nos receberam e contribuíram para a construção do nosso trabalho, nos ajudando com relatos de experiências, descrição das suas atividades e mais do que qualquer coisa, com o compartilhamento de seus saberes e cultura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA SILVA, Adnilson de. **Representações Indígenas: Territorialidades e Identidade – Uma Aproximação Teórica**. Curitiba, Departamento de Geografia – UFPR. RA E GA 23, p. 238-262, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- BANIWA, Gersem. **O território indígena**. Entrevista concedida a Rubens Lopes, em 17.06.2016. Acesso em: 31 jan. 2020.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio Sobre o Homem. Uma Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana**. Ed: Martins Fontes, São Paulo. 1994.
- FUNAI. **Relatório de viagem à Área Indígena Kaxarari**, 1997
- SILVA, Márcia Alves Soares da; GIL FILHO, Sylvio Fausto. **Sobre o Conceito do Espaço Vivenciado: Refletindo as Espacialidades a Partir das Experiências Emocionais**. Geograficidade / Escola de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: UFF – v. 1, n. 1. 2020.
- MOITA LOPES Luiz Paulo Da (ufrj). **Contextos Institucionais Em Linguística Aplicada: Novos Rumos**. Intercâmbio, Vol. 5, 1996 (3 – 14).
- MUNDURUKU, Daniel. **EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO CORPO, DA MENTE E DO ESPÍRITO**. Revista Múltiplas Leituras, v.2.. 2009.
- MUNANGA, Kabengele. **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA**. 2003.
- VAL, Adalberto Luis. **Amazônica Cienc. Cult.** vol.61 no.3 São Paulo 2009 Online version ISSN 2317-6660



POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA FRONTERA

FOR A PEDAGOGY OF THE FRONTIER

Caroline Reis dos Santos¹

Emily Lins de Oliveira²

Ednéia Bento de Souza Fernandes³

RESUMO

Este trabalho buscou pensar a relevância do curso de pedagogia na cidade de Guajará-Mirim, tendo como objetivos específicos analisar o papel do currículo da disciplina de língua portuguesa na fronteira e compreender o impacto do curso de Pedagogia para a educação da/na Fronteira, tendo em vista que o curso é oferecido pela Universidade Federal de Rondônia e esta foi a primeira instituição de ensino superior na fronteira Guajará-Mirim/Guayaramerin. Quando o assunto é sobre fronteira, temos em vista que na cidade tem muitos imigrantes, e nas escolas é necessário o olhar sobre a diversidade para que o ensinamento seja entendido. É importante ressaltar que o currículo enrijecido dificulta o aprendizado e restringe o potencial da formação de professores. Sendo uma pesquisa qualitativa, nossa metodologia de pesquisa está compartimentada em auto-etnografia, levantamento bibliográfico e pesquisa exploratória e descritiva. Os resultados constatam que o curso tem ampliado no currículo maior enfoque ao ensino de língua portuguesa, que apresenta o ponto positivo de incluir literaturas e outras linguagens, porém ainda não contemplou o ensino de língua portuguesa com segunda língua e menos ainda pelo viés da prática social de linguagem da fronteira, com elementos do idioma espanhol e português muito utilizado nas interações entre brasileiros e bolivianos. As práticas acolhedoras das práticas de linguagem da sociedade da fronteira restringindo essas temáticas apenas a projeto de iniciação Científica Ruedas de Conversações: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para imigrantes que divulga suas pesquisas por meio da Revista Culturas e Fronteiras pelo grupo *de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - Geifa*.

Palavras-chave: Pedagogia da fronteira. Práticas de linguagem na fronteira. Formação de professores da fronteira.

¹ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas, bolsista Tradutora e Intérprete de Libras-UNIR, e-mail: carolinereisnorb@gmail.com.

² Graduada em Letras Português e acadêmica do curso de Pedagogia Unir/CGM, e-mail: emilylins_13@hotmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-3291-4585>.

³ Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Rondônia/UNIR, pesquisadora extensionista da UNIR, graduada em história e Letras-Libras, mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas e orientadora da pesquisa, email: edneia.fernandes@unir.br.

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

RESUMEN

Este trabajo buscó pensar sobre la relevancia del curso de Pedagogía en la ciudad de Guajará-Mirim, con los objetivos específicos de analizar el papel del currículo de lengua portuguesa en la frontera y comprender el impacto del curso de Pedagogía en la educación en/sobre la Frontera, considerando que el curso es ofrecido por la Universidad Federal de Rondônia y ésta fue la primera institución de educación superior en la frontera Guajará-Mirim/Guayaramerín. Cuando se trata de fronteras, tenemos en cuenta que la ciudad tiene muchos inmigrantes, y en las escuelas hay que mirar la diversidad para que se entienda la enseñanza. Es importante resaltar que el currículo rígido dificulta el aprendizaje y restringe el potencial de la formación docente. Al ser una investigación cualitativa, nuestra metodología de investigación se divide en autoetnografía, relevamiento bibliográfico e investigación exploratoria y descriptiva. Los resultados muestran que el curso ha ampliado su plan de estudios hacia un mayor enfoque en la enseñanza de la lengua portuguesa, lo que tiene el punto positivo de incluir literatura y otras lenguas, pero aún no ha incluido la enseñanza del portugués como segunda lengua y menos desde la perspectiva de la práctica social de la lengua fronteriza, con elementos de las lenguas española y portuguesa ampliamente utilizados en las interacciones entre brasileños y bolivianos. Las prácticas de acogida de las prácticas lingüísticas de la sociedad fronteriza, restringiendo estos temas sólo al proyecto de iniciación científica Ruedas de Conversações: Práticas Escolares de Acogida y Enseñanza para inmigrantes que difunde sus investigaciones a través de la Revista Culturas e Fronteiras por los Estudios Interdisciplinarios de las Fronteras grupo Amazonas - Geifa.

Palabras clave: Pedagogía de frontera. Prácticas lingüísticas en la frontera. Formación de docentes fronterizos.

SUMMARY

This work sought to think about the relevance of the pedagogy course in the city of Guajará-Mirim, with the specific objectives of analyzing the role of the Portuguese language curriculum on the border and understanding the impact of the Pedagogy course on education in/on the Border, having considering that the course is offered by the Federal University of Rondônia and this was the first higher education institution on the Guajará-Mirim/Guayaramerín border. When the subject is about borders, we bear in mind that the city has many immigrants, and in schools it is necessary to look at diversity so that the teaching is understood. It is important to highlight that the rigid curriculum makes learning difficult and restricts the potential of teacher training. Being qualitative research, our research methodology is divided into auto-ethnography, bibliographical survey and exploratory and descriptive research. The results show that the course has expanded its curriculum to a greater focus on teaching the Portuguese language, which has the positive point of including literature and other languages, but has not yet included the teaching of Portuguese as a second language and even less so from the perspective of social practice. of border language, with elements of the Spanish and Portuguese languages widely used in interactions between Brazilians and Bolivians. The welcoming practices of the language practices of the border society, restricting these themes only to the scientific initiation project Ruedas de Conversações: School Practices of Reception and Teaching for immigrants that disseminates its research through the Revista Culturas e Fronteiras by the Interdisciplinary Studies of the Borders group Amazonas - Geifa.

Keywords: Border pedagogy. Language practices on the border. Border teacher training.

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

INTRODUÇÃO

O desafio de concluir um curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, na Cidade de Guajará-Mirim-RO consiste em relacionar os conhecimentos adquiridos e relacionar como o espaço e tempo histórico social e cultural da fronteira. Não basta gostar da educação, das crianças e do ambiente escolar. A carreira do pedagogo por si só já é muito ampla, dando-lhe chances de escolher muitas outras áreas de atuação, porém o pedagogo da e na fronteira precisa atentar não apenas para esses elementos, ele precisa olhar para o espaço onde permeia a vida daqueles que serão depositários dos seus serviços, do seu ensino.

No decorrer de 4 anos de curso, pude observar a diferença em metodologias ofertadas, pois já sou formada em Letras e isso me abriu a mente de várias formas. Por exemplo, a importância da psicologia como forma de aprendizado, não só pelos alunos, mas por nós mesmos. O contato com a educação emocional ofertada pela professora Sandra Andreia foi fundamental para minha vida na relação com o outro e seus níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Entender o porquê ampliar a rede de conhecimentos e como lidar com eles é algo que precisa ser pensado na dimensão cultural, social e linguística, senão, ficaremos impossibilitados de colocar em prática as diversas formas de ensino. Considerando que o curso abrange muito sobre a educação inclusiva e especial que me conduziu ao contato com a Libras para que possamos ajudar e ensinar crianças surdas na dimensão linguística. Estar atento e identificar o tipo de conhecimento dentro de sala e que no futuro fará muita diferença social, cultural e afetiva na vida dos alunos é fundamental.

Então, o que todo pedagogo busca depois de formado, é poder ter oportunidades de colocar em prática, os conhecimentos adquiridos nesses anos de vivência acadêmica e dos estágios nas escolas, sabendo que essa vivência, se consolida com as experiências advindas da prática em sala de aula.

É nesse espaço que poderei aplicar as teorias e os métodos, adequando-os, reformulando-os de acordo com as diferenças culturais e identitárias e necessidades de cada aluno, fazendo com que o aperfeiçoamento se dê no diálogo da teoria com nossa prática pedagógica, para isso o pedagogo precisa compreender o seu lugar de atuação: a fronteira preche de significados sobre o professor, o aluno e o espaço escolar. É preciso pensar a pedagogia na fronteira.

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

Pensar a pedagogia na fronteira se torna relevante para consolidarmos uma consciência de que vivemos uma educação na fronteira Brasil/Bolívia, pois temos os alunos brasileiros filhos de bolivianos que não falam português, e mesmo crianças bolivianas que carecem do atendimento educacional nas escolas brasileiras. Nossa cidade tem grandes desafios em alfabetizar crianças bolivianas que não falam nossa língua, porém essas crianças não podem ser penalizadas ou negligenciadas pela falta de recursos humanos ou de formação para os professores. É preciso atentar que elas estão do lado brasileiro em virtude das escolhas de seus pais, que sonham em construir uma vida melhor para sua família e melhores oportunidades de trabalho.

Por sua vez, essas crianças não escolheram estar na escola brasileira se sentindo estrangeiros, muito menos aprendendo a ler e escrever em uma língua que não é sua língua materna, como é o caso da língua portuguesa. De modo que precisamos refletir sobre as escolhas curriculares coerente com a formação de **pedagogos na e da fronteira**. Porque não basta estar na fronteira e aceitar o migrante boliviano na escola, é preciso que esta escola também se reconheça como ambiente bilíngue, bicultural, intercultural e interlinguístico que lhe outorgue uma identidade da fronteira de acolhimento ao sujeito fronteiriço, seja ele brasileiro ou não, é preciso educar a fronteira para um fronteirizar humano que dê dignidade ao outro.

O intuito a ser observado em questão são nossas propostas curriculares, que precisam e devem estar preparadas para poder trazer um aprendizado eficaz para os alunos imigrantes que aqui residem. Os professores precisam se qualificar e ter além do conhecimento, metodologias de ensino-aprendizagem que ajudem os alunos se sentirem acolhidos através de um currículo e menos excludente. Este trabalho busca pensar a relevância do curso de pedagogia na cidade de Guajará-Mirim, tendo como objetivos específicos analisar o papel do currículo da disciplina de língua portuguesa na fronteira e compreender o impacto do curso de Pedagogia para a educação da/na Fronteira.

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa é de sentido qualitativo e bibliográfico, que tem como objetivo contextualizar e qualificar através pesquisas em textos, artigos, livros, revistas, com o intuito de descobrir e mostrar algo sobre o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Campus Jorge Vassilakis, tendo como objeto de

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

investigação a disciplina de **ensino de língua portuguesa**. O tema deste estudo considera o espaço/tempo vivido pelos povos de Guajará-Mirim e demais regiões no espaço fronteiriço, em que todo projeto educacional precisa valorizar um ensino e práticas educacionais que corroborem e fortaleçam o desenvolvimento de recursos humanos na fronteira para humanização dos sujeitos fronteiriços. Por outro lado, este também é um estudo que aponta para a educação de/na fronteira e os desafios que o currículo local impõe sobre os alunos imigrantes.

Tendo como objetivos específicos analisar o papel do currículo da disciplina de língua portuguesa na fronteira e compreender o impacto do curso de Pedagogia para a educação da/na Fronteira.

Macedo (1994, p. 13) define pesquisa bibliográfica da seguinte forma: É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédias, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final). Por este caminho este estudo também possui natureza documental levando em conta que foram analisados os PPCs dos anos 1989, 2000, 2011 e 2017.

A partir dessa trajetória empreendemos uma revisão bibliográfica ou `revisão de literatura, que consiste numa espécie de `varredura' do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não reinvente a roda!'' Macedo, (1994, p. 13) apresentando uma pesquisa que não contribui de forma relevante para os avanços de estudos sobre o tema.

Diante disso compreendo que a pesquisa bibliográfica teve como objetivo o estudo dos conteúdos já publicados e existentes para a obtenção de conhecimentos e informações para resumir de forma crítica na construção desta pesquisa. Atentando para o fato que poucos textos foram selecionados devido a especificidade do assunto centrar-se na fronteira e na temática sobre pedagogia na fronteira ser um tema pouco abordado em artigos científicos na Universidade Federal de Rondônia.

Esta é uma pesquisa qualitativa que busca pensar a educação e o ensino de língua portuguesa em um território marcado pelo plurilinguismo e pelo multiculturalismo, portanto é uma pesquisa que visualiza o mundo real dos sujeitos da fronteira com o propósito de ``compreender, descrever, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. A pesquisa qualitativa tem como objetivo obter informações através das

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

experiências do mundo social e como compreendem esse mundo. Como uma forma de interpretação descritiva, podendo também ser explicativa na descrição de gráficos e tabelas apresentados.

Também é uma pesquisa autoetnográfica pois considera minha vivência de acadêmica do curso, tendo vivenciado todas as propostas inseridas no PPC do curso e de certa forma tenho um olhar específico que se deve muito mais à minha experiência acadêmica do que à experiência da pesquisa em si. Na visão de Nunan (1992, p. 53), a pesquisa etnográfica é feita na perspectiva naturalística-ecológica e tem como “princípio central, a crença de que o contexto no qual ocorre o comportamento tem uma influência significativa sobre esse mesmo comportamento”. Por isso, a investigação não é feita em laboratório.

A pesquisa etnográfica tem como base uma comunidade e sua cultura, e o processo é feito com perguntas e observações naquele ambiente e o comportamento do grupo para se obter conhecimento cultural, através da percepção. Tudo é feito com atenção e depois de coletados os dados, é feita uma seleção de informações para obter os resultados da pesquisa, de modo que a construção dos tópicos deste estudo assume um caráter etnográfico e auto etnográfico, considerando o fato de que o espaço habitado pela orientadora e pela orientanda da pesquisa é delimitado, recortado e porque não dizer: teoricamente fronteirizado, de acordo com o que pudemos vivenciar, ler e compreender sobre a fronteira.

No próximo tópico apresentamos olhares sobre o que pudemos adquirir e constituir como conhecimento em torno do viver a fronteira e estar na fronteira como dimensões que interferem na prestação dos serviços públicos, privados e nas relações sociais de uma sociedade que vive dentro de um espaço de fronteira.

FRONTEIRIZANDO A FRONTEIRA

Este tópico da pesquisa busca apresentar o que conseguimos contextualizar e estabelecer como noção ampla sobre a fronteira no intuito de contribuir e fortalecer a atuação do curso de pedagogia na cidade de Guajará-Mirim.

A universidade Federal de Rondônia a formação de professores são cidades gêmeas em constante fluxo de interação social, cultural e econômico entre brasileiros e bolivianos. Seguindo um olhar genérico da geografia concordamos com Silva e Diniz (2020, p. 20) quando afirmam que é convencionalmente pragmático para efeitos didáticos e descritivos que a fronteira equivale às “áreas definidas pelas próprias entidades estatais de acordo com os seus

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

interesses estratégicos (constituindo-se, na prática, como faixa de fronteira” de acordo com a figura 1:

figura 01



Fonte: https://www.researchgate.net/publication/343406897_As_dinamicas_de_transportes_na_frenteira_Brasil-Bolivia_Guajara_Mirim-Guayaramerin/figures?lo=1

Cada fronteira tem suas peculiaridades espaciais, as quais envolvem não apenas as condições geográficas da região onde se localizam, mas também, as relações dos sujeitos que aí habitam, vivem e circulam. Relações envolvidas pela política, economia, cultura e história do espaço fronteiriço. Assim, pensar a fronteira internacional é abrir infinitas possibilidades de estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Santos, (2016, p. 35) a cidade de Guajará-Mirim (Rondônia//Brasil), como já apontado, situa-se à margem direita do rio Mamoré, e Guayaramerín (Beni/Bolívia), à margem esquerda. O rio Mamoré é o marco divisório entre as duas cidades, indicando o limite dos territórios, mas, o movimento cotidiano das embarcações no rio Mamoré demonstra o continuum que se desdobra em fluxos de informações, compartilhamentos culturais e econômicos de modo que essas trocas também se tornam necessárias no ambiente escolar, tendo a percepção de que a vida social da fronteira segue essa dinâmica para realização da vida social dos sujeitos fronteiriços em busca de serviços essenciais.

Com base na premissa de que o espaço fronteiriço é uma zona de contatos entre sujeitos que, ao falar línguas diferentes, (*re*)constroem suas estratégias de comunicação e estabelecem

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

significação com o mundo do outro, fazendo da fronteira um espaço híbrido de comércio e negociações linguísticas e simbólicas específicas.

Diante dessa realidade, percebemos que Guajará-Mirim e Guayaramerin se diferenciam de outras cidades por se constituírem a partir de vínculos históricos, culturais e geográficos perceptíveis nas identidades dos povos, em cujas interações das línguas portuguesa e castelhana expressam os vínculos afetivos no uso do “portunhol”⁴ que podem ser acessados mediante a interação em manifestações da linguagem humana.

A realidade da educação no espaço fronteiriço é de certa forma moldado por gestores públicos estaduais e municipais, profissionais da educação, comunidade e também pela Universidade local, instituição responsável pela formação de professores e demais recursos humanos nessa fronteira, e é justamente sobre o tipo de formação que a instituição oferece que pretendemos dialogar como foco na disciplina de ensino de língua portuguesa.

No próximo tópico aproximaremos nossas lentes sobre a proposta curricular do curso de pedagogia da Unir, afunilando nosso olhar sobre objeto de estudo buscando compreender a proposta da disciplina de língua portuguesa na formação do pedagogo de e na fronteira.

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA FRONTEIRA GUAJARÁ/MIRIM

O curso está organizado em seu currículo pleno, de maneira que possa propiciar aos acadêmicos um conjunto de conteúdos articuladores da relação teoria e prática, indispensáveis para a atividade docente. Assim, propomos três núcleos (estudos básicos, de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integrados) em conformidade com o parecer CNE, N^o, 5-2005 aprovado em 13 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia para atender as exigências do Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP 05/2005, Resolução CNE/CP 01/maio de 2006 e Res. CNE/CP N^o 02/2015, está implantado, a partir de 2017 uma nova matriz curricular. Nesta matriz estão presentes os componentes curriculares obrigatórios e complementares (eletivos), coerentes com os objetivos do curso e a legislação vigente, distribuídos em períodos e carga horária. Por tratar-

⁴Portunhol é um gênero primário do discurso que mistura a língua portuguesa com vocábulos da língua espanhola ou vice-versa. Essa mescla de palavras e elementos fonéticos das duas línguas caracteriza os sujeitos interlíngues que geralmente residem em fronteiras e em suas interações cotidianas criam estratégias de comunicação a partir do que já conhecem da língua vizinha com a língua nativa. Essas interações sociais variam de acordo com a experiência linguística de cada falante, portanto, o Portunhol apresenta variedades que revelam muito sobre os seus falantes.

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

se de reformulação, não é possível colocar os códigos dos respectivos componentes curriculares.

A tabela abaixo visa sistematizar de forma mais dinâmica a prática do ensino de língua portuguesa no curso do amadurecimento do curso de pedagogia do ano de 1989 a 2017. A partir dessas informações realizamos nossas inferências sobre o assunto.

| ANO | 1989 | 2000 | 2011 | 2017 |
|--|--|--|---|--|
| HABILITAÇÃO | SUPERVISÃO ESCOLAR 1o . E 2o . GRAUS MAGISTÉRIO DO 2o . GRAU | :LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES | LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES | LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES |
| CARGA HORÁRIA | 60 | 60 | 80 | 80 |
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | COMUNICAÇÃO LINGUAGEM EXPRESSÃO ORAL | COMUNICAÇÃO LINGUAGEM EXPRESSÃO ORAL | COMUNICAÇÃO LINGUAGEM EXPRESSÃO ORAL | COMUNICAÇÃO LINGUAGEM EXPRESSÃO ORAL |
| PERÍODO OFERTADO | 1 | 1 e 2 | 1 | 5 |
| DESCRIÇÃO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA | ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA I | ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA I E II | ESTUDOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA E ORALIDADE À ESCRITA | ESTUDOS SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA INFANTIL |
| MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS SIGNIFICATIVAS | NÃO PERCEBIDO | NÃO PERCEBIDO | MATÉRIA OBRIGATÓRIA | MATÉRIA OBRIGATÓRIA |

Podemos notar uma ampliação da noção de ensino da Língua Portuguesa na grade curricular durante os anos de formação de professores no curso de pedagogia em espaço fronteiriço. No entanto, esse espaço ocupado pela língua portuguesa na formação de professores não atende às necessidades desta comunidade de fronteira, pois não dialoga com as práticas sociais estabelecidas na fronteira Guajará-Mirim/Guayamerim no tocante às práticas sociais

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

de linguagem entre os povos da fronteira. Sobre este prisma podemos dialogar com algumas propostas da BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que prescreve propostas de elaboração curricular para as instituições de ensino no âmbito público e privado, normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

Diante desse documento precisamos atentar que as regiões fronteiriças apresentam suas especificidades linguísticas e culturais que se expressam na escola já nos primeiros anos escolares das crianças;

A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação BRASIL (2016, p. 35).

A entrada na criança não é apenas fisicamente, todo universo cultural e afetivo é impactado pela experiência escolar, de modo que a separação dos vínculos afetivos familiares necessita do acolhimento na sua língua materna, a escola precisa produzir um espaço de acolhimento e encorajamento para que essa criança seja afetada positivamente pela vivência fronteiriça, onde os limites e limiares podem marcar todos os anos escolares dela.

A BNCC procura estabelecer as competências e habilidades para que o ensino de língua portuguesa aconteça no fluxo das práticas sociais de linguagem, contemplando as vastas esferas das atividades humanas, bem como as condições de enunciação e as finalidades do enunciado e os efeitos de sentido desses enunciados nas interações sociais.

Este documento normatiza a valorização dos multiletramentos, no sentido de contemplar a diversidade social e linguística que compõem a sociedade brasileira, no sentido de valorizar a variedade de gêneros discursivos e as condições de emissão, recepção dentro de uma ótica dialógica e semiótica. O ensino de Língua Portuguesa deve compreender todas as áreas em que os homens se expressem, comuniquem e produzam linguagem para que possam

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

não apenas interagir com os diversos gêneros discursivos, mas que essa interação seja movida por elementos éticos, estéticos, políticos/culturais considerando que proporciona contato com gêneros discursivos textuais e literários semióticos e multissemióticos.

Diante do exposto compreendemos que as mudanças no PPC poderiam ser encaminhadas para áreas de linguagens, abrangendo as línguas da fronteira no ensino de língua portuguesa como segunda língua ou como língua estrangeira, inclusive incluindo a língua espanhola do país vizinho, dando ao outro o estatuto de legitimar sua língua e sua identidade enquanto alguém que lê e escreve uma segunda língua, fala uma segunda língua, aprende em uma língua que não é a sua, mas que também, pode se expressar na sua própria língua.

Por esse viés as disciplinas sobre linguagens mais nos uniriam no interesse mútuo daquilo que vivemos que nos engessaria, com suas regras, concordâncias e outros imperativos da língua portuguesa. O ensino dessas línguas precisa dialogar, trazer a cultura e identidade em contato, para a sala de aula, porque são os sujeitos que estão em contato e não as línguas, não existe língua sem sujeitos, de modo que a justiça social e a luta contra as desigualdades começam na comunicação, que é o caminho que conduz o sujeito do desconhecimento para o conhecimento.

Segundo Tadeu, (1999, p. 58) “a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades” de modo que precisamos também questionar o nosso próprio currículo, se ele reflete sua práxis como construção social ou não. O autor afirma que o currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo, de modo que precisamos pensar se não estamos reproduzindo uma prática engessada e conflitante com os anseios de justiça social e inclusão que são instâncias que atravessam e são atravessadas pela linguagem.

O que o PPC apresenta é maior ênfase a visão de ensino da língua portuguesa, que é importante, porém não é a única língua presente nas práticas sociais de linguagem da fronteira. Talvez a grande dificuldade em leitura, interpretação e produção de textos no ensino médio sejam consequências de alfabetização e letramento avesso às práticas sociais de linguagem dos alunos, o PPC precisa dialogar com a materialidade linguística regional para que a formação de professores na fronteira seja de fato formação de professores da fronteira, conscientes da materialidade linguística, social e cultural que atendem. Por enquanto essa consciência tem se materializado na disciplina de Estudos da Fronteira Brasil-Bolívia, ministrada pela docente Zuila Guimarães Cova dos Santos, com o objetivo de estudo sobre a formação dos limites

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

estatais. Levando os acadêmicos a compreender os contextos históricos e culturais da ocupação da fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerin.

Nessa disciplina também ficou claro o lugar da escola na zona de fronteira, seus limites geográficos e sua história. As dinâmicas e tensões que resultam das interações fronteiriças no espaço escolar: dança, música, língua, religião, costumes, entre outros. O sistema da Educação Brasileira. O sistema de Educação Boliviano. O bilinguismo como fenômeno presente no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos fronteiriços. Identidade, cultura, interculturalidade e multiculturalidade.

Outras experiências sobre o assunto são abordadas em pesquisas e projetos de extensão, por exemplo, o projeto de iniciação Científica Ruedas de Conversações: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para imigrantes que divulga suas pesquisas por meio da Revista Culturas e Fronteiras pelo grupo Geifa. Existem elementos importantes e positivos nas mudanças ocorridas no PPC, em que português além de ter suas regras gramaticais, precisam estar acompanhadas da oralidade e escrita e o curso buscou trazer esse trajeto de mudanças e avanços no curso de pedagogia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos amparou na percepção da fronteira enquanto um espaço multicultural, plurilíngue e culturalmente dinâmico tendo em consideração que é um espaço de sobrevivência de vários povos, línguas e histórias de vida diferentes que carecem de um olhar atento para a formação linguística das crianças fronteiriças. A formação linguística é muito além de ensinar a ler e escrever, é apresentar para a criança o mundo em outro código linguístico até então conhecido pela oralidade das relações familiares e comunitárias. O mundo no papel é o contato com o novo, de forma que a criança precisa que seja dado dentro da língua de conforto para que ela possa desenvolver suas habilidades linguísticas sem traumas e medos.

Sendo o espaço fronteiriço é necessário transformar e ampliar o espaço de conhecimento acadêmico, para se obter facilidade e métodos, para melhorar o ensino de alfabetização de alunos imigrantes. O papel da Universidade é oferecer uma educação de qualidade e relevância na vida das pessoas que ali ingressam, a amplitude de possibilidades de conhecimento e trabalho, e principalmente oferece segurança de sonhos em ter uma perspectiva de vida melhor para os discentes.

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

A contribuição da Universidade é de extrema importância para os acadêmicos, por conta da formação adquirida e aperfeiçoada com projetos, estudos, grupos de pesquisas e professores capacitados e um ambiente confortável e amplo. Os resultados constataam que o curso tem ampliado no currículo maior enfoque ao ensino de língua portuguesa, que apresenta o ponto positivo de incluir literaturas e outras linguagens, porém ainda não contemplou a prática social de linguagem da fronteira, restringindo essas temáticas apenas a projeto de iniciação Científica Ruedas de Conversações: Práticas Escolares de Acolhimento e Ensino para imigrantes que divulga suas pesquisas por meio da Revista Culturas e Fronteiras pelo grupo Geifa. Esse espaço facilita diálogos sobre a fronteira e proporciona aprendizado entre os professores, acadêmicos e profissionais da educação. Porém essas práticas sociais de linguagem ainda não são contempladas no PPC do curso.

A disciplina de Estudos da Fronteira Brasil-Bolívia, ministrada pela docente Zuila Guimarães Cova dos Santos, tem como objetivo de estudo sobre a formação dos limites estatais. A ocupação histórica da fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerin. O lugar da escola, seus limites geográficos e sua história. As dinâmicas e tensões que resultam das interações fronteiriças no espaço escolar: dança, música, língua, religião, costumes, entre outros. Elemento importante foi compreender o sistema da Educação Brasileira e o sistema de Educação Boliviano. O bilinguismo como fenômeno presente no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos fronteiriços. Identidade, cultura, interculturalidade e multiculturalidade. A escola em Fronteira e seu Projeto Pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRITO, Maricarla Brito Moreira. SANTOS, Zuíla Guimarães Cova dos. **Formação de Professores na Fronteira: As Novas Práticas Construídas por Participantes do Projeto Ruedas de Conversaciones**. Revista Culturas & Fronteiras - Volume 8. Nº 1 - julho/2023.

SILVA. Leonardo Luiz Silveira da. Alexandre Magno Alves Diniz. **Nem o rio nos separa: as articulações nacionais e transnacionais entre as cidades gêmeas Guajará Mirim (BRA) e Guayaramerín (BOL)**. Belo Horizonte, Letramento, 2020.

MOTTA-ROTH, D. (org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. 3. ed. Santa Maria: UFSM, Imprensa Universitária, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. -1. ed.- São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

POR UMA PEDAGOGIA DA FRONTEIRA

SANTOS, Zufla Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia.** Curitiba. 2016. <http://orcid.org/0000-0002-4631-4772>

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. **Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação.** In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. *Anais eletrônicos* [...] Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>. Acesso em: 21 jan. 1997.

Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Campus de Guajará-Mirim. Resolução n° 492/CONSEA, de 01 de setembro de 2017.

PPC do curso de Pedagogia dos anos 1989, 2000, 2011 e 2017. Da Fundação Universidade Federal de Rondônia - Campus de Guajará-Mirim

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 1999.



PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

PROCESO DE ALFABETIZACIÓN PARA LA MATRÍCULA DE ESTUDIANTES
BOLIVIANOS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS, EN EL MUNICIPIO
DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

BRITO, Thaís Alícea¹

GOMES, Ana Ester de Souza²

JOHNSON, Luanna Freitas³

RESUMO: Guajará-Mirim, localizada no estado de Rondônia é uma cidade que faz fronteira com Guayaramerín/Beni-Bolívia, assim, o fluxo de imigrantes bolivianos é diário. Por consequência, as escolas também possuem bolivianos matriculados, tanto na modalidade regular, como na EJA. A partir disso pretende-se responder a seguinte indagação: Como ocorre a alfabetização de alunos bolivianos na EJA, no município de Guajará-Mirim/RO? Para tanto, objetiva-se: conhecer como os alunos bolivianos são alfabetizados na EJA; compreender como se dá o processo de educação na fronteira com Guayaramerín, na modalidade; e entender a diversidade cultural existente na Educação de Jovens e Adultos, no município. A coleta de dados será por meio de pesquisa bibliográfica baseada em revistas, periódicos, livros, decretos e e-books. De abordagem qualitativa apresentam-se análises contundentes à temática abordada. Através da análise dos dados obtidos, verificou-se que os imigrantes bolivianos ou filhos de imigrantes, buscam a escola para aprender o idioma para então ler e escrever. E em consequência disso, se sentem mais valorizados e incluídos na sociedade local. Contudo, por meio das informações encontradas a alfabetização de imigrantes bolivianos, na EJA necessita de ajustes para então tornar-se igualitária, inclusiva e respeitosa. A partir desses resultados é possível verificar pontos que precisam ser melhorados e refletidos, para então estarem de acordo com o que os sujeitos almejam para ter qualidade de vida e se sentem acolhidos e dignos, no país que escolheram viver.

Palavras-chave: Alfabetização. EJA. Imigrantes Bolivianos.

RESUMEN: Guajará-Mirim, ubicada en el estado de Rondônia, es una ciudad que limita con Guayaramerín/Beni-Bolivia, por lo tanto, el flujo de inmigrantes bolivianos es diario. Por Como

¹ Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal de Rondônia. Especialista em Tradução e Interpretação de Libras/Português, pela Faculdade de Santo André. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará-Mirim. E-mail: thaisalicea49@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará-Mirim. E-mail: anaestergm360@gmail.com.

³ Doutora em Educação (DINTER UEM/UNIR). Departamento Acadêmicos de Ciências da Educação - Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Estudo Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas. E-mail: luannajohnson@unir.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1359462097029959> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1985-7800>

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

resultado, las escuelas también tienen matriculados bolivianos, tanto en el regular, como en EJA. A partir de esto pretendemos responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo La alfabetización de estudiantes bolivianos se lleva a cabo en la EJA, en el municipio de Guajará-Mirim/RO? Para ello, el objetivo es: comprender cómo se alfabetizan los estudiantes bolivianos en la EJA; comprender cómo se desarrolla el proceso educativo en la frontera con Guayaramerín, em modalidad; y comprender la diversidad cultural que existe en la Educación de Jóvenes y Adultos, en Condado. La recolección de datos se realizará mediante investigación bibliográfica basada en revistas, publicaciones periódicas, libros, decretos y libros electrónicos. Con un enfoque cualitativo, se analiza incisivo para el tema abordado. Mediante el análisis de los datos obtenidos, se verificó que la Inmigrantes bolivianos o hijos de inmigrantes, buscan escuelas para aprender el idioma para luego leer y escribir. Y como resultado, se sienten más valorados e incluidos en el sociedad local. Sin embargo, a través de la información encontrada, la alfabetización Inmigrantes bolivianos, EJA necesita ajustes para volverse igualitaria, inclusiva y respetuoso. A partir de estos resultados es posible verificar puntos que necesitan mejorarse. y reflejada, para luego estar de acuerdo con lo que los sujetos desean tener calidad de vivir y sentirse bienvenidos y dignos en el país que eligieron vivir.

Palabras clave: Alfabetización. EJA. Inmigrantes bolivianos.

1 INTRODU O

O município de Guajará-Mirim/Rondônia, cidade na qual faz fronteira com a Guayaramerín/Beni-Bolívia, recebe constantemente cidadãos bolivianos. Pessoas estas que são acolhidas e passam a viver na localidade, frequentando e sendo pertencentes ao mercado de trabalho, influenciando positivamente na economia da cidade e outros tornam-se alunos nas escolas, sejam públicas ou privadas.

Consequentemente, há alunos bolivianos matriculados na modalidade de Educa o de Jovens e Adultos. Sendo assim, segue-se a seguinte indaga o: Como ocorre a alfabetiza o dos alunos bolivianos na Educa o de Jovens e Adultos, no município de Guajará-Mirim?

O objetivo geral do estudo é conhecer a forma como os alunos bolivianos são alfabetizados na modalidade EJA. Objetiva-se também compreender como se d  o processo de educa o na fronteira com Guayaramerín; e entender a diversidade cultural existente na Educa o de Jovens e Adultos, no município. Sendo assim, espera-se responder o problema acima através de uma pesquisa bibliográfica, utilizando como fonte de pesquisa primária: disserta o de mestrado e artigos científicos. E fontes secundárias: livros, e-books, sites de periódicos da Capes e plataforma Scielo. O estudo será de abordagem qualitativa, onde apresentar  análises conceituais e de ideais.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

Por meio deste material, anseia-se que os sujeitos envolvidos na EJA e demais interessados, possam refletir sobre suas práticas e verificar se está sendo ofertado uma educação de qualidade, social e inclusiva. Pois, com estratégias pertinentes e que incluam e que respeitem a cultura de um povo que busca em outro país melhoria de vida, juntamente com professores comprometidos em alfabetizar esses alunos com qualidade e eficiência, o município de Guajará-Mirim/RO poderá se tornar referência estadual e até mesmo nacional em alfabetização de bolivianos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, articular as ações já desenvolvidas e projetar novas, tende a contribuir para o fortalecimento da modalidade EJA no município, podendo ser mais atrativo aos moradores brasileiros e imigrantes bolivianos que necessitam estudar, mas não se sentem atraídos o suficiente para retornar aos estudos.

2 BREVE REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Depois da Segunda Guerra Mundial, aparece uma instituição chamada UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, na qual seu objetivo era compartilhar e impulsionar no mundo todo, uma educação que valorizasse a paz entre os povos e que, também estimula práticas voltadas a educação de adultos. Devido a educação desse grupo ser vista como aquela que não proporciona uma visão crítica, era considerada como forma integral social, mas passiva e instrumental, (AMARO, 2009).

De acordo com a Proposta Curricular do 1º segmento da EJA (2001), no ano de 1947 é lançado a Campanha Nacional de Alfabetização em massa, onde era previsto a alfabetização em três meses, no primeiro momento, já no segundo com intuito de conclusão após dois períodos de sete meses, assim, por fim a última etapa de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

A partir dessa campanha o campo teórico-pedagógico passou a discutir sobre o analfabetismo e a educação de adultos no país. Então percebeu-se a visão que era empregada, de que o adulto analfabeto era incapaz e marginal. A partir dessas reflexões esses pensamentos foram modificados, e somente assim o adulto analfabeto foi visto como produtivo, como um ser que raciocina e resolve seus problemas.

Por meio do decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, houve a concretização do Movimento de Educação de Base. Nele idealizava-se a instalação de várias escolas

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

radiofônicas, nas regiões subdesenvolvidas do Brasil: norte, nordeste, centro-oeste e leste. Dessa forma, o anseio em enfrentar e combater o subdesenvolvimento os motivava, já que na época era enxergado como uma vergonha para o país.

Já no ano de 1964, com o decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964 surge o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), onde o objetivo era instalar no presente ano, 60.870 (sessenta mil e oitocentos e setenta) círculos de cultura, para assim alfabetizar 1.834.200 (um milhão oitocentos e trinta e quatro mil e duzentos) adultos. Dessa forma, atingindo 8,9% da população analfabeta.

A propósito, a criação do programa foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de comandar os movimentos de educação de bases, que se encontravam espalhados pelo Brasil desde sua instalação, no ano de 1961. Contudo, no dia 01 de abril o programa foi interrompido e seus organizadores acabaram sendo presos e exilados.

Em 1967, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de outubro, o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização assume o compromisso de gerenciar as ações nacionais referentes à Educação e assim extinguir o analfabetismo no Brasil, no prazo de dez anos. Ressaltando que esse movimento foi implantado no período do Regime Militar, onde a anti-democracia estava presente em diversos setores, houve professores presos e dispensados, universidades dominadas e estudantes mortos e outros feridos nos combates.

Por conseguinte, em 1985, fundou-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, com o Decreto nº 91.980, de 25 de novembro. Onde destinou recursos necessários para a prática dos programas de alfabetização e educação básica. Assim, responsabilizando os Estados, Distrito Federal, municípios e territórios pela execução dos projetos de alfabetização.

Contudo, no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a Educação de Jovens e Adultos se transformou mais uma vez. Nela há uma imposição sobre a retomada do estigma social colocado sobre o analfabeto, de serem os próprios culpados por não terem aprendido quando puderam, culpabilizando a instituição escolar e o sistema governamental que os excluiu.

Através do Programa Brasil Alfabetizado (2003), informa-se que o MEC auxiliará as instituições públicas municipais, estaduais, órgãos de ensino superior e organizações sem fins lucrativos, que estivessem desenvolvendo práticas de alfabetização para jovens e adultos. Contudo, não abrangia somente os alunos, mas também a formação do professor-alfabetizador.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

2.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE O MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

A cidade de Guajará-Mirim está localizada no estado de Rondônia, na região norte do Brasil. O nome de origem Tupi-Guarani que significa “Cachoeira pequena”, tem em sua história a relação direta com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. No ano de 1903, quando houve o Tratado de Petrópolis, no qual o Brasil assumia o compromisso de construir a estrada de ferro, com o objetivo de unir os portos de Santo Antônio do Rio Madeira, localizado em Porto-Velho, ao porto de Guajará-Mirim, no rio Mamoré, assim que os produtos bolivianos escoaram.

Com a construção da Estrada de Ferro o número de pessoas que passaram a residir no local aumentou, conseqüentemente a economia caminhou junto. Em 1929 o povoado se torna município. De acordo com a Lei do Estado do Mato Grosso nº 991 de 12.07.1928, a localidade é desmembrada do município de Santo Antônio do Rio Madeira.

Em 2001, segundo a divisão territorial, foram constituídos três distritos: Guajará-Mirim, Iata e Surpresa. Conforme o último censo do IBGE, no município residem 46.174 habitantes. Também há um parque natural chamado Parque Nacional de Pacaás Novos. Em 2009 o município recebeu o título de Cidade Verde, pois tem 90% de áreas preservadas. A propósito é possível verificar pessoalmente o encontro das águas Pacaás Novos e Mamoré.

2.2 O IMIGRANTE BOLIVIANO EM GUAJARÁ-MIRIM, FRONTEIRA BRASIL COM A BOLÍVIA

A partir da criação da área de Livre Comércio no ano de 1991, a anistia de 2009 para os imigrantes irregulares moradores no Brasil, juntamente com o acordo binacional, de moradia, estudo e trabalho, ocorrido entre os países Brasil e Bolívia, influenciaram significativamente no crescimento populacional do município de Guajará-Mirim. Pois, com a área de Livre Comércio os empresários existentes tanto no próprio Brasil como no exterior passaram a se interessar pelo município. Neste mesmo ano de 2009, muitos bolivianos que estavam no país sem regularização, conseguiram a anistia e a permanência no local, (MENDES & SANTOS, 2019).

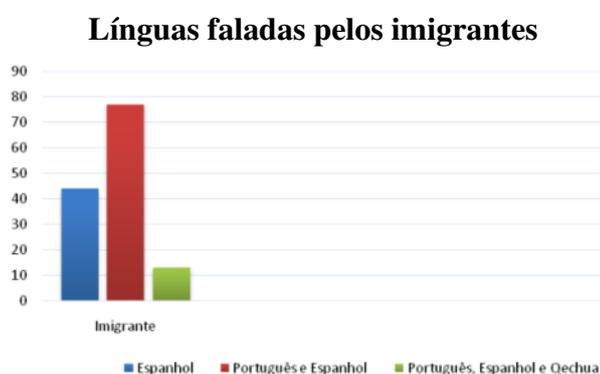
Segundo os dados fornecidos pela Polícia Federal, entre 2004 a 2013 o número de imigrantes bolivianos que entraram no Brasil pelo município e que estão legalizados e outros

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

em processo de regularização da permanência, estava no total de 1.187 (mil cento e oitenta e sete) imigrantes.

Em contrapartida, as pesquisadoras Mendes e Santos (2019), investigaram como viviam os imigrantes bolivianos no município de Guajará-Mirim, para tanto, elas foram em busca de cada um, batendo de porta em porta, então visitaram 13 bairros da cidade, ficaram dois de fora do estudo. Participaram da pesquisa 134 imigrantes, mas as informaçoes obtidas envolviam aspectos da família toda, então, houve casas em que moravam mais de uma família boliviana, considerando esse fato como parte da dinâmica da rede migratória. Entretanto, a pesquisa relata que devido não possuir documento de permanência no país, vários imigrantes negavam sua verdadeira nacionalidade, pois tinham medo de serem identificados pela Polícia Federal e serem expulsos do Brasil.

Durante a investigação feita por Mendes & Santos (2019), 77 imigrantes dos 134 entrevistados, quando foram questionados sobre o idioma que dominam disseram que falam espanhol e portugus. Porém, do quantitativo de falantes do portugus somente 46 escrevem no idioma. Alguns afirmaram que é natural para eles solicitarem ajuda dos filhos, que são matriculados nas escolas do Brasil, para escreverem em portugus quando  necessário.



Fonte: MENDES & SANTOS (2019).

No final da pesquisa identificou-se a existência de 738 imigrantes que residem no município de Guajará-Mirim/RO. Als, as autoras tentaram acesso ao quantitativo atual de imigrantes, porém a Polícia Federal não dispôs dos dados, (MENDES & SANTOS, 2019).

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

3 A EDUCAÇÃO NA EJA NA FRONTEIRA – GUAYARAMERÍN – BENI/BOLÍVIA

Em decorrência da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, o acesso dos povos bolivianos foi facilitado, onde esses grupos buscavam melhorias em suas vidas juntamente com todos os seus familiares. Atualmente, ainda ocorre essa inserção dos vizinhos bolivianos no município de Guajará-Mirim. Sendo assim, o ambiente multicultural também acontece nas salas de aula das escolas públicas e privadas, e no público da Educação de Jovens e Adultos.

A procura dos imigrantes bolivianos jovens e adultos pela escola, tende a ser devido o desejo na aprendizagem e domínio da língua portuguesa, idioma utilizado diariamente no local. Buscar aprender a língua é uma tentativa do boliviano se sentir pertencente a comunidade, mesmo misturando as variantes linguísticas dos dois idiomas, (AMARO, 2009).

De acordo com Amaro (2009), os jovens e adultos bolivianos esperam que sejam acolhidos e aceitos no ambiente escolar, mas a escola acaba negando a eles a participação social, a partir do momento em que não consideram suas experiências e identidade revelada em suas falas. A autora ainda acrescenta que há políticas públicas que frisam a inclusão e pluralidade cultural, no entanto, através da pesquisa feita pela escritora apontou que no município as escolas não apresentam em suas práticas adotadas, estudos que estimulem o ensino e aprendizagem da língua em âmbitos multiculturais e bi/multilíngues.

Portanto, entender e aceitar a diversidade cultural significa que é indispensável que o docente alfabetizador reconheça as diferentes culturas representadas pelos indivíduos. Assim, os mesmos métodos de ensino utilizados para ensinar a língua a um estudante brasileiro, não pode ser empregado a um estrangeiro, que já é conhecedor de dois idiomas, (LANGON, 2003).

A leitura e escrita não são fatores imprescindíveis para a cidadania, também é um instrumento fundamental para reflexão e discernimento como sujeito atuante na sociedade, para não se tornar alienado e oprimido, e buscar seus direitos sociais em qualquer classe social que se esteja, (AMARO, 2009).

3.1 ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS NA EJA

Diante da realidade do município de Guajará-Mirim no que concerne a Educação de Jovens e Adultos dos alunos bolivianos, a pesquisadora Amaro (2009) aponta em seus estudos que antes de procurar a escola, os estudantes sejam brasileiros, bolivianos ou filhos de

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

bolivianos, sempre há por de trás um motivo. Na pesquisa realizada pela autora cinco alunos bolivianos foram entrevistados e obteve-se em unanimidade que motivação para retornar à escola está ligado ao fato de ter que aprender a falar, ler e escrever melhor para assim conseguir um emprego mais digno, ser aceito e respeitado socialmente no local habitado.

Outro fator intrínseco é de que a Delegacia da Polícia Federal em Guajará-Mirim/Ro, exige como um dos diversos requisitos para a naturalização no Brasil, o domínio da Língua Portuguesa escrita, no teste a que o estrangeiro é submetido.

Neste sentido de aprendizagem da língua portuguesa oral e escrita, que o Referencial Curricular de Rondônia, para EJA (2013, p.44) diz que: “o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de seus recursos linguísticos, além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos.”. Portanto, o processo de aprendizagem desses alunos da EJA deve oferecer ambientes libertadores, para esses sujeitos serem agentes conscientes e criadores da sua própria história.

3.2 DIDÁTICA EMPREGADA

O autor Libâneo (2012, p.2) explica que: “a didática realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem.”. Ela é fundamental no processo de desenvolvimento, pois é através dela que se estabelece o que será tratado, como e por que. Assim, se for uma metodologia que não favorece uma aprendizagem significativa, o resultado tenderá a ser insatisfatório.

No estudo realizado por Amaro (2009) na escola que oferece a modalidade EJA no primeiro segmento (1º a 5º ano), mostrou a realidade diária dos alunos bolivianos e professores. Quanto a didática foi recebido como resposta dos entrevistados que não se utilizava cartilhas, nas quais as palavras estavam soltas e sem contexto. Mas sim, o uso de textos que estimulavam a leitura e conseqüentemente, a reflexão e relação dele com a realidade que o adulto vivenciava.

Em concordância à conclusão acima, o Referencial Curricular para EJA do Estado de Rondônia (2013), cita que o ensino da Língua deve favorecer a inserção desses sujeitos num contexto globalizado e para assim se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, que sejam ativos e queiram tornar a sociedade mais justa. Portanto, o letramento está estritamente ligado à alfabetização.

Por outro lado, houve controvérsias quando a pesquisadora esteve no processo de observação. Na sala de aula utilizava-se textos retirados de livros de alfabetização infantil,

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

escrevia no quadro e os alunos copiavam. No entanto, não possibilita aos alunos refletir ou até mesmo compreender, pois era produzido para a imaginação de crianças. Amaro (2009) complementa que:

As proposições didáticas encontradas percebem o texto apenas como unidade básica do ensino da língua, desvinculada de qualquer tentativa de interação entre autor e leitor, mas vinculada a uma idéia de norma, a exemplo dos exercícios de fonologia e morfologia em detrimento de qualquer outra tentativa de exploração das funções sociais da língua. (p.140)

Portanto, percebe-se que o fato de não estimular a crítica e nem a reflexão, dificilmente a metodologia empregada atingirá o objetivo principal da alfabetização de jovens e adultos e principalmente, em classes multiculturais, presente em regiões fronteiriças, como é o caso do município de Guajará-Mirim/RO.

A propósito, outro recurso utilizado em sala de aula da EJA onde há alunos bolivianos ou filhos de bolivianos, segundo a pesquisa da autora citada acima, é a roda de conversa sobre algum assunto escolhido pelo docente, após os alunos são convidados a escrever um texto, relacionado ao que foi debatido. Assim, a professora proporciona a troca de saberes, exercitam a oralidade, organização do pensamento, pensamento crítico e escrita. Contudo, os alunos bolivianos não participavam ativamente, preferiam ficar calados, “inibidos de iniciar qualquer participação oral” (fala da autora). O trabalho em grupo também foi utilizado como metodologia de ensino, para os alunos bolivianos e brasileiros. Pois, ele proporciona a interação linguística entre as duas línguas, (AMARO, 2009).

Mais uma ferramenta utilizada é a música nas práticas de sala de aula na EJA, no município de Guajará-Mirim. Além da música estimular a imaginação, ritmo, percepção corporal, raciocínio ela também influencia positivamente na melhoria cognitiva e linguística. De acordo com Weigel (1988) as práticas musicais oferecem desenvolvimento intelectual e linguístico, no qual ocorre devido as canções representarem o som das palavras, sendo assim, precisam ser pronunciadas de forma correta, sempre respeitando sua língua original. Logo, determina um conhecimento gramatical e do idioma envolvido.

Então a música, na pesquisa feita do Amaro (2009) aparece sendo utilizada como recurso para o ensino da gramática normativa, tais como: divisão silábica, encontros consonantais e acentuação gráfica. Assim, nota-se que não foi considerado na análise a função exploratória didática do texto musical para seu uso social na língua. Não houve análise crítica e muito menos reflexiva.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

Ademais, para o ensino da língua portuguesa para os estudantes imigrantes bolivianos ou filhos deles foi utilizado em sala de aula diferentes gêneros textuais: livro didático, formulários e questionários, revistas, cartazes, receitas culinárias, jornais, cartas, folhetos informativos, textos musicais e poéticos, (AMARO, 2009).

3.3 O LETRAMENTO COMO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

A leitura e escrita são indispensáveis para cada cidadão, no entanto não somente essas habilidades são necessárias, o letramento, que é a capacidade que o sujeito possui de ler e escrever e usar esse conhecimento para aprimorar suas tarefas diárias na sociedade, também é muito importante.

O termo “letramento” é recém utilizado no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, pois somente em meados de 1980 que a palavra surge nos discursos dos pesquisadores da área. Segundo a autora Magda Soares (2010), a diferença entre alfabetização e letramento é de que:

O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, entretanto, não é necessariamente um indivíduo letrado. Já o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (p. 28)

Assim, ao compreender o que se lê e escreve, o sujeito se transforma em um ser que é capaz de opinar e refletir, sobre o que acontece em sua vida particular e também na sociedade na qual se está inserido. Por isso, através da educação é que se pode intervir no mundo. Intervenção essa que vai além do conhecimento de conteúdos, sejam eles bem ou mal-ensinados ou aprendidos, resulta tanto no incentivo a reprodução de alguma ideologia dominante ou na tentativa de exclusão dela, (FREIRE, 1967).

Falar, ouvir, opinar, compreender, consentir, escrever, repetir e reter informações são características do letramento. Dessa maneira, a língua é indispensável, já que o sujeito a usa para se comunicar e expressar. O ensino da língua portuguesa tende a ser construído de modo autônomo para o homem, pois assim ele estará participando socialmente de maneira responsável. A leitura não é somente a habilidade de reconhecer as letras, sílabas, frases e orações, mas sim a interpretação de diferentes códigos existentes atualmente, implica também na aprendizagem e na construção de conhecimentos, (NASCIMENTO, 2018).

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

3.4 ALFABETIZAÇÃO X DIVERSIDADE CULTURAL

Na área fronteiriça, município de Guajará-Mirim, a diversidade cultural está presente em todos os lugares: igrejas, associações, comércios, praças, lanchonetes, restaurantes, farmácias, escolas e entre outros. O costume do povo do país vizinho, Bolívia, se une com os do Brasil, então essa comunidade passa a compartilhar diariamente experiências de vida e conhecimentos científicos.

Na escola não deve ser diferente, especificamente com o público EJA. No ambiente educacional, é preciso o acolhimento e respeito com a multiculturalidade existente no município. Garcia & Silva (2018, p.78) diz em seus escritos que: “Reconhecer as diferenças não é descrever o exótico, ou caracterizar o que me separa do outro, mas compreender uma dimensão coletiva e social de nossa realidade, que nos produz enquanto humanos.”. Entretanto, esse processo afeta a segurança pessoal(autoestima) e muitas vezes faz o imigrante boliviano sofrer preconceito.

Atrelado a isto, o ensino de língua portuguesa que deveria atingir a todos os alunos da clientela EJA, acaba privilegiando aquelas que têm o português como língua materna, e o programa da educação de jovens e adultos de Guajará-Mirim é centrado no ensino da língua portuguesa, como se todos a tivessem como língua principal, materna. Ocasionalmente indiretamente no silenciamento dos imigrantes bolivianos, que não dominam a língua. Este fato constatado na pesquisa, corrobora para o preconceito silencioso que esse povo é vítima, e só fortalece, infelizmente, para a projeção de uma imagem do boliviano inferior, que aceita qualquer atendimento e tipos de trabalho, (AMARO, 2009).

A autora completa que na sala de aula o aluno imigrante boliviano ou filho do imigrante está em busca de aprimoramento para assim ser aceito e respeitado. Mas por outro lado, a escola acaba levando-os a deixar de lado suas características identitárias e culturais, a partir do momento que considera somente os saberes sociolinguísticos e culturais do brasileiro, e desconsidera a do imigrante. Freire (1967) aponta que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobre tudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, de tratável ou desprezível.(p. 120-121).

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

Desse modo, dispor-se a ouvir e entender o que o sujeito tem a dizer é evidentemente a maneira de respeitá-lo e priorizar sua identidade e voz como cidadão, seja ele de nacionalidade brasileira ou boliviana.

3.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EJA

As práticas pedagógicas são as formas como o professor realiza suas atividades dentro de sala de aula. Por isso, o docente necessita ser criativo, se reinventar todos os dias e procurar selecionar sempre as ferramentas didáticas, que estejam de acordo com a realidade vivenciada por ele e seus alunos. Assim como diz Freire (2003) que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Portanto, o professor precisa considerar as experiências, opiniões que cada aluno carrega consigo.

É por meio da prática pedagógica do docente, que deixará as concepções sobre educação do educador, de experiências acerca do mundo e a forma de relação interpessoal com os alunos, de forma mais clara e coesa. Conseqüentemente, a práxis pedagógica é essencial para o ensino/aprendizagem na modalidade, pois é uma ação que facilita saberes, interações e experiências de vida, (LIRA, ET.AL, 2015).

Como descrito por Eusébio (2021), a prática da “língua de acolhimento” solicita trocas no paradigma de ensino e na postura pedagógica, através da inclusão de ações interculturais e interdisciplinares. Possibilitando assim, a socialização, interação e estímulos da habilidade de oralidade entre os sujeitos.

Tratando-se de uma ação em área multicultural, o professor precisa estar comprometido com a transformação da sociedade, e sua prática pedagógica possibilita que o aluno supere as condições de alienação ao que ele está inserido. Também é necessário ensinar o uso da língua para diferentes situações reais de interação na sociedade. Pois alicerçada no entendimento da língua como requisito para interação, assume o caráter ideológico da língua, e em consequência disso, desenvolve a consciência crítica, (AMARO, 2009).

Na mesma pesquisa citada anteriormente, apontou que são incipientes as ações pedagógicas direcionadas a multiculturalidade, para então proporcionar aos jovens e adultos o reconhecimento das diferenças e evitar estigmas e preconceitos, que já se encontram na localidade de Guajará-Mirim. Tendencialmente, se a formação de identidades dependerem do

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

desenvolvimento da socialização e do ensino aprendizagem, haverá evolução nas características físicas, cognitivas, culturais e étnicas (AMARO, 2009).

A autora ainda complementa:

O preconceito étnico, de classe e de condições presentes no seio da sociedade guajaramirenses, é resultante de uma educação que não reconhece a existência do outro, ou que exprime em seu currículo, um falso reconhecimento, através de um discurso libertador, mas concretizados numa prática opressora. (p. 157)

Portanto, as práticas pedagógicas do docente no município de Guajará-Mirim, ainda precisam ser analisadas e refletidas, voltando-se o olhar ao imigrante boliviano ou filho do imigrante, para somente então, talvez, formar alunos alfabetizados, críticos e ativos em suas vidas pessoais e sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa apresentada até aqui pode-se notar a importância da análise das práticas empregadas na Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente a alunos imigrantes de nacionalidade boliviana. Procurar, acolher, ouvir, respeitar e compreender as necessidades do sujeito da EJA, poderá proporcionar a ele o sentimento de pertencimento (no qual é essencial para a permanência na escola) e para os docentes influenciará na avaliação da forma como ele exerce sua função, de professor-formador.

O processo de entendimento quanto a multiculturalidade existente na cidade de Guajará-Mirim/RO, tende a auxiliar melhor nas ações docentes, pois sabendo da existência, torna ele mais atento às diferenças linguísticas, culturais e sociais. Podendo talvez, tentar atrair todas essas distinções e uni-las para dispor à clientela EJA uma educação que esteja de acordo com a realidade vivida por eles, tornando o ensino e aprendizagem mais concreto.

Referente ao processo de educação na área fronteiriça, percebeu-se que os imigrantes bolivianos estão em busca da escola para aprender verdadeiramente. Porque essa escolha, para eles, é a esperança de serem mais acolhidos, respeitados e inseridos socialmente, já que a parte da população local os inferioriza e tem preconceitos para com eles.

A forma como a alfabetização na EJA para alunos bolivianos ainda precisa ser revisada, pois, apesar do município de Guajará-Mirim possuir apenas duas escolas que oferecem o 1º segmento da EJA (1º ao 5º ano), pode ainda se tornar referência de ensino no Estado todo. Transformar as estratégias que reforcem o ensino tradicional, de apenas copiar do quadro textos

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

sem conexão real alguma ou aprender gramática, em planos e práticas dialógicas, que oportunize a fala, a expressão comunicativa, a imaginação, a criatividade e o desejo de querer lutar pelos seus direitos e ir contra toda desigualdade que sofria em silêncio.

Enfim, essa pesquisa limitou-se principalmente a uma dissertação de mestrado, pois há escassez em estudos publicados sobre a área no município. Pretende-se que esse material possa também auxiliar mais estudantes e/ou professores que precisem de informações sobre a temática. Dessa forma, deseja-se que por meio dos resultados aqui apresentados, possam haver mudanças nas práticas pedagógicas escolares e dos docentes, para que, finalmente, a educação seja de qualidade, igualitária e para todos os indivíduos.

5 REFERÊNCIAS

AMARO, Mírian Cruz. **Educação em ambientes de fronteira:** Um estudo das práticas de alfabetização e letramento no 1º segmento da EJA nas escolas da rede oficial no município de Guajará Mirim, Rondônia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem, área de concentração: Etnolinguística Amazônica.). 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp137057.pdf> Acesso em: 18.06.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta-curricular.pdf>. Acesso em: 28.08.2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 5.379. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm Acesso em: 29.08.2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 50.370. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29.08.2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 53.465. Brasília, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html> Acesso em: 29.08.2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 91. 980. Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29.08.2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29.08.2022.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS, MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 29.08.2022.

EUZÉBIO, Umberto. Português como língua de acolhimento: reflexões sobre a prática da oralidade em oficinas para imigrantes e refugiados não alfabetizados. **Brazilian Journal of Development**. ISSN: 2525-8761. Curitiba, v.7, n.11, nov. 2021. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/reflexoes-sobre-a-pratica-da-oralidade-no-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-imigrantes-e-refugiados-nao-alfabetizados>. Acesso em: 18.08.2022.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUAJARÁ-MIRIM (RO). **Prefeitura**. Disponível em: www.guajaramirim.ro.gov.br. Acesso em: 17.06.2022.

GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira. **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB. ISBN 978-85-237-1298-3. 2018. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/139/57/557-1?inline=1>. Acesso em: 24.08.2022.

LANGON, M. Diversidade cultural e pobreza. In: SIDEKUM, A. (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Unijuí, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática**. In: Libâneo, José C.; Alves, Nilda. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogo entre currículo e didática**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 1, p. 35-60.

LIRA, Karla Cybele Gomes; SILVA, Marta Santana da; SANTIAGO, Eliete. **A Prática Pedagógica Docente na EJA**. UFPE. 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/LIRA%3B+SILVA%3B+SANTIAGO+-+2015.2.pdf/f2b188c4-92c8-47ab-bff5-713f7010d37c#:~:text=A%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20docente%20sobre%20o%20conhecimento%20socialmente%20produzido>.

MENDES, Elizane Lima; SANTOS, Zufla Guimarães Cova dos. O lugar do imigrante boliviano em Guajará-Mirim/RO, fronteira do Brasil com a Bolívia. **Revista Presença Geográfica**, 6(1). 2019. Acesso em 28 de agosto de 2022, disponível em <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/274/2741099012/2741099012.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

NASCIMENTO, José Afonso Do. **Letramento e inclusão social: práticas de uma escola de rede municipal de ensino de lagoa do carro**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BOLIVIANOS,
MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO
MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO**

Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47748>.
Acesso em: 30.08.2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música**. Porto Alegre RS, Kuarup, 1988.



O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUÍ-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

**EL ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS DE FRONTERA Y LA NECESIDAD DE
INCLUIRLO EN EL GRADO CURRICULAR DEL MUNICIPIO DE GUAJARÁ-
MIRIM/RO**

Juliana dos Santos Alves¹

Zufla Guimarães Cova dos Santos²

RESUMO

O estudo aqui apresentado mostra como é possível ter o espanhol na grade curricular das escolas do município de Guajará-mirim, mostrando sua necessidade e as possibilidades que este idioma irá trazer para os moradores de cidades fronteiriças. Através da monografia realizada durante o curso de pedagogia, se fez emergir e buscar aprofundar a conhecer e pesquisar melhor sobre o tema citado. Para dar uma melhor clareza sobre o estudo, optamos em realizar uma pesquisa qualitativa, fundamentada em estudos bibliográficos, estudando profundamente sobre o processo histórico da implantação do idioma espanhol, e como estar a movimentação para garantir a permanência do espanhol na educação básica. O resultado mostrou como abordar estratégias para que o espanhol seja incluído na grade curricular, tanto no nível nacional, quanto municipal.

Palavras-chaves: Espanhol, Fronteira, línguas de fronteira.

RESUMEN

El estudio presentado aquí muestra cómo es posible incluir el español en el plan de estudios de las escuelas del municipio de Guajará-Mirim, destacando su necesidad y las posibilidades que este idioma traerá a los residentes de ciudades fronterizas. A través de la monografía realizada durante el curso de pedagogía, se emergió y se buscó profundizar en el conocimiento e

¹ Discente de graduação em pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia – Campus Jorge Vassilakis (UNIR), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6019159681554347>, ORCID: 0009-0008-9369-2128, E-mail: julianadsalves8@gmail.com. Guajará-Mirim/Rondônia

² Pós-doutoranda em Educação pela UFPR, Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, possui graduação em Pedagogia e Psicopedagoga (UNIR/RO), especialista em Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Tecnologias na Educação. Mestre em Ciências da Linguagem (UNIR/RO). Tem experiência na Educação a Distância, na Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas da Educação; Linguagens, Formação de Professores; Escola em Fronteiras Internacionais e Migrações; Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

investigación sobre el tema mencionado. Para brindar una mayor claridad sobre el estudio, optamos por realizar una investigación cualitativa, fundamentada en estudios bibliográficos, profundizando en el proceso histórico de implementación del idioma español y en cómo se está trabajando para garantizar su permanencia en la educación básica. Los resultados mostraron estrategias para incluir el español en el plan de estudios, tanto a nivel nacional como municipal.

Palabras clave: Español, Frontera, Lenguas fronterizas.

INTRODUÇÃO

Vivemos na América Latina, onde as interações no idioma espanhol se destacam por conta do Mercosul, através disto, grandes decisões são tomadas no contexto político. O Brasil, por fazer parte da América latina, não tem o espanhol incluso na grade curricular, é apenas um idioma opcional. Assim não tendo sua relevância no sistema educacional brasileiro. Com isso venho abordar a importância do estudo aqui realizado, do qual é necessário o idioma espanhol ser implantado nas escolas de fronteira.

O artigo, aborda a importância da língua espanhola nas escolas de fronteira entre o Brasil e países sul-americanos, principalmente na região de Guajará-Mirim, que faz fronteira com Guayaramerín, Beni-BO. No contexto histórico de colonização, estabeleceu o português como idioma oficial no Brasil, já nos outros países da América latina, o espanhol respectivamente, supriu os idiomas nativos.

A reflexão central se concentra na relevância do ensino da língua espanhola nas escolas fronteiriças, onde há uma grande presença de alunos imigrantes falantes do espanhol ou descendentes de imigrantes bolivianos. É possível notar a falta do conhecimento prévio do idioma espanhol entre os educadores na sala de aula, porém, muitos utilizam oportunidades para compreender estes alunos que são imigrantes e falantes do idioma espanhol. O que seria necessário era a adoção de um sistema bilíngue, onde o conhecimento fosse passado por meio de compartilhamento de saberes. Paulo Freire (1996), afirma que é importante o professor possibilitar uma aprendizagem inclusiva, onde ambas partes consigam compartilhar conhecimento.

O objetivo da pesquisa é compreender a necessidade de incluir o espanhol na grade curricular do município de Guajará-mirim, e mostrar os movimentos educacionais em prol do ensino do espanhol, especialmente em regiões fronteiriças. Através das pesquisas bibliográficas, que destacam onde as interações bilíngues deram certo dentro do ambiente

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LÓ NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

escolar. Trazemos a seguir a diversidade linguística nas fronteiras brasileiras, as interações em 'portunhol' (mistura de português e espanhol), contando um breve relato sobre a história do município de Guajará-Mirim e suas diversidades linguísticas, até movimentos educacionais que visam incluir o espanhol no currículo escolar.

O artigo traz reflexões, considerações e sugestões sobre a relevância do ensino da língua espanhola nas escolas de fronteira, destacando a importância educacional que fortaleça a diversidade linguística nessas regiões.

AS DIVERSIDADES LINGUÍSTICAS DAS FRONTEIRAS BRASILEIRAS.

É notório que o Brasil é um país rico em diversidade cultural, já que desde a sua criação recebeu milhares de imigrantes vindos de todas as partes do mundo, porém o Brasil dentro da América Latina é o único que não tem o idioma espanhol na sua grade curricular como matéria fixa, apenas como opcional, porém também muitas escolas de fronteira não tem o espanhol como matéria optativa, o que dificulta as relações comerciais com os outros países que fazem fronteira com o Brasil.

Segundo o Instituto Nacional de Estudo, dentro da Abrangência da Língua espanhola, o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo, e a primeira dentro da América Latina. O que tornaria mais claro e objetivo, a compreensão da inclusão do idioma espanhol no currículo das escolas de fronteira. Dentro deste contexto buscou-se saber como eram as escolas de fronteiras, e os programas que incluíam um sistema bilíngue na grade curricular.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), foi um desses programas que facilitou a interação entre os alunos e professores de cidades de fronteira, onde tinha um sistema bilíngue e troca culturais, uma pena que o programa não seguiu em frente, afinal o Brasil necessita de políticas públicas, que compreendam as necessidades das regiões de fronteira.

Nas regiões fronteiriças é notório a pluralidade linguística, e a inclusão do idioma espanhol na sua grade curricular poderá ser uma oportunidade de enriquecer a formação dos alunos, valorizando a diversidade cultural da região e criando vínculos importantes entre o Brasil e outros países de língua espanhola.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA

Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) tinha como objetivo facilitar as interações entre os países do Mercosul³, contribuindo para a educação bilíngue, onde as escolas tinham que ter interações interculturais, visando a um ensino de qualidade em que todos pudessem aprender, e então facilitar as interações sociopolíticas entre as cidades-gêmeas. O Programa tinha o intuito de modificar os ambientes de ensino, ampliando as propostas de uma educação em que se enquadra na realidade fronteiriça, já que ambas as cidades recebiam alunos de línguas diferentes.

Como proposto na Portaria n.º 798, de 19 de junho de 2012, era necessária a implementação de um projeto que acolhesse jovens e adultos que vivem em cidades de fronteira, conseguindo assim assegurar os seus direitos, a educação e qualidade de desenvolvimento amplo.

Para a continuidade do programa, cabiam as universidades formar profissionais qualificados para a formação continuada de professores bilíngues. Conforme a Portaria n.º 798/2012, artigo 8º, e os municípios que aderissem ao PEIF deveriam buscar essas parcerias para a formação de educadores para atuar no programa. As parcerias deveriam ser realizadas em rede: do Governo Federal, MEC, escolas e faculdades federais com o objetivo de construir a identidade fronteiriça das escolas de fronteira. Contudo, o Programa começou a ter problemas de comunicação e faltava planejamento da escola na hora dos envios das necessidades para as emendas orçamentárias, ou também, por falta de comunicação entre MEC, Governo Federal e municípios.

AS ESCOLAS DE FRONTEIRA: AS PRÁTICAS ESCOLARES INTERCULTURAIS

As experiências de escolas, localizadas na fronteira do Brasil com a Argentina, que tinham como base o ensino bilíngue, português e espanhol, foram essenciais para fomentar uma nova política nacional voltada especificamente para escolas situadas nas regiões de fronteira. E, ainda, contribuiu para que os acordos educacionais entre os estados partes do Mercosul sobre

3

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LÓ NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

a integração linguística nas fronteiras ganhasse apoio direto dos Ministérios da Integração e do Desenvolvimento e Ministério da Educação brasileiros.

Conforme Santos (2016), a partir das diretrizes apresentadas através do plano de ação do SEM/MERCOSUL, o Brasil firmou com a Argentina, em 23 de novembro de 2003, a Declaração Conjunta de Brasília. Nesta declaração, a educação foi reafirmada como 105 espaços culturais para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. Equipes técnicas da Argentina passaram a pensar metodologias de apoio ao processo de aquisição das segundas línguas e a estudar sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração de um documento de trabalho que cristalizasse os objetivos da Declaração Conjunta.

Os resultados do trabalho levaram à construção do Projeto Piloto de Educação Bilíngue. Escolas de Fronteira Bilíngues – Português-Espanhol”. Em 9 de junho de 2004, foi assinada em Buenos Aires uma nova Declaração Conjunta, que referendou o que já estava estabelecido anteriormente e incluiu em anexo o plano de trabalho que referenciava o programa para educação intercultural com ênfase no ensino do português e do espanhol, como o objetivo de servir como modelo em escolas de zona de fronteira. O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF foi apresentado na XXVI – Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile, realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004.

A continuidade do projeto no Brasil ganha força em 19 de junho de 2012, quando o Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, instituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF através da Portaria Ministerial nº 798, que passou a ter uma nova sigla. A partir da revisão bibliográfica, em artigos, dissertações e teses que analisaram o processo de implantação do programa, pode-se concluir que o termo bilíngue foi retirado, tendo em vista que o bilinguismo pode ser contemplado pela proposta intercultural do programa (SANTOS, 2016, p. 107).

Para entendermos melhor a metodologia do trabalho adotada pelas escolas que faziam parte do PEIF, realizamos uma pesquisa bibliográfica para encontrar estudos descritivos realizados por pesquisadores brasileiros sobre as experiências de gestores, professores e alunos envolvidos no programa em pauta. A maioria das experiências são da Região Sul do nosso país, região que contou com um maior número de escolas participantes do programa, conforme foi possível visualizar nos instrumentos de orientação do PEIF.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUÍ-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

De acordo com o portal do MEC⁴ (2015), a escola estadual Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto, situada em Dionísio Cerqueira (SC), durante o programa, fazia intercâmbio de conhecimento, ajudando construir planos de aulas, interações com criação de cursos e palestras, da qual havia professores da Argentina que iam dar essas aulas de espanhol com a ajuda da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e do Instituto Misiones, da Argentina, que durante o programa, elaboravam conteúdo para a diversidade plurilinguística. O que motivava os ensinamentos com as práticas de ensino bilíngue.

Outra região beneficiada com a PEIF foram as cidades de São Tomé (RS) e São Borja (Corrientes-AR), que são cidades-gêmeas e possuem ligação histórica e cultural. Nesta região, foram adeptas ao PEIF quatro escolas, sendo duas localizadas na Argentina e três no Brasil; sendo elas: Aparício Mariense (EMEF) e República Argentina (EMEF), localizadas na Argentina, e as escolas EMEF Vicente Goulart e a EMEF Ubaldo Sorrilha, localizadas no Brasil.

Apresentamos a seguir, um recorte da dissertação de Haygert⁵ (2017). Segundo a autora, alguns professores alegavam que já estavam acostumados com a interação bilíngue, e que essas interações faziam com que as pessoas conseguissem se comunicar em ambos os lados fronteiriços. O interessante deste trabalho foi conseguir influenciar de forma positiva uma nova visão para a área da educação de fronteira. Haygert (2017) ainda conta como esses professores conseguiam se comunicar durante o programa. Eles alegavam que oportunidade era uma forma de os alunos se conectarem durante este período, e que acharam muito interessante a iniciativa dos alunos da Argentina ensinarem os alunos brasileiros, o espanhol. Destaca também os cursos ofertados pela PEIF, junto com as universidades federais, durante o programa, que foram necessários para que o programa desse certo.

Porém, nem todos os municípios fronteiriços que aderiram ao programa tiveram um processo de implementação harmônica. Muitas vezes, faltava recurso para o deslocamento dos professores. Além disso, a burocracia migratória atrasava o início dos encontros nas escolas tanto brasileiras quanto do país vizinho. Também era impossível conciliar um horário comum

4

⁵ Suellen Ferreira Haygert - Graduada em Letras - Habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Santa Maria. Foi professora formadora no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), ministrava Cursos de Espanhol Leitura no Laboratório Entre línguas. Atuava na assessoria, divulgação e aplicação do Exame de domínio de Espanhol como Língua Estrangeira - CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Tem experiência na área de Letras e Educação. Dissertação de pós-graduação na Universidade Federal de Santa Maria – área de concentração de estudos linguísticos.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUÍ-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

para planejamento das aulas que seriam ministradas por professores dos dois países. Conseguir manter o programa funcionando era um ato de resistência para muitos dos professores envolvidos.

Os problemas iam se acumulando e faltava gestão nacional interessada em resolvê-los, e em 2015 o programa foi suspenso.

GUAJARÁ-MIRIM, E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

As interações entre Brasil e Bolívia, acontecem desde a colonização dos dois países, e por meio dessas interações, o portunhol foi ocorrendo, para que os habitantes dessas localizações pudessem se comunicar. Como consequência, o portunhol foi incorporado à cultura dessas regiões fronteiriças, intensificando ainda mais a diversidade linguística nessas regiões.

Guajará-Mirim é um município brasileiro do estado de Rondônia, próximo à fronteira com a Bolívia. Importante destacar que Guajará-mirim é cidade-gêmea, de Guayaramirim – Bolívia. O Ministério do Desenvolvimento Regional publicou, em 5 de outubro de 2021, a Portaria nº 2.507, que estabeleceu o conceito de cidades-gêmeas: Municípios cortados pela linha de fronteira, seja seca ou fluvial, articulada ou não por obras de infraestrutura. Não fazem parte dessa definição aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2 mil habitantes. (BRASIL, 2021).

Quando andamos pela cidade de Guajará-Mirim, como afirma Eduardo (2018), é notável a mistura linguística em alguns pontos comerciais. Pois o comércio local é marcado pela mistura cultural de ambas as cidades. Melo e Ferrari ⁶(2020) afirmam que a cidade de Guajará-Mirim é uma localidade cheia de riqueza, onde as interações com a cidade gêmea, Guayaramerin (BO), torna-se ponto de interações linguísticas e culturais.

CONHECENDO O HISTÓRICO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

As línguas estrangeiras estão no Brasil desde a vinda dos colonizadores, a fim de impor o português como língua principal aos nativos desta região. E assim foi instalado no currículo

⁶ Silvilene Brito de Melo, professora EBTT do IFRO Guajará-Mirim, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) – IFRO/Campus Porto Velho Calama. silvilene.melo@ifro.edu.br. Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari, Doutora em Teoria da Literatura. Docente do Programa ProfEPT do IFRO – Campus Porto Velho Calama, sandra@ifro.edu.br.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

brasileiro o idioma da língua portuguesa. Com a vinda da família real, foi inserida outras línguas estrangeiras, com o intuito de começar uma educação plurilingue no Brasil.

Com o decorrer dos anos o currículo brasileiro foi modificando, e então com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o inglês é compreendido como a língua mais aceita no mercado internacional. Ocorreram diversas modificações no currículo brasileiro.

Atualmente, o inglês ainda é a língua estrangeira fixa no currículo escolar, porém o espanhol vem se destacando no mercado internacional, onde se encontram movimentações a fim da sua inclusão junto às demais línguas.

BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO BRASILEIRO, ATÉ OS DIAS ATUAIS

A língua estrangeira no Brasil tem o início da sua história marcada no currículo escolar colonial, com o processo de catequização dos nativos, impondo o português como o novo idioma. O processo de ensino era baseado na metodologia da educação jesuíta, que se baseava no processo de repetição e memorização dos textos clericais.

A partir da instalação da família real ao Brasil e com a preocupação com a educação das gerações mais novas e ainda, a fim também de instalar um novo império, teve início os estudos das línguas modernas, começando uma educação plurilinguística, já que o intuito era trazer novas ideologias e cultura ao povo, em especial vindas da Europa.

De acordo com Leffa (1999), a partir da primeira república, por volta de 1889, a língua estrangeira já não era mais tão articulada durante os ensinamentos, por consequência o ensino das línguas modernas já não era obrigatório, o que fez, então, eliminar alguns materiais. Com o passar do tempo e por falta de interesse de alguns alunos, o inglês e o espanhol viraram apenas matérias optativas, das quais os alunos faziam testes e conseguiam concluí-las – já que o intuito daquela época era apenas somente formalizar a gramática tradicional.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), a língua inglesa ganha espaço no currículo com o objetivo de garantir a entrada de profissionais mais qualificados no mercado de trabalho. Até então não havia necessidade da inclusão de outras línguas, visto que o inglês era um idioma valorizado pelo mercado interno e externo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes da Educação Básica, de nº 9394, foi promulgada. Ela trouxe uma perspectiva mais democrática, flexibilizando o ensino de língua inglesa. No 5º

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUÍ-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

parágrafo do artigo 26 é determinado que: [...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

No tocante ao ensino médio, no inciso III do artigo 36 da referida lei, é determinado que: [...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Percebemos que a LDB de 1996 tenta recuperar a importância da língua estrangeira como disciplina de formação cidadã dos sujeitos e, ainda, garante a opção de escolha.

Em 2000, o Deputado Federal Átila Lira, ⁷do Piauí, deu entrada ao projeto “Lei do Espanhol”, apresentando a importância da inclusão do ensino de espanhol no currículo escolar. O projeto de lei n.º 3987/00, argumentava que todas as escolas deveriam oferecer o espanhol, porém tornava optativo ao aluno.

Somente em agosto de 2005, entrou em vigor a Lei nº 11.161/05, a qual tornava obrigatório que as escolas fornecessem a disciplina de língua espanhola, no Ensino Médio, e os alunos poderiam optar em fazê-la. Coube às instituições de ensino, orientadas por suas secretarias, organizar a inclusão da disciplina no currículo escolar, bem como criar ações para a capacitação dos professores que iriam ministrar a disciplina. No entanto, o governo não conseguiu operacionalizar a referida lei. O MEC ainda abordou que o ensino de língua espanhola cresceu gradativamente, ano após ano, durante sua implantação. Mas não ocorreu como o planejado, e a Lei 11.161/05 foi se enfraquecendo ao longo do tempo. Então, no dia 16 de fevereiro de 2017, o Presidente Michel Temer revoga a lei, afirmando que não havia condições de mantê-la, por conta dos custos com a Educação Básica.

Posteriormente, com a Lei nº 13.415 de 2017, teremos novas alterações na LDB 9394/96 sobre a língua estrangeira. O quinto parágrafo do artigo 26 da LDB 9394/96 passou a ter uma nova determinação, a saber: “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Nesse sentido, a referida lei torna a língua inglesa obrigatória no

⁷ Deputado Federal Átila Lira - PROJETO DE LEI Nº 3.987, DE 2000. Dispõe do ensino de língua espanhola. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=151905. Acesso em: 4 mar. 2023.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LÓ NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

currículo escolar brasileiro, visto que antes da referida lei a comunidade escolar tinha autonomia para escolher uma língua estrangeira de acordo com suas possibilidades.

O quarto parágrafo do artigo 35 da LDB 9394/96 também sofreu alteração, passou a vigorar com a seguinte redação: “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Porém, sabe-se que a maioria das escolas do país já optavam pelo ensino de inglês, e essa lei veio reforçar e fortalecer a relevância desse idioma como estratégia para o desenvolvimento do país no cenário social contemporâneo.

Embora a Lei nº 13.415 de 2017⁸ mencione a preferência do ensino de espanhol em caráter optativo como língua estrangeira, as diretrizes atuais não tratam o referido idioma com o devido valor, não reconhecem a importância do espanhol no processo de comunicação com os países latinos que fazem fronteira com o Brasil e, ainda, ignoram as relações com a América Hispânica.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular, após a Lei nº 13.415 de 2017, coloca apenas uma língua estrangeira adicionada ao currículo escolar que deve ser incluída no currículo a partir do 6º ano. É evidente na nova proposta que as competências estão voltadas para o mercado de trabalho e a valorização cultural dos países de língua inglesa.

As novas diretrizes jogam por terra todo o movimento nacional de formação de professores de Língua Espanhola e desestimulam os processos de aprendizagens da língua espanhola nas regiões de fronteira, limitando jovens e adultos às possibilidades de trabalho e estudo nos países vizinhos ao Brasil. Portanto, as novas diretrizes não validam as demandas da escola em fronteira, desconsideram os estudantes imigrantes latinos e desvalorizam os professores de Língua Espanhola.

A INCLUSÃO DO IDIOMA ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA

Para realizarmos o estudo aqui apresentado, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa fundamentada nos estudos bibliográficos, foi realizado a junção dos títulos dos

⁸ Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

artigos e matérias, utilizadas para compreender a importância da inclusão do idioma espanhol nas escolas de Guajará-Mirim e nas regiões de fronteira, buscando compreender o que cada autor traz em seus textos. Desta maneira, foram identificados os assuntos e conceitos, através da localização em sites de periódicos como o Capes e Scielo, após identificar os conceitos, começou a compilação dos textos que mais tinham em comum com a defesa da pesquisa, e então feita a organização para começar a fazer as reflexões da importância do idioma espanhol nas escolas de fronteira.

Incorporar o espanhol ao currículo escolar pode ser ainda mais importante em cidades fronteiriças com o Brasil, já que os países são geograficamente e culturalmente próximos. Nessas cidades, há muito movimento e comércio entre as regiões, tornando o conhecimento do espanhol uma habilidade valiosa para os alunos. Tallei (2023), conclui que viver na fronteira é sempre aprender algo novo, e que cidades-gêmeas são ricas em culturas e saberes. O que sempre deixa a questão é sobre como se comunicar nesta região. s vezes, não percebemos, mas palavras de um idioma ou outro estão presentes em nosso cotidiano e muitas vezes fazem parte de nossas atividades. (TALLEI, 2023).

Além disso, a inclusão do espanhol nos currículos escolares ajuda a promover a integração e o diálogo entre as diferentes culturas nas áreas de fronteira, promovendo o respeito e a compreensão mútua. Conforme cita Nunes e Mendes (2019): O ensino de línguas estrangeiras deve ser valorizado e faz-se necessário investir em melhorias constantemente a fim de garantir um processo de ensino e aprendizagem com qualidade global para educadores e alunos.

O Bilinguismo e a interculturalidade, é uma forma de garantir que o conhecimento seja de forma cooperativa, onde o ensinamento é feito através de trocas de saberes e culturas, onde tantos alunos brasileiros, como imigrantes, consigam de comunicar no ambiente e escolar, levando então seu conhecimento a outras áreas da sua vida. Ferrari (2020) destaca que:  necessário a adoção de práticas que rompam com conceitos de projetos globais dos Estados-nacionais e dos sistemas monoglssicos educacionais. (FERRARI, 2020, p. 237).

Há muitos desafios a serem realizados, e é importante ensinar espanhol de forma adequada e contextualizada, levando em consideração as especificidades da região e da cultura local. Assim como afirma, Prates (2013):  necessário injetar novas ações para que o seu ensino se apresenta com a garantia de uma formação contemplada pela percepção multicultural da língua. (PRATES, 2013, p. 142).

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

Isso pode ser alcançado por meio de atividades que valorizem a cultura e a história da Bolívia e dos países de língua espanhola em geral, além de criar conexões entre o idioma e a cultura local. Portanto, a inclusão do espanhol nas escolas de Guajará-mirim pode ser uma oportunidade de enriquecer a formação dos alunos, valorizar a diversidade cultural da região e criar vínculos importantes entre o Brasil e outros países de língua espanhola.

CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

O artigo pontua a questão da política educacional que, ao priorizar o ensino de apenas um idioma, muitas vezes desconsidera as particularidades das regiões fronteiriças e as relações transfronteiriças. A exclusividade do ensino do inglês limita a aprendizagem do espanhol, essencial para o fortalecimento intelectual das pessoas que habitam essas áreas.

Há uma defesa pela inclusão do espanhol na grade curricular das escolas de fronteira, ressaltando o sucesso de algumas cidades, como Corumbá – MS, que já adotaram o espanhol como língua opcional na rede pública de ensino. No entanto, reconhecemos que tanto o português quanto o espanhol carregam o peso de processos coloniais opressivos.

Defendemos a ideia de um currículo plurilíngue, no qual as comunidades fronteiriças sejam representadas. Onde os cursos de Pedagogia de Guajará-Mirim integrem o espanhol em seus currículos e ofereçam cursos de extensão para as línguas faladas pelas comunidades indígenas e quilombolas. Oferecendo uma diversidade de ofertas linguísticas, na formação dos professores que trabalham nas regiões fronteiriças.

Nossos resultados indicaram que a incorporação da língua espanhola no currículo escolar de Guajará-Mirim terá a capacidade de aprimorar as habilidades linguísticas, tanto dos adolescentes, quanto dos adultos residentes nas regiões de fronteira. No entanto, também reconhecemos que o Portunhol, continuará a desempenhar um papel significativo nas interações fronteiriças. Ainda destaco a importância de as políticas públicas estarem ao lado da educação para a melhoria do ensino escolar.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em:

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUI-LÓ NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, nº 9394/96.

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

BRASIL. Diário Oficial da União. A Portaria nº 2.507, de 5 de outubro de 2021. **Cidades gêmeas os Municípios cortados pela linha de fronteira**. Brasília, DF: Ministério de Estado e Desenvolvimento Regional 2021, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.507-de-5-de-outubro-de-2021-350617155>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Fronteira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>. Acesso em 10 de março de 2023.

EDUARDO, Mauricio Rodrigo Pinilla. **Portunhol in the region border of GuajaráMirim**. 2018. 106 p. Lecture in Arts – Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Porto Velho, RO, 2018.

FERRARI, Lorene Fernández Dall Negro. **Transbordando as fronteiras: linguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles** [recurso eletrônico]/Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira (org.). – Manaus: EDUA, 442 p.: il. Color, 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, E. "Políticas de línguas na América Latina", in **Relatos**. Junho, número Projeto História das idéias lingüísticas. Ética e política das línguas. DL – IEL - Unicamp/ DL - FFLCH –USP, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios da faixa de fronteira: organização do território**. Brasil: IBGE, 2021. Disponível em: <https://ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html>. Acesso em: 7 abr. 2023.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999.

HAYGERT, Suelen Ferreira. **Programa escolas interculturais de fronteira: professor sujeito fronteiriço**. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo. 1997.

MELO, Silvense Brito; FERRARI, Sandra Aparecida Fernandes Lopes. **Variações linguísticas no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola na fronteira Brasil-Bolívia**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n. especial, 2020.

O ESPANHOL NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA, E A NECESSIDADE DE INCLUÍ-LO NA GRADE CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

MENDES, Marinês; NUNES, Marcus Antonius da Costa. **Vivências**. Vol. 15, N.28: p. 124-134, 2019

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles** [recurso eletrônico] /Jorgelina Tallei e Wagner Barros Teixeira (org.). – Manaus: EDUA, 442 p.: il. Color, 2020

PRATES, P. M. S Luciana. **Linguagem e educação: análises e perspectivas** / organizadora Odete Burgeile. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.

PREFEITURA, de Guajará-Mirim: Disponível em: <http://www.guajaramirim.ro.gov.br/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SANTOS, Zufla Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia**. Curitiba, 2016.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras**. Ciência e Cultura, São Paulo, p. 47-50, 2005.

STURZA, E. R. Dossiê: **Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 83-96, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643324>. Acesso em: 7 mar. 2023.

TALLEI, Jorgelina. **A importância de aprender novas línguas na fronteira**. 100 fronteiras, 2023. Disponível em: <https://100fronteiras.com/opiniao/noticia/a-importancia-de-aprender-novas-linguas-na-fronteira-jorgelina-tallei/>. Acesso em: 21 abr. 2023.



ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EN LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

**ENSINO DA LÍNGUA EXTRANJEIRA PORTUGUÊS-ESPANHOL NAS CIDADES DE
GUAYARAMERÍN E GUAJARAÁ-MIRIM**

Mery Quispe Layme¹

Norah Nagayama González²

Yuli Vanessa Pinto Vargas³

RESUMEN

El presente trabajo tiene un espacio geográfico en la región fronteriza entre Guayaramerín Bolivia de la provincia Vaca Diez y Guajará-Mirín del estado de Rondonia del país de Brasil, divididas por el río Mamoré, donde los habitantes están sujetos al intercambio lingüístico. Vemos la gran necesidad de aprender el idioma portugués en la frontera, los beneficios de hablar un nuevo idioma son muchos, como mejorar la vida sociocultural de las personas, el cambio de actitudes en el aprendizaje lingüístico de los idioma portugués y español enfatizamos que el aprendizaje se debe realizar desde los primeros años de escolaridad. La metodología de trabajo es la investigación y la didáctica, donde se realizan entrevistas a estudiantes escolares, profesionales, para la recolección de datos que nos muestran un panorama amplio respecto al uso de la lengua portuguesa con la amplitud de su gramática, el diálogo con personas profesionales nos muestra más bajo el porcentaje de hablantes que con personas obreras del lugar. Proponemos a través de este trabajo de investigación que las Unidades Educativas de Guayaramerín implemente la enseñanza del idioma portugués como políticas educativas de aprendizaje lingüístico y el español en Guará-mirín, abriendo institutos lingüísticos para la enseñanza de idiomas con el apoyo de las autoridades. Teniendo como resultado alcanzar a estudiantes, profesionales y personas civiles de la frontera para satisfacer las diferentes necesidades lingüísticas que existen en las familias y en la sociedad en su conjunto, logrando que la presente propuesta se pueda concretar involucrando a todas las autoridades del lugar.

Palabras clave: Lingüística. Enseñanza. Frontera.

RESUMO

¹ Professora da rede pública de ensino boliviana.

² Professora da rede pública de ensino boliviana.

³ Professora da rede pública de ensino boliviana.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

O presente trabalho tem um espaço geográfico na região fronteira entre Guayaramerín Bolívia da província de Vaca Díez e Guajará-Mir m do estado de Rondônia - Brasil, dividida pelo rio Mamoré, onde os habitantes estão sujeitos ao intercâmbio linguístico. Vemos a grande necessidade de aprender a língua portuguesa na fronteira, os benefícios de falar uma nova língua são muitos, como a melhoria da vida sociocultural das pessoas, a mudança de atitudes na aprendizagem linguística das línguas portuguesa e espanhola, sublinhamos que aprendizagem Deve ser feito desde os primeiros anos de escolaridade. A metodologia de trabalho à pesquisa e didática, onde são realizadas entrevistas com alunos da escola, profissionais, para coletar dados que nos mostrem um panorama amplo a respeito do uso da língua portuguesa com a amplitude de sua gramática, o diálogo com pessoas profissionais nos mostra o percentual número de falantes que é inferior ao dos trabalhadores locais. Propomos através deste trabalho de pesquisa que as Unidades Educacionais de Guayaramer m implementem o ensino da língua portuguesa como políticas educacionais para a aprendizagem linguística e espanhola em Guajará-mir m, abrindo institutos linguísticos para o ensino de línguas com o apoio das autoridades. O resultado é chegar a estudantes, profissionais e civis na fronteira para satisfazer as diferentes necessidades linguísticas que existem nas famílias e na sociedade como um todo, garantindo que esta proposta possa ser concretizada através do envolvimento de todas as autoridades locais.

Palavras chave: Linguística. Ensino. Fronteira

PREÁMBULO

La cuestión de idiomas se ha trabajado (español - portugu s) por la necesidad que existe en la educación escolar en la región fronteriza Guayaramerín, Bolívia - Guajará-Mir m, Brasil, siendo necesario para todos los pobladores que realizan actividades comerciales, educativas y profesionales. En Guayaramerín, Bolívia, tiene como lengua oficial el español, ya que es una población cosmopolita que alberga habitantes de distintos puntos del país.

Además de las bases epistemológicas y pragmáticas del portugu s como lengua extranjera, también se presenta la implementación de la legislación que trata de la incorporación de dicha lengua en los sistemas educativos, al igual que ocurre en Brasil, con la Ley Federal 11.161 de agosto de 2005 (Supremos, agosto de 2005), que trata de la obligatoriedad de la lengua española en la secundaria de la educación básica.

De esta problemática se extiende no sólo a la inclusión de una asignatura nueva, sino también a las condiciones que atraviesan los sistemas educativos en Brasil y región. A ese respecto (Filho, 1995) expone:

En los escenarios educativos de nuestros países, donde queremos producir experiencias de aprender la lengua y los sistemas culturales del que hacen parte, tenemos constantemente la conciencia de la crisis que se manifiesta en uno y en otro momento, lugar y nivel. Esas condiciones adversas con que nos enfrentamos (condiciones de pobreza y fracaso escolar, por ejemplo) nos invitan desafiadoramente a pensar como integral la crisis. Está claro que necesitamos crear condiciones macro

ENSEÑANZA DE LA LEGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

que disminuyan las condiciones de producción de pobreza en el plano político. Está clara también la percepción de urgencia en repensar el trabajo escolar en esta esfera en que nos encontramos. (Filho, 1995).

Esta problemática nos ha llevado a incluir como un desafío dentro de nuestro currículo en Guayaramerín, Bolivia la lengua portuguesa como un beneficio lingüístico para mejorar el campo educativo, profesional, comercial, además que la población acoge a estudiantes escolares y Universitarios brasileños. en ese sentido que se presentan dificultades en los profesores en la enseñanza - aprendizaje, para ello se propone hacer la promulgación de una ley de inclusión del idioma que beneficie a ambos países fronterizos.

Se considera la importancia del portugués en las diferentes regiones fronterizas como lengua extranjera que se ha extendido por lo largo de los últimos años en nuestro territorio fronterizo de nuestro país, concomitantes a la situación social política y económica. Como consecuencia de este proceso, se instauran nuevos desafíos en la enseñanza del portugués, ahora como lengua extranjera, conforme destaca:

Para aquellos que trabajan con la enseñanza y la investigación del portugués como lengua extranjera, el desafío es alcanzar las bases para la instauración de esa experiencia educativa en la lengua portugués y en las culturas lusófonas. (Filho, 1995).

Con este pequeño preámbulo intentamos localizarnos en el contexto, considerando las lenguas en carácter oficial, sin valoraciones en esta región como por ejemplo las actitudes lingüísticas de los hablantes bolivianos frente al portugués.

LUGAR DE INVESTIGACIÓN

La importancia de proponer este tema, proviene de la necesidad de los pobladores de Guayaramerín, Beni Bolivia; para establecer vínculos en los sectores de educación, salud, comercio, turismo, e intercambio cultural y por la necesidad de inclusión en las escuelas con el fin de tener posibilidades laborales en la frontera sin divisiones ni límites establecidos.

Guayaramerín es una ciudad del noreste de Bolivia, ubicada en la región de la Amazonía boliviana, se encuentra en la provincia Vaca Díez al norte del departamento del Beni, sobre la frontera con Brasil, a orillas del río Mamoré en la cuenca del Amazonas, tiene una superficie de 6.493 km², y cuenta con una población de 41.814 habitantes. (Estadística, 2012)

La ciudad se encuentra a una altitud de 133 metros sobre el nivel del mar. En cuanto a distancia, Guayaramerín se encuentra a 90 km de Riberalta y a 704 km de Trinidad, la capital departamental. Guayaramerín forma parte de la Ruta Nacional 9 de Bolivia.

ENSEÑANZA DE LA LEGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

En la actualidad Guayaramerín es un puerto comercial, su principal fuente económica es el comercio, permitiendo a los vecinos fronterizos comprar y hacer negocios en esta ciudad. En el Municipio de Guayaramerín existen 95 Unidades Educativas tanto en el área Urbana como en el Rural, tenemos los tres niveles de Escolaridad Nivel Inicial en Familia Comunitaria, Nivel Primario Comunitario vocacional y Nivel Secundario Comunitario Productivo, también existen diferentes Casas Superiores de Estudios entre Universidades e Institutos.

La ciudad de Guayaramerín no tiene una lengua materna ya que es una ciudad cosmopolita que alberga a diferentes ciudadanos de todo Bolivia y de sus alrededores es por ello que solamente predomina la lengua española como lengua materna.

¿QUE ES FRONTERA ?

Sensibilizar a los pobladores que la frontera no es solo un espacio geográfico de línea de territorialidad sino un espacio de identidad donde se establecen y sensibilizan buenas relaciones humanas socioculturales e institucionales. De acuerdo a la realidad de ambas poblaciones se debe tener buenas relaciones binacionales e institucionales, para comprender mejor el idioma portugués y español.

LA REALIDAD DE LA LINGÜÍSTICA EN LA FRONTERA

En la mayoría de las Unidades Educativas en Guayaramerín se enseña la lengua extranjera inglés, sin embargo, en esta región es muy importante recalcar la enseñanza de la lengua portuguesa como segunda lengua, siendo necesario para el intercambio comercial, cultural de ambas ciudades ya que tendemos a tener la constante migración de personas.

Dentro de la realidad vivida podemos observar dos aspectos importantes, uno en el campo educativo escolar, académico y el otro en el campo laboral profesional, donde exige el aprendizaje de manera formal para poder tener oportunidades de acceso a la inclusión y participación escolar, en el aspecto laboral profesional la proximidad lingüística tiene que ser un hecho puesto que no se requiere saber de forma oral, sino tener el dominio del idioma.

Por lo tanto, vemos la necesidad de implementar acciones específicas en ambas fronteras, donde haya mayor participación de las comunidades en la participación del aprendizaje de la lengua extranjera. Estas consideraciones de la realidad escolar del boliviano en las escuelas de Guayaramerín nos permiten reflexionar que, aunque el aspecto comercial premie en las relaciones establecidas entre bolivianos y brasileños y aunque éstas sean de algún

ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

modo exitosas, existen aspectos más complejos que requieren otro tipo de tratamiento en las relaciones establecidas en la región. aunque se considera la proximidad lingüística como un hecho, existen fallas que surgen en el ámbito escolar, cuando se requiere no sólo el saber oralmente la lengua sino donde también se requiere un dominio mayor, principalmente en la escritura:

La primera y principal dificultad es la lengua. La lengua portuguesa es semejante a la lengua española, pero no es igual. Además, el acento y las formas de pronunciar las palabras son factores que interfieren en la comunicación. ¿Cómo las personas que hablan diferentes lenguas se pueden comunicar? ¿Cómo puede ocurrir el proceso de enseñanza-aprendizaje sin la comunicación? ¿Algunos podrían afirmar que la comunicación no necesita ser apenas oral? Estamos de acuerdo, pero es necesario crear otros mecanismos para que ocurra la comunicación. Y no fue eso lo que observamos en las salas de clases. Incluso vimos a profesoras intentando hablar un “portuñol”. Pero son iniciativas individuales y que ni siempre tienen éxito (Costa, 2009).

Este proyecto presenta un desafío educativo para la implementación en las Unidades Educativas, donde se pretende aplicar estrategias de aprendizaje en las planificaciones y metodologías para la enseñanza del portugués y español, para luego llevarlo a la práctica con los estudiantes.

Se plantea a través de preguntas ¿El portugués es utilizado por los bolivianos? ¿El boliviano habla y escribe el idioma portugués? ¿Tendría interés en aprender el portugués? ¿Qué dificultades presenta para entender el idioma portugués?

Con el diagnóstico realizado se observan dificultades en el uso de la lengua portuguesa. Desde la escuela se ha detectado que los niños que vienen desde el Brasil, algunos por motivos laborales de sus familias sufren la dificultad de entender el español en la escuela. Debido a la falta de conocimiento por parte de los maestros que no conocen el idioma portugués en su ámbito lingüístico para poder realizar metodologías, estrategias y adaptaciones curriculares, para poder ayudar a niños desde temprana edad escolar en su alfabetización.

De igual manera en la frontera brasilera se puede observar la misma dificultad, puesto que los maestros en Guajará-Mirín presentan dificultad lingüística del idioma español, para poder ayudar a niños bolivianos que se encuentran en esa frontera. Siendo importante desde la educación y el campo laboral de las familias la necesidad de aprender el idioma extranjero portugués.

Se observa que el idioma portugués se aprende de manera empírica por los habitantes que tienen distintos aspectos, como la migración boliviana y brasilera, que obliga a integrarse en la sociedad de ambos países fronterizos. La migración de las personas desde diferentes

ENSEÑANZA DE LA LEGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

puntos del país de Bolivia (oriente y occidente) que han llegado a Guayaramerín buscando fuentes de empleo para mejorar su calidad de vida, siendo que estas actividades migratorias llevan a que las personas se vean forzados a aprender el idioma portugués de la frontera de manera empírica.

ASPECTOS LEGALES

En Bolivia se respeta la diversidad lingüística, reconoce que las lenguas se constituyen en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia, se considera que el idioma, no sólo es un vehículo de comunicación, es sobre todo un eje central para la codificación de las cosmovisiones y de la manera de percibir, actuar y organizarse.

Cuando la lengua materna es el castellano, éste es la primera lengua de uso pedagógico mientras que el aprendizaje de la lengua originaria y de la lengua extranjera se realiza como materias del currículo, por eso es muy importante recalcar que la lengua Extranjera en la Frontera Guayaramerín sea el idioma portugués, y en la frontera Guajará-Mir n sea el idioma español.

La **Constitución Política del Estado Plurinacional Boliviano** presenta, en el Artículo 5, inciso II, el siguiente texto con relación a las lenguas:

El gobierno Plurinacional de Bolivia y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la convivencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos aut nomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano. (Bolivia).

Ante este expuesto, en las escuelas fiscales de Guayaramerín se imparte el ingl s como lengua extranjera y como lengua originaria la lengua cabine a, considerando que la Ley de educación en Bolivia nos permite desarrollar una lengua extranjera en toda la etapa escolar y universitaria de acuerdo a las distintas regiones y fronteras del país, como menciona:

Ley de la educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, N  070 de 20 de diciembre de 2010. Artículo 1 (Mandatos Constitucionales de la educación). La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

Artículo 7 (Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera). Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y

ENSEÑANZA DE LA LEGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional. (Educación, 2010).

En Bolivia se habla de políticas institucionales internacionales las cuales permiten hacer convenios con otras instituciones de otros países para mejorar el desarrollo de actividades socioculturales en las regiones, en este punto mencionar que en Guayaramerín no contamos con instituciones educativas que lleven adelante un convenio con instituciones educativas de Guajará-Mirín, para el desarrollo de las lenguas castellano y portugués como tema lingüístico que necesariamente son importantes en esta región, siendo que existe un respaldo de ley.

Bolivia: Ley N° 269, 2 de agosto de 2012 Artículo 1 °.- (Objeto de la ley) La presente Ley tiene por objeto: “Generar políticas públicas y obligaciones institucionales para su implementación, en el marco de la Constitución Política del Estado, convenios internacionales y disposiciones legales en vigencia. (Bolivia, 2012)

Referente a la educación fiscal en Guayaramerín, se observa una preocupación por parte de las autoridades educativas, específicamente ante la necesidad de tratar la enseñanza de idiomas, con la necesidad que tiene la población de estudiantes y profesionales que imparten la docencia, la falta de comunicación entre ambas lenguas no permite el entendimiento entre las personas en los diferentes sectores socioculturales.

CARGA HORARIA

El tiempo de estudio que se propone en este trabajo de investigación para el sector educativo es: 40 minutos por semana en el nivel inicial y primaria; 45 minutos por semana en el Nivel Secundario, para el sector de profesores que se capaciten a través de talleres prácticos presenciales, semipresencial como virtuales.

En el sector del nivel superior se propone la inclusión de una materia nueva en las diferentes carreras para el desarrollo de la lengua portuguesa, como parte de sus procesos formativos profesionales.

IMPORTANCIA LA INVESTIGACIÓN

Incluir el idioma portugués en diferentes fases de la educación boliviana desde los primeros años de escolaridad para que de esta forma afianzar el idioma portugués en nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

ENSEÑANZA DE LA LEGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

Empezar en el nivel inicial con diferentes actividades lúdicas de acuerdo a la edad de nuestros niños las cuales comprenden entre 4 a 5 años, adecuar nuestra aula con diferentes láminas para que ellos vayan visualizando todo el tiempo el idioma portugués en Guayaramerín y el idioma español en Guajará-Mirín. También es muy importante el uso de la tecnología ya que les llama mucho la atención en esta edad escolar en la cual podemos proyectar cuentos, canciones y películas.

En el nivel primario planteamos incluir el idioma portugués - español para ambos países de forma oral y escrita utilizando diferentes estrategias, las cuales llamen la atención de nuestros estudiantes, debemos lograr que ellos aprendan a comunicarse, a pensar en el nuevo idioma, intercambiando con sus compañeros desde los saludos, hasta diferentes conversaciones que le servirán al momento de cruzar la frontera. Lo más importante es motivar a nuestros estudiantes a querer aprender un nuevo idioma el cual les será muy útil ya que vivimos en frontera.

En el nivel secundario profundizar el idioma portugués de una forma más intensa y fluida ya que los mismos cuentan con una base del idioma. Podemos realizar intercambios educativos entre estudiantes de Guajará-Mirín para que ellos vengán a aprender de la lengua española en diferentes colegios de Guayaramerín y viceversa, también se harán ferias en plazas de nuestra ciudad para demostrar a la población lo que se está aprendiendo del nuevo idioma.

Participación considerable de los estudiantes y población profesional en su totalidad, guiados por un profesional capacitado en la escritura y oralidad de la lengua portuguesa para Guayaramerín y el idioma español en Guajará-Mirín, puesto que ya se tienen las normativas establecidas vigentes en ambos países.

Conjuntamente con la Dirección Distrital y el Municipio se deben aperturar Institutos Lingüísticos reconocidos legalmente para apoyar en el aprendizaje de todas las personas que estén interesadas en aprender tanto la lectura como la escritura de la lengua portuguesa de igual manera en la ciudad de Guajará-Mirín.

Hablar de un aprendizaje de idioma es importante, por eso de acuerdo a investigaciones queremos recalcar el tiempo de aprendizaje de acuerdo a la edad de las personas: niños escolares hasta los 12 años aprenden en un tiempo promedio de un año, adolescentes hasta la juventud en dos años.

Los resultados a los que pretendemos alcanzar como trabajadores en educación y desde nuestra realidad educativa es afianzar el idioma portugués en los diferentes niveles y

ENSEÑANZA DE LA LEGUA EXTRANJERA PORTUGUÊS-ESPAÑOL EM LAS CIUDADES DE GUAYARAMERÍN Y GUAJARÁ-MIRIM

subsistemas que existen dentro de la educación, incluir a todos nuestros educandos para que tengan una base sólida del nuevo idioma tanto en la forma verbal como escrita dependiendo al nivel educativo para que de esta forma sea más beneficiosa e incluyente para toda la población de Guayaramerín.

El aprendizaje de una lengua extranjera involucra diversos aspectos del ámbito de la Lingüística aplicada como una herramienta comunicacional que se puede destacar que la enseñanza del portugués debe tener un plan curricular para ser implementada en las escuelas dando la oportunidad a los estudiantes de involucrarse ante la globalidad del mundo y sean inmersos dentro de él, es por ello la importancia de saber no solo un nuevo idioma sino varios idiomas.

Manifestado diferentes criterios de varios autores y fundamentos basados en la Constitución Política del Estado, La Ley Educativa 070 Avelino Siñani, los cuales revelan la importancia de que el estudiante aprenda un nuevo idioma y se vaya actualizando día tras día lo cual es muy importante e invita a conocer diferentes idiomas del mundo.

Con nuestra propuesta se pretende insertar el idioma portugués en las aulas del municipio de Guayaramerín, en nuestra Planificación Curricular, para que de esa forma se logre concretar todo lo propuesto en nuestro artículo, desde los diferentes niveles educativos y los diferentes subsistemas de nuestra Educación, los niños, adolescentes y jóvenes logren dominar tanto la lectura y la escritura de este nuevo idioma siendo de mucha utilidad para toda la sociedad en su conjunto.

A partir de la enseñanza tanto del portugués en Guayaramerín Bolivia como el español en Guajará-Mirín Brasil se abre el abanico de oportunidades para ambas ciudades en diferentes ámbitos tanto sociales, culturales, educativos y de comercio, entrelazando cimientos sólidos entre ambos países.

BIBLIOGRAFIA

- BOLÍVIA, Nueva Constitución Política de el Estado. 2008
 COSTA, S. . **La inclusion de niños bolivianos**, 2009
 BOLÍVIA, Ministério da educação . **Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Perez**. 2010.
 BOLÍVIA, Ley N° 269, **General de Derechos y Políticas Lingüísticas**. 2012
 BOLÍVIA, Instituto Nacional de Estadística, **Censo de población**. 2010.
 FILHO, A.. **Leituras de Almeida Filho**. Brasil: Pedro & João. 1995



A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

The playfulness represented by the mental maps of riverside students in the Guaporé-Mamoré valley on the Brazil-Bolívia border

La alegría representada por los mapas mentales de los estudiantes ribereños del valle del Guaporé-Mamoré en la frontera entre Brasil y Bolívia

Gislaina Rayana Freitas dos Santos¹

Ely Sandra Carvalho de Oliveira²

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no contexto do Grupo de Pesquisa de Estudos Interdisciplinares da Fronteira Amazônica- GEIFA, vinculado à Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Trata de uma investigação de percepção e vivência realizada no Vale do Guaporé-Mamoré, fronteira Brasil-Bolívia. O estudo teve como objetivo reconhecer as atividades lúdicas que as crianças e jovens das comunidades ribeirinhas realizam nos momentos de interação e lazer. O método de abordagem do estudo teve característica qualitativa e pesquisa de campo realizada nas comunidades ribeirinhas do Brasil e da Bolívia no período de setembro de 2017, com a finalidade de responder a seguinte questão problema: Quais são as principais atividades lúdicas representadas nos mapas mentais de alunos ribeirinhos, quais os motivos das escolhas feitas? Os resultados apontam que os ribeirinhos possuem simpatia espontânea para as brincadeiras no campo de futebol, seja para o futebol propriamente dito ou como na utilização do espaço do campo para outras brincadeiras, como pular corda, a pesquisa também sinalizou para o respeito pátrio dentre os bolivianos. Nesse sentido o ato de brincar é fundamental para as crianças nas suas interações sócio-cultural como também para seu desenvolvimento físico, motor, social, moral, emocional e afetivo.

Palavras-Chaves: Mapas mentais. Ludicidade. Fronteira. Ribeirinho

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD, Licenciada em Pedagogia e em Matemática, Editora da Revista Cultura & Fronteiras, Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares da Amazônia-GEIFA. Email: gislainasantos08@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7390210353402850> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0779-5411>

²Pedagoga formada pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR , Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UNIR), Atuou como Supervisora Escolar na Rede Estadual e Municipal de Educação de Rondônia no Município de Nova Mamoré, Atualmente é Analista em Trânsito/Pedagoga do Departamento Estadual de Trânsito de Rondônia-DETRAN.

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación realizada en el contexto del Grupo de Investigación de Estudios Interdisciplinarios de la Frontera Amazónica - GEIFA, vinculado a la Universidad Federal de Rondônia-UNIR. Se trata de una investigación de percepción y experiencia realizada en el Valle de Guaporé-Mamoré, en la frontera Brasil-Bolivia. El estudio tuvo como objetivo reconocer las actividades recreativas que realizan niños y jóvenes de comunidades ribereñas en momentos de interacción y ocio. El método de enfoque de estudio tuvo una característica cualitativa y una investigación de campo realizada en comunidades ribereñas de Brasil y Bolivia en el período de septiembre de 2017, con el propósito de responder a la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las principales actividades recreativas representadas en los mapas mentales de ribera? Estudiantes, ¿cuáles son las razones de las decisiones que tomaron? Los resultados indican que los ribereños sienten espontáneamente afición a jugar en la cancha de fútbol, ya sea para practicar fútbol o utilizar el espacio de la cancha para otros juegos, como saltar la cuerda, la investigación también destacó el respeto por el país entre los bolivianos. En este sentido, el acto de jugar es fundamental para los niños en sus interacciones socioculturales así como para su desarrollo físico, motor, social, moral, emocional y afectivo.

Palabras clave: Mapas mentales. Alegría. Borde. Orilla

INTRODUÇÃO

O presente artigo está contido nas pesquisas do projeto “Representações interações no Vale do Guaporé-Mamoré na fronteira Brasil com a Bolívia”, realizado pelo GEIFA, no ano de 2017, em que buscou representar o ato de brincar dos alunos ribeirinhos, movido pelo questionamento: Quais são as principais atividades lúdicas representadas nos mapas mentais de alunos ribeirinhos, quais os motivos das escolhas feitas e quais atividades proporcionam aos brincantes os estímulos psicomotores, cognitivos, afetivos e psicossociais? Nessa perspectiva estamos motivados a conhecer aspectos das comunidades ribeirinhas, do ato de brincar dos alunos ribeirinhos, comunidade esta que pouco se conhece, que pouco se concede a voz, por este motivo o grupo GEIFA movidos em conhecer melhor vem durante três anos promovendo a interação entre as fronteiras.

Tem como marco teórico a pesquisa de campo com comunidades ribeirinhas do Brasil e da Bolívia realizada em setembro de 2017, nas comunidades: Porto Carreiro, San Roque, Barranco Colorado, Puerto Coimbra e Distrito de Surpresa. O tipo de abordagem foi a pesquisa qualitativa descritiva pautada na observação direta pela construção e análise de mapas mentais fazendo as interpretações das imagens seguindo a metodologia de Salete Kozel (2005, 2018), concepções teóricas de Lev Vygotsky (1998), Jean Piaget (1971), Denis Richter (2011), Tizuko

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Kishimoto (2003), Gilles Brougère (2006) entre outros autores que abordam a temática. Escolhemos os Mapas Mentais como instrumento metodológico que oferece os elementos necessários para trabalhar de forma concreta por oferecer uma linguagem privilegiada para a comunicação dos aspectos constitutivos do espaço vivido e percebido pelo aluno na escola e fora dela. A primeira parte retrará o contexto gerais das comunidades ribeirinhas da Amazônia,

A segunda parte detalha os aspectos do ato de brincar e a representação deste ato pelos Mapas Mentais, posteriormente demonstraremos os resultados da pesquisa e as discursões dos enfoques demonstrados as representações dos alunos ribeirinhos.

COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

“Nas águas dos grandes Rios... O caboclo carniça a esperança
Nas águas dos grandes rios. Enfrentando os desafios dos Rios...”
Canção: Rios de promessa, composição de Ronaldo Barbosa

Ao estudarmos as comunidades ribeirinhas na fronteira nos pautamos na generalização do termo “comunidade”, para o que concerne ao espaço em que unificam as relações sociais, com modos de vida particulares, nesse sentido cada comunidade possui suas características específicas para a organização/gestão e os meios como se utilizam dos recursos naturais. Utilizaremos das concepções de Maria Corrêa (2002), Therezinha Fraxe (2004), como também estudos regionais que norteiam a temática.

As comunidades ribeirinhas são ligadas pelas águas que rodeiam seu espaço físico, águas que vão além da estrutura ou de sua utilização como locomoção, para algumas são fonte de subsistência. Corrêa (2002) em seu trabalho intitulado “Ribeirinho do Madeira”, refere-se ao ribeirinho como sendo homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, vivem e se criam à beira dos rios, são os chamados “beiradeiros”. Segundo o dicionário Houaiss (2011) ribeirinho é aquele que se localiza ou vive às margens de rio ou ribeira.

É preciso destacar a natureza como elemento importante a ser considerada na cultura amazônica, influenciando, sobretudo os modos de vida e a identidade das populações ribeirinhas.

Integrados ao meio ambiente, os ribeirinhos, nas condições de agricultores, pescadores, remadores, caçadores, mateiros etc, seguem as nuances de uma natureza monumentalizada pelas suas enormes proporções, que deles exigem criatividade e os instigam à compreensão imaginativa. (FRAXE, 2004, p.22).

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Dentro desse contexto percebe-se que o rio tem uma relevância para essas populações, sendo utilizado como um traçado fluvial para o tráfego das pessoas e mercadorias. Mas o rio exerce um papel singular para o morador ribeirinho, conforme apontado nas contribuições de Therezinha Fraxes (2004):

Entre as principais características responsáveis pela diversidade da cultura-cabocla-ribeirinha estão a valorização positiva e negativa do rio, o modo de organização econômica e social, o lugar privativo das atividades pesqueiras, na economia e social, o lugar reservado às atividades agroextrativistas, o modo de integração das comunidades ribeirinhas na sociedade mais ampla e o caráter simbólico das relações com o rio (FRAXE, 2004, p.50)

As comunidades do vale do Guaporé tecem sua idiossincrasia, no tocante a valorização positiva do rio, no entanto para algumas comunidades essa idiossincrasia é motivada por outra realidade no que tange a cheia do rio, a exemplo disso apontamos a relação com a lavoura em que ao encher o rio poderá destruir plantações. As famílias ribeirinhas têm sua rotina estabelecida pelo trabalho na roça e a sua vida social está marcada pela forte participação na vida religiosa.

A comunidade ribeirinha visitada tem como características a predominância da religiosidade, em todas elas encontramos a presença da igreja como elo de ligação entre os moradores, em algumas há a presença de apenas uma estrutura física e denominação, em outras temos a presença de duas ou três, entre elas católica, Assembleia de Deus, Adventistas do 7º dia. Nesse contexto religioso as escolas bolivianas operam, com as premissas ideologias do Sistema Fé e Alegria,

No que se refere aos aspectos arquitetônicos observamos que o campo de futebol está no centro da comunidade, próximo da escola, que as reuniões da comunidade acontecem nesses dois espaços, mais a frente descreveremos o quão importante é o campo de futebol para estas comunidades.

ESCOLA RIBEIRINHA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE

Sem dúvidas a educação é primordial para a formação de uma sociedade melhor, para isso é imperioso considerar a escola como espaço fundamental nesse processo.

Corroborando com esse pensamento é que Hage e Junior consideram que:

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

A escola é o espaço onde o ato educativo se concretiza no maior espaço do tempo. Falar de escola é falar de um lugar alegre, dinâmico, mas também, sério e competente. A alegria não é antagônica ao comprometimento. Falar em escola é pensar em educação, em docência, em ensino-aprendizagem. Para tanto, obviamente, faz-se necessário que as escolas estejam preparadas para desenvolver um ato educativo que possa, de fato, instigar uma formação cidadã aos alunos, de forma significativa e relevante. (HAGE; JUNIOR, 2013 apud FREIRE, 1991)³

Conforme citado por Hage e Junior “a escola deverá instigar uma formação cidadã aos alunos e trabalhar com uma formação significativa e relevante”, no que se refere a comunidade ribeirinha, deve levar em consideração sua cultura para promover a sua formação significativa dar voz e vez a estes povos.

Sabe-se que são muitos os desafios a serem superados no contexto das escolas ribeirinhas, como por exemplo, a falta de reflexão da cultura vivenciada por esses sujeitos que pouco ou quase nunca são contemplados pelo currículo escolar. Ou seja, a realidade sócio-cultural não é refletida pela escola, sendo que esta se preocupa mais em transmitir os conhecimentos produzidos em outros contextos sem ter uma imbricação com as experiências locais.

Sacristán (2004) ao discorrer sobre essa questão afirma que:

a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo), os problemas da fome, do desemprego ou dos maus tratos, racismo e xenofobia, as consequências dos consumismos e muitos outros temas problemas que parecem ‘incômodos’. Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (p. 97).⁴

Sobretudo, pensar a escola no contexto ribeirinho, significa levar em consideração as inúmeras possibilidades que estão imersas nesse contexto, com o propósito de construir um projeto de educação que esteja mergulhado na cultura local e suas várias facetas. Uma escola que esteja pautada na realidade ribeirinha, que seja “significativa e relevante” conforme afirma Hage e Junior.

³ HAGE, S. A. M; JÚNIOR, Acyr de Gerome. Ser professor ribeirinho: os desafios que emergem da Educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas na Amazônia. (Orgs.) Waldir Ferreira de Abreu, Damião Bezerra Oliveira e Érbio dos Santos. Educação Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo, 2ªed. Belém/PA. GEPEIF-UFPA, 2013. In: FREIRE, Paulo 1991.

⁴ SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). Territórios contestados. 6ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

LUDICIDADE E MAPAS MENTAIS: REPRESENTAÇÃO DO BRINCAR DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS

Ao discutirmos a representação do brincar nos Mapas Mentais não podemos deixar transpor a uma breve retrospectiva sobre a ação do lúdico como ato de crescimento das atividades concretas relacionada com o abstrato das crianças, nesse sentido o lúdico expande sua dimensão teórica na palavra ludicidade. Nessa perspectiva a Ludicidade é uma palavra que está intrínseca a uma gama de significado, no entanto, os dicionários (Houaiss Conciso, 2011; Ferreira, 2005; Michaelis⁵), não contém o significado para o verbete, na Língua Portuguesa não temos uma palavra única para envolver a gama de significados que a palavra ludicidade engloba, mas começamos pelos conceitos de lúdico, para esses dicionários refere-se ao que é “relativo a jogo, brincadeira, brinquedo, divertimento, qualquer atividade que distrai e diverte”.

O lúdico tem sua origem na palavra “ludus” que significa “jogo”. Para a antiguidade greco-romana o jogo era visto como fator de recreação, “aparece como atividade que exige esforço físico, intelectual e escolar” (Kishimoto, 2003, p.28), Brougère (2006) acrescenta que nesse período histórico a brincadeira era considerada como atividade “fútil”, em que sua utilidade era apenas para “distração”. Nas concepções de Kishimoto a ruptura desta realidade ocorre com o Renascimento, com as ideias do psicólogo Rousseau nas visões naturalistas do mundo, ao identificar as especificidades infantis, partindo da naturalidade infantil, com isso desenvolveu-se a ideia de que a atividade lúdica é vista como um mecanismo para o desenvolvimento da inteligência. Nesse contexto a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, desde Wallon (1981), Piaget (1971) e Vygotsy (1998), o que com isso é indispensável à prática educativa.

Kishimoto (2003) postula o jogo como uma natureza livre, que quando imposta à criança deixa de ser jogo, com isso podemos observar que, para ser jogo é preciso que haja a intencionalidade e a liberdade predominantes no ato de brincar. O contexto do jogo e da brincadeira, possui aspecto social, seguindo as concepções de Kishimoto (2003) ao construir uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, corrobora nesse sentido Brougère (2006) em que a criança constrói sua prática lúdica diante de imagens que provém do seu

⁵ Dicionário Michaelis–virtual. Disponível no link: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso: 15/01/2019

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

círculo, por meio de um processo de socialização, com isso, o meio e o estímulo são processos principais na composição da brincadeira.

Analisamos a formação do pensamento, seguindo as concepções de Wallon (1981) no qual propõe e considera a criança como um ser global, ao constatar que seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento (estágio impulsivo-emocional) nos aspectos do domínio da inteligência, da afetividade e da motricidade, até a fase adulta, na qual a dimensão afetiva como sendo o processo principal, para ele as emoções contribuem bastante para o desenvolvimento da criança. Já para Brougère (2006), a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, cuja heterogeneidade desaparece em proveito de uma homogeneidade construída pela criança no ato lúdico. Para esta mesma linha temos as concepções de Vygotsky sobre o processo de construção do conhecimento relacionado com o ser histórico cultural, que trataremos mais a frente, anteriormente vamos relatar um pouco sobre as perspectivas do Mapa Mental como metodologia de apreensão do mundo vivido.

Segundo Kozel (2018) o Mapa Mental surge em 1966 nas pesquisas do geógrafo Peter Gold, na intencionalidade de construir as imagens dos lugares por meio de imagens mentais, nessa perspectiva remete ao simbolismo do mundo vivido.

O Mapa Mental também está associado ao processo de aprendizagem é o caso dos estudo de Buzan (2009) no qual emprega o Mapa Mental como método para estimular o raciocínio e potencializar o cérebro, em que o mapa mental é projetado para utilizar as cinco funções principais do cérebro: “recepção”, “armazenamento”, “análise”, “controle” e “expressão”, são perspectivas voltadas para desenvolver o Mapa Mental como ferramenta de aprendizagem, não é a nossa intenção nessa pesquisa, mas tomemos a última das funções principais “Para expressar as informações que recebe, o cérebro utiliza pensamentos, fala, desenhos, movimentos e todas as outras formas de manifestação criativa” (BUZAN 2009, p.17). Nesse sentido o Mapa Mental passa a representar o imaginário da criança, manifestado pelo desenho.

Para Kozel “Mapas Mentais são meios para estruturar e armazenar o conhecimento, referendo mundos imaginário, complexos e atraentes, permitindo retratar os lugares e suas peculiaridades muitas vezes inacessíveis às pessoas” (KOZEL, 2018, p.42). Para a autora

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Mapas mentais são a representação simbólica do mundo em que está inserido, as pesquisas que utilizam os mapas mentais estão em contextos variados, têm pesquisas na área da Saúde⁶,

Antropologia⁷, educação⁸, Meio ambiente⁹, Folclore¹⁰, Engenharia de produção¹¹, Migração¹², entre outros.

Nas interpretações sobre os mapas mentais para RICHTER (2011), os mapas mentais materializam as “interpretações”, os “olhares”, as “reflexões”, os “avanços”, as “relações”, os “limites”, as “experiências”, os “sentimentos”. O que com isso podem contribuir significativamente com a prática docente ao identificar os limites e os avanços, como também permeando a interpretação do espaço existente. Nesse sentido, apoia Freire (1996), a leitura de mundo revela, evidentemente a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo.

Vygotsky (1998), considera o sujeito como um ser sócio-histórico, uma vez que o meio cultural onde está inserido influencia o seu desenvolvimento, que a criança ao nascer desenvolve-se biologicamente, mas a aprendizagem está relacionada com a relação social e cultural, nesse sentido, influenciada pelo meio ambiente. E, que ocorre pelo processo de interiorização “chamamos de interiorização a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1998, p.74), nesse sentido, o processo de construção do conhecimento ocorre de fora para dentro por isso a interação sócio histórica com o meio é tão significativa neste processo.

Como podemos observar a relação com o meio ambiente desenvolve a representação, que é um processo significativo, nesse contexto o termo “representação” é compreendido por

⁶ PIRES, Elisabete Souza Maia Rodrigues. Tuberculose e território: caminhos geográficos da tuberculose em Guarulhos. Defesa: São Paulo 11-07-2016.

⁷ ARBOSA, Gabriel Coutinho e DEVOS, Rafael. Parallaxe e “marcação por terra”: técnicas de navegação entre jangadeiros na Paraíba e Rio Grande do Norte (Brasil). [online]. 2017, vol.23, n.3.

⁸ SASAKI, Karen; OLIVEIRA, Luana da Cruz Portella; BARRETO, Maribel Oliveira e ROCHA, Nívea Maria Fraga. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. [online]. 2014, vol.18, n.1.

⁹ ZANELLA, Maria Elisa. Inundações urbanas em Curitiba/PR: impactos, riscos e vulnerabilidade socioambiental no bairro Cajuru. Tese-Defesa: Curitiba, 2006.

¹⁰ FILIZOLA, R. Duelo da fronteira: entre a redimensão de uma nova espacialidade e a construção de uma identidade de resistência. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

¹¹ MAFRA, Simone Caldas Tavares. Elaboração de check-list para desenvolvimento de projeto eficientes de cozinhar a partir de mapas mentais e escola Likert. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

¹² MENDONZA, Cristóbal. Mapas mentais, sentido de lugar e processos migratório: a comunidade mexicana em Albuquerque (Nuevo México). Disponível no link: <
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-215X2012000200003&lang=pt

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

“Kozel (2018) pode significar um processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades” p.42”. E quando nos apropriamos das representações contidas nos Mapas Mentais estamos no processo de construção do imaginário representada por signos, onde o significante se materializa nos desenhos das crianças, exacerbando aspectos que muitas vezes não estão contidos em sua oratória.

Na obra de Denis Richter utiliza as concepções de ‘Simieli (1986), que desenvolve uma análise a respeito da presença do signo como elemento de comunicação [...] essa interpretação se destaca por promover uma importante relação existente na linguagem, que é a do “significante” e do “significado”¹³. Segundo Vygotsky (1998), a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos, acrescenta Vygotsky que “o uso de signo conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológico enraizados na cultura” p.54. Nesse contexto destacamos a importância da composição dos signos, que se inicia no conceito de sinal, mas que troca de posição dependendo do valor significativos que o sinal se incorpora.

Para exemplificar a transição de sinal para signo no contexto de um desenho, podemos falar da bola, que passa a ser signo quando inter-relacionada com o ser humano no ato de jogar ou brincar de bola, no contexto de uma relação individual ou coletiva, dependendo da relação social atribuída ao desenho.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa na perspectiva da metodologia de Salette Kozel (2018), a qual tem como intuito investigar como as pessoas constroem e desconstroem signos, nesse sentido o campo da pesquisa foi com comunidades Ribeirinhas ao longo do rio Mamoré nas comunidades San Lorenzo, Puerto Coimbra, São Roque e Barranco Colorado nas quais são comunidades ribeirinhas bolivianas, no que tange a comunidade brasileira, a pesquisa ocorreu no Distrito de Surpresa.

A escolha das comunidades ocorreu devido à necessidade de ampliar os olhares para os ribeirinhos e também em conhecer as brincadeiras que as crianças ribeirinhas, ao longo do

¹³ Richter (2011) O significando constitui-se no aspecto concreto do signo, já o significante é o aspecto imaterial, conceitual do signo, é a composição do significado, da compreensão que o signo se refere.

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

rio Mamoré, mais preferem. Nesse sentido, o grupo de pesquisa GEIFA busca conhecer os aspectos fronteiriços, no qual nos qualificou como pesquisadores inovadores, em que a pesquisa desbravou e redesenhou os caminhos ribeirinhos do rio Mamoré.

Fizeram parte do estudo 84 mapas mentais, sendo 62 de alunos bolivianos e 22 de alunos brasileiros, elaborado por crianças de 06 a 13 anos de idade. Essa faixa de idade foi selecionada por considerar os Estágios anos finais do “pré-operatório” até o estágio das “operações formais” de Piaget (1972), nesse contexto a criança já consegue alcançar o nível da representação e as ações do seu comportamento também já podem ser mentalmente elaboradas, a criança está no processo de desenvolvimento e torna-se social e comunicativa.

Material: Mapas mentais confeccionados por alunos brasileiros e bolivianos de escolas públicas. Optou-se em utilizar a técnica do desenho em que proporciona representar a realidade social, nesse sentido “A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas” (MOREIRA, 1991, p. 20), nesse sentido, o intrínseco ao desenho está contido no consciente da criança e o uso dessa técnica visa captar entrevistas para melhor compreender a escolha da criança ribeirinha.

Método: A análise dos mapas mentais segue a metodologia de Salette Kozel (2018) que consiste na seguinte maneira: A- interpretação quanto à forma de representação dos elementos da imagem; B- interpretação quanto à distribuição dos elementos da imagem; C- interpretação quanto à especificação dos ícones; D- apresentação de outros aspectos ou particularidade, o item “C” foi utilizado todas as vezes em que a representação não estejam relacionando aos itens “A e B” Nessa estrutura interpretamos os Mapas Mentais, como também utilizamos diretos e objetivos sobre o porquê da escolha da brincadeira por parte da criança, como também sobre o significado para a criança da brincadeira que ela escolheu.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados pautam-se na Metodologia de Kozel (2018), nas conspeções teóricas de Vygotsky (1998), Richter (2011), Piaget (1971), Kishimoto (2003), Brougère (2006), entre outros autores relacionados com a temática. Dentre os 82 Mapas Mentais aplicados nas comunidades, selecionamos 4 mapas, que exemplificam os aspectos mais difundidos entre as representações do brincar pelas crianças ribeirinhas.

Os quatro Mapas Mentais são das comunidades Barranco Colorado, Puerto Coimbra, San Lorenzo e Sorpresa, elaborados por crianças de 9 a 13 anos de idade. Selecionamos esta

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

faixa seguindo as teorias de Piaget (1971), ao classificar como “operações formais”, como a etapa em que a criança atinge seu nível mais elevado na prospecção da construção do pensamento abstrato, nesse aspecto está faixa etária irá detalhar com mais clareza sua interpretação das representações contidas nos Mapas Mentais.

Figura 01- Brincando em um dia ensolarado.



Fonte: Coleta de dados. Projeto conexões na Amazônia: representações, interações e identidades no vale do Guaporé-Mamoré fronteira Brasil-Bolívia, GEIFA/UNIR. 2017.

A figura 01- Brincando em um dia ensolarado, foi elaborado por uma menina de treze anos de idade, da comunidade Barranco Colorado. Podemos observar que a composição do ambiente visto de frente, com linhas retas e curvas, com organização na horizontal, e predominância da fachada da escola. Nota-se também a presença de elementos da natureza (sol, nuvens; pássaros, árvore – coqueiro; com pequenas flores ao redor). Presença de elementos construídos pelo homem (escola com a bandeira da Bolívia) tudo bem colorido, seguindo as cores reais da escola, da bandeira, como também dos outros signos que compõem a representação.

Para Vygotsky (1998) brincar é uma atividade social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens e interações para a criança e entre as crianças. Nesse aspecto, a importância da escola não se reflete apenas nos conteúdos escolares, mas também nas interações

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

sociais proporcionadas, que desempenham papel de grande significância na formação da personalidade.

Podemos destacar que o campo de futebol é um espaço central para o ato de brincar e que nele pode ser inserido outras brincadeiras, como pular corda, corridas entre as diversas brincadeiras percebidas nos mapas mentais. Localizado no centro das comunidades ribeirinhas o campo de futebol possui um significativo papel de interação e socialização, que vão desde as crianças no ato de brincar, como também para os adultos nos torneios e amistosos de futebol que acontecem entre as comunidades ribeirinhas da redondeza.

Figura 02 – Brincando em dia de chuva



Fonte: Coleta de dados. Projeto conexões na Amazônia: representações, interações e identidades no Vale do Guaporé-Mamoré fronteira Brasil-Bolívia, GEIFA/UNIR. 2017.

A representação da brincadeira na chuva (figura 02) contrapõe a primeira no aspecto do tempo, para a primeira o dia está ensolarado e para a segunda está com a presença de chuva o que para esta criança o tempo não impossibilitou de brincar, este desenho foi elaborado por um menino de 11 anos de idade morador da comunidade Puerto Coimbra. Quanto à construção da representação observamos a apresentação de proporcionais e com presença de formação de linhas retas e linhas curvas na composição das imagens. O panorama do desenho na horizontal em perspectiva, ou seja, em uma visão geral de ambiente, com a presença de elementos da

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

natureza (sol, nuvens, pássaros, chuva, grama, flores e árvore grande). Presença de elementos construídos pelo homem (campo de futebol, casa, cama e pipa¹⁴).

O ato de brincar neste desenho relaciona-se a dois momentos: um para o brincar sozinho e outros com os primos, são 12 sujeitos no campo de futebol. Nas concepções de Vygotsky (1998), as interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e para os acordos grupais.

Figura 03-Nadando no rio.



Fonte: Coleta de dados. Projeto conexões na Amazônia: representações, interações e identidades no vale do Guaporé-Mamoré fronteira Brasil-Bolívia, GEIFA/UNIR. 2017.

A figura 03 foi elaborado na comunidade San Lorenzo por uma criança de nove anos de idade, uma menina que representa o Mapa mental por meio de uma composição da imagem, ícones na perspectiva de um dia de lazer. Com elementos da natureza (sol – bem alegre e dando língua, nuvens, pássaros, o rio). Presença de elementos construídos pelo homem (varal para estender roupa, próximo do rio), podemos observar que este desenho predomina a presença da natureza, que o ato de brincar é o nadar no rio.

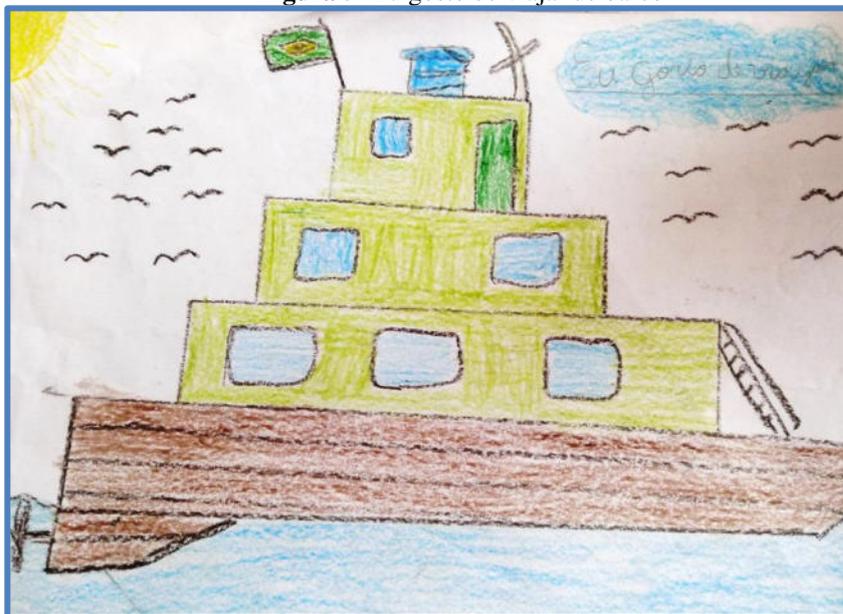
Para Fraxe (2004) no ambiente ribeirinho a cultura expande seu aspecto tradicional, ligada a conservação dos valores decorrente de sua história, nesse mapa podemos observar o

¹⁴ Mais conhecido na região Norte como “papagaio”.

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

cotidiano cultural do ribeirinho, na utilização do rio. No mesmo sentido Brougerè (2006), também relata que na brincadeira a criança manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural á qual está submetida, composta por um acervo próprio do cotidiano familiar e social da criança. Nessa imagem podemos condicionar as lembranças das atividades rotineiras, nesse sentido “a memória da criança não somente torna disponível fragmentos do passado como, também transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente”. (VYGOTSKY, 1998, p.48), formado por este acervo interior de cada criança.

Figura 5- Eu gosto de viajar de barco



Fonte: Coleta de dados. Projeto conexões na Amazônia: representações, interações e identidades no vale do Guaporé-Mamoré fronteira Brasil-Bolívia, GEIFA/UNIR. 2017.

Ao representar o ato de brincar (figura 04), a criança expõe o processo contínuo de travessia para chegar à escola, com isso, fica intrínseco a alegria aos passeios diários de barco. O mapa mental foi elaborado na comunidade ribeirinha brasileira Distrito de Surpresa, localizado a 200 quilômetros da cidade de Guajará-Mirim, banhada pelo rio Mamoré, por um menino de onze anos de idade em que nos ícones predomínio de linhas retas, composição horizontal e na vertical, presença de elementos da natureza (rio, sol, pássaros). Presença de elementos construídos pelo homem (barco, bandeira do Brasil, motor, caixa d'água).

A representação do desenho com cores primárias e secundárias bem ilustrado, respeitando as cores reais da bandeira e elementos da natureza. O desenho descreve o aluno

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

boliviano que mora em San Lorenzo e demonstra o seu prazer por viajar de barco indo, para o Brasil onde ele estuda na escola da comunidade ribeirinha de Surpresa.

Neste mapa mental a importância do rio para o deslocamento está exacerbada pelo aluno boliviano, sendo um movimento diário dos alunos bolivianos ribeirinhos que estudam nas escolas brasileiras, segundo Fraxe (2004) na diversidade da cultura observamos a valorização positiva do rio, demonstrado pelo aluno como um gosto pela travessia do rio Mamoré. Para Piaget (1971), no ato de brincar a criança assimila o mundo à sua maneira, o representa segundo seu pensar por simbolismo ou por representação da realidade, com isso, o mapa mental tece seus mecanismos de representação do ato de brincar relacionado com os aspectos sociais da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise trazemos a interpretação dos mapas mentais das comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé-Mamoré fronteira do Brasil com a Bolívia verificamos a combinação de elementos da natureza e as imagens aparecem na perspectiva área frontal de forma horizontal e de maneira dispersa. A maioria apresentou paisagem tipicamente rural no entorno da escola e do rio, traz embutido a ligação da comunidade com o povoado de Guayaramirim que é a cidade mais próxima e com mais recursos no lado boliviano. As comunidades brasileiras fazem essa mesma ligação com a cidade de Guajará-Mirim.

Dentre as brincadeiras destacamos o futebol que predomina em todas comunidades, seguido brincadeiras no rio, todas possuem um campo de futebol próximo da escola que eles mantem sempre limpo. Brincam meninos e meninas misturados, meninas contra meninos e outras só com meninos. O respeito à pátria e a bandeira é fortemente destacado nas comunidades bolivianas.

A escola é vista não só como uma obrigação mais também como o local onde se encontra os amigos e de muita diversão e interação. Não foi observada em nenhuma comunidade pesquisada o uso de tecnologias como celular, computador e outros como parte de suas brincadeiras. Indivíduos residentes na região ribeirinhas, das comunidades pesquisadas apresentam um modo próprio de interagir com o espaço onde vivem e a representação do meio ambiente construída pelos mesmos é carregada de memórias e significações.

Infelizmente, ainda conhecemos muito pouco sobre as crianças ribeirinhas. Podemos dizer que elas ainda são 'invisíveis'. Pouco se sabe sobre como elas pensam, como aprendem,

A LUDICIDADE REPRESENTADA PELOS MAPAS MENTAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS NO VALE DO GUAPORÉ-MAMORÉ NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

como se constituem como pessoa. Precisamos conhecer essas crianças reais, concretas, que crescem entre o rio, os peixes e as árvores.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUZAN, Tony. **Mapas Mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- CORRÊA, Maria Terezinha. **Ribeirinhos do Madeira**, 2002. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/numero095Terezinha.pdf. Acesso em: 20 dez, 2018
- Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Curitiba: Positivo, 2005.
- FRAXE, Therezinha (org.). **Comunidade Ribeirinha Amazônica: modo de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007.
- _____, Therezinha. **Cultura cabocla-Ribeirinha: Mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brincadeira e a educação** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOZEL, Salete (org.). **Mapas Mentais: dialogismo e representação**. Curitiba: Appris, 2018.
- _____, Salete. Comunicando e representando: Mapas como construções socioculturais. In.: SEEMANN, Jörn (Org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.
- RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- SANTOS, Gislaina Rayana Freitas. **Ensino de Matemática: concepções sobre o conhecimento matemático e a ressignificação do método de ensino em tempos de Pandemia**. Revista Culturas & Fronteiras v. 2, n 2 Julho/2020. P.41-58, 2020
- VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

**PARTY OF THE REGIONS AT EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: RECORDS OF
EXPERIENCES FROM 1999 TO 2005**

Adaildo Tapeoci de Barros ¹

Fátima Maria Teixeira Fernandes ²

Marizete Silva Prates³

RESUMO

Este estudo pretende versar sobre registros das experiências durante a realização do projeto Festa das Regiões na Escola Estadual Irmã Maria Celeste, localizada no município de Guajará-Mirim-RO, na fronteira do Brasil com a Bolívia, no período de 1999 a 2005. O projeto foi idealizado por uma professora de Geografia, sem aplicação de recursos públicos, mas literário-pedagógicos, para alunos da educação básica. Para tanto, teve acompanhamento, supervisão, realização e avaliação de outros professores, visando garantir a efetividade e a eficácia de produção de saberes e alcançar os objetivos propostos, que foram: *a priori* pesquisar e conhecer as regiões brasileiras em aulas de Geografia com os terceiros anos do ensino médio e *a posteriori* envolvendo as demais turmas do Ensino Fundamental (à época). O percurso metodológico deste estudo buscou como fundamento a “escrevivência”, cunhada por Conceição Evaristo (2017), que sustenta a ideia da escrevivência, em que “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”. Quanto ao material, para a análise, buscou-se informação em relatos de participantes, vídeos divulgados na internet e anotações em cadernos. Para os pressupostos teóricos, optou-se pelas contribuições de Soares (2000) sobre os conceitos de letramento e práticas sociais de leitura; de Bakhtin sobre o gênero discursivo e dialogismo; referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre temas transversais e a pluralidade cultural/orientação sexual. Na análise específica recorreu-se à teoria de Teixeira (1959); quanto aos gêneros textuais de Marcuschi (2003).

¹ Licenciado em pedagogia. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisador do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA). Guajará-Mirim, RO, Brasil. ORCID:<https://orcid.org/0009-0007-4881-0159>. E-mail: barros_zinho@hotmail.com.br.

² Fátima Maria Teixeira Fernandes. Festa das regiões na EEEFM Irmã Maria Celeste: registros de experiências no período de 1999 a 2005. Pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino Superior Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. EX-TER/RO-SEPLAD/PVH, Porto Velho, Rondônia, Brasil. Contato: (69) 981323845. Currículo lattes:<http://lattes.cnpq.br/4975619517543271>. ORCID:<https://orcid.org/0009-0004-6229-2202>. E-mail: fatimamfernandes@hotmail.com.

³ Marizete Silva Prates. Festa das regiões na EEEFM Irmã Maria Celeste: registros de experiências no período de 1999 a 2005. Mestra em Letras/Unir. Servidora pública estadual. Porto Velho, Rondônia, Brasil. Contato: (69) 999072988. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0538909034915701>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0086-7290>. E-mail: spratesmari@gmail.com.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

Palavras-chave: Educação. Interdisciplinaridade. BNCC. Identidade. Fronteira. Cultura.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo presentar registros de las experiencias durante la realización del proyecto Fiesta de las Regiones em la Escuela Estatal Irmã Maria Celeste, ubicada em el municipio de Guajará-Mirim, RO, em la frontera de Brasil com Bolivia, em el periodo del 1999 al 2005. El proyecto ha sido idealizado por una profesora de Geografía, sin la aplicación de los recursos públicos, pero sí com el literario-pedagógicos, para los alumnos de la educación básica. Por lo tanto, recibió acompañamiento, supervisión, realización y evaluación de otros profesores, com el objetivo de garantizar la efectividad y realización de la producción de saberes y alcanzar los objetivos propuestos, que son los que siguen: a priori pesquisar y conocer las regiones brasileñas com clases de Geografía com alumnados de terceros años de la enseñanza media y, a posteriori, se ha involucrado las demás turmas de la Enseñanza Fundamental (de aquella época). El camino metodológico de este estudio buscó como fundamento la “escrivências”, acuñada por Conceição Evaristo (2017), que sustenta la idea de escritavência, em la que “las historias se inventan, incluso las reales, cuando son contadas”. En cuanto a los materiales, para el análisis, se ha buscado informaciones em los relatos de los participantes, videos divulgados em la Internet y apuntes em cuadernos. Para los supuestos teóricos, se ha optado por las contribuciones de Soares (2000) sobre los conceptos de letramiento y prácticas sociales de lectura; de Bakhtin sobre los géneros discursivos y dialogismos; las referencias de los Parámetros Curriculares Nacionales sobre los temas transversales y la pluralidad cultural/orientación sexual. Em el análisis específico se ha buscado la teoría de Teixeira (1959); em relación a los géneros textuales de Marcuschi (2003).

Palabras-clave: Educación. Interdisciplinaridad. BNCC. Identidad. Frontera. Cultura.

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação em Rondônia possui sob seu domínio várias escolas que têm desenvolvido um conjunto de ações para proporcionar atividades de incentivo à leitura e a produção textual, manifestações culturais e outros tipos de aprendizagens. Acredita-se ser este um dos meios de ampliar competências primordiais na relação ensino-aprendizagem como aquisição da capacidade de ler e escrever, calcular, acessar tecnologias, a cultura, elevação do nível de letramento, etc.

No ano de 1999, os professores da Escola Irmã Maria Celeste promoveram uma série de ações envolvendo os estudantes com pesquisa sobre leitura e escrita de forma lúdica, como receitas, artesanato, costumes, arquitetura com representatividade das regiões brasileiras. O projeto Festa das Regiões foi idealizado por uma professora de Geografia, cuja apresentação dos alunos foi bastante criativa em que a comunidade toda se envolveu.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

Assim, o objetivo deste estudo é realizar registros das experiências vivenciadas durante a realização do projeto Festa das Regiões, da Escola Irmã Maria Celeste, idealizado pela professora de Geografia à época. A análise neste estudo refere-se ao período de 1999 a 2005. Os professores e gestores da Escola Irmã Maria Celeste promoveram uma série de ações preliminares envolvendo os estudantes da educação básica, cujo foco principal foi na aprendizagem de forma lúdica, envolvendo todas as disciplinas alcançando estudantes do ensino fundamental e médio.

As intenções propostas no Projeto eram que os alunos adquirissem novos conhecimentos e desenvolvessem novas habilidades culturais e artísticas. Isso implicava também na concepção de como os benefícios do projeto poderiam se tornar sustentáveis e duradouros, na vida futura dos participantes.

Foram abordadas temáticas alusivas às manifestações culturais, como música, dança, arte culinária, artesanato, costumes, vestuário, pesquisas bibliográficas, escrita das receitas memorizadas, cultura fronteiriça e outros.

A transversalidade e a interdisciplinaridade foram aspectos trabalhados durante o Projeto, em meio à gama de aprendizados nas informações ou saberes populares da comunidade. O protagonismo do aluno como agente transformador da realidade vivida na fronteira foi explícito, levando em conta o método, a pesquisa explicativa de análise e interpretação dos resultados, “[...] incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas”, como contextualizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 47).

A aprendizagem se concebeu por vários ângulos, como parte da busca do conhecimento por intermédio de formas e estruturas de pensamento e de conteúdo, como analisa Ausubel (1998): “a integração do conteúdo aprendido numa edificação mental ordenada, a estrutura cognitiva, que representa um conteúdo informacional armazenado por um indivíduo, organizado de certa forma em qualquer modalidade do conhecimento”.

Pressupõe-se que os objetivos do Projeto foram alcançados quando constatamos que alguns alunos que não haviam saído da cidade de Guajará-Mirim para outros estados brasileiros puderam conhecer, aprender e compartilhar os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa e a execução do Projeto.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

A mudança dos jovens que estudaram nesse período era notória: atitudes, comportamentos e desenvoltura. Dessa maneira, o aprendizado-cidadão é o que transforma o indivíduo, que pode fazer a diferença entre a teoria aliada à prática.

Então, o desenvolvimento de ações, projetos e programas de colaboração do conhecimento cria condições de construir uma sociedade humanitária e culturalmente feliz, em que a lógica do mercado não seja vista como a única solução para os problemas: o saber é necessário às realizações da humanidade.

As sociedades atuais são caracterizadas pela dissociação entre o fato de gostar de aprender o de buscar informações de conhecimento fora do lócus escolar. Sabe-se que os conhecimentos anteriores que um indivíduo possui sobre um assunto podem condicionar a aprendizagem.

Nesse sentido, “as aprendizagens prévias não concretizadas, não permitem a possibilidade de aprender isso só ocorre quando o material novo se incorpora, se relaciona, com os conhecimentos e saberes que já se possui” (AUSUBEL, 2003, p.85). Corroborando com a ideia do autor, a equipe de professores da Escola Irmã Maria Celeste propiciou a oportunidade aos estudantes pesquisar e conhecer os assuntos de sala de aula, afim de torná-los atos concretos com a exposição de elementos regionais, apresentação de diversos gêneros textuais, explicação dos trabalhos e da importância de cada região em que era produzido.

E então, a partir da produção dos conhecimentos, imprimiu-se o processo de construção de saberes e habilidades para realizar autoria e ampliar a visão do mundo, que segundo ecoa na ideia bakhtiniana, “a compreensão é uma forma de diálogo; estando para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (VOLOSHINOV, BAKHTIN, 1992, p.132).

Pesquisar sobre as Regiões Brasileiras permitiu aos alunos associarem suas experiências para elaborar hipóteses sobre o universo como um todo, com relação ao Brasil, suas divisões regionais e estados federativos e a comunidade local.

Foi possível descobrir respostas sobre o outro e sobre si mesmo, e assim, desenvolver o aspecto cognitivo para aprimorar conhecimentos. Elegeu-se, então, o projeto Festa das Regiões a fim de promover aprendizagens e valorizar a cultura local e da fronteira. Presume-se que a fronteira seja um espaço passível de inúmeras pesquisas já publicadas e a serem realizadas.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

Era preciso destacar a riqueza cultural dos povos de muitas raças e origens em seus costumes, saberes, falares e formas de se adequar ao mundo contemporâneo. O projeto proporcionou a interatividade do alunado, o envolvimento comunitário, a experiências entre diferentes culturas entre regiões e até outros países (de onde originaram as técnicas e as tecnologias na produção de materiais escolhidos para serem pesquisados).

Segundo relata uma professora, houve construções de barracas, organização de receitas advindas da memória de pessoas oriundas das regiões brasileiras. As aulas foram dinamizadas pelos conhecimentos obtidos com as pesquisas, fato que contribuiu para que se compreendessem desde os gêneros textuais até o manuseio de material que permitisse o exercício da atividade criadora para o conhecimento, com ações entre alunos *versus* professores e comunidade.

A maioria dos alunos nunca tinha saído da cidade, daí a pesquisa foi uma das formas de conhecerem outras culturas fora da cidade. Tinha culinária, música, dança e ambientes recriados como praias, montanhas, enfim, onde a criatividade alcançava. E na região de Mato Grosso a paçoca de carne é até exportada, era feita no pilão então não deu outra.

O Projeto foi uma oportunidade para os jovens e a comunidade escolar abrir as janelas da alma e alçar voos para aprender que às vezes é necessário deixar o ninho e voar perto ou longe, de fato, estas pessoas foram transformadas por viverem a oportunidade de arte/aprendizado/história/ cultura.

Isso permitiu a construção de sentidos vinculados à multiplicidade de recursos literário-pedagógicos, matemáticos, geopolíticos e aspectos culturais em uma linguagem simplificada.

Ações políticas devem ser planejadas e organizadas para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), que integra a política nacional da Educação Básica para contribuir com o alinhamento de outras políticas e ações, nas esferas federal, estadual e municipal.

Contextualizando o projeto Festa das Regiões com as competências descritas pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC, é válido lembrar que as exigências legais perpassarão os tempos sem produzir efeitos prejudiciais à aquisição e produção do conhecimento. A inventividade, a interação social e as relações de fronteiras estão contempladas nos compêndios que guardam as leis, bem assim no direito irrestrito do cidadão à educação.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA

CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE

1999 A 2005

As ações planejadas e executadas no projeto Festa das Regiões atenderam prontamente a previsão da Lei 9394/96 que, por conseguinte, as exigências estão inclusas na BNCC, em suas dez competências.

O projeto Festa das Regiões abarcou possibilidades de construir saberes, ampliar a compreensão da realidade local e dos arredores. Nessa esteira, podemos traçar muitas linhas paralelas com relação à execução do projeto e as premissas indicadas pela composição do currículo nacional brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular elencou dez competências, que a seguir, algumas delas serão comparadas com a realização do Projeto. Segundo concepções contidas na BNCC,

O conhecimento é uma competência que se vincula ao repertório sobre a visão de mundo sobre os conhecimentos que a humanidade elaborou, cujas habilidades têm a ver com o mundo físico e digital, as ciências exatas e humanas para que depois haja compreensão da realidade. (Brasil, 2020, p.224).

Nessa concepção, vê-se que a responsabilidade da escola é orientar aprendizagens, e isso é ligado diretamente à produção do conhecimento, que pressupõe enriquecimento cultural e científico. Portanto, os projetos escolares apoiam os alunos em suas iniciativas de pesquisa ou propõe desafios a serem enfrentados. Os alunos participantes do Projeto foram capazes de argumentar sobre experimentos e usar a criatividade para que elaborassem alternativas e buscassem novos caminhos para resolver os problemas propostos.

No contexto da interdisciplinaridade o que se esperava dos alunos foi a obtenção do conhecimento que mais se ajustasse às suas necessidades de aprendizagem, tendo ao seu alcance o meio eficaz para a apropriação do conhecimento.

Anysio Teixeira (1959, p.78) pontua que apenas pela experiência haja contato com os conhecimentos, por conseguinte elaboramos o pensamento. Para ele, a experiência é, em si, o ato de fazer algo e ter reação a partir desse evento. Por isso, o processo configura em ativo e passivo; que a experiência é educativa quando nos leva à reflexão. O autor argumenta que “pensamento é o discernimento interrelacional que se situa entre o que experimentamos e o que acontece em consequência disso”.

Por isso, a terceira competência, refere-se ao repertório cultural como parte do currículo escolar, esta propõe que o pesquisador/aluno conheça e participe de produções artísticas e que haja valorização de seus resultados.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

Assim, com as experiências artísticas, os alunos foram capazes de se expressar e atuar, além de explorar as relações entre culturas, sociedades e artes. Neste ponto, o projeto Festa das Regiões cumpriu as determinações fundamentadas na legislação federal contida no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Quanto à quarta competência, que envolve a comunicação, os realizadores da Festa das Regiões demonstraram suas características quando se apresentaram capazes de utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para se comunicar e compartilhar informações uns com os outros. Isso é essencial para as fases da vida. Os alunos desenvolveram a escuta como a capacidade de expressar ideias, opiniões e emoções.

Outro ponto importante na execução do Projeto que possui correlação às competências da BNCC foi referência à cultura digital, cuja previsão é que;

“o ensino deve englobar o uso dos recursos digitais sob a visão ética, crítica e significativa, desenvolvendo no aluno a compreensão do uso responsável da tecnologia, seja como consumidor dela ou como produtor de conteúdos digitais” (BRASIL, 2020).

Foi possível perceber que as competências foram contempladas no projeto, que a transposição de barreiras físicas e temporais promovidas pelas tecnologias móveis contribuiu para novos conhecimentos culturais, assim como também as digitais. O acesso à informação tornou-se mais democratizado e dinâmico, fomentando o compartilhamento de saberes em tempo real, por meio de aparelhos de mídias com difusão em massa, principalmente rádio e televisão.

DESTAQUES DAS REGIÕES NO PROJETO

Sabe-se que as metodologias ativas de aprendizagem consistem em uma técnica pedagógica alusiva a atividades instrucionais, que permitem engajar os estudantes em se tornarem protagonistas no processo de elaboração e produção do próprio conhecimento.

Metodologias ativas referem-se menos à transmissão de informações e mais no desenvolvimento de habilidades. Tal termo foi utilizado pelos professores Charles Bonwell e James Eison na obra *Active Learning: creating excitement in the classroom*, lançado em 1991.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

Parte do discurso e das instruções no projeto Festa das Regiões foi fundamentada especificamente no tipo de aprendizado por projetos, que trata de um mecanismo em que se identifica uma situação que não necessariamente é um problema, mas pode ser aprimorada, a buscar uma solução que segue uma linha de raciocínio de “o quê?”, “para quem?”, “para quê?” e “de que forma?” Para conferir a aprendizagem por problemas, essa abordagem incentiva o trabalho em equipe e possibilita a descoberta de aptidões que podem ser um diferencial para o empreendedorismo e o mercado de trabalho (BONWELL; EISON, 1991).

A aprendizagem ativa foi demonstrada na relação entre professores e alunos, que, neste formato, que tomaram a frente, com maior interação e independência, participando ativamente do processo. Os professores foram mediadores, orientando e conduzindo os alunos na solução para os problemas, na elaboração de ideias e argumentos, no trabalho em equipe e em outras competências importantes, como responsabilidade, independência, proatividade, ética etc.

Os saberes da experiência são aqueles que o professor em formação traz consigo relativo à sua experiência e vivências como aluno e em atividades docentes. Além disso, os saberes da experiência envolvem aqueles produzidos no cotidiano docente e, nos processos de reflexão da sua própria prática, a fim de inovar estratégias e metodologias.

As metodologias ativas de aprendizagem preparam os alunos para as apresentações de seus estudos, que podem ter auxiliado na vida acadêmica, profissional e social, utilizando tais ferramentas para lidar com situações complexas.

A seguir, apontamos um registro de atividades desenvolvidas no projeto Festa das Regiões: As cinco regiões do Brasil são as grandes divisões do território que apresentam características específicas, com divergências de relevo, aspectos socioculturais e econômicos. Embora seja imenso, o Brasil é singular em seu idioma, a Língua Portuguesa: não há dialetos, apenas línguas indígenas são preservadas e faladas em aldeias.

Na Festa das Regiões, a apresentação sobre a região Norte enfatizou que é formada por sete estados, tendo a maior área e a menor densidade demográfica do País, média de 18 milhões de habitantes. Ela abriga grande parte da floresta amazônica e possui o clima equatorial, economia com base no extrativismo mineral e vegetal, pecuária e agricultura, sendo secundário o setor de indústrias. As expressões folclóricas foram os pontos mais abordados no Projeto.

Os estudantes representaram a região Norte com a arte culinária, a dança do boi-bumbá e a música, o ritmo e composição do carimbó. O Festival Folclórico denominado “Duelo da

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

Fronteira” na cidade de Guajará-Mirim/RO, Brasil, é uma tradição criada em 1995, que se transformou em um evento cultural importante do Estado de Rondônia. A festa acontece com a disputa entre os bois bumbás Flor do Campo e Malhadinho. O festival destaca-se pela alusão às heranças culturais indígenas e caboclas, com danças, músicas e lendas. A ideia era ajudar na educação de crianças e adolescentes de forma lúdica. O projeto Festa das Regiões apresentou a dança do boi-bumbá como parte da cultura da região Norte.

O ambiente escolar deve incentivar a arte e ensinar a valorizar as suas origens. Encontramos eco na concepção de Silva ao lembrar que;

[...] paulatinamente, essas culturas, costumes, crenças, saberes e fazeres se perdem em diversas outras já existentes no “volume cultural” sem identificação, embora haja nos falares, mas que deveria existir entre as gerações passadas, a escola e as gerações contemporâneas, isto é, os estudantes. (Silva, 2023, p. 56).

Questiona-se: serão as transformações velozes do mundo moderno, o grande volume de informações e as novas exigências, que deixam os profissionais da educação atordoados em meio às transformações simultâneas, a ponto de não sobrar espaço para alguns assuntos?

O carimbó, dança apresentada no Projeto como referência da região Norte, é de origem indígena, da língua tupikorimbó (pau que produz som) é o resultado da junção dos elementos *curi*, que significa “pau”, e “*mbó*”, que significa “furado”, que é o principal instrumento musical utilizado nessa manifestação folclórica. O curimbó é uma espécie de tambor tocado com as mãos, feito com um tronco escavado e oco.

A dança do carimbó do Pará foi trazida ao Brasil por escravos africanos. E depois anexada às influências indígenas e europeias. O costume da dança advém do hábito dos agricultores e dos pescadores que dançavam ao ritmo do tambor, quando terminavam os trabalhos diários.

A referência da culinária da região norte, os estudantes pesquisaram e apresentaram a receita de pato no tucupi, uma comida típica da culinária paraense, servida principalmente na ocasião da festa do Círio de Nazaré. Prepara-se com jambu, uma erva característica da região do norte brasileiro e tucupi, um líquido extraído da raiz da mandioca brava. Serve-se o pato com o caldo de tucupi acompanhado de farinha d’água da mandioca e arroz branco.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

A região Nordeste, é composta por nove estados, apresenta a maior diversidade cultural e a maior desigualdade social em relação às demais regiões. O clima é semiárido no interior e tropical no litoral.

Na Festa das Regiões houve apresentação do frevo, dança, representando o Nordeste, que é uma das principais danças tradicionais brasileiras e uma das manifestações culturais mais conhecidas na região nordeste do Brasil. No Pernambucano, o frevo faz parte do carnaval, especialmente, no Recife e em Olinda. É reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN em 2007.

A arte culinária que representou o Nordeste foi a moqueca, prato típico brasileiro, que surgiu com os povos indígenas que habitavam a região, que preparavam peixes e frutos do mar em panelas de barro.

Quando os portugueses e africanos chegaram, a receita ganhou novos ingredientes, como dendê e leite de coco. No Brasil há duas versões principais da moqueca: a capixaba (feita com peixe, tomate, cebola, coentro, alho, azeite e urucum, cozidos em panela de barro), típica do Espírito Santo, e a baiana, originária da Bahia (feita com dendê e leite de coco, pimentões e outros temperos). Além de saborosa, a moqueca é uma opção saudável de alimentação, pois é rica em proteínas e nutrientes provenientes dos peixes e frutos do mar.

A região Centro-Oeste é formada por três estados e o Distrito Federal, possui o segundo maior território e a segunda menor população, 16 milhões de habitantes. A economia consiste em atividades de pecuária, agricultura, extrativismo mineral do nióbio e turismo. O clima é tropical e a flora é representada pelo pantanal e o cerrado.

O projeto Festa das Regiões contemplou atividades representativas do Centro-Oeste com a dança *Country*, que consiste em um estilo de música caipira dos Estados Unidos cuja influência pode ter vindo de escravos com canções de guerra, do profundo censo religioso do sul estadunidense e dos trabalhadores do campo. Os imigrantes oriundos da Irlanda contribuíram, com a introdução do banjo que auxiliou inclusive no ritmo e na dança tipicamente caipira americana. A dança e a música *country* surgiram juntas, em cidades no começo do século XIX, quando imigrantes ingleses não encontravam trabalho nas colônias do nordeste partiam para o oeste em busca de terra e ouro.

Já a região Sudeste compõe-se por quatro estados, possui a maior população e o maior produto interno bruto brasileiro, com economia baseada nos setores industriais, financeiros e

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

comerciais. É a região mais industrializada e urbanizada do Brasil, com população de mais 87 milhões de habitantes. O clima é tropical e subtropical.

O Projeto focalizou o Sudeste com a culinária, preparação do pão de queijo, referente ao estado de Minas Gerais, cuja literatura não edita registros específicos sobre a origem. Essa iguaria surgiu no período do ciclo do ouro em Minas Gerais, mas no aspecto popular, se inicia no século XVIII. Apresentaram, ainda, um prato à base de peixe. A música foi representada pela bossa nova, um movimento da música popular brasileira do final dos anos 50, marcado pela influência do samba carioca e do jazz norte-americano.

O samba representou a dança na região Sudeste, especialmente no Rio de Janeiro. Resultado da influência que a cultura africana teve na formação cultural do Brasil. Traduz-se como um gênero musical e ao mesmo tempo uma dança que se caracteriza por canções desse ritmo. A simbologia denota aspectos da cultura brasileira, compreendidos como patrimônio cultural imaterial do Brasil.

A região Sul, formada por três estados, possui o menor território e a menor população do Brasil, tem clima subtropical e temperado, sendo a região mais desenvolvida e com maior índice de desenvolvimento humano. Houve a colaboração de todos, o que permitiu ampliar o conhecimento de mundo, de edificar saberes e disseminar ideias perpétuas do quão importante é trocar experiências com pessoas de diferentes culturas.

O registro de informações sobre o churrasco no projeto Festa das Regiões mostrou que não se sabe da origem do churrasco, segundo a história, presume-se que o preparo desse prato vem desde a pré-história, com o domínio das técnicas do fogo, quando o homem primitivo percebeu que assar caça no fogo deixava a sua comida mais saborosa, mais macia e conservada.

O churrasco chegou ao Brasil durante o século XVII, com os Sete Povos das Missões, uma sociedade jesuíta no Rio Grande, para reunir indígenas na missão de catequizá-los. Segundo a biblioteca Wikipedia, cujas informações constam no sítio⁴, o Vanerão é um estilo de dança típica do Rio Grande do Sul, tradicional também, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.

De origem alemã, se desenvolveu no sul do Brasil, o ritmo foi influenciado pela habanera, originada em Havana, Cuba, da mesma forma que vários outros encontrados nos países hispano-americanos, como o tango, o samba canção e o maxixe. Os diversos gêneros trabalhados permitiram realizar o exercício da atividade criadora para o conhecimento, com o

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

diálogo entre comunidade e escola, fator que permitiu a construção de sentidos vinculados à multiplicidade de ideias.

Dessa maneira, a realização do Projeto incentivou a criatividade dos estudantes, com a busca de conhecimentos sobre várias áreas, fazendo descobertas e apresentando-as à escola, assinalando o desenvolvimento de suas habilidades que levaram à reflexão sobre a realidade, com a oportunidade de transformá-la.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste estudo buscou como fundamento na concepção de “escrevivência”, cunhada por Conceição Evaristo, como método de investigação, de produção de conhecimento e de posicionalidade implicada. A escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência do autor para produzir narrativas concernentes à experiência coletiva de mulheres (SOARES; MACHADO, 2017, p. 206).

A fim de ilustrarmos a reflexão proposta, as noções recorrentes no texto foram embasadas nos pressupostos de Evaristo (2017) na obra *Becos da Memória* reflete que, em uma escrevivência, “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”. Isso ocorre em um processo em que a autora se coloca no espaço aberto entre a invenção e o fato, utilizando-se dessa profundidade para construir uma narrativa singular, mas que aponta para uma coletividade. A respeito disso Soares e Machado (2017, p. 206) salientam que “escrever” tem o sentido de contar histórias estritamente particulares, que ao mesmo tempo remetem a outras experiências coletivizadas, em virtude do lugar comum constituinte entre autor(a) e protagonista, constituído por características compartilhadas em marcadores sociais e pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas.

Como instrumento de coletas, utilizamos o caderno de anotações, para registrar as memórias, os relatos e as escritas das experiências vivenciadas durante a realização do projeto Festa das Regiões, da Escola Irmã Maria Celeste, vale também destacar, a utilização de vídeos divulgados na internet. As anotações no caderno de registros foram essenciais para que mais na frente conseguíssemos analisar a contribuição do Projeto para promover a aprendizagem e o conhecimento sobre as regiões brasileiras.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE 1999 A 2005

AMOSTRAGEM E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa delineou-se pelo método de coleta de dados por meio de entrevistas com ex-professoras da escola, para que assim tivéssemos oportunidade de conhecer mais sobre como ocorreu a elaboração e a execução do projeto.

Conforme Gil (2008 p. 109), assinala que “a entrevista é, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” Com esse pressuposto, a entrevista contemplou o objetivo do estudo, que foi apresentar registros das experiências durante a realização do projeto Festa das Regiões.

A escolha dos sujeitos entrevistados foi de maneira intencional com a professora idealizadora do projeto e mais três professoras que trabalharam à época, que em face da vivência direta, tinham informações específicas sobre o Projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o projeto Festa das Regiões caracterizou-se como um evento de caráter inédito, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irmã Maria Celeste, demonstrando a capacidade criativa de professores e estudantes. Todos capazes de fazer inferência às manifestações discursivas de sua realidade e aos fatos não-ditos subjacentes. Compreendeu-se a necessidade de investir em mais ações escolares, para formar competências a fim se aperfeiçoar métodos e metodologias, uma vez que surgem novas demandas.

Verificou-se que é tão urgente quanto essencial avançar na concepção de que a interdisciplinaridade e a transversalidade podem ser trabalhadas com projetos como meio que favorece a vivência para a participação de todos os segmentos das instituições, considerando as regionalidades e a comunidade escolar local. Importante também foi constatar que as escolas trabalham os pressupostos emanados do currículo nacional.

O projeto Festa das Regiões representou um instrumento que garantiu a inclusão de ideias e saberes, especialmente por ter sido um espaço de discussão, definição de objetivos para a ciência e tomadas de decisão dos aspectos pedagógicos, socioculturais e plurais para a edificação dos conhecimentos de estudantes e da comunidade.

FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA
CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE
1999 A 2005

REFERÊNCIAS

AIDAR, L. Frevo. **Toda matéria**, [s.l.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/frevo/>. Acesso em: 24 out. 2023.

A ORIGEM da Moqueca: história e curiosidades. **Litologia**, [s.l.]. Disponível em: <https://listologia.com/origem-moqueca>. Acesso em: 23 out. 2023.

A TRADIÇÃO e história do pato no tucupi no almoço do Círio. **Roma news**, [s.l.]. Disponível em: <https://romanews.com.br/cirio/a-tradicao-e-historia-do-pato-no-tucupi-no-almoco-do-cirio>. Acesso em: 22 out. 2023.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BONWELL, C.; EISON, J. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington, D.C: School of Education and Human Development: George Washington University, 1991. (ASHE-ERIC Higher Education Report, n. 1).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COUNTRY music. Disponível em: <https://academiastilolivre.com.br/artigos/6005>. Acesso em: 2 out. 2023.

**FESTA DAS REGIÕES NA EEEFM IRMÃ MARIA
CELESTE: REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO DE
1999 A 2005**

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FESTA das Regiões. Guajará-Mirim do passado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lx3BbLVf-BA>. Acesso em: 15 out. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. 2008.

HISTÓRIA do samba: origem e características. Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/origem-samba.htm>. Acesso em: 22 out. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SANTOS, G. C. N. dos; SILVEIRA, V. L. L. (org.). **Diálogos na educação: diferentes vozes, práticas e saberes pedagógicos** - [livro eletrônico] / Porto Velho: Temática Editora, 2023.

SILVA, D. A. da. **Pressupostos para pensar práticas pedagógicas interdisciplinares por intermédio da cultura folclórica do Boi-Bumbá**. 1ª.ed.- São Paulo, SP: Ed. do Autor, 2023.

SOARES, I. G. **Políticas sociais de leitura no Brasil: os Discursos do PROLER e PRÓ-LEITURA**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SOARES, L. V. MACHADO, P. S. “**Escrevivências**” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em **Psicologia Social**. *Psicologia Política*. vol. 17. nº 39. pp. 203-219. mai. – ago. 2017. Disponível em: [v17n39a02.pdf \(bvsalud.org\)](https://bvsalud.org/v17n39a02.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan. /mar. 1959. p.78-84.



PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

PIBID/ PEDAGOGÍA - EDUCACIÓN ESPECIAL

Aline Cristiane da Silva ¹

Daniel Chaneyv Coimbra ²

RESUMO:

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que tem como objetivo apresentar minhas vivências no PIBID/Pedagogia - *Educação Especial* no atendimento educacional especializado (AEE). Tem como finalidade compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos público alvo da educação especial partindo da realidade de que se insere o processo educativo e desenvolver forma de intervenção a partir do pressuposto da Psicologia histórico cultural. Para alcançar os objetivos propostos, utilizaremos a “abordagem qualitativa, pois esta possibilita ao pesquisador estudar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas intenções cotidianas” (Ludke; André, 2014, p.13). Com base nas análises dos relatórios diários das atividades dos alunos atendidos constatou-se uma evolução nos aspectos sociais e pedagógicos. evidencia-se aqui a importância do papel da mediação pedagógica e da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas, pois pressupõe-se que, através de mediações culturais planejadas e intencionais, a escola cria condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Palavras-chave: PIBID; Educação Especial; AEE; Psicologia Histórico-Cultural.

RESUMEN:

El presente trabajo es un relato de experiencia que tiene como objetivo presentar mis experiencias en Pibid/Pedagogía - Educación Especial en el servicio educativo especializado (SEE). Tiene como finalidad comprender el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos que son el público objetivo de la educación especial, a partir de la realidad de la que se inserta el proceso educativo, y desarrollar una forma de intervención basada en el presuposición de la psicología histórica cultural. Para alcanzar los objetivos propuestos, utilizaremos el "enfoque cualitativo, ya que permite al investigador estudiar cómo se manifiesta un determinado fenómeno en las actividades, procedimientos e intenciones cotidianas" (Ludke; André, 2014, p.13). A partir del análisis de los informes diarios de las actividades de los estudiantes atendidos, se encontró una evolución en los aspectos sociales y pedagógicos. Aquí se evidencia la importancia del papel de la mediación pedagógica y de la educación escolar en el desarrollo de las funciones psíquicas, ya que se asume que, a través de mediaciones culturales planificadas e intencionales, la escuela crea condiciones para que los estudiantes se apropien de los conocimientos acumulados por la humanidad.

¹ Orientadora. Supervisora do Subprojeto Pibid Educação Especial e-mail: alinecris_pvh@hotmail.com

² Autor. Acadêmico da Universidade Federal de Rondônia, Campus Jorge Vassilakis. Departamento Acadêmico de Ciências da Educação e-mail: danielunir2020@gmail.com

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Palabras clave: Pibid; Educación especial; SEE; Psicologia Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência que tem como objetivo apresentar minhas vivências no PIBID/Pedagogia - *Educação Especial* no atendimento educacional especializado (AEE) e descrever as atividades realizadas, assim como a relevância do PIBID na formação inicial dos professores a partir do pressuposto da Psicologia histórico cultural. Com isso, surgiu uma melhor compreensão oriunda de uma relação pedagógica com alunos público alvo da Educação Especial, professores e Acadêmicos do curso de pedagogia do *campus* de Guajará-Mirim/Rondônia.

O *PIBID* é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura, com objetivo de proporcionar uma “aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (Brasil, 2010).

A intenção, segundo o Ministério da Educação (2018), é promover a união das secretarias estaduais e municipais com as universidades públicas, visando melhorar o ensino nas escolas públicas municipais e/ou estaduais. Nesse programa, os estudantes podem desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O Subprojeto PIBID/ Pedagogia - *Educação Especial* tem como um de suas metas o planejamento e execução do atendimento educacional especializado de alunos público-alvo da educação especial, matriculados em duas escolas da rede de ensino municipal.

As atividades propostas são de participação nas reuniões pedagógicas, atividades de planejamento, reuniões que visem contribuir com o ambiente educacional favorecendo a implementação de uma parceria colaborativa entre o ensino regular e a educação especial, a fim de que os licenciandos tenham subsídios para oferecer sugestões e auxílio ao professor de sala de aula planejando ações educativas em conjunto que colaborem com a escolarização dos alunos da educação especial. E por fim, a elaboração de planos de atendimento educacional especializado construído como resultado da parceria colaborativa entre os sujeitos envolvidos com os alunos.

O presente trabalho está fundamentado nas concepções freireanas sobre formação de professores. Temática essa, que está associada ao que propõe o PIBID/ Pedagogia - *Educação Especial*, onde os acadêmicos do curso de Pedagogia foram inseridos no cotidiano das escolas

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

da rede pública, proporcionando-lhes a oportunidade de criação e adaptação de materiais pedagógicos visando a aprendizagem e a acessibilidade dos estudantes em situação de inclusão nessas escolas.

O Subprojeto iniciou-se em maio de 2023, com a participação de trinta e dois (33) integrantes, sendo vinte quatro (24) bolsistas, seis (6) voluntários, três (3) professores supervisores e uma (1) coordenadora de área. Os bolsistas e voluntários foram encaminhados para as escolas EMEIEF - Prof. Maria Liberty de Freitas e EMEIEF Irma Hilda, localizadas no município de Guajará - Mirim, Estado de Rondônia.

Como bolsista do subprojeto, o meu encaminhamento foi ao atendimento educacional especializado desenvolvido na sala de recurso multifuncional que promove atividades de apoio em relação à aprendizagem com alguns alunos. Nesse ambiente, interagimos com essas pessoas conscientes de nossas responsabilidades como mediadores. Sendo assim, procuramos exercitar nosso olhar prospectivo e direcionar na potencialidade e habilidade que o aluno já demonstra.

No contexto escolar realizamos o plano de intervenção a partir do Pressuposto da Psicologia Histórico Cultural. Ao realizar as observações dos alunos público-alvo da educação especial identificando as suas dificuldades e a questão da inclusão desses na escola.

Dessa maneira, é possível relacionar e colocar em prática a teoria estudada ao longo da graduação e desenvolver um aperfeiçoamento enquanto professor de acordo com as experiências vivenciadas. Freire (1996, p.12) pontuou sobre essa relação teoria/prática com outros exemplos como está a seguir:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. Freire (1996, p.12).

Nessa perspectiva, o presente estudo busca conhecer o contexto educacional, organização do trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas, refletir juntamente com esses professores sobre os limites e as possibilidades das estratégias de ensino desenvolvidas e a contribuição do Pibid - Educação Especial no processo de formação da prática do profissional da ciência da educação.

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaremos a abordagem qualitativa, pois esta possibilita ao pesquisador estudar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas intenções cotidianas (Ludke; André, 2014, p.13). Além disso, recorreremos ainda à pesquisa documental a fim de identificar legislações que contribuíssem na compreensão da temática.

Para refletir sobre a nossa prática e respostas para alguns questionamentos, a pesquisa exploratória de cunho bibliográfico por meio de obras publicadas sobre a teoria Psicologia Histórico-Cultural (PHC), aos estudos de L. S. Vigotski (1886-1934), A. R. Luria (1902-1977), A. N. Leontiev (1903-1979), aos estudos de JOHNSON, L. F; YAEGASHI. S. F. R. (2022). Entende-se que são subsídios teóricos e metodológicos para construção de caminhos, bem como indica pista para elaboração de prática pedagógica, fornecendo auxílio para proposta de formação docente e a construção de uma identidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) o AEE é colocado como apoio necessário para que os alunos definidos como Público-Alvo da Educação Especial possam realmente acessar o conhecimento. Especificam, ainda, que o professor do AEE tem como função identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos incluídos, removendo as barreiras de aprendizagem construindo possibilidade para que esse aluno aprenda. (BRASIL, 2008, p. 21).

Dessa forma, compreendemos que o professor precisa estar subsidiado tanto teórico como metodologicamente para que seu ensino, principalmente, com crianças público alvo da educação especial seja efetivo. Com isso, a Psicologia histórico-cultural apresenta como o aporte teórico capaz de fornecer aos docentes as ferramentas necessárias para que este obtenha melhor compreensão acerca do desenvolvimento da criança, bem como conscientizá-lo acerca de seu papel como agente mediador no processo de educação escolar de forma a contribuir para o atendimento educacional.

Nessa concepção, a Psicologia histórico-cultural destaca que para compreender a pessoa com deficiência, precisamos entender primeiramente a pessoa, e depois a deficiência. Sendo assim, em primeiro lugar temos que entender o desenvolvimento humano e, a partir daí, vamos entender a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Isso porque, nos baseamos em Tuleski (2011), que fala dos teóricos como Luria, Leontiev e Vygotsky trazendo informações

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

importantes dentro da Psicologia Histórico Cultural referente à Educação Especial.

E com isso, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilitando assim o desenvolvimento cultural, porque as FPS que é a memória, habilidade de leitura e escrita, etc. Elas são desenvolvidas culturalmente, ou seja, precisam de uma mediação.

Nesse sentido, a mediação realizada pelos adultos permite que processos psicológicos mais complexos se configurem. A partir dessas interações, é possibilitado ao ser humano apropriar-se do conhecimento e se desenvolver. (Leontiev, 2005). Evidencia-se a importância de uma ação pedagógica organizada ao relatar sobre crianças que evidencia atraso no desenvolvimento mental com dificuldade para aprender que quando submetida a condição adequada ou a métodos especiais de ensino ela apresenta progresso extraordinário que consegue superar o atraso.

O professor pode ser um importante coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem, ao realizar as mediações necessárias, através de vários instrumentos de ensino e prática pedagógica adequada que propiciem as zonas de desenvolvimento próximo.

Os seus conceitos de mediação pedagógica e semiótica, de ZDP - entre outros - valorizam e dignificam o papel de quem intervém e nos mostram a importância da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, das inter-relações, da dialogia, do que e como se fala na prática de intervenção. (Costa, 2006).

Com base na exposição realizada até aqui acerca do papel da educação escolar para o desenvolvimento e para a transformação da sociedade, que privilégio temos de remover barreiras de aprendizagem desses alunos que independente de sua condição e que tem potencial para aprender. Como diria Vygotsky, que uma pessoa com deficiência ela não é menos desenvolvida que outras. Mas sim, ela apenas precisa de um caminho diferenciado. E quem, possibilita esse caminho diferenciado, somos nós os mediadores da aprendizagem que cremos que cada um que está fazendo parte desse Subprojeto PIBID/ Pedagogia - *Educação Especial* poderá ser um construtor de pontes, pois as barreiras já estão na vida dessas pessoas. Se cada mediador possibilitar a derrubada dessas barreiras, as pessoas com necessidades especiais podem ser protagonistas de suas próprias histórias, sendo incluídas no contexto social.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaremos a abordagem qualitativa, pois esta possibilita ao pesquisador estudar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades,

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

nos procedimentos e nas intenções cotidianas (LUDKE; ANDRÉ, 2014). Além disso, recorreremos ainda à pesquisa documental a fim de identificar legislações que contribuíssem na compreensão da temática.

Para refletir sobre a nossa prática e respostas para alguns questionamentos, a pesquisa exploratória de cunho bibliográfico por meio de obras publicadas sobre a teoria Psicologia Histórico-Cultural (PHC), aos estudos de L. S. Vygotsky (1886-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), Johnson (2022) são subsídios teóricos e metodológicos para construção de caminhos, bem como indica pista para elaboração de prática pedagógica, fornecendo auxílio para proposta de formação docente e a construção de uma identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreende-se que o licenciando precisa ter clareza quanto à fundamentação teórica que subsidiará sua prática, ou seja, deve se apropriar de ferramentas teóricas e metodológicas consistentes que conduzam suas ações de forma consciente e intencional. Um professor desprovido de tais recursos incorre no risco de comprometer a educação escolar do aluno e seu processo de humanização, principalmente, quando temos como protagonistas alunos no contexto da educação inclusiva.

Dessa forma, através de leituras e discussões de referenciais teóricos educacionais, estamos conhecendo e aprendendo as questões da análise do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, execução e avaliação de estratégias de aprendizagem, integrando teoria e prática, e o uso de diferentes recursos pedagógicos que removam as barreiras para a aprendizagem dos alunos incluídos.

Com base nos estudos e observações, ações voltadas para as adequações curriculares foram planejadas e adotadas para tornar o currículo regular mais apropriado aos alunos com necessidades educacionais especiais, criando, assim, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. As adequações são medidas pedagógicas que podem abranger vários âmbitos, como projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, quando necessário, deve ser aplicado ao aluno individualmente.

Foram desenvolvidas diversas atividades em grupos e em duplas as atividades no AEE foram de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos visando seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, dentre os resultados obtidos nas primeiras atividades com base nas observações e na análise dos relatórios diários constatou-se uma evolução gradativamente nos aspectos sociais e pedagógicos.

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Tuleski (2011) destaca que, na concepção de Luria um grande estudioso da Psicologia Histórico - Cultural, constatou que a superação das dificuldades apresentadas pelas crianças, seja de origem de causas orgânicas ou pedagógicas, pode ser superada a partir de um ensino sistematizado, adequado e organizado.

Foi possível constatar, que os alunos adquiriram o conceito do alfabeto português do Brasil, nomeiam as letras do alfabeto e recita-o na ordem das letras. Na linguagem oral ampliaram seu repertório linguístico, articulando corretamente algumas palavras. Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive, conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, tablet). Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação.

Nesse sentido, a PHC postula que instrumentos e signos são, portanto, mediadores no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, haja vista que esse não ocorre de forma direta. Assim, pode-se compreender que a relação estabelecida entre o sujeito e o mundo é mediada tanto por instrumentos quanto por signos (Johnson, 2022, p.56).

Ainda foi possível observar que os alunos já participam das atividades propostas em grupos opinando, dialogando e interagindo, demonstra interesse conseguindo se manter atento durante a realização das mesmas, interagir com o professor e colegas, realizar as atividades sozinho e quando tem dúvidas recorre ao professor, explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos adaptando-se ao convívio social respeitando regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

A partir dessas interações, é possibilitado ao ser humano apropriar-se do conhecimento e se desenvolver Vygotsky destaca a importância da ZDP, pois considerava que aquilo que a criança conseguia executar com ajuda dos outros era muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que conseguia fazer sozinha. (Johnson, 2022 p. 49).

É importante ressaltar também que algumas intervenções tiveram resultados muito positivos, outras se deram de forma mais lenta. A partir da inserção da criança no ensino sistematizado, o desenvolvimento não se dá de forma linear e nem como acúmulo quantitativo de informação e habilidades. Nessa questão, é preciso compreender esse desenvolvimento dialeticamente, com avanços e retrocessos, saltos e recuos em decorrência das atividades apresentadas pelo docente (Tuleski,2018).

O desenvolvimento é mais lento que os processos de aprendizagem e que apesar de

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

estarem intimamente ligados, não ocorrem paralelamente. Quando a criança alcança um nível no aprendizado escolar, como por exemplo, as letras do alfabeto, isso não significa um estágio completo e sim que ela adquiriu bases para um desenvolvimento posterior de construção de sílabas e palavras.

Dessa forma, evidencia-se aqui a importância do papel da mediação cultural e da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas, pois pressupõe-se que, através de mediações culturais planejadas e intencionais, a escola cria condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade. A educação escolar a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento (Vygotsky,2009).

Dessa forma, teremos de fazer intervenção assertiva proativa porque nossa forma de olhar a pessoa publico-alvo da educação especial é um olhar prospectivo no sentido de que o aluno tem potencial. Isso que acreditamos que a partir do momento que aplicamos os métodos adequados para esses alunos eles podem aprender, não é que Vygotsky, Leontiev, Luria estejam negando a deficiência ela continua ali mas não é algo que deixa a pessoa numa condição estática, ele pode sim aprender e se desenvolver.

CONCLUSÕES

Concluimos que, a nossa ação no *Subprojeto Pibid - educação especial* irá nos ajudar a construir um instrumental que ajude os professores em sala de recurso a identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos e trabalhar com elas. Neste sentido, cabe destacar que o subprojeto Pibid - educação especial é de suma importância para o processo de formação da prática do profissional da ciência da educação, e por isso que devemos analisar e colocar em prática, pois podem estimular a futura prática docente e incentivar a busca de novos caminhos que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, fazendo da inclusão um caminho concreto, principalmente, no contexto do nosso município de Guajará-Mirim/RO.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLI, L. D; SILVA, P. B da. **Mediação é desenvolvimento infantil pelas lentes da Psicologia Histórico Cultural.** Disponível em: https://www.unipar.br/documentos/518/Mediacao_e_Desenvolvimento_Infanti_pelas_Lentes_da_Psicologia_Historico_Cultural.pdf. Acesso em 29 Outubro. 2023.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 87 - 106.

_____. **Obras escogidas V: Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

PIBID/ PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO ESPECIAL

BRASIL. **Polícia Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf>. Acesso em: 29 Outubro de 2023.

BRASIL. **decreto nº 7.219, de 24/05/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 29 Outubro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOHNSON, L. F; YAEGASHI. S. F. R. **Necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência intelectual: identificação, política e prática**. Curitiba: Juruá, 2022.

PIBID – Apresentação. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: PIBID - Ministério da Educação (mec.gov.br) Acesso em 29 Outubro. 2023.

SOBRAL, R. da S. A; NASCIMENTO. L. de S. **Contribuição da Psicologia Histórico cultural para crianças com TEA: um estudo sobre afetividade**. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. v. 3 n. 3 (2020). Comunicação Oral - Eixo 4 Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva (ufes.br). Acesso em 29 Outubro. 2023.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista**. Maringá, EDUEM, 2011.



SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

KNOWLEDGE AND PRACTICES WHEN DOING PEDAGOGY: THE IMPORTANCE OF CARTOGRAPHY IN THE SCHOOL SPACE FOR STUDENTS IN THE EARLY GRADES

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS AL HACER PEDAGOGÍA: LA IMPORTANCIA DE LA CARTOGRAFÍA EN EL ESPACIO ESCOLAR PARA LOS ESTUDIANTES DE LOS PRIMEROS GRADOS

Maricarla Brito Moreno¹

RESUMO:

Este ensaio tem como objetivo apresentar um diálogo sobre a cartografia no espaço escolar para alunos das séries iniciais a partir de leituras bibliográficas e análises literárias. Nesse caminho buscaremos esclarecer de forma conceitual como ocorre o processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, seus avanços e dificuldades em trabalhar a cartografia no espaço escolar. O instrumento principal para a elaboração deste estudo e coleta de informações, foram as pesquisas bibliográficas e análise conceitual. Para a fundamentação desta pesquisa utilizaremos dos estudos de ALMEIDA (2010) que fala sobre Cartografia na escola, apresentando questões conflitantes na educação das séries iniciais; PASSINI (2012), que discute em sua obra os processos de construção de conhecimentos conceituais e os procedimentos que desenvolvem habilidades para que o aluno faça a leitura do mundo a partir de suas próprias representações; PIAGET (1993) que discute como se dá a representação do espaço para a criança, suas principais características que compõe este processo de desenvolvimento. Desta forma entendemos que a educação geográfica com a utilização da cartografia e seus recursos é fundamental não só para o desenvolvimento das aprendizagens socioambientais, como também, para a noção de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, tendo em vista que são crianças no início do processo de sua escolarização.

Palavras chaves: Práticas Pedagógicas; Cartografia; Geografia.

RESUMEN:

Este estudio tiene como objetivo presentar un diálogo sobre la cartografía en el espacio escolar para estudiantes de los grados iniciales a partir de lecturas bibliográficas y análisis literarios. En este camino, buscaremos esclarecer de manera conceptual cómo se da el proceso de desarrollo de prácticas pedagógicas, sus avances y dificultades en el trabajo con la cartografía en el espacio escolar. El principal instrumento para la elaboración de este estudio y la

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Guajará-Mirim/RO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Guajará-Mirim/RO. Email – maricarla07@live.com

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

recolección de información fue la investigación bibliográfica y el análisis conceptual. Para sustentar esta investigación, utilizaremos estudios de ALMEIDA (2010) que hablan de Cartografía en la escuela, presentando cuestiones conflictivas en la educación en los grados iniciales; PASSINI (2012), quien discutió en su trabajo los procesos de construcción de conocimiento conceptual y los procedimientos que desarrollan habilidades para que el estudiante lea el mundo a partir de sus propias representaciones; PIAGET (1993) quien analiza cómo se representa el espacio para los niños, sus principales características que configuran este proceso de desarrollo. De esta manera, entendemos que la educación geográfica con el uso de la cartografía y sus recursos es fundamental no sólo para el desarrollo del aprendizaje socioambiental, sino también de la noción de lugar, paisaje, lateralidad, espacio y tiempo, considerando que son niños en el inicio del proceso escolar.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas; Cartografía; Geografía.

INTRODUÇÃO

Este estudo sobre os Saberes e práticas ao fazer pedagógico: a importância da cartografia no espaço escolar para alunos das séries iniciais, visa dialogar sobre as práticas pedagógicas cartográficas dos professores de Geografia que atuam na educação infantil, tendo em vista, a importância dos estudos Geográficos da cartografia de forma didática e interativa para o pleno desenvolvimento dos alunos.

A Geografia nos estudos cartográficos está presente em várias partes do cotidiano social, nos ajuda a refletir sobre a sociedade contemporânea, pois, ela não só se limita a questões territoriais, políticas, econômica e entre outras, mas também ela está presente no desenvolvimento das crianças desde os anos iniciais até ao ensino médio potencializando seus conhecimentos em todas as áreas da educação escolar tornando-se autônomo capaz de compreender o espaço a sua volta.

O espaço escolar é um dos lugares mais importantes para essa imensidão de descobertas, aprendizagens e desenvolvimentos dos alunos e incluir a cartografia no currículo da educação infantil trazer à discussão da cartografia na escola, e abordar como os conceitos e práticas estão sendo construídas é mais um grande aliado para o pleno desenvolvimento dos alunos da educação infantil e conseqüentemente também dos outros segmentos como, fundamental I, fundamental II e ensino médio.

O objetivo geral deste artigo é construir um diálogo sobre a importância da cartografia no espaço escolar para alunos da educação infantil a partir de estudos bibliográficos. Para dar suporte a esse diálogo de conhecimento. Nesse caminho buscaremos esclarecer de forma

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

conceitual como ocorre o processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, seus avanços e dificuldades em trabalhar a cartografia no espaço escolar.

Para a fundamentação deste artigo utilizaremos dos estudos de Almeida, (2010). que discute sobre Cartografia na escola, apresentando questões conflitantes na educação das séries iniciais, a importância do desenvolvimento das leituras dos mapas já na educação infantil, pois, ela afirma que é a partir do desenho que a criança pode desenvolver as relações tão necessárias para ter a noção de lugar, espaço, tempo, lateralidade e escala; Passini, (2012), que discute em sua obra os processos de construção de conhecimentos conceituais e os procedimentos que desenvolvem habilidades para que o aluno faça a leitura do mundo a partir de suas próprias representações; Piaget (1993), que discute como se dá a representação do espaço para a criança, suas principais características que compõe este processo de desenvolvimento.

A questão problematizadora da pesquisa: **Como ocorre esse processo de alfabetização cartográfica nas salas de aulas? Como as crianças representam o espaço geográfico através da cartografia?**

O artigo será apresentado da seguinte forma, metodologia, tendo em vista que este estudo foi construído a partir de estudos bibliográficos, desta forma os resultados obtidos também foram desenvolvidos a partir das leituras de autores e estudiosos na área.

METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido em um primeiro momento a partir de estudos bibliográficos como em livros, artigos e sites, onde foram aprofundados conceitos sobre cartografia na escola, práticas pedagógicas, epistemologia e desta forma dando suporte aos conceitos trabalhados contribuindo assim para a sua construção.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2007. p. 122).

Já em segundo momento foi realizado para a coleta de dados e informações uma análise literária dos estudos.

Como fundamentação teórica nos aprofundaremos nos estudos Almeida (2010) que discute sobre Cartografia na escola, apresentando questões conflitantes na educação das séries iniciais, a importância do desenvolvimento das leituras dos mapas já na educação infantil, pois,

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

ela afirma que é a partir do desenho que a criança pode desenvolver as relações tão necessárias para ter a noção de lugar, espaço, tempo, lateralidade e escala; Passini (2012, 2007,), que discute em sua obra os processos de construção de conhecimentos conceituais e os procedimentos que desenvolvem habilidades para que o aluno faça a leitura do mundo a partir de suas próprias representações; Piaget (1993), que discute como se dá a representação do espaço para a criança, suas principais características que compõe este processo de desenvolvimento.

CRIANÇA, ESPAÇO E ENSINO

Sobre a educação infantil, nos últimos anos a uma crescente consolidação a concepção que vincula a ideia de cuidar e educar, sendo dois processos indissociáveis do ensino educacional, potencializando assim a aprendizagem e o desenvolvimento do ensino das crianças. Para isso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais levando em consideração todo o conhecimento que cada criança já traz com sigo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB no 5/2009)27, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Desta forma o trabalho do educador mediante ao seu fazer pedagógico é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas pedagógicas promovendo o pleno desenvolvimento das crianças. Assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar-se, expressar-se e conhecer-se. Brasil, (2018).

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em uma de suas estruturas sobre os campos de experiências apresenta um ponto muito relevante para esse diálogo que se refere sobre o corpo, gestos e movimentos, que é com o corpo que as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecendo as diversas relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento sobre si e sobre o outro, tornando-se progressivamente, conscientes dessa relação de corporeidade.

O domínio do espaço pelo o homem é influenciado por dois fatores o primeiro é a psicofisiologia que se trata do estudo que analisa o comportamento dos seres humanos e a organização dos seus processos (mente e corpo), e o segundo é os socioculturais que se trata

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

dos aspectos ou fenômenos de grupos sociais, desta forma as experiências espaciais e suas consequências são as mesmas para todos os homens. Pechêuz, (1990). Segundo ela, o desenvolvimento do ser humano acontece de forma prematura, de certas competências do domínio espacial, mediante a situações favoráveis. Desta forma a autora afirma que as interações biológicas e sociais são fundamentais para o desenvolvimento espacial da criança, sendo que a individualidade espacial varia muito.

O esquema corporal é a base cognitiva para a delimitação da exploração do espaço, dependendo tanto das funções motoras quanto da percepção espacial. A construção da consciência do corpo é um processo lento que segue até a adolescência, quando acontece a elaboração completa do esquema corporal, amadurecimento do sistema nervoso, a relação eu-mundo e a interpretação que a criança faz de si e do mundo.

Outra característica importante para o desenvolvimento espacial da criança tem relação com o esquema corporal da criança, no predomínio de um lado do corpo, esse domínio apresenta uma melhor habilidade em uma das mãos, em um dos olhos, em um lado das pernas e um do lado dos pés, o que resulta em que a uma divisão no espaço em duas assimetrias, divisão essa que será fundamental para a origem da análise do espaço e sua percepção. Nesse contexto trata-se de um processo de lateralidade tanto do corpo quanto do espaço, baseada principalmente pelo corpo, pois o corpo tem lados e partes, com funções distintas, mas que atuam sobre o meio permitindo assim um domínio espacial pela ação e pelo movimento.

Para uma abordagem mais ampla sobre a evolução da inteligência humana segundo Piaget (1993), não realizou seus estudos considerando a educação própria em si, mas sim o desenvolvimento mental, bem como estruturas lógicas para a formação da inteligência e do conhecimento humana para a construção do espaço desde os primeiros dias de vida passando a adolescência até a fase adulta, em um processo infinito, pois para ele a inteligência humana é um processo de construção.

A princípio a construção do espaço atrela-se a um espaço sensório-motor ligada à percepção e à motricidade. Desta forma o espaço sensório-motor dos diversos espaços orgânicos anteriores, como postural, bucal, tátil, locomotor e entre outros. Para Piaget (1993), o espaço sensório-motor não é construído por simples reflexos, mas sim uma interação entre o organismo e o meio ambiente, na qual, o sujeito se organiza e se adapta progressivamente em relação ao objeto. Desta forma a construção do espaço passa a ser representativa, coincidindo com o aparecimento da imagem e do pensamento simbólico.

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

A gênese da orientação espacial no corpo está no corpo e é a partir dele que em primeiro lugar os referenciais de localização devem ser determinados, Almeida (2010). É importante apresentar esses fundamentos sobre a gênese da orientação espacial, com o objetivo de esclarecer pontos da geografia referentes a localização e orientação para uma reflexão da cartografia escolar.

CARTOGRAFIA E O ESPAÇO ESCOLAR

A cartografia é a ciência que estuda as representações cartográficas como os mapas, cartas, plantas, paisagismo sendo uma das áreas da geografia mais importante. Permitindo também realizar estudos de gráficos referentes a economia, política, cultura e tecnologia.

A Cartografia é definida como sendo disciplina que envolve a arte, a ciência e a tecnologia de construção e uso de mapas, favorece a criação e manipulação de representações geoespaciais visuais ou virtuais, permite a exploração, análise, compreensão e comunicação de informações sobre aquele recorte espacial. (MENEGUETTE,2012,p.7).

Desta forma podemos observar que a cartografia é fundamental para o estudo da geografia, pois, está em quase tudo que utilizamos nos dias atuais, inseridas nos currículos dos professores de geografia como também nos conteúdos da educação básica. Mas entendemos que a cartografia não pode ser vista necessariamente como somente um conteúdo que deve ser lecionado dentro da sala de aula, e sim ser adaptada a todo o contexto escolar levando em consideração principalmente os saberes de cada aluno e as diversidades socioculturais em especial em nossas escolas do município de Guajará-Mirim/RO fronteira com a Bolívia.

Segundo Almeida e Passini (1994), fala que a alfabetização cartográfica serve para que uma pessoa, neste caso as crianças, tenham a possibilidade de ler e compreender um mapa, se localizar e organizar espacialmente com a finalidade de desenvolver sujeitos autônomos. O estudo cartográfico tem um papel fundamental para o desenvolvimento dos alunos das séries iniciais, pois é ele que irá contribuir não só pelo fato de apresentar questões conceituais para os professores e aos alunos, mas também irá favorecer o desenvolvimento dos alunos a partir das noções de espaço, lugar, tempo e lateralidade. Segundo Almeida (2010), é função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização.

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

A alfabetização cartográfica é uma proposta de transposição didática da Cartografia básica e da Cartografia temática para usuários do ensino fundamental, em que se aborda o mapa do ponto de vista metodológico e cognitivo. Ela é uma proposta para que os alunos vivenciem as funções do cartógrafo e do geógrafo, transitando do nível elementar para o nível avançado, tornando-se leitores eficientes de mapas. O aluno-mapeador desenvolve habilidades necessárias ao geógrafo investigador: observação, levantamento, tratamento, análise e interpretação de dados. O espaço lido e mapeado é ressignificado (PASSINI, 2007, p. 147).

Para que entendamos a cartografia o leitor tem que estar preparado para usufruir da comunicação cartográfica, é preciso ficar atento as representações do mundo, das proporções que as compõem dentro do ambiente em que vivemos, no qual ocorre pela ação que se dá pela descoberta do próprio corpo, da percepção de nossa existência e de que nos diferenciamos do ambiente ao nosso redor.

O aluno ao ingressar na escola, através da geografia, mais especificamente da cartografia, que ele começa a criar sua consciência espacial, passando a entender o ambiente físico e a participar de atividades que envolvem a leitura e a produção de mapas (Almeida, 2010). Sendo assim a Geografia escolar mais especificamente a cartografia é um instrumento na vida do aluno que vai para além da escola, vai para a realidade da criança.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Minha proposta, a aproximação da infância com a cartografia, a partir principalmente da corporeidade das crianças pequenas, é uma representação impregnada de símbolos espaciais, carregadas de referências e sentidos culturais da mesma forma que ocorre em outras linguagens. A linguagem cartográfica é fundamental para o estudo da Geografia, pois permite ao aluno de todos os segmentos escolares, ampliar a sua compreensão dos fenômenos e dos processos naturais e culturais, contribuindo a longo prazo para as práticas sociais e a cidadania. A BNCC, fala que na educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2018).

Desta forma, é necessário que a instituição escolar promova aos seus alunos oportunidades ricas para que as crianças possam, sentir-se entusiasmada pelo espírito lúdico e na interação com seus pares para explorar e vivenciar um vasto repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir os vários modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

Outro ponto que foi observado diante das leituras é que a cartografia escolar não pode ser tratada de modo abstrato, partindo de produtos prontos, veiculados em diferentes materiais didáticos, é preciso que o aluno construa o conceito de mapa, o que é um e como produzir um mapa, pois a cartografia mostrará caminhos e descaminhos para uma aquisição do espaço da criança.

Também é importante o professor se atentar a metodologia de ensino não cabendo apresentar discursos e materiais prontos, pois a construção de conceitos exige do professor diferentes situações, nas quais um problema extingue o aluno desafiando suas estruturas de pensamento.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE. 2021, p. 39).

Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar as práticas futuras. (Freire. 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo bibliográfico realizado nos apresentou uma clareza da importância da cartografia para o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, um conjunto de operações mentais, auxiliando desta forma a capacidade da criança em desenvolver seu pensamento autônomo. Lurçat (1979, p. 23) acrescenta em seus estudos que o conhecimento do próprio corpo procede do conhecimento do espaço e ao mesmo tempo o torna possível.

A leitura e a interpretação cartográfica, assim como a interpretação de textos e imagens, são instrumentos fundamentais para a compreensão do mundo que nos cerca é também uma das principais linguagens da Geografia.

Portanto, é na infância que a noção das coordenadas espaciais se origina. O desenho de uma criança de uma personagem não é apenas um desenho, pois traz em si a origem da cartografia. A Geografia cartográfica ocupa o espaço de ensinar a criança a refletir, pensar e ler o espaço, distinguir os lugares, paisagens através de um olhar diferenciado do senso comum, onde a cartografia apresenta uma qualidade de ensino que envolve a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

Revista Culturas & Fronteiras - Volume 5. Nº 9 - Dezembro/2023
Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA /UNIR
Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/index>

SABERES E PRÁTICAS AO FAZER PEDAGÓGICO: A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

ALMEIDA, R. A. de, SENA, C. C. R. G. de, & CARMO, W. R. do. (2018). **Cartografia inclusiva: reflexões e propostas**. Boletim Paulista De Geografia, (100), 224–246. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1507>. Acessado: 08/11/2023.

ALMEIDA, Rosangela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LURÇAT, Liliane. **El niño y el espacio**. México: Fondo de Cultura Económica. 1979.

MENEGUETTE, A. **A nova história da cartografia ou a história de uma nova cartografia?** Disponível em: <<http://www.multimidia.prudente.unesp.br>>.

MENEGUETTE, A.A.C. **Cartografia no Século 21: revisitando conceitos e Definições**. Revista Geografia e Pesquisa, Ourinhos, v.6, n.1, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://vampira.ourinhos.unesp.br/openjournalssystem/index>.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e a aprendizagem de geografia**. -1. ed. Cortez, 2012.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. 221p.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PECHÊUX, Marie-Germaine. **O desenvolvimento das relações das crianças com o espaço**. Le Développement des rapports des enfants à l'espace. Paris, Ed. Nathan. 1990. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3355566q>. Acessado em – 08/11/2023.

OLIVEIRA, de Livia. **A construção do espaço, segundo Jean Piaget**. *Sociedade & Natureza*. Uberlândia, v. 17. n 33. p. 105-117. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.