



SCIENTIFIC MAGAZINE

 .online

Ano: XIX, V. 14. n° 130

Scientific Magazine

SCIENTIFIC MAGAZINE-,
Ano: XIX, V. 14. -nº 130/- 2021- São Paulo. SP.

Publicação contínua
E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:
<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)

Registro no ISSN: 2177-8574.
A fim de cumprir com a periodicidade contínua
corresponde ao Ano XIII, nº 130/Abril/ 2021.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de
responsabilidade de seus respectivos autores.
de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre
compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente
desde 2006.

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian
Revisão:
Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição
Profa. Doutoranda Rosana Erenice Xavier da Silva
Lucas
Prof. Dra Paula Lerner Marques
Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz
Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues
Profa. Dra. Pilar Castillo
Profa. Dra. Llena Sánchez
Profa. Dra. Ivet Garcia Dussel
Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Esp. Eurico Elmo Pinheiro
Prof. Esp. Fábio Aparecido Ramos
Prof. Esp. Rangel Renan Ramos da Silva
Prof^a. Esp. Ana Maria da Silva Reis
Prof^a. Esp. Elizangela Aparecida Lima Menezes
Prof^a. Esp. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Prof^a. Esp. Fátima Francisca Duarte
Prof^a. Esp. Iraci Nogueira da Rocha Campos
Prof^a. Esp. Iris Vânia Aparecida Moreira
Prof^a. Esp. Josanne Vieira Silva
Prof^a. Esp. Laura Rezende de Lima
Prof^a. Esp. Lisly Hândrea Rodrigues
Prof^a. Esp. Maria de Lurdes Araújo Vasconcelos
Prof^a. Esp. Mônica Stuy
Prof^a. Esp. Nelci Rodrigues Chaves Fialho
Prof^a. Esp. Rosemary Cristina da Silva Santos
Prof^a. Esp. Silvana Alves Trindade Oliveira
Prof^a. Esp. Sonia Macária da Silva



SUMÁRIO

MUDANÇAS NA CULTURA BORORO- ALDEIA MERURI DO MUNICÍPIO DE GENERAL CARNEIRO - MT	12
Eurico Elmo Pinheiro.....	
Laura Rezende de Lima.....	
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DENTRO DO CONTEXTO ETNOMATEMÁTICA NAS COMUNIDADES DOS RETIREIROS DE LUCIARA MT	42
Maria de Lurdes Araújo Vasconcelos.....	
LITERATURA INFANTIL: A MAGIA DO CONTO DE FADAS- OS CONTOS DE FADAS E A BUSCA DO PRAZER NA LEITURA	49
Nelci Rodrigues Chaves Fialho	49
INCAPACIDADES CAUSADAS POR HANSENÍASE: Características epidemiológicas dos casos registrados de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT	75
Sonia Macária da Silva.....	
Rosemary Cristina da Silva Santos	
Mônica Stuy.....	
Fábio Aparecido Ramos.....	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA	107
Rangel Renan Ramos da Silva	
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.....	
METODOLOGIAS ATIVAS: ALGUNS RECURSOS PARA SALA DE AULA	123
Iris Vânia Aparecida Moreira	
Fátima Francisca Duarte.....	
Josanne Vieira Silva.....	
A BOLA ALFABETIZAR USANDO ESSE ELEMENTO PRESENTE NO COTIDIANO DOS ALUNOS	132
Sonia Macária da Silva.....	
Rosemary Cristina da Silva Santos	
Mônica Stuy.....	
Fábio Aparecido Ramos	
CONAN DOYLE, EDGAR ALLAN POE E GASTON LEROUX ENTRE A ESSÊNCIA DO MISTÉRIO E A DEDUÇÃO LÓGICA NA LINGUAGEM LITERÁRIA	
Lisly Hândrea Rodrigues	

CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	160
Iraci Nogueira da Rocha Campos	
Silvana Alves Trindade Oliveira	
Elizangela Aparecida Lima Menezes.....	
Ana Maria da Silva Reis	
IMPORTÂNCIA DAS TICs NA EDUCAÇÃO REMOTA	174
Iris Vânia Aparecida Moreira	
Fátima Francisca Duarte	
Josanne Vieira Silva.....	

MUDANÇAS NA CULTURA BORORO- ALDEIA MERURI DO MUNICÍPIO DE GENERAL CARNEIRO - MT

Eurico Elmo Pinheiro¹
Laura Rezende de Lima²

RESUMO

Este trabalho expressa o resultado de uma pesquisa sobre as mudanças que ocorreram na cultura da etnia Bororo da Aldeia Meruri, localizada no município de General Carneiro - MT. Os trabalhos foram desenvolvidos com base em material teórico, com atividades que foram pautadas em referenciais bibliográficos, pesquisa de campo, na internet e entrevistas in loco. Percebe-se que desde o período de colonização estes povos vêm perdendo a própria essência, o que vêm influenciando a identidade cultural deste lugar, onde o contato destes povos com a sociedade não índia acarretou e trouxe transformações visíveis no modo de vida social e cultural. Será apresentado alguns aspectos em relação a organização socioespacial, que foram modificados devido aos contatos interétnicos. A chegada dos missionários não só trouxe modificações somente no território da Aldeia, mas também no contexto social e cultural, assim como contribuiu para que os Bororos lutassem para a preservação de seus costumes, crenças e hábitos. Os rituais presentes nesta etnia estão envoltos de significados simbólicos e crenças que desenvolvem um papel importante na preservação da cultura. Nesta perspectiva, a educação indígena e a educação escolar indígena distinguem-se uma da outra, destacando-se na inserção de novos conhecimentos e na tentativa de buscar o resgate da diversidade e identidade cultural que foi se perdendo nos últimos anos.

Palavras-chave: Identidade cultural, Organização socioespacial, Educação indígena.

ABSTRACT

This work expresses the result of a research about the changes that occurred in the culture of the Bororo ethnic group from Aldeia Meruri, located in the municipality of General Carneiro - MT. The works were developed based on theoretical material, with activities that were based on bibliographic references, field research, on the internet and on-the-spot interviews. It is clear that since the colonization period these peoples have been losing their very essence, which has been influencing the cultural identity of this place, where the contact of these peoples with non-Indian society has led to and brought visible changes in the social and cultural way of life. Some aspects in relation to socio-spatial organization will be presented, which have been modified due to interethnic

¹ Bacharel em Administração, Bacharel em Enfermagem e Licenciatura em Letras e Inglêss. euricoelmo@gmail.com

² Orientadora e Especialista. lauraanacarolina@hotmail.com

contacts. The arrival of the missionaries not only brought changes in the territory of the Village, but also in the social and cultural context, as well as contributing to the Bororo fighting for the preservation of their customs, beliefs and habits. The rituals present in this ethnic group are surrounded by symbolic meanings and beliefs that play an important role in the preservation of culture. In this perspective, indigenous education and indigenous school education are distinguished from each other, standing out in the insertion of new knowledge and in the attempt to seek the rescue of the diversity and cultural identity that has been lost in recent years.

Keywords: Cultural identity, Socio-spatial organization, Indigenous education.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa fazer uma abordagem a respeito das mudanças que ocorreram na cultura indígena da Etnia Bororo da Aldeia Meruri, localizada na cidade de General Carneiro-MT, bem como retratar as influências dos povos não índios nesta sociedade, o que contribuiu para que alguns aspectos tradicionais presentes relacionados ao espaço social e cultural se modificassem com o passar dos tempos.

O termo Bororo foi usado pela primeira vez pelos primeiros exploradores para identificar os indivíduos deste grupo. Esta palavra está relacionada a diferentes entendimentos, que de acordo com os não índios pode significar “pátio da aldeia” e também faz uma relação aos contos executados pelos índios, pois nas músicas ouvia-se muito a palavra Bororo. Já os Bororos se autodenominam como “Boe”, que significa gente. Como nos explica Lopes (2010, p. 218) “o termo Bororo significa pátio da aldeia, pátio das danças, pátio interdito às mulheres e às crianças, praça; ato de executar alguma representação”.

A partir das relações interétnicas que se estabeleceram a cultura passou a ser vista como sendo um fator relacionado a imensa diversidade de elementos e fenômenos, encontrados no modo de vida, costumes e hábitos de uma sociedade que podem ser expressos nos valores éticos, culturais e morais. Em relação a aspectos culturais Geertz (1989, p. 65) afirma que: “o conceito de cultura diz respeito ao conceito de homem, quando vista como um conjunto de

mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extrassomáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles raramente se tornam, um por um.”

Ser dotado de uma cultura é saber identificar-se como um sujeito que possui características de um determinado grupo, que conseguem se interagir entre si e com outros grupos sociais, que estão sujeitos a sofrerem mudanças e transformações. De acordo com Barth (2000, pág. 111) “cultura são representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições que sustentam o modo como agem e reagem.” Seguindo este aspecto a respeito de cultura Novaes (1993, p. 43) afirma:

[...] A cultura não é apenas um comportamento aprendido (o que a transforma em fenômeno estático) e, por outro lado, a estrutura social não implica, necessariamente, um padrão equilibrado de interação onde não haja espaço para o conflito. O conflito faz parte das relações sociais que possibilitam o processo de constituição das identidades individuais e coletivas.

Na sociedade Bororo a presença de uma diversidade cultural representa uma forma de si organizar no mundo contemporâneo. O que nos mostra que esses povos sempre procuraram construir a própria identidade dentro do contexto local, regional e nacional. E uma das maneiras de manifestar a própria cultura, acontece por meio da conservação da mesma. Dessa forma, as sociedades indígenas vêm procurando manter suas próprias culturas levando em consideração as manifestações coletivas e os desejos que estão constituídos na alteridade.

Partindo deste contexto e visando uma melhor compreensão a respeito da temática proposta sobre a cultura dos povos indígenas Bororo, pertencentes a Aldeia Meruri, a pesquisa foi embasada numa metodologia qualitativa realizada através de estudos bibliográficos, na internet, pesquisas em campo, e entrevistas com moradores da Aldeia Meruri, o que teve como objetivo contribuir na obtenção de informações na busca de novos saberes, que identificaram os

principais aspectos que influenciaram e contribuíram para que ocorressem ao longo dos anos as transformações e mudanças na cultura. Com Ludke e André (1986:13), é possível entender que a “ pesquisa torna-se qualitativa, por envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, por enfatizar mais o processo do que o produto e por se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes. ”

Foi focado sobre a inter-relação entre território e espaço, sendo estes os princípios norteadores que proporcionaram os primeiros contatos entre os índios e os não índios. Abordou-se como foi a chegada da Missão Salesiana na aldeia, sendo que a partir deste momento iniciaram as primeiras alterações ocorridas no contexto social e cultural deste povo, tanto em relação à organização social, como nas manifestações culturais, na qual podemos destacar os rituais de nomeação e o de funeral. A partir daí, nota-se que pouco foram os esforços dos Salesianos em tentar manter a cultura tradicional, pois a insistência em inserir nestes povos uma nova cultura era e continua sendo constante. Diante deste novo paradigma de relação, o diálogo intercultural passou a estar presente entre os salesianos e os indígenas.

Também foi enfatizado o papel da escola na tentativa de manter viva e acessa a cultura tradicional, pois o resgate cultural é o objetivo que os envolvidos no processo educacional vêm buscando, na intenção de não deixar com que essas manifestações e diversidades culturais sejam esquecidas com o passar dos tempos. Para os Bororos a valorização e a retomada principalmente da linguagem tradicional pela escola, possibilitará na recuperação da própria cultura. Como nos afirma Bordignon (2001, p. 16) “Todavia, há nos Bororos, a consciência clara de que a cultura não é como antigamente, passa por um processo de flexibilidade conjuntural de adaptação. Porém, resiste, como resistiu há séculos”.

2. TERRA INDÍGENA MERURI

Os Bororos Orientais, comumente denominados "Coroados", permaneceram isolados até a metade do século XIX, quando passaram a protagonizar os episódios mais violentos da história de ocupação do Mato Grosso devido aos primeiros contatos com os exploradores. Como descreve Maragon (2008, p. 22) "Ao chegarem ao continente americano, os conquistadores europeus encontraram povos que, embora possuíssem certa unidade étnica, apresentavam enormes diferenças sociais e culturais [...]".

Na Bacia do Araguaia, os Bororos habitavam as regiões do Rio das Mortes, Rio das Garças e as margens direita e esquerda do Araguaia - sendo afetados principalmente pela ocupação dos fazendeiros.

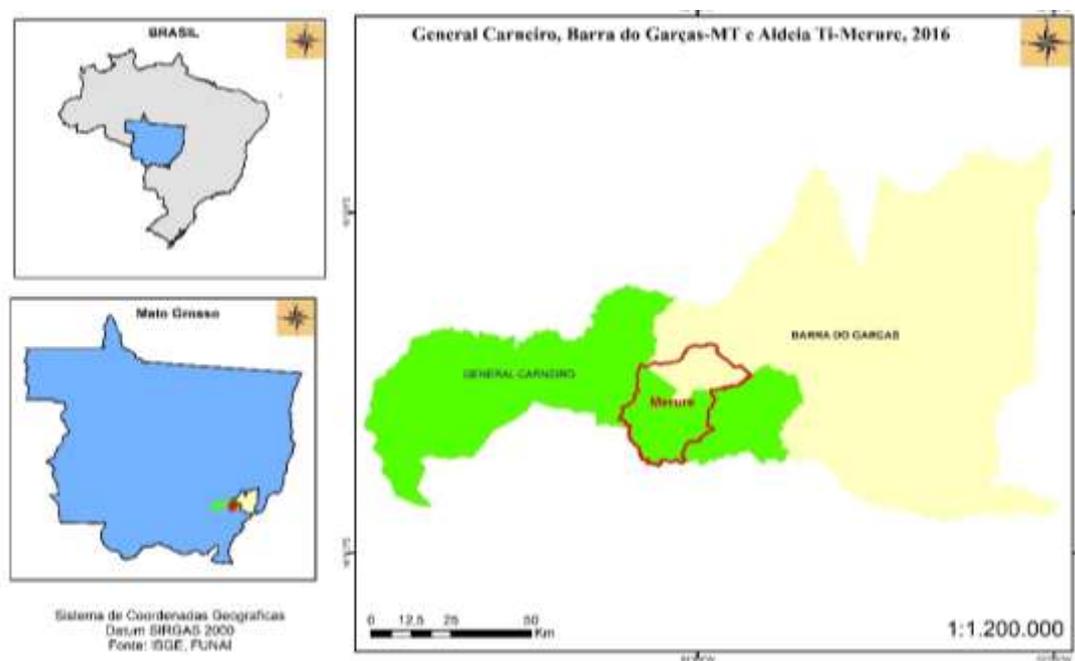
Os povos que pertencem a Etnia Bororo de Mato Grosso, região do Centro-Oeste do Brasil é um dos povos que mais despertaram interesse e curiosidade de estudiosos ao longo da história. Isso ocorreu devido à imensa complexidade territorial e diversidade da cultura, principalmente aquelas ligadas a organização social e aos vários rituais. De acordo com Isaac (1998, p. 223): [...] "os Boe-Bororo precisam de apoio da sociedade envolvente para viver o direito à diferença, ao uso da terra, a cultura e ter um modo de vida próprio." Para essa etnia isso tudo é muito importante uma vez que defendem o respeito à diferença, pois essa concepção, enquanto ordem moral, enobrece e dignifica a sociedade, ao mesmo tempo que é visto como uma defesa à pluralidade cultural, abrindo um leque de alternativas de vida para as pessoas manifestarem todo o simbolismo presente nesta sociedade.

Os povos indígenas Bororo, da Aldeia Meruri, estão localizados a leste do estado de Mato Grosso, próximo ao município de General Carneiro - MT, que possui como coordenadas geográficas: Latitude 15° 42' 39" S e Longitude 52° 45'19" O. A aldeia Meruri está delimitada ao norte pela Terra Indígena São Marcos (Etnia Xavante) que pertence ao município de Barra do Garças-MT e ao

sul pelo Rio Garças. Entre os limites encontra-se a rodovia federal BR 070. Em termos ecológicos, a Aldeia Meruri está geograficamente assentada em área de cerrado. Esses povos pertencem ao tronco linguístico do Macro Jê.

A Aldeia Meruri em termo de território é constituída por outras aldeias: Aldeia Garça e Aldeia Kogue Ekureu localizadas a 30 Km da aldeia central e Aldeia Nabure Eiao que fica a 25 Km, estabelecendo relações entre elas, através de visitas e até mesmo, durante a realização dos rituais.

Figura 01. Mapa de Localização da Aldeia Meruri



A Reserva Indígena Meruri, que contava nos anos 1980 com cerca de trezentos indivíduos, está há mais de oitenta anos sob a interferência dos missionários salesianos. Em 1975 ocorreu na Aldeia uma luta pela disputa da terra entre fazendeiros, Salesianos e os indígenas, que culminou na morte do índio Bororo Simão e do missionário salesiano Rodolfo Lunkenbein. O que levou vários indivíduos da aldeia de Meruri a estabelecerem novas aldeias, mais afastadas da missão, onde poderiam viver sem a interferência direta dos salesianos. Nestas novas aldeias as casas foram construídas em palha e dispostas em círculo, mantendo o modelo tradicional. Esta atitude dos Bororo, de defesa de suas terras e de garantia de seus direitos de si auto representarem durante os rituais, é acompanhada pela retomada da forma circular das aldeias. Já que, no

Meruri a influência da Missão Salesiana é constante, onde as casas foram modificadas sendo construídas de alvenaria.

O que se observa é que desde os primeiros contatos com os não índios, os Bororos vêm perdendo o seu território, que é considerado por esses povos como sendo um lugar sagrado para a realização dos rituais e para a própria sobrevivência. Como retrata Pe. Ochoa "*o território para os Bororos está baseado como um meio de sobrevivência.*"

Para esse povo o território é de suma importância, pois representa um sistema simbólico, que deve ser mantido e preservado ao longo da história de seu povo. Por isso, que a demarcação de suas terras significou para os Bororos uma forma de manter suas tradições culturais, seus modos de vida e seus lugares sagrados. Sobre isso, Ramos (1995, p. 102) defende que:

[...] Para os povos indígenas, a terra é muito mais do que simples meio de subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimentos. Não é apenas um recurso natural e tão importante quanto este é um recurso sociocultural.

Nas terras indígenas é possível encontrar uma diversidade histórica e significativa, sendo um local que desde antigamente vêm gerando conflitos territoriais e mudanças socioespaciais entre índios e não índios, principalmente nos dias atuais, onde o poder e a cobiça vêm dominando esses povos, fazendo com que esse território se torne, muitas vezes num lugar com a presença de poderes capitalistas. Só que na verdade, para os Bororo o território representa uma base concreta para a sobrevivência física, política, social e cultural.

Partindo daí, o território deve ser visto como um espaço geográfico que possibilite ao povo que ali vive um lugar propício para a convivência e preservação dos costumes e hábitos ali gerados. Santos (2002, p. 9) faz uma referência a território como sendo: "O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua cultura".

No contexto histórico dos povos indígenas, o conceito de territorialização está diretamente ligado a manifestação histórico-cultural, que pode ser encontrada dentro da identidade social dos povos Bororo. Dessa forma, a compreensão sobre território social leva a um entendimento sobre a reprodução sociocultural presente numa sociedade.

No pátio da Aldeia é o lugar onde se localiza o Baito, uma casa grande que está localizada na parte central, vetado as mulheres, pois ali é onde moram os homens solteiros e os casados passam a maior parte do dia. Nesta Terra Indígena é visível a existência de uma diversidade cultural, que ao longo dos tempos, vem passando por um processo de adaptação e até mesmo de readaptação. Ao falar sobre a diversidade indígena brasileira, Luciano (2006, p. 46) retrata:

[...] A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria.

Por isso que, valorizar as diferenças étnicas e culturais, é saber que os povos indígenas vêm articulando a ressignificação da identidade étnica que se estabelecem por meio das relações sociais. A identidade constitui uma importante fonte do processo de individualização e organização do espaço cultural e social em relação ao poder. A identidade cultural encontrada dentro desta sociedade está diretamente ligada ao aspecto territorial. o que nos leva a acreditar é que os Bororo podem estar sujeitos a perda da própria identidade. Dentro deste contexto Escosteguy (2001, p. 150) retrata:

[...] Identidade é um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas culturais emerge. Trata-se de uma categoria política e culturalmente construída em que em que a diferença e a etnicidade são seus elementos constituintes [...] e a fluidez da identidade torna-se ainda mais

complexa pelo entrelaçamento de outras categorias socialmente construídas, além da classe, raça, nação e gênero.

A cultura presente na sociedade indígena Bororo é bem diferente da cultura encontrada na sociedade não índia. Ao longo da história, a perda da identidade histórico-cultural vem acontecendo devido à inserção de novos costumes e hábitos, que fez com que a aculturação tradicional passasse por um processo de adquirir uma nova cultura e se tornar contemporânea. Em relação a essa perda cultural (Fig. 02) o Cacique da Aldeia Meruri Eneldino Kuguxereo (70 anos) relata: *“Ocorreu muita mudança na nossa cultura. O Meruri deixou de ser uma aldeia tradicional. [...] Foi perdendo a cultura devido o contato com os brancos”*

A interculturalidade existente na Aldeia Meruri acontece por meio da existência entre culturas e identidades diversificadas. O que se percebe é que esse processo ocorreu devido à interação entre sociedade índia e não índia. O que torna possível perceber é que a cultura indígena Bororo é formada por uma singularidade visível e presente nas diversas sociedades não índias. Nesse processo de relações interétnicas estão ocorrendo modificações nos modos de pensar, de sentir e de agir dos Bororos.

Desde esses tempos de colonização, a herança cultural indígena está sendo inserida na cultura e na sociedade dos não índios, sendo que a partir daí os indígenas começaram a perder a própria identidade cultural. Como relata Ribeiro (2000, p. 42) - *“As identidades só podem ser diferentes quando são a síntese de múltiplas alteridades construídas a partir de um número enorme de contextos interativos regulados, na maioria das vezes, por instituições”*.

Essa relação interétnica entre as comunidades índias e não índias contribuíram para que novos valores, novas culturas e novos conhecimentos fossem adquiridos, o que favoreceu para que muitos dos próprios costumes estivessem sujeitos a se tornarem distintos daqueles que compõem suas cosmologias.

O simbolismo é uma prática que existe diante da diversidade cultural deste povo, no qual estas práticas corporais são diversas. Os índios Bororo tem demonstrado uma certa preocupação em relação as constantes mudanças e perdas culturais que vem acontecendo nesta complexa diversidade. O que nos leva a refletir sobre qual a verdadeira intenção dos povos não índios em ocupar o espaço territorial e social deste povo, fazendo com que os seus costumes e hábitos fossem se modificando e alterando. As constantes mudanças culturais e biológicas acabaram assumindo um papel importante no meio social.

Os Bororos acreditam que sua cultura é o fator mais precioso, mesmo sabendo que os contatos com as diversas sociedades que se iniciou nos séculos XVI - XVII, podem acarretar profundas mudanças no cotidiano social, cultural e histórico. Dessa forma, Novaes (1993, p. 109) relata:

[...] Como uma sociedade entra em contato com diferentes grupos, ela acaba por formar diferentes imagens de si própria, que também mantém uma relação dinâmica entre si. Além disso, o outro, que funciona como um espelho sobre o qual a sociedade, busca uma imagem de si, pode ser a própria sociedade em questão, em outro tempo - no passado - e em outro espaço."

2. ORGANIZAÇÃO SOCIAL BORORO

Cada grupo indígena reproduzem o modelo ideal de organização social. Os Bororos não diferente de outras etnias, possui uma diversidade cultural que contribuiu para a organização de sua sociedade, fato que contribuiu para o surgimento de características relevantes e importantes. A respeito da questão relacionada sobre a organização social indígena Luciano (2006, p. 210) descreve:

[...] Os povos indígenas constituem-se como sociedades altamente organizadas. Suas organizações sociais seguem princípios e orientações cosmológicas e ancestrais fortemente marcadas por funções de subgrupos sociais (clã, fraternias, sibs, grupos etários, especialistas como pajés, profetas etc.), que articulados entre si conformam a possibilidade de existência do grupo étnico. Cada subgrupo exerce funções primordiais para a existência do grupo como tal, ou seja, cultural e etnicamente distinto de outros.

A estrutura social dos Bororo é complexa. As linhagens estabelecem as bases da organização social, sendo marcada por uma estrutura clânica: Ecerae (norte) e Tugarege (sul), onde cada um faz correspondência a um semicírculo. Cada clã existente na aldeia possui seu lugar específico marcado, seus adornos, nomes, cantos próprios e próprias obrigações durante as cerimônias de nomeação e fúnebre. Os moradores que pertencem a uma metade clânica só podem se casar com os da outra.

O homem é o principal agente que forma o seu espaço geográfico. Passando a existir a partir da interação entre homem e meio, pois é ali que se manifesta toda a sua cultura. As relações existentes, além de ser marcada por uma estrutura clânica, é marcada pela crença na existência da presença do cosmo. A cosmologia está presente neste tipo de divisão social, principalmente nas realizações dos rituais. A distribuição espacial das casas é feita através de círculos, onde cada clã ocupa um lugar específico. Em relação a espaço social, Santos (1996, p. 51) retrata como sendo: “Um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

As aldeias estão formadas tradicionalmente em forma circulares, que mantêm a mesma distância entre si, pois é a partir desta representação que eles manifestam sobre a sua sociedade e o seu universo. Se levar em consideração o ponto de vista arquitetônico as casas eram tradicionais e simples. Construídas de palhas, que continha um cômodo, sem divisões internas, com paredes que aparentavam uma esteira.

O intuito em modificar o território e o espaço indígena vem de muito longe, gerando cobiça e interesse de vários povos não índios. De acordo com Souza (2003): “O território é essencialmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder.” O contato com os povos não índios, principalmente com os Salesianos fez com que o modelo circular se modificasse. Fazendo com que suas casas que eram de palhas, passassem a serem construídas

em alvenaria, uma vez que o objetivo dos salesianos era melhorar as condições de habitação dos índios e também implementar na Aldeia novos costumes em relação a moradia.

As moradias de alvenaria atuais (Fig. 05), são divididas em cômodos, que diferentemente das moradias originais de palhas, que buscam resguardar a tradição cultural dos Bororos, principalmente em relação ao viver e ao conviver.

Figura 02: Casas construídas de alvenaria



Foto: Rezende de Lima, 2016

O formato das casas na aldeia modificou. Nos dias atuais a aldeia apresenta um desenho em forma de L, estando alinhadas e de frente para a Missão, mudança esta que foi provocada no território indígena pelo contato com os não índios, principalmente após a chegada dos Salesianos. “Hoje, na aldeia Meruri, não há mais as antigas choupanas e sim, casas de alvenaria que foram construídas nas décadas de 1960” (OCHOA CAMARGO, 2001, p. 518). Segundo o Missionário Salesiano Pe. Ochoa: *“as habitações atuais que foram construídas inicialmente estavam estruturadas em forma de L, com casas dos dois lados, sendo que uma das margens era ocupada somente por brancos. Com o passar dos anos o formato das casas foi mudando, estando dispostas em formato retangular”*.

A organização espacial atual vista na aldeia Meruri, têm revelado a inserção de algumas características encontradas nas sociedades não índias e até mesmo, a assimilação de novos hábitos e costumes. Como mostra a Fig. Abaixo:

Figura 03.- Aldeia Meruri - OCHOA CAMARGO, 2001. Vista aérea da Aldeia Meruri



O que torna possível concluir que essas mudanças também estão presentes dentro do contexto sociocultural, revelando a presença de um novo processo de territorialização. E nessa luta pela defesa de suas terras os Bororos contaram com a atuação dos Salesianos. A esse respeito Novaes (1993, p. 144) informa: “[...] a partir da década de 70, com a intensificação dos conflitos fundiários no Estado de Mato Grosso, a relação entre os Bororos e os Salesianos volta a ser registrada, tanto nos jornais das grandes cidades, como nos boletins salesianos. Evidenciando a luta dos Salesianos na defesa do território bororo.”

O universo Bororo é um lugar constituído por espaços adjacentes, cujo ponto central que é o pátio, onde se localiza o Baito, lugar reservado e apropriado para se praticar as práticas culturais. No entanto, o contato intercultural com outros povos alterou a estrutura organizacional social dos índios. Isso se reflete no contexto das moradias encontradas dentro da organização social dos Bororos, revelando uma certa insatisfação por parte de alguns moradores desta aldeia. Como mostra Novaes (1986, p. 38): “Aquilo que constituía para os missionários uma necessidade moral se transformou em algo sem sentido para os índios, acostumados a casas sem divisões internas, onde nada está fora das vistas”. A

imposição de uma nova forma de se organizar trazido e inserido pelos não índios vem provocando a perda da identidade cultural e social na aldeia.

É muito significativo que os Bororo continuem tendo em mente a preservação do modelo de aldeia circular para representar a sua sociedade, mesmo quando moram em aldeias onde as casas estão dispostas de um outro formato. Esses povos se mantêm, até hoje, como uma sociedade igualitária, dividida internamente em segmentos que não se opõem numa perspectiva vertical, mas em clãs e linhagens.

Os papéis que os Bororo passaram a desempenhar, a partir de seu convívio com os missionários, não excluíram, exatamente todos os seus aspectos em relação a sua organização social. Nos primeiros anos de contato com as colônias salesianas, estes povos assimilaram e assumiram aquilo que lhes era conveniente, mas foram capazes de resistirem em abrir mão dos elementos essenciais à preservação de suas práticas culturais e sociais, obrigando os missionários a se tornarem tolerantes e flexíveis frente a elas.

3. CHEGADA DOS MISSIONÁRIOS SALESIANOS NA ALDEIA

Os Salesianos tiveram os primeiros contatos com os Bororos moradores da região conhecida como Tachos em 18 de janeiro de 1902, que tinham como objetivo desenvolver um trabalho educativo-pastoral em conjunto com os índios deste lugar. Onde construíram a primeira Missão Salesiana, composta por índios Bororos, que eram atendidos pelos Salesianos, entre estes tinham freiras da Missão e leigas voluntárias. Neste período os Bororos receberam assistência financeira, em saúde, em educação e também evangelização da Missão.

Em 1923 a Missão de Tachos é transferida para Meruri. O que de fato aconteceu foi que depois dos primeiros contatos entre os Bororos e os padres salesianos, os religiosos nunca os abandonaram. Em função disso, os salesianos realizaram estudos da língua bororo, com a intenção de facilitar o diálogo entre

índios e não índios, e assim estabelecer uma melhor compreensão a respeito da cultura de ambos.

Em 1942 os Salesianos constroem na Aldeia um internato, que serviria para atender os filhos dos moradores da região, sendo que neste internato foi proibido o ensino da língua bororo e qualquer manifestação relacionada aos rituais presentes na cultura indígena, o que fez com que muitos índios chegassem a pensar que os missionários quisessem acabar com a sua cultura. Na metade da década de 1950, as habitações das Irmãs e o internato passaram por uma reforma, sendo estes construídos de tijolo e telha.

Durante os anos de 1963 a 1964 são construídas as primeiras casas de material para as famílias Bororos, sendo que a partir desse momento também inicia os problemas relacionados a terra, pois os não índios começaram a ocupar as áreas vizinhas onde tinha sido construída a Missão.

Em 1965 quando o Padre João Falco passa a ser o diretor da escola, substituindo o Padre Bruno Mariano, a população Bororo de Meruri apresentou um aumento com a chegada de um grupo de Bororos de Pobojarí (vindos da Reserva Indígena que pertencia ao município de Jarudorí), que eram conservadores da língua e da cultura tradicional Bororo. A atuação do Pe. Falco é de suma importância na região para a retomada da identidade cultural dos Bororos, porque a constante presença dos não índios fez com que a cultura desses povos começasse a diminuir e iniciasse o processo de aculturação.

Na verdade, até a década de 1970, os salesianos que estavam na Aldeia Meruri desenvolveram um papel de interferência com estes povos, sendo que o objetivo era de promover mudanças no modo de vida social e nas práticas culturais. Começaram a impor aos Bororos que adotassem a religião católica e a língua portuguesa, o que contribuiu para que mudanças nos costumes e crenças comesçassem a serem inseridas nesta sociedade. No qual, ocorreram uma certa resistência por parte dos Bororos que conseguiram manter sua sobrevivência

física, principalmente em questão a invasão de suas terras pelos não índios. Os Salesianos, de uma certa forma, começaram a perceber que era difícil mudar os costumes que ali estavam presentes. Como descreve Pe. Gonçalo Ochoa Camargo que convive na Aldeia Meruri há mais de cinquenta anos: *“Foi a partir dos anos 70 que os missionários e os indígenas deram mais enfoque na cultura e nos direitos a terra”*.

Em 1973 a escola passa a ser reconhecida como Escola Indígena Estadual, atendendo somente alunos Bororos. A partir de 1980 a demarcação da área indígena, com a ajuda dos Salesianos, foi aumentando a população Bororo, fazendo com que a escola em 2009 começasse a oferecer o Ensino Médio. Tendo como professores alguns índios da própria aldeia. A partir daí os salesianos começam a perceber que valorizar a língua, preservar a cultura e preservar a terra é essencial para a sobrevivência dos índios.

Na verdade, com a chegada dos Salesianos na Aldeia os índios aceitaram participar das missas, dos trabalhos impostos a eles e até mesmo do fato de seus filhos serem educados por padres e freiras, mas sem abrir mão da própria cultura. O que levou os padres a aceitarem a existência de duas culturas no cotidiano da Missão. Os missionários passaram a realizar batizados e a registrar seus filhos nomes cristãos.

Nesse contexto, as relações que foram estabelecidas entre os Padres Salesianos e os índios, foram importantes para a compreensão das diversas formas de interação intercultural. O fato é que, os Salesianos aprenderam a respeitar os costumes e a cultura dos Bororos, ajudando na preservação da identidade desses povos. Sobre esse aspecto Bordignon (2001, p. 42) descreve:

[...] Os missionários, depois do Concílio do Vaticano II, de 1965, começaram a dar apoio às justas reivindicações dos índios e a respeitar mais seus valores culturais. O Pe. João Falco, diretor afastou os civilizados que viviam perto das aldeias. Os bororos começaram a se organizar com outras tribos.

A trajetória dos salesianos em Meruri nos leva a compreender que com a chegada dos não índios e a construção da Missão Salesiana, fez com que a

população indígena desta região passasse por um processo de aculturação. Na verdade, os salesianos foram importantes para que os bororos não perdessem sua identidade cultural devido a influência dos não índios, o que levou os missionários a respeitarem os costumes, preservando a identidade e a cultura bororo. As transformações produzidas pelos Salesianos também está presente na configuração espacial que a Aldeia passou a apresentar.

Figura 04: Missão Salesiana atual



Foto: Rezende de Lima, 2016

Na verdade, a relação entre Bororos e Salesianos é muito complexa. Se por um lado parecem estar unidas, por outro lado estão em busca de uma identidade que foram mudando. Pois, a troca de cultura possibilitou não somente a inserção de novos conhecimentos, mas também trouxe um novo paradigma principalmente em relação aos rituais tradicionais que os Bororos praticavam antes dos contatos com os não índios.

3.1. Os rituais Bororo

Na sociedade Bororo as tradições são intensas, sendo que os rituais são constantes e presentes na vida desses povos, mostrando assim momentos de

integração entre os indivíduos da comunidade. Dentro da sociedade borora a cultura é marcada por importantes rituais de passagem, tanto como referência o sentido religioso e antropológico, servindo como instrumento de desenvolvimento das tradições e culturas.

Os rituais são realizados, envolvendo praticamente toda a aldeia. Os ritos são sempre atividades coletivas que são precedidas de cantos e danças. A respeito dos rituais o Cacique Eneldino descreve: *“Até os rituais estão mudando por causa do contato com os brancos. Os jovens têm mostrado desinteresse em aprender. Enquanto Cacique preciso resgatar nossa cultura”*.

Os ritos propiciam um equilíbrio no relacionamento ecológico e no relacionamento humano, tanto com os vivos quanto com os mortos. Todos os que participam de um ritual são, ao mesmo tempo, "performers" e "respondents". Através dos ritos, os indígenas começam a serem inseridos em um clã, no qual a partir daí sua vida vai sendo direcionada dentro da sociedade e da sua linhagem familiar, onde lhes serão atribuídos direitos e deveres. De acordo com Novaes (1993, pp. 233-234): *“A vida ritual na cultura Bororo é intensa e diuturna.”*

Dentre os rituais de passagem podemos destacar dois importantes presentes na cultura indígena Bororo: o ritual de nomeação e o ritual fúnebre, sendo esses rituais são os mais importantes dentro desta sociedade e não podem ser executados simultaneamente.

Esses rituais propiciam um momento de equilíbrio, tanto para os vivos como para os mortos, estando intensamente ligada a cultura bororo por meio de celebrações em conjunto comunitárias. Com a chegada dos não índios e com a presença da Missão Salesiana na aldeia, os estes povos perceberam que a influência e aquisição de novos conhecimentos, começaram a transformar seus antigos costumes e crenças e assim, modificar toda a cultura presente na sociedade indígena. Os rituais atuais já não são mais iguais dos realizados antigamente, e isso se deve ao fato da influência dos não índios, onde os

Salesianos proibiram de uma certa forma, a realização de rituais na Aldeia Meruri, principalmente o ritual fúnebre.

Os rituais geralmente são realizados no Baito da aldeia (pátio central) que é o centro da vida cultural dos índios bororos. O *Baito* que está localizado no centro da aldeia possui duas portas, uma em cada extremidade, ao norte e ao sul e em momentos específicos dos rituais, somente é permitido adentrar e permanecer na casa central os homens iniciados.

Figura 05: Baito localizado no centro da Aldeia



Foto: Rezende de Lima, 2016

Na contemporaneidade, devido às mudanças que ocorreram com o passar dos tempos, durante o dia, as pessoas da comunidade, homens, mulheres e crianças também o utilizam como espaço de encontros que proporcionam a interação social. Segundo Oliveira (1997, p. 160): “Território indígena é, portanto, um espaço da sobrevivência e reprodução de um povo, onde se realiza a cultura, onde se criou o mundo, onde descansam os antepassados. Além de ser um local onde os índios se apropriam dos recursos naturais e garantem sua subsistência física é, sobretudo, um espaço simbólico em que as pessoas travam relações entre si e com seus deuses”.

Para os Bororo, a preservação das suas origens está ligada aos fatores cerimoniais, sendo esta a razão pela qual leva a existência desses povos até os dias atuais. Pois, manter os rituais é uma forma de levar aos índios o equilíbrio social e cultural.

3.2 Ritual de nomeação

O ritual de nomeação está entre o mais importante na sociedade bororo, pois este será um ritual cheio de cantos, danças e felicidade. É um momento em que a criança oficializará a que clã específico pertencerá na aldeia, reafirmando a paternidade social sobre a criança. É o primeiro referencial oferecido pela sociedade Bororo ao indivíduo, fazendo com que ele possa localizar e atuar socialmente. É um momento que envolve diferentes cerimônias com diferentes práticas corporais. Expressando a simbologia da cultura das dimensões clônicas.

Neste momento toda a comunidade participa realizando diversos trabalhos como a confecção de enfeites que será usado pela criança durante o ritual, sendo marcado por diferentes momentos e símbolos que representa cada momento do ritual.

Os enfeites são pendurados da cabeça até as costas e são fabricados pelo pai e parentes da criança, sendo bem coloridos, o que representa e corresponde a que clã pertencem. A mãe fica responsável em chamar os parentes homens para se reunirem e escolherem os possíveis nomes que serão atribuídos à criança.

Ao cair da tarde os parentes da mãe ficam sentados numa esteira escolhendo os nomes para a criança. A mãe também está presente com a criança no colo, que ao canto de um chefe cultural, acompanhado pelas mulheres, vão para o centro da aldeia em procissão com o intuito de ouvir músicas do clã a qual a criança pertence.

O padrinho chega com um instrumento na mão chamado Inka e se dirige até a mãe que está com a criança no colo, soprando sobre ela o instrumento e

encerrando a primeira parte do ritual. Durante toda a noite a comunidade inteira fica no Baito, localizado no pátio da aldeia, ouvindo e assistindo a cânticos dos clãs.

Ao sair do sol por volta das 5 às 6 horas, inicia-se o momento de cerimônia de enfeites da criança, o padrinho ao ouvir os vários nomes sugeridos, pega a criança que está toda enfeitada pelo colo e levanta em direção ao sol dando-lhe um nome que foi escolhido pelos pais ou parentes da criança. No final do ritual, geralmente a família oferece alguma comida para a comunidade. Este tipo de ritual serve para que a criança fique inserida no contexto tribal de seu povo. Sobre este ritual Melatti (1986, p. 81) descreve:

[...] Entre os índios Bororo, cada indivíduo deve sempre receber um nome tirado de um repertório pertencente ao seu próprio clã; desse modo, ao ouvir um nome Bororo, é possível dizer o clã e a metade a que pertence o seu portador. Além disso, cada nome Bororo tem uma fórmula correspondente para ser aplicada ao indivíduo que já morreu; ao ouvir-se um nome, por conseguinte, pode-se dizer se o indivíduo é vivo ou morto.

Segundo os bororos é através deste ritual que a criança passa a pertencer e fazer parte da sociedade (clã). Na verdade, é um momento que possibilita a inserção da criança na sociedade.

3.3 - Ritual Fúnebre

O funeral é um momento de aprendizagem, sendo este marcado por troca de experiências, onde os anciãos ensinam aos mais novos as práticas culturais. É um dos mais complexos e grandiosos dentro desta sociedade. É um período em que acontece a participação de toda comunidade bororo, no qual se busca a purificação e a renovação, sendo o momento em que marca tudo o que está entre a vida e a morte. Como diz Novaes (1993, p. 160):

[...] Além das inúmeras disputas que os missionários travavam com os bari, um dos costumes com que os salesianos mais se debateram foi o funeral Bororo [...]. De todas as mudanças que os missionários vão tentando introduzir nas questões funerárias, esta parece ser a única que definitivamente foi incorporada pelos Bororo, que hoje esperam cerca

de dois meses, a partir da morte de um indivíduo, para ornamentar os seus ossos.”

Quando um Bororo falece, esta perda é sentida e refletida em toda a comunidade. O tradicional funeral realizado pelos bororos pode durar de um a três meses, porque esperam a decomposição do corpo, com o intuito de proceder a ornamentação dos ossos. Todas as atividades como as danças e os cantos acontecem à noite, principalmente durante as noites de lua cheia porque permitem uma melhor visibilidade dos rituais para toda a comunidade.

Com o passar dos tempos, devido o contato com outros povos não índios e a adaptação às novas culturas da vida social, os bororos foram perdendo suas práticas rituais, incorporando novas maneiras de praticar o importante ritual funeral. Assim que conseguiram se instalar na aldeia, os missionários tentaram interferir na realização deste ritual, que é considerado por esses povos como sendo o mais importante e significativo na vida e na religião dos bororos. Atualmente na aldeia existe dois tipos de funeral: o bororo e o católico, ficando a critério dos parentes escolherem o tipo de funeral que querem fazer ao morto. Como diz Novaes (1993, p. 161): “O funeral Bororo era visto pelos salesianos como uma verdadeira cerimônia diabólica, um culto ao horror [...]” Combater as práticas funerárias dos Bororos implicava não apenas coibir todos aqueles rituais, mas, fundamentalmente, fazer com que índios passassem a enterrar seus mortos em cemitérios cristãos.

Durante o ritual fúnebre toda a comunidade indígena participa através da confecção de ornamentos, do cesto que vai fazer parte do funeral, dos trajes cerimoniais e também das danças. E umas das mudanças que ocorreram na aldeia Meruri em relação ao funeral, é que nesta aldeia não acontece, mas todo o processo do funeral tradicional, sendo apenas confeccionados todos os enfeites e adornos, e o funeral acontece na aldeia Garças, que fica localizada em frente a aldeia Meruri, pois os Padres da Missão Salesiana proibiram os Bororos de desenvolver o ritual tradicional em Meruri.

4. O PAPEL DA ESCOLA

A educação escolar dos índios no Brasil iniciou-se desde a chegada dos colonizadores portugueses, que começaram a inserir nesses povos uma política educacional baseada nos preceitos educacionais trazidos do mundo ocidental.

A educação escolar começou a ser imposta aos Bororos a partir de em 1904 pelos Missionários Salesianos, o qual não foi aceita de imediato pelos indígenas. Iniciou-se primeiramente com oficinas, onde eram oferecidos aos meninos e meninas trabalhos feitos em tecidos e madeiras. Mas no local onde se realizavam essas oficinas que estava localizado a região de Tachos, havia uma escassez de água, o que contribuiu para que o ensino fosse transferido para o local onde atualmente se localiza a aldeia Meruri (Fig. 07).

Figura 06: Escola Sagrado Coração de Jesus – Antigo Internato Salesiano



Foto: Rezende de Lima, 2016

A partir daí os Missionários construíram uma olaria, onde os Bororo eram os responsáveis em construir os tijolos, que ajudaram a levantar o que na atualidade é a Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus. Primeiramente a escola funcionou em forma de internato, ofertado aos índios e aos filhos dos

fazendeiros da região, o ensino oferecido proibia aos índios o contato direto com suas culturas. Como retrata Teixeira (2000, p. 296): “ as escolas civilizadas que as missões impuseram aos índios foram exemplos de violência cultural sem precedentes.”

Durante a década de 90, com o Projeto Tucum, os professores Boe passam a terem uma formação inicial (Magistério Indígena), que visava manter uma política de valorização da cultura. Em 2001 aos professores é oferecida uma formação superior pela UNEMAT, mas a Missão Salesiana sempre se mantém interligada a esse novo processo de formação dos índios. Nos dias atuais na Escola Sagrado Coração de Jesus, as aulas são ofertadas por indígenas graduados e até pós-graduado, que procuram incentivar seus alunos na busca por conhecimentos com um trabalho direcionado à realidade sociocultural. Só que, a cultura dos não índios acabou influenciando no modo de ensinar e na cultura local.

A escola que antes era considerada como sendo um elemento de desconstrução dos costumes, passou ao longo dos anos, a ser vista como sendo um lugar de reconstrução da identidade cultural. Antes, a educação oferecida aos indígenas era realizada por um ensino informal, mas nos dias atuais o ensino passou a ser institucionalizado com espaço e tempo. Segundo o atual diretor da escola, Lauro Lopes Leandro Ekureu (27 anos) “ *nos dias atuais a escola juntamente com a comunidade está reforçando a cultura tradicional e não resgatando, pois passou por um processo de fragilidade, no momento está sendo reforçada.*”

A partir da implantação da Lei 11.645/2008 é determinada a inclusão da história e das culturas indígenas nos currículos escolares, abrindo condições para que haja respeito a esses povos e o pleno reconhecimento das sociodiversidades presentes no Brasil. Em vista disso, o que a população Bororo espera é que, por meio das instituições escolares, o desenraizamento da cultura não aconteça, pois, a escola precisa desenvolver um papel que cultive a identidade cultural.

O processo de aculturação indígena que ocorreu no Brasil desde os tempos de colonização, trouxe consequências a esses povos, e isso ocorreu devido a educação que era promovida pelos salesianos. Sobre isso Teixeira (2000, p. 296) destaca:

[...] Os colonizadores ignoravam a visão de mundo que os índios tinham, obrigando-os a falar o português, a acreditar no seu Deus e a abandonar hábitos culturais que eles cultivavam há milênios. As escolas 'civilizadas' que as missões impuseram aos índios foram exemplos de violência cultural sem precedentes.

O perfil do professor indígena precisa estar construído levando em consideração as necessidades da comunidade, principalmente aquelas ligadas à cultura e à organização espacial e social. A Educação Escolar dos Indígenas em Mato Grosso foi se transformando e modificando por meio de lutas dos povos Indígenas. De acordo com a LDB (Lei das Diretrizes e Bases para a Educação), Lei nº 9.394/96, o artigo 78, estabelece que o Sistema de Ensino da União deverá desenvolver programas que estejam integrados de ensino e pesquisa para ofertar aos povos indígenas uma educação bilíngue e intercultural. Já o artigo 79, da mesma Lei estabelece que é de responsabilidade da União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento de educação intercultural para as comunidades indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou demonstrar as constantes mudanças nas relações sociais e étnicas entre índios e não índios no contexto histórico dos povos indígenas Boe (Bororo) da Aldeia Meruri, no qual os contatos interétnicos entre essas sociedades distintas, contribuíram para o surgimento do processo de aculturação de diversas tradições e valores.

Os Bororos há muito tempo vêm sofrendo com as significativas influências dos não índios provocadas por fatores internos e externos no seu modo de viver, estando principalmente ligadas as relações socioespaciais.

O respeito e a valorização da identidade cultural Boe (Bororo) é muito importante, porque em qualquer cultura o que realmente prevalece é uma identidade que sempre está em construção. Como descreveu Bordignon (2001, p. 65) “As mudanças que os Bororo estão adotando visam dar continuidade à tradição cultural ou, melhor ainda, são um aspecto dos mecanismos de resistência cultural”.

Na atualidade é inevitável o contato dos Bororos com outras sociedades, essas relações interétnicas vêm provocando e proporcionando profundas transformações no contexto social e cultural, sejam elas de menor ou maior intensidade. As alterações nessas comunidades estão fazendo com que a organização social e os rituais se tornem de certa maneira atualizados e modificados.

Nesse contexto, a terra para os Bororos é de suma importância, onde o direito em relação a ela até os dias atuais continua a ser um desafio, sendo considerada por estes povos como um espaço reservado para manter suas tradições e apropriado para manter suas culturas.

Muitas vezes, os não índios se veem como superiores diante dos índios, deduzindo que podem ter algum direito sobre as terras que eles ocupam, chegando a modificar o espaço. Enquanto para os não índios a terra está associada a valores particulares e pessoais, para os povos Bororos o território significa um espaço tradicional ligado às suas crenças e tradições. Como lembra Corrêa (1995, p. 33) “nas sociedades primitivas o espaço vivido é efetivamente valorizado em razão de crenças que conferem especificidades a cada parte do espaço.” Por isso que é no campo da cultura que a sociedade indígena Bororo vem tentando articular sua resistência.

Pode-se dizer que o contato dos Salesianos com os Bororos de início foi meio conflituoso. Pois a inserção de novas mudanças, fez com que muitos costumes e crenças fossem modificadas ao longo dos tempos.

A organização social dos povos Bororos a cada dia vem adquirindo características dos não-índios, o que só demonstra que ocorreu a assimilação de novos valores. Dessa forma, podemos deduzir que os contatos interétnicos fizeram com que surgisse um novo desenvolvimento na estrutura social na Aldeia Meruri. Assim, o formato das construções das casas mesmo conflitando culturalmente mostra uma dialética em que as múltiplas determinações são de fundamental importância para uma nova formação da identidade dessa etnia. Por isso, concluímos que na contemporaneidade qualquer povo pode e deve assumir sua própria identidade e lutar para que seus direitos sobre seu território sejam respeitados.

Até mesmo os fenômenos relacionados a cosmologia dos povos Bororos vêm sofrendo alterações, fazendo com que novas formas de si representarem sejam inseridas neste contexto social. De certa forma, os rituais cristãos foram aos poucos sendo incorporados à cultura dessa sociedade, fazendo com que este povo estivesse sujeito a aceitação dos valores, das normas, dos saberes e de uma corporalidade fundada na moral cristã.

No entanto, compreende-se que esta relação entre rituais cristãos e as práticas corporais tradicionais são meios dos Bororo estabelecerem uma aliança com os missionários salesianos. No que tange, aos rituais Bororo, observa-se, que houve um confronto de valores tradicionais e modernos, assim como crenças religiosas, códigos sociais e concepções políticas.

Tanto o ritual de nomeação com o de funeral retifica-se como um processo mítico que se estabelecem na fundamentação social dos Bororos. Na verdade, esses povos utilizam seus rituais como sendo uma maneira de reivindicar os seus direitos sociais e culturais.

Além da diversidade cultural dos povos Bororos, a educação está relacionada há uma busca da autonomia e da própria afirmação cultural e identitária. Neste processo, os educadores Bororos precisam ser capazes de

criarem e recriarem novas formas de aprendizagem, mas levando em consideração os papéis presentes na cultura tradicional e naquela que foram inseridas pelos não índios. Por isso que, na escola e os professores precisam desenvolver estratégias visando “resgatar” as tradições que foram sendo aniquiladas ao longo dos tempos.

Concluimos que os Bororos têm o desejo de continuar existindo. Pois o contato com outras culturas os Bororo tiveram que passar por um processo adaptação, porém mantendo a essência de suas culturas.

REFERÊNCIAS

- BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BOLETIM SALESIANO. São Paulo. ANO III, Vol. I, janeiro de 1904. (ver 1905; 1906 e 1907)
- BORDIGNON, Mario. **Róia e baile. Mudança cultural Bororo**. Campo Grande: UCDB, 2001.
- CORREA, Roberto Lobato. **Espaço, um contexto-chave da geografia**. In: CASTRO, Iná et al. Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995 p. 31-47.
- ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais – uma versão latino americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GRANDO, Beleni S. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT**. Florianópolis: UFSC, 2004. 357p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.
- ISAAC, Paulo Augusto Mario. **Autonomia e autodeterminação: o novo discurso da diferença**. Revista de Educação Pública. Cuiabá: UFMT, v. 7, n. 12, jul. -dez. 1998.
- LOPES, Ivone Goulart. **Presença das filhas de Maria Auxiliadora entre os povos Bororo e Xavante**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARAGON, Rosa Maria. Mitos ameríndios - das primeiras civilizações à conquista espanhola. Disponível: <http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/MitosAmeríndios.pdf>. Acesso em 20/11/2008

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. 5.ed. São Paulo. HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986 (Estudos Brasileiros)

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de Espelhos: Imagens da Representação de si através dos outros**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo (Org.) **Meruri na visão de um ancião Bororo: memórias de Frederico Coqueiro**. Campo Grande: UCDB, 2001.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo. **Processo evolutivo da pessoa Bororo**. Campo Grande: UCDB, 2001b.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A fronteira Amazônica Mato-Grossense: grilagem, corrupção e violência**. SP. USP/FFLCH. Livre Docência (mimeo) 1997.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1995. Revista de Antropologia. Vol. 49 nº1 - São Paulo- Jan./June 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, G. Lins. **Cultura e política no mundo contemporâneo: paisagens e passagens**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: **Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense - AGB. Niterói, 2002

_____. **Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SOUZA, Marcelo J. Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. " In: CASTRO, Iná. E.; GOMES, Paulo César Castro; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. P. 77 - 116.

TEIXEIRA, Raquel. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2000.

CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DENTRO DO CONTEXTO ETNOMATEMÁTICA NAS COMUNIDADES DOS RETIREIROS DE LUCIARA MT

Maria de Lurdes Araújo Vasconcelos³

RESUMO

O presente trabalho aborda as questões relacionadas a etnomatemática dentro das práticas dos Retireiros e das Retireiras de Luciara MT, nas atividades do dia a dia, o intuito é apresentar os resultados das práticas investigativas tendo como postura a etnomatemática. Neste trabalho serão relatados as experiências de ensino, citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais Matemática (PCNs). Metodologicamente a pesquisa vai ser submetida a uma abordagem qualitativa, bibliográfica. A etnomatemática procura partir da realidade chegar à ação pedagógica de maneira natural, mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural. Nesse trabalho percebemos a necessidade dessa comunidade nas suas atividades, e dificuldade de como usar a matemática. Assim surgiu a necessidade de apontar caminhos para melhorar as suas práticas no cotidiano.

Palavras- Chaves: Etnomatemática. Retireiros. Práticas. Trabalho

ABSTRACT

The present work addresses the issues related to ethnomathematics within the practices of Retireiros and Retireiras by Luciara MT, in day-to-day activities, the aim is to present the results of investigative practices with an ethnomathematics posture. In this work, teaching experiences will be reported, mentioned in the National Mathematical Curriculum Parameters (PCNs). Methodologically the research will be submitted to a qualitative, bibliographic approach. Ethnomathematics seeks to start from reality and arrive at pedagogical action in a natural way, through a cognitive approach with a strong cultural foundation. In this work, we realized the need for this community in its activities, and the difficulty of using mathematics. Thus, the need arose to point out ways to improve their daily practices.

Keywords: Ethnomathematics. Retirements. Practices. Work

³ Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (2003). Licenciada em Letras-UNEMAT(2015) Pós graduada em educação Interdisciplinar pelo IMP-Institucional MT de pós graduação -Atualmente é professora da Escola Estadual Humberto Castelo Branco.

1. INTRODUÇÃO:

Cada vez mais o compromisso com o conhecimento está raso em nossos dias atuais, e muitas vezes atrapalha nas atividades cotidianas, e isso está presente na vida de nossas comunidades e suas famílias. E assim fala FREIRE (2003, p. 19): *O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.*

O objetivo desse artigo é mostrar que a matemática pode ser relacionada ao cotidiano dos Retireiros e que essa relação desencadeia um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem uma vez que permeia a vivência dos indivíduos inseridos no modo de vida desse grupo culturalmente diferenciado, e assim, apresentar a matemática mostrando que é possível uma educação do campo e no campo.

Diante dessa realidade, somos desafiados a investigar mais sobre a etnomatemática, usando o método de pesquisa bibliográfico, buscando reflexões nas leituras de livros, alguns artigos científicos, vídeos aulas e dentro das comunidades em questão. Nessa perspectiva, buscando conexão entre a etnomatemática e a realidade estabelecida ao conhecimento dos Retireiros e Retireiras usados nas práticas de seus afazeres do dia a dia.

2. O ESTADO DA ARTE

As tendências de ensino em Ciências e Matemática são de suma importância para a Educação, principalmente as mais recentes, pois contribuem no trabalho docente de forma mais consciente levando em consideração as demandas atuais da clientela em questão. Por isso a importância do conhecimento dessas tendências por parte dos professores para a realização de sua prática docente. Tais tendências objetivam nortear o trabalho do educador, auxiliando-o a responder questões que vão estruturar o processo de ensino/aprendizagem.

No Brasil, as tendências de ensino foram influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade que possibilitou a mudança na prática pedagógica no país, surgindo assim as Tendências Liberais e a Progressista. Nos últimos 50 anos a educação brasileira tem se identificado fortemente com as tendências liberais. Esta tendência visa a preparação do indivíduo para a sociedade, já a Progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais.

Os professores devem estudar e se apropriar dessas tendências que servem de apoio a sua prática docente, não devendo usar uma delas de forma isolada. Mas, deve-se procurar analisar cada uma e ver a que melhor convém ao seu desempenho docente com maior eficiência e qualidade de atuação.

Etnomatemática objetiva descrever as práticas matemáticas de grupos culturais, analisando as relações entre conhecimento matemático e o contexto cultural. Ou seja, considera que cada grupo cultural possui identidade própria, pensando e agindo de forma singular para desenvolver o conhecimento matemático.

Esta metodologia foi proposta por Ubiratan D'Ambrósio em 1970. Com esta proposta o indivíduo é estimulado a expor suas experiências proporcionadas pela sua cultura, e com a diversidade de histórias encontradas fora da sala de aula, o ensino da matemática deixa de ser formalista e passa a considerar os aspectos sociocognitivos apresentada por cada participante.

É importante que o professor atue como articulador no processo de ensino e aprendizagem e faça uso das metodologias que vem ao encontro das necessidades da atual educação. É importante permitir que as crianças e os jovens avancem num processo que possibilitará a formação de um pensamento sistemático, crítico e autônomo, capaz de prepará-los para enfrentar os desafios da atualidade dentro e fora da escola. Este artigo aborda as questões relacionada a etnomatemática dentro das práticas dos Retireiros de Luciara - MT, nas atividades do dia a dia, o intuito é apresentar os resultados das práticas

investigativas tendo como postura a etnomatemática, primeiro vamos apresentar um relato sobre nossa caminhada para chegar até aqui.

2.1. A matemática na vida escolar dos Retireiros do Araguaia

Os Retireiros e Retireiras do Araguaia se autodeclaram como comunidade tradicional, uma vez que a vivência territorial e ambiental fortemente se entrelaça e permeia-se pela tradicionalidade e ancestralidade Retireira.

Sua identidade coletiva é tecida pelo movimento das águas do rio Araguaia, fortalecidas a cada ameaça externa de apoderamento pelas águas do rio no território de uso comunal. Luciara – MT, terra natal dos Retireiros e Retireiras do Araguaia, encontra-se à margem esquerda do majestoso Rio Araguaia. Estes convivem respeitosamente com as águas desde a infância.

O ato construtivo, afirmativo e de autodefinição indentitária faz parte de uma imersão profunda, ligada à defesa e garantia do território de uso comum e coletivo Uma reafirmação de pertencimento, embasada em Nancy Magalhães (2004). A autora afirma a tradição como um processo latente e contínuo que pode ser *reapropriado e reconstruído*.

A partir deste ponto, faz-se necessário uma narrativa mais próxima dos acontecimentos, em razão de se tratar de um estudo de caso que aconteceu na minha vivência como Professora. Assim sendo passaremos, neste ponto, a dissertar em 1ª pessoa a fim de trazer para este trabalho clareza dos acontecimentos.

Sou pedagoga da rede Estadual de Luciara-MT. como professora e no contato com esse povo pude perceber que poderia de alguma maneira contribuir com essa comunidade. Na minha caminhada de lecionar para crianças e as vezes adultos na EJA, pude sentir necessidade de saber mais sobre determinada disciplina, assim apareceu a matemática que para mim era algo assustador, e tinha pensamentos de pânico mesmo, por atuar em uma área completamente diferente a qual atuo.

Com a oportunidade de estudar a disciplina Tendências no Ensino de Ciências e Matemática na UNEMAT em Barra do Bugres MT, a qual foi apresentado a matemática por outro ângulo, algo mais suave menos assustador e assim pude enfrentar e compreender o que é a matemática, precisamente a etnomatemática, aí então, senti necessidade de investigar, explorar essa disciplina de forma diferenciada, para nossa comunidade. Constantemente as crianças vinham angustiados me trazer as atividades que não estavam prontas, os relatos deles eram os seguintes: *“professora, meu pai e nem minha mãe (ou avós) não sabem resolver”*.

O que fazer? A maioria desse povo teve poucas oportunidades de aprender, pois tinham família, e eram obrigados optar por estudar ou trabalhar para o sustento delas, logo o interesse em uma educação formal desses homens e mulheres se perderam com o tempo. A partir dessas observações, a realidade dessas pessoas me impactou e impulsionou a resgatar novamente o interesse desse saber dentro da sua realidade.

A maioria dos membros desta comunidade moram em pequenos retiros por isso são chamados Retireiros, tudo muito simples, mas com essas simplicidades pude voltar o olhar para o conhecimento empírico que eles desenvolveram pra suprir a necessidade de um ensino formal, e a etnomatemática fez me encantar com esse lado da matemática, trabalhar também o social e realizar trabalho investigativo dentro do contexto dessa comunidade.

2.2. O ensino formal da matemática X conhecimento empírico

O conjunto desses saberes no campo é antes de tudo técnicas desenvolvidas com o ambiente de vivência. Entender e explicar o fenômeno matemático ao grupo, os conceitos matemáticos de maneira informal, construído pelas comunidades por meios de suas experiências, traz uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem.

Aprender a fazer matemática na realidade de cada um deles e delas, além de entender do seu jeito simples ainda vai ajudá-los a concretizar na sua vida financeira, melhorar cada vez mais, usando sua própria estratégia simples em seus fazeres e saberes do dia a dia. Esses Retireiros irão, com certeza, superar muitas dificuldades advindas nessa comunidade no tocante a cálculos e algumas atividades dentro da etnomatemática.

O que se observa a partir dos relatos apresentados é que a dificuldade dos responsáveis em ensinar os filhos a realizar as atividades de casa está relacionado a não compreensão do ensino matemático formal, sobretudo aqueles em que se tem uma explicação didática distante da sua realidade. Partindo desse ponto, nota-se que há um conhecimento matemático diferenciado da realidade da sala de aula, uma vez que, esses mesmo país consegue calcular a quantidade de palhas necessárias para a cobertura de uma casa de, por exemplo, $4m^2$ (quatro metros quadrados), que são feitas nos retiros. Eis aí o princípio da etnomatemática idealizada por D'Ambrosio, cuja proposta é o ensino diferenciado com a finalidade de promover mudanças sócias, bem como a inserção desses indivíduos na sociedade da informação.

[...] De acordo com o universo proposto por D'Ambrosio podemos verificar a importância de uma matemática que explora o senso comum, oferece através de sua interação mecanismos e relações que capacitem o indivíduo com vistas a promover mudanças sociais. E ainda é capaz de oferecer formação voltada a sustentar um indivíduo intelectualmente de forma a inseri-lo na sociedade da informação. (Edilberto F Syrczyk, p. 75).

O desafio é imprimir o saber adquirido nas vivências desses indivíduos dentro da educação formal, objetivando a compreensão matemática dentro de sua realidade.

CONCLUSÃO

Para concluir, é importante uma educação matemática que priorize os saberes, a cultura e o modo de vida do povo Retireiro em questão, que têm um elo voltado para Etnomatemática, que passa a ser uma ferramenta muito valiosa

na aprendizagem, valorizando o saber matemático, e aproximando –o do ambiente em que está inserido o indivíduo, tornando-os construtores de sua própria história. Essa educação só terá sentido se for pensado com eles e para eles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.

_ Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática\ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC\SEF, 1997.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade. 2ª edição, Belo Horizonte: Autentica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MAGALHÃES, Nancy A. - **Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores**. Contar história, fazer história. Brasília: Paralelo, V.15, 2001.

SALES, Lidiane Taverny. - **TERRITÓRIO RETIREIRO EM DISPUTA**: cerca que divide e a perda do território de uso comunal dos Retireiros e Retireiras do Araguaia no Mato Grosso Brasília - DF/Luciara - MT 2018 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MESTRADO PROFISSIONAL EM SUSTENTABILIDADE JUNTO A POVOS E TERRAS TRADICIONAIS.

SIQUEIRA, Regiane Aparecida Nunes de. - **TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 2007.

SYRYCZYK, Edilberto F. - PESQUISA ETNOMATEMÁTICA: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA UMA CONSTRUÇÃO SOCIOETNOCULTURALISTA - Revista REAMEC, Cuiabá - MT, n.01, setembro 2013, ISSN:Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/site/5394/ppgecem>

LITERATURA INFANTIL: A MAGIA DO CONTO DE FADAS OS CONTOS DE FADAS E A BUSCA DO PRAZER NA LEITURA

Nelci Rodrigues Chaves Fialho ⁴

RESUMO

A literatura é uma porta para diferentes mundos. Cada leitura de um texto, particularmente do literário, é única e irrepitível: um bom leitor, cada vez que relê um mesmo texto, enxerga nele aspectos não percebidos na leitura anterior. Isso o desafia a construir uma nova leitura. A importância da literatura infantil do contar e ouvir histórias são de grandes emoções e viver de maneira intensa tudo aquilo que a narrativa provoca é o que essa monografia vem propor. Os contos de fadas possuem valor inigualável não só como forma de literatura, mas também como obra de arte integralmente compreensível para as crianças. Pois, ao mesmo tempo em que encantam pela sua estrutura literária concisa, direta plena de imagens nítidas e memoráveis com ritmo preciso, aumenta a auto-estima. A literatura oral tem uma função psicológica e também social. Sendo produto que nasceu da imaginação popular, seja para explicar, justificar, transmitir valores e costumes, tornou-se também instrumento de estudo do homem. As técnicas para contar histórias existem e são muitas, variando de pessoa para pessoas.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Leitura Contos de fadas.

ABSTRACT

Literature is a gateway to different worlds. Each reading of a text, particularly the literary, is unique and unrepeatable: a good reader, each time to reread the same text, it sees aspects unnoticed in previous reading. It challenges you to build a new reading. The importance of children's literature telling and listening to stories are great emotions and live intensely all that the narrative is what causes this monograph proposes. Fairy tales have unequalled value not only as a form of literature, but also as a work of art entirely understandable for children. Well, while that enchant with their literary structure concise, direct and full of sharp images with memorable precise rhythm, increases self-esteem. The oral literature has a psychological as well as social function. Being born product of popular imagination, is to explain, justify, convey values and customs, has also become an instrument of the study of man. Techniques to tell histories exist and are many, varying from person to person.

Keywords: Children's Literature, Reading Fairy Tales.

⁴Graduada em Pedagogia, Fundação Universidade de Tocantins- Unitins. Pós-graduação: Graduação em Lato Sensu, em Psicopedagogia Institucional. Instituto Cuiabano de Educação. Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tem como objetivo demonstrar através de uma pesquisa bibliográfica e trabalho realizado na escola, demonstra que a literatura infantil é um produto cultural da sociedade contemporânea que oferece à criança um meio de educá-las através de fabulas ou narrativas. A vida humana é constituída de narrativas carregadas de sentido: ler, falar e escrever são atos de liberdade, pois a leitura é uma força viva e misteriosa que impele o novo. E para isso, é preciso que os pais e os professores estejam integrados em um só objetivo a fim de que através da literatura infantil, possa fazer com que essas crianças sintam no prazer dessa leitura o quanto é possível estar sintonizado com vários mundos e dimensões. É conhecendo a criança e o seu mundo que se pode avaliar todo o valor da literatura em sua formação.

Assim, os contos de fadas com a sabedoria popular, por meio da explicação de conteúdos fundamentais à condição humana. Atravessou as diferentes geografias e mostrou a força e a perenidade do folclore dos vários povos. Estamos vivendo no mundo da tecnologia, onde existe várias formas de contar história, mas a narrativa é muito importante e sobrevive até hoje. Além disso, as personagens são simples e a história se passa fora dos limites e do tempo do espaço. A fantasia, o imaginário e a intervenção dos elementos fantásticos, como bruxas, duendes, fadas, animais falantes, criam e incrementam o maravilhoso, que envolve e fascina o pequeno leitor.

Por isso, há necessidade de observar a leitura como um ato que pode vir a melhorar o relacionamento intrapessoal e interpessoal dos alunos, pois muitos apresentam comportamentos negativos, falta de amor-próprio, falta de responsabilidade, que acaba culminado em atos de violência. A arte literária e muito rica, ela consegue agradar crianças e adultos, daí as necessidades de utilizar projetos solidários, que possam revolucionar contra os antigos métodos de leitura decodificadora. Todas as respostas pedagógicas da escola hoje são

unânicos em afirmar que querem uma educação transformadora criativa, libertadora ou construtiva. E nesse contexto, que surge a ideia de se usar os contos de fadas como instrumentos que possibilitara ao aluno a entrada ao mundo da leitura através da fantasia libertadora dos contos infantis.

2. OS CONTOS DE FADA E O PRAZER DA LEITURA

A história da literatura infantil começa a se delinear no início do século XVIII. A partir desse momento, a criança passa a ser considerado um ser diferente do adulto: possui necessidades especiais e características próprias, por isso deveria se afastar da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. De acordo com Zilberman (2003, p. 15):

[...] Os primeiros livros foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para eles, porque não existia "infância". [...] a concepção uma faixa etária diferenciada com interesses próprios e necessitando de uma formação específica só aconteceu em meio da Idade Moderna. A mudança se deve a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas no núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade [...] e estimular o afeto entre seus membros.

Como todas as outras artes, a literatura reflete as relações do homem com o mundo e com os seus semelhantes. Na medida em que essas relações se transformam historicamente, a literatura também se transforma, pois que sensível às peculiaridades de cada época, aos modos de encarar a vida, de problematizar a existência de questionar a realidade, de organizar a

convivência social etc. A leitura desenvolve o potencial crítico das crianças. A partir da leitura de uma história, elas podem pensar e duvidar, indagar, questionar, se inquietar, e sentir provocado, o que culmina no desejo de saber ou numa mudança de opinião pré-concebida.

O professor tem a responsabilidade de tornar continua a prática de ler, assim, a maior herança que a escola pode deixar para um aluno é a capacidade de ler e o gosto pela leitura. Se o aluno passar pela escola e aprender pouco, mas

for um bom leitor, terá nos livros e revistas uma prolongação da escola e poderá se desenvolver muito além do que a escola esperaria de um aluno ideal. Se a escrita e a leitura que a escola ensina não tiverem uma função específica para a vida das pessoas, de nada adiantará colocar as crianças na escola. Se a escola reduzir as atividades de leitura e escrita a simples pretextos para ocupar o tempo dos alunos, para diagnosticar sua capacidade mental e para avaliar seu desempenho, que sentido para vida real terá a leitura e a escrita para a maioria dos alunos oriundos de classes sociais onde o escrever e o ler são praticamente inexistentes? O ritual de contar histórias vai além dos livros. Ouvir histórias pode incentivar a criança a desenhar, pintar, imaginar, escrever. É verdade! Afinal, tudo pode desabrochar de um texto em função de sua riqueza.

Acredita-se que somente através da pesquisa sócio literária corretamente fundamentada é possível determinar a eficácia comunicativa das mensagens que o conto de fadas dirige às crianças e em que medida é aceitos e entendidos esses contos. Daí a decisão de aplicar esta pesquisa junto a um grupo de crianças do município de Araputanga/MT e analisar suas reações diante do conto. O grupo é composto por 16[dezesesseis] alunos na faixa etária de 07(sete) e 08[oito] anos, do 3º ano do I ciclo da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, localizada na Rua Marques de Pombal, 445 - Bairro Jard. Primavera I, Araputanga Mato Grosso. Para fazer a avaliação da recepção de um conto, foi escolhida a história de Cinderela, após a apresentação da história que foi contada com a utilização de um livro, foi promovido um bate papo com as crianças onde todos falaram a respeito da Cinderela, como era ela, falaram da madrasta má que ela tinha. Em seguida todos fizeram caça palavra e pintaram desenhos dos mesmos, outra atividade muito interessante foi à criação de novas ilustrações da mesma história contada, nova capa, utilizando material disponível como: papel, tecidos, recortes e dobraduras, a ideia foi criar um mercadinho do livro, onde ficaram a exposição os livros criados pelos alunos.

2.1 O Prazer da Leitura

Ouvir história é importante para a formação de qualquer criança. Por isso, as crianças devem ouvir muitas e muitas histórias: escutá-las é o primeiro passo para se tornar leitor. Conforme você sabe, o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente. A mãe, o pai, os avós narram contos de fada, trechos bíblicos, histórias inventadas, tendo a própria criança e às vezes seus pais como personagens etc.

Agindo assim estará estimulando o imaginário da criança, satisfazendo sua curiosidade em relação a diversos assuntos, além de ajudá-lo a encontrar ideias para solucionar questões, a exemplo do que acontece muitas vezes com os personagens de textos literários. Ouvir histórias é sentir grandes emoções e viver de maneira intensa tudo aquilo que as narrativas provocam naqueles que as ouvem.

Contar histórias é uma arte. Essa arte harmoniza o que é ouvido pela criança com que ela sente. Por essa razão, quando você contar ou ler uma história em sala de aula, deve-se preparar. Isso significa que você deve ler o livro antes. Além disso, deve procurar perceber como ele nos envolve, nos emociona ou irrita. Agindo assim, chegando o momento de narrar a história, você terá condições de comunicar a emoção verdadeira, fazendo com que o ouvinte sinta confiança, tenha sua atenção e admiração despertadas e se sinta motivado. Evite aquelas histórias que apresentam descrições muito longas, interessam mais às crianças as conversas, as ações, os acontecimentos.

Os recursos e possibilidades de sua voz, você pode usá-la adequadamente, sussurrar quando for o caso, falar baixinho quando a situação exigir, e assim sucessivamente. Precisa submeter ao ritmo exigido por cada narrativa. Saber começar a contar é outro aspecto importante. Nesse caso, o tradicional “Era uma vez...” sempre será oportuno.

Ouvir histórias não é exclusividade de quem não é alfabetizado. Adultos também adoram ouvir histórias. É fundamental para crianças de pré-escola ouvir histórias, peça a seus alunos que se aproximem e formem uma roda. Cada um encontra o jeito mais aconchegante de ficar: sentado ou deitado, não importa. Quando todos estiverem devidamente acomodados, você, que já conhece bem a história, começa: Era uma vez...

Ouvir histórias pode incentivar a criança a desenhar, pintar, imaginar, escrever. É verdade afinal, tudo pode desabrochar de um texto em função de sua riqueza. Mesmo as crianças que já sabem ler gostam de ouvir histórias. Narrar contos e ensinar a escutar, pensar, ver e imaginar. A história contada é o livro da criança que ainda não lê.

A leitura desenvolve o potencial crítico da criança. A partir da leitura de uma história, elas podem pensar duvidar, indagar, questionar, se inquietar, se sentir provocado, o que culmina no desejo de saber ou numa mudança de opinião pré-concebida.

A leitura de um livro também é importante: “Não é apenas na novidade que está o novo, mas na nova forma de nos aproximarmos de algo já conhecido e perceber mudanças” (ABRAMOVICH, 2001, p. 148). Qual é o objetivo que deve ser buscado com a leitura em sala de aula? “[...] formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto [...]” (ABRAMOVICH, 2001, p. 148).

2.2 A Natureza dos Contos de Fada

Todo conto popular revela uma tendência muito grande para o encantamento: aquelas situações em que ocorrem transformações provocadas por algum tipo de magia, que não são explicadas de modo natural.

Há aquele tipo de história em que o encantamento ocorre em qualquer circunstância, pois o elemento mágico está presente em toda parte. Mas há também um tipo de conto maravilhoso em que as transformações são privilégios de alguns seres encantados, dotados de poderes sobrenaturais. As narrativas mais significativas desse modelo são as histórias dos contos de fadas, dos magos ou de algum outro ser dotado de poderes sobrenaturais.

Ainda que não se possa localizar no tempo a origem desses seres, a tradição cultural se encarregou de definir as fadas como seres simbólicos, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, concentrados em suas varinhas mágicas.

Por isso, elas sempre aparecem nos momentos de grandes conflitos, quando as pessoas pensam que seu destino está tomado por uma fatalidade a qual é impossível fugir. Assim sendo, o conto de fadas torna-se uma manifestação valiosa na representação dos sonhos e dos desejos humanos, os mais profundos e significativos.

Para Bettelheim (1980, p. 44).

[...] É característica dos contos de fadas colocarem um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite à criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. São figuras esboçadas claramente, e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos.

No conto de fadas, o bem e o mal são onipresentes e recebem corpo na forma de suas figuras e de suas ações, pois são também onipresentes na vida e nas propensões de todo homem. Ao contrário, muita história infantil moderna nega essa onipresença, assim como os conflitos interiores profundos, originados nos impulsos.

2.3. A Literatura Infantil no Brasil e no Mundo

Antes do desenvolvimento da literatura infantil, os sistemas educativos predominantes estabeleciam leituras de proveito intelectual e moral, que tinham objetivos didáticos e de formação, não levando em conta a imaginação e a mortalidade infantil. Eram leituras instrutivas, compostas dos manuais de devoção, vidas de santos e textos escolares. Antes da imprensa, esse tipo de leitura circulava em forma de manuscritos.

Os primeiros livros para criança foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso não se escrevia para elas, porque não existia a infância. Hoje a afirmação pode surpreender. Todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma informação específica, só aconteceu em meio à idade média. Somente nesta época, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos velhos e receber uma educação especial, que preparasse para a vida adulta.

A literatura Europeia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1697, o francês Charles Perrault publicou o célere Conto da mamãe Gansa. Antes de Perrault, no século XVIII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura infantil: as fábulas de La Fontaine – 1668 e 1694, que se pôs a moralizar em estilo pesado e enfadonho, beneficiando a moral perversa e, na melhor das hipóteses, sem atrativos para crianças. É nesse contexto que surge a literatura infantil. Seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família, do novo status concedido à infância e da reorganização da escola.

Se a literatura infantil europeia teve início às vésperas do século XVIII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou os célebres Contos da mamãe gansa, a literatura infantil brasileira só veio há surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX desponte, registrada aqui e ali,

a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada à criança. A história da literatura brasileira para a infância começou na época da Proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações.

Com a acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do século XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. As massas urbanas, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros.

Nesse contexto cultural e no horizonte social de um país que se urbaniza e moderniza, começam a sistematizarem-se os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira. Entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia, de um lado, e escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável em princípio ao contato com livros e literaturas, na medida em que o consumo de bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam se apresentar frente a outros grupos, com os quais buscam a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram).

Segundo Coelho (1984, p. 16), há uma identificação essencial entre as invariantes que estruturam essas narrativas maravilhosas e as exigências básicas que a vida faz a cada um de para que se realize plenamente como indivíduo e ser social. As personagens dos contos de fadas, parábolas, etc. são símbolos de grande aventura humana, cada qual vive a seu modo, ou de acordo com as circunstâncias.

Mas, houve percalços na modernização brasileira. Imposta de cima para baixo, não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar,

num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão e cuja economia não apenas se fundava na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exploração de matérias primas --- não tinha o menor interesse em modificar essa situação. Os apelos nacionalistas e pedagógicos acontecem, estimulando o surgimento de livros infantis brasileiros: era um panorama fortemente marcado por obras estrangeiras.

É nas últimas décadas do século passado se multiplicam a tradução e adaptação de obras infantis; Antes de 1980, circulam no Brasil, aparentemente, apenas as traduções do, na Europa, bem-sucedido em vendas Cônego Von Schmid: O cenário (1856), A cestinha de flores (1858), Os ovos de Páscoa (1860).

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que encararam na tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. Graças a eles, circulam, no Brasil, contos como os das mil e uma noites (1882), Robinson Crusóe (1885), viagens Gulliver (1888), As aventuras do celebérrimo Barão de Munchausen (1891), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos contos da Carochinha (1894), nas histórias da avozinha (1896), nas histórias da baratinha (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela livraria Quaresma.

2.4. O Que É Literatura Infantil

Desde o século XVII, quando a literatura infantil começa a ser escrita como literatura para criança, a polêmica sobre sua natureza ideal vem alimentando as discussões de teóricos e especialistas. Afinal, a literatura infantil pertence à arte literária ou circunscreve-se à área pedagógica. Essa disputa remonta à Antiguidade Clássica, quando se discutia a natureza da própria literatura, se didática (útil?) ou lúdica (dulcere?). Nessa oportunidade, coloca-se a problemática da finalidade da literatura destinada à criança: instruir ou divertir? _ problema cuja solução está longe de ser encontrada.

As grandes obras que, ao longo do tempo, se estabeleceram como literaturas infantis pertencem, simultaneamente, à área da arte e da pedagogia. Como objeto que provoca emoções, dá prazer, diverte, sobretudo, modifica a consciência de modo do seu leitor, a literatura infantil é até. Como instrumento que uma ação educativa manipula em seu favor, ela pertence ao campo da pedagogia.

Divertir e ensinar são intenções sempre presentes na literatura infantil, por meio de seus contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, histórias do cotidiano, biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental e informativa.

O que motiva a opção de um escritor por divertir ou ensinar ou por ambas as atitudes, quando se propõe a produzir literatura para criança? A opção do escritor por divertir ou ensinar não depende, exclusivamente, de sua decisão pessoal: as tendências predominantes na época em que ele produz são as responsáveis diretas por sua decisão. Por exemplo: no momento em que um sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro, predomina, na literatura, o aspecto da arte. O ludismo – descompromisso com o pragmatismo ético-social – é, portanto, o alimento do literário, que busca transformar a literatura numa aventura espiritual, marca de toda criação artística verdadeira. Em época de consolidação de valores, a intencionalidade pedagógica predomina praticamente sem contestação: o importante para a criação, nesse momento, é transmitir valores que devem ser incorporados como “verdades” pelas novas gerações.

Essas duas atitudes polares – a literária e a pedagógica – são resultados da indissolubilidade entre intenção artística e intenção educativa, existentes nas raízes mesmas da literatura infantil. De acordo com Coutinho (1978, p. 183),

[...] A caracterização da literatura infantil oferece um permanente embaraço: saber se incluir apenas o livro escrito para criança ou [...] se compreende também o que lê a criança, embora originariamente não

lhe fosse dirigida nem tornasse nunca sua exclusividade, como as Fábulas, de La Fontaine, as Viagens de Gulliver, de Swift, ou as Aventuras de Telêmaco, de Fenelon.

O estudo dessa literatura, no entanto, deve enfocá-la, em seus valores e expressões, como um ramo da literatura jamais como capítulo da pedagogia ou da didática, mesmo que esses aspectos devam, quase sempre, ser evidenciados e considerados, por serem importantes também: a literatura infantil é funcional. Por isso, não podemos estudá-las divorciada de seu leitor, sua razão de ser. O objetivo do livro infantil é recrear a criança educando-a, na medida do possível e favorecer o desenvolvimento da inteligência da criança.

Mas, trata-se da literatura infantil, não de didática. Se considerada na perspectiva do ensino sistemático, é desinteressada por essência, mas pode ser educativa e instrutiva. Entretanto sua verdadeira função é emocionar artisticamente a criança, por meio do sublime, do cômico, do patético, do trágico, do pitoresco, bem como da aventura, despertando-lhe a imaginação, aperfeiçoando-lhe a inteligência e aprimorando-lhe a sensibilidade.

2.5 Primeiras fontes da Literatura Infantil

O caminho rumo a uma literatura adequada para a infância e juventude revela duas tendências não muitas distantes daquelas que, em princípio, orientaram a leitura das crianças das classes altas e populares: fizeram-se adaptações dos clássicos; quanto ao folclore, houve a apropriação dos contos de todas as narrativas nem sempre voltadas especificamente para crianças.

Charles Perrault e os irmãos Grimm foram os grandes colecionadores dessas histórias folclóricas. Por isso, estão vinculados à gênese da literatura infantil: seus contos foram publicados e adaptados incontáveis. Tanto assim que, atualmente, encontram-se modificados.

Além dessa literatura considerada universal, cada país, por sua vez, desenvolveu suas próprias obras literárias para crianças. Assim fizeram autores como Andersen, Lewis Carroll, Charles Dickens, entre outros.

Contemporâneo de La Fontaine, Charles Perrault (1628-1703) sempre viveu em Paris e morreu aos 75 anos. Poeta da Academia Francesa não atuou exclusivamente no mundo das letras, mas trabalhou como advogado e tornou-se superintendente de construções do Rei Sol, Luís XIV.

Membro da alta burguesia, Perrault foi imortalizado por sua literatura de cunho popular que caiu no gosto infantil. Após os 50 anos, passou a dedicar-se à educação dos filhos, o que levou a registrar as histórias da tradição oral.

Os Contos de Velha, os Contos da Cegonha ou Contos da Mãe Gansa vieram a público quando o autor chegava aos 70 anos. A primeira edição dessa obra é de 1697 e recebeu o nome de histórias ou contos do tempo passado com moralidades, remetendo à moral subjacente a cada história.

Os Contos da Mãe Gansa se constituem de uma coletânea de oito histórias e falam de princesas, bruxas e fadas que ainda hoje, habitam o imaginário infantil, como a Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho e a Cinderela.

2.6. A Literatura Infanto Juvenil

Demonstrar como a literatura infanto-juvenil vem manifestando temas polêmicos desde os contos de fadas até as produções contemporâneas, como tais temas foram e são trabalhados com o público infantil, de modo que esse leitor passa entrar em contato com todas as sensações da vida sejam elas belas, estranhas ou dolorosas. Os temas explorados pelos contos de fadas são os mais diversos: amor, medo, carências, autodescoberta etc.

Os contos de fadas que falam de amor tratam-se em todas suas dimensões sofrimento, descobertas, encantos, possibilidades, entregas e plenitudes, início e fim. Andersen, por exemplo, em *O menino mau*, nome que ele dá a Cupido, deus do amor na mitologia grega, faz um alerta bem-humorado á malvadeza mal que flecha os corações das pessoas, levando-as a paixão e ao amor. Em *o soldadinho de chumbo*, conta, de forma poética, a história de um soldadinho de brinquedo apaixonado por uma bailarina residente num castelo de papel. Em *a pequena sereia*, conta que a sereiazinha, em lugares encantados e mágicos do fundo do mar, vive, cresce e descobre as dores da existência, entre as quais a morte de um grande amor. Segundo especialistas, essa história é, entre as narrativas escritas para criança, uma das mais bonitas e tristes. Marina Colasanti, no conto *um espinho de marfim*, trata de um amor absoluto entre uma princesa e um unicórnio, integralmente vivido e seguido de morte.

Os contos de fadas que falam de medos podem ser representados por o homem que saiu em busca do medo, tradução de Ana Maria Machado, que consta no volume *Chapeuzinho Vermelho*, e outros contos. Essa história trata de um rapaz que quer aprender a se arrepia. Para isso, entram em contato com monstros, fantasmas, mortos, mas continua a não sentir arrepios. Marina Colasanti também pode ser relacionada aqui: *uma ideia total azul e doze reis* e *a moça do labirinto do vento* – trata dos medos imensos que abafam os gritos. Andersen é outro autor que explora essa temática: *Os sapatos vermelhos* tratam da história da menina Karen, órfã recolhida por uma velha senhora a quem convence a comprar para ela um sapato vermelho.

Os contos de fadas que abordam a questão das carências exploram-nas num espectro que vai da pobreza á afetividade. Os irmãos Grimm, em *Joãozinho e Mariazinha*, contam a história de dois irmãos que vivem em uma situação de carência. A madrasta quer que eles sejam abandonados numa grande floresta, na qual terá que enfrentar, sozinhos, um mundo desconhecido, aventura para a qual ainda não estão preparados. Andersen, por sua vez, em *a menina dos Fósforos*,

narra a história de uma menina que, numa gelada noite de ano novo, tem em mãos apenas uma caixa de fósforos para vender e vai acendendo, um a um, seus fósforos para ver melhor o mundo em festa.

Todos os especialistas concordam que, num país como o Brasil, a escola tem um papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância: manusear as obras encantar-se com as ilustrações e começar a descobrir o mundo das letras. É nas salas de Educação Infantil que o professor, deve apresentar os diversos gêneros a turma. Nessa fase, o que importa é deixar-se levar pelas histórias sem nenhuma preocupação em “ensinar literatura”. Ler para os pequenos e comentar a obra com eles são fundamento para começar a desenvolver os chamados comportamentos leitores.

Os contos de fadas que tratam da autodescoberta são fundamentais para o crescimento. Andersen, em *O patinho feio*, conta a história de um patinho, que, desde o nascimento, foi maltratado e ridicularizado por ser feio. Ziraldo, em *Flicts*, André Carvalho, em *Dourado*, recontam a mesma história, que fala da difícil caminhada de quem é diferente. As histórias com essa temática ajudam a

[...] descobrir quem somos perceber quanto podemos saber com quem contamos e o quanto podemos saber com quem contamos e o quanto desejamos [...] nos colocar em campo e lutar contra o adversário (e sempre por uma justa causa, conforme nossos valores, nossa percepção, nação de justiça ou injustiça etc.) (ABRAMOVICH, 2001, p. 135).

Os contos de fadas que tratam das perdas e buscas, falam, também, de abandonos e esquecimentos de quem um dia foi influente, mas que, por diferentes razões, incluindo a morte, já não tem a mesma importância. Andersen, em *O pinheirinho*, trata essa questão poeticamente, ao narrar a história de uma árvore abandonada, após experiência memorável na noite de Natal. Perrault, na história da *Bela adormecida*, conta a experiência de uma princesa que, aos quinze anos de idade, é induzida a adormecer por cem anos, por causa de uma maldição atenuada, que deveria matá-la.

Os contos de fadas que tratam da dificuldade de ser criança são realizados por autores como os irmãos Grimm, que recolheram muitas histórias sobre o assunto: O menino pastor mostra que a criança dispõe de uma sabedoria inata, rápida e perspicaz; O pequeno polegar insiste no fato de que a criança é pequena, única, por isso especial. James Barrie, em Peter Pan, conta a história de um menino simpático, corajoso, que luta espada, sabe voar, brigar e tomar conta de si e de todos os outros meninos perdidos na Terra do Nunca.

2.7. A Poesia para o Público Infante Juvenil

A criança apresenta uma tendência natural para a poesia. O mundo infantil, como a poesia, é cheio de imagens. Tanto na poesia quanto nas manifestações orais da criança, predomina a linguagem afetiva. Entre as diferentes formas de arte, a criança prefere primeira, a música, e, em seguida, a poesia (CUNHA, 1999).

Se as causas dessa impressão negativa sobre a preferência da criança pela a poesia decorrem de erros em sala de aula, alguns cuidados devem ser tomados para evitá-los. Por exemplo: a poesia, mais do que a narrativa e o teatro, não deve ser dirigida à criança especificamente. Se procedermos assim, talvez seja fácil defendê-la das intenções meramente educativas (pedagógicas), pois, mais do qualquer outro gênero, a poesia é o mais vulnerável à moralização à puerilidade. Poemas preconceituosos que pregam amor à pátria, a árvore, as boas ações etc., usados até pouco tempo nas escolas, foram produzidas por educadores, não por petas, fato que denuncia o predomínio do pedagógico sobre o estético nessas produções (CUNHA, 1999).

Mas, estão parecendo bons autores de poemas para crianças; novas antologias poéticas para a infância, organizadas segundo critérios estéticos e com poemas não escritos especificamente para crianças, estão surgindo. Se não existe uma inspiração voltada para criança e outra inclinada para adultos, devemos escolher, na obra de nossos poetas, os poemas que podem encontrar

mais repercussão no espírito dos pequenos leitores, pela sensibilidade, pela fantasia, pelo ritmo, pela rima e pela linguagem.

Em relação à sensibilidade e à fantasia, a orientação é que seja maior a exploração do sentimento e do sensorial, e menor o número de elementos conceituais. Se tivermos esse cuidado na escola dos poemas, com certeza recepção das crianças será satisfatória. O ritmo é o elemento essencial de toda arte poética. No poema para criança, ele deve ser fortemente marcado. A rima, acessório natural da poesia, agrada sobremaneira ao público infanto-juvenil. Tais elementos, juntos, garantem o objetivo lúdico da criança no contato com a poesia. A linguagem deve ser simples. Rebuscamento e retórica são práticas não aconselháveis para crianças. Simplicidade, no entanto, não significa ausência de metáforas e de outros recursos familiares às crianças. Os versos devem ser curtos. Os poemas também. Sendo assim, além de garantirem a sintonia da criança, asseguram a observação e a percepção do ritmo.

A poesia modernista tem mais possibilidade de agradar aos pequenos, uma vez que é o que mais se aproxima da experiência infantil, por estarem mais próximas das cantigas populares e folclóricas, das canções de ninar, dos jogos e versos de rodas. As crianças, quando chegam à escola, trazem, em seu repertório, vivências com esses folguedos (CUNHA, 1999).

A criança e o jovem são surpreendentes. Por isso, não é simples estabelecer o que é fácil ou difícil para eles. Como enfrentar essa imprevisibilidade? Talvez expondo-os ao contato com materiais poéticos diversificado: o fácil e o difícil, o longo e o curto, poemas sem rimas e com rimas. O que eles não assimilarem imediatamente poderá servir no futuro. O contato esporádico com o difícil não os afastará da poesia.

Escolher e usar a poesia como auxiliar de qualquer outra disciplina, entre elas a gramática, é demonstrar desconhecimento sobre seu verdadeiro objetivo

de sensibilizar e emocionar o leitor. Nada mais contrário à natureza da poesia do que explorá-la numa perspectiva funcional em sala de aula.

Uma preocupação deve nos acompanhar sempre, quando o assunto é literatura infanto-juvenil: não embotar a sensibilidade dos pequenos leitores. Devemos lançar mão de procedimentos didáticos adequados para facilitar a sensibilização deles; evitar qualquer constrangimento quando da apresentação do poema e não priorizar ditados, memorizações e estudo da bibliografia do autor. Essa prática não faz sentido, pois, se a criança se afeiçoar ao poema, com certeza buscará conhecer o poeta; caso contrário, não passará de “[...] uma exigência a mais, sem valor real para ela” (CUNHA, 1999, p. 121).

Para criar condições ideais para a apresentação de poesias aos nossos alunos, pode-se recorrer à música sugestiva para estimular a sensibilidade, à ilustração adequada para promover a inserção no espírito do poema, a slides e gravações. Esses recursos, juntos, constroem um clima adequado à percepção do texto poético, oportunizando uma interação maior entre o leitor e o poema. Isso será possível em nossa escola? Talvez não. Por isso, urge que trabalharemos com condições reais de que dispomos em nosso sistema de ensino.

2.8. Os Contadores de Histórias

Antigamente, a transmissão dos contos de fadas era oral. Com o surgimento de escolas abertas a todos e o concentramento maior de famílias para o centro urbano, o velho hábito de contar histórias correu o risco de desaparecer. Coube então aos escritores coletar as narrativas orais e registrá-las no papel. Com o tempo, algumas dessas histórias se modificaram, mas nunca deixaram de distrair, encantar e até mesmo assustar crianças do mundo inteiro.

A) Charles Perrault: Em 1697, quando publicou histórias ou contos de tempos passados, o francês Charles Perrault (1628-1703) inaugurou o gênero literário dos contos de fadas. Por ser funcionário público, além de

escritor – ajudou a supervisionar a construção do palácio de Luís XIV em Versalles e do Louvre em Paris – achou melhor esconder sua autoria; assim se atribuiu o livro a seu filho, Pierre. Sua obra, que se compõe de oito histórias tradicionais (Cinderela, Chapeuzinho vermelho, A bela adormecida, O gato de botas e Barba azul), deu início a uma frenética procura de relatos e fantasiosos.

B) Os irmãos Grimm: Segundo o exemplo de Perrault, no início do século XIX, os alemães Wilhelm (1796 -1859) e Jacob (1785 -1863) Grimm começaram a recolher contos de fadas tradicionais junto aos familiares e amigos. Dortchen Wild, que depois se casaria com Wilhelm, forneceu-lhes mais de doze histórias, uma das quais era Rumpelstiltskin. Neannette e Amalie Hassenpflug, amigas da família, apresentaram-nos com Branca de neve e os sete Anões. Dorothea Wichmann, uma excelente narradora, contribuiu com muitas histórias inclusive Os doze irmãos (semelhante à irmã desconhecida). Os contos de fadas coletados pelos irmãos Grimm logo penetraram nos lares europeus e conquistaram o coração das crianças em todo o continente.

C) Hans Christian Andersen: Os irmãos Grimm levaram outros escritores a criar novas histórias, na linha do conto de fadas tradicional. O mais famoso deles é Hans Christian Anderson (1805-1875). Filho de um sapateiro pobre, ele nasceu em Odense, na Dinamarca, e cresceu num hospital onde passava horas ouvindo velhas fiandeiras desfiarem antigas histórias. Sua obra, que inclui O patinho feio e A rainha da neve, pertence ao âmbito da literatura. Hoje em dia, é menos comum encontrar quem conte história oralmente, porém um bom narrador ainda consegue encantar seus ouvintes. Na falta dele, qualquer que seja o veículo de transmissão, o fascínio é o mesmo seja escutá-los numa gravação ou vê-lo num filme de vídeo.

Segundo Bettelheim (1980, p. 41) “a criança, que através da história foi convidada a identificar-se com um de seus protagonistas, não só recebe

esperança, mas também lhe é dito que através do desenvolvimento de sua inteligência ela pode sair-se vitorioso mesmo sobre um oponente muito mais forte”.

2.9. A Exploração da Leitura na Escola

Há uma polêmica quanto á forma ideal da leitura infantil. Segundo Coelho (1984, p. 25),

[...] O que se pode deduzir, diante das tendências que ela vem seguindo nestes três séculos de produção, é que dos primeiros problemas a suscitar polêmica, quando a sua forma ideal, teria sido o de natureza específica: a Controvérsia que vem de longe: tem raízes na antiguidade clássica, desde quando se discute a natureza da própria Literatura (útil ou Dulce? Isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. Instruir ou divertir? Eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam.

Muitas obras que se impuseram, através dos tempos, como literaturas infantis pertencem simultaneamente a duas áreas distintas:

Arte: quando possui intenção artística e tem como objetivo o prazer, a diversão, o entretenimento, o ludismo. A literatura vista desta forma transforma-se numa aventura espiritual. Pedagógica (ou pedagogia): se usada como instrumento de manipulação com intenção educativa. A literatura não é colônia da pedagogia. É um universo com características independentes e totalmente diversas. A função da literatura é o prazer, beleza, enquanto a da pedagogia é ensinar.

Segundo Coelho (1984), atualmente a confusão é grande, em certas épocas predomina uma, sobre a outra. A produção infantil recente revela que, na maioria das vezes, predomina a gratuidade. Livros que, em lugar de serem divertidos, como se pretendem, são apenas tolos, fragmentados e sem sentido. Ou então são obras sobrecarregadas de informações corretas, mas despidas de fantasia e imaginação. Daí, em lugar de atrair o jovem leitor, afugenta-o.

Segundo a qualquer profissional da educação sobre o que pretende quando leva o livro a infância, a resposta será sempre a mesma: “Queremos criar no pequeno o hábito de ler”. Em outras palavras, pretende-se que a criança e o jovem tenham, pela vida afora, a literatura como forma de enriquecimento. Esse é objetivo louvável, sabe-se que a leitura é uma forma altamente ativa de lazer. Cabe interrogar o porquê, apesar do empenho de muitos educadores, as crianças e jovens lerem tão pouco. Para que a criança aprenda a gostar de ler, é preciso que torne o livro uma fonte de prazer e enriquecimento, um desafio saudável.

Nesse trabalho em torno de uma obra literária, deve-se considerar pelo menos três momentos importantes de qualquer atividade pedagógica: a motivação: Motivo é o que move o indivíduo; é o mesmo que necessidade. A psicologia tem estudado dois tipos de motivação: motivação negativa, que é a adoção de um comportamento ou atitude para evitar uma experiência especialmente desagradável – apresenta normalmente a seguinte cadeia: imposição → cobrança → punição; motivação positiva, que é a adoção de determinado comportamento pela valorização da experiência; o indivíduo não evita, ao contrário, é impulsionado a vivê-la – apresenta seguinte esquema: desafio → tensão → satisfação da necessidade.

Acompanhamento do processo: visa a detectar problemas, desinteresses, dificuldades e entusiasmos. Tal acompanhamento também pode ser feito de várias formas, que vão da conversa informal à orientação de análises de questões importantes da obra. O professor deve reforçar atividades como: publicidade da obra em mural; transcrição de trechos interessantes da obra; discussão e debate dos que leem a mesma obra; dramatização; desenho e pintura; criação de histórias, redação; júri simulado, etc.

A avaliação: é extremamente importante em toda ação pedagógica, estimular o professor e o aluno. Mas é importante estabelecer o que, como e quando avaliar. No caso da atividade com arte, não interessa o feito, mas o fazer, não o consumado, mas o “em andamento”. Por isso, qualquer avaliação que

privilegie leitura feita, completada, será menos importante do que a avaliação do processo.

2.10. O Teatro para Criança

De acordo com Ana Maria Machado apud (CUNHA, 1999, p. 140), o teatro é uma forma de expressão artística profundamente vinculada à comunidade. Nele, a presença física é insubstituível. Por isso, consegue manter-se vivo mesmo após o desenvolvimento tecnológico e a expressão da cultura de massas. O teatro, à margem da cultura de massa continua dando seu recado cada vez mais diretamente ao expectador: o teatro é da comunidade.

Essa modalidade de narrativa deve fazer parte da educação da criança e do adolescente. Por isso, estudaremos os aspectos gerais do texto teatral, surgiremos formas de atividades teatrais na escola e apresentaremos aspectos da peça infanto-juvenil.

O texto dramático, embora destinado à representação, é potencializado pela linguagem literária.

O teatro é a arte do diálogo e se distingue como uma narrativa dialogada, na qual o diálogo guarda um conflito que se manifesta num enredo, com início, meio e fim. O enredo faz parte da essência do teatro e o aproxima do conto, da novela, romance e do poema épico clássico. Mas há uma diferença entre eles: na novela, no conto e no romance, o enredo é armado por meio da narração; no teatro, recorre apenas ao diálogo. Por isso, é uma narrativa dialogada ou diálogo narrativo.

Se o texto teatral é uma narrativa dialogada e o diálogo é sua característica textual definidora, como narrativa, ele apresenta os ingredientes e os recursos expressivos que compõe o conto a novela e o romance, típicos específicos de narrativas. Vejamos o que D'Onofrio (2001, p. 128) fala sobre esse assunto:

[...] O texto teatral, chamado tecnicamente de script, é o elemento propriamente literário que o autor compõe com o fim de ser representado perante um público. É um conjunto de vários elementos estruturados que, por serem especificamente literários, podem ser submetidos ao mesmo tipo de abordagem que utilizamos para o estudo do gênero narrativo.

O script de uma peça dramática geralmente contém ações ligadas entre si, formando o enredo (nível fabular); personagens que vivem os fatos que acontecem no enredo (nível atorial); indicações para o cenário em que as ações se desenvolvem a partir das descrições do espaço e do tempo (nível descritível); as reflexões que as personagens fazem sobre os fatos que estão ocorrendo (nível reflexivo).

O enredo da peça dramática pode ser dividido em atos, da mesma forma que o romance pode ser dividido em capítulos e o poema lírico em estrofes. Divisão racional e convincente: três atos. No primeiro ato, expõe-se o surgimento do conflito; no segundo, o choque e a luta; no terceiro, o desfecho. Podemos encontrar peças em ato único, sem divisão alguma, em cinco atos ou numa variedade de quadros (drama romântico, por exemplo). A rigor, toda vez que um ator-personagem entra ou sai do palco, dá-se uma mudança de cena.

O enredo dramático, apesar da variedade de atos e cenas, deve ser norteado pela unidade da ação. Essa unidade, junto com a unidade de tempo e de lugar, é uma das leis fundamentais do teatro clássico. Mas o que se entende por unidade de ação? Unidade de ação é a concentração do interesse dramático sobre um episódio único, núcleo da peça. Essa concentração produz a densidade dramática.

2.11. Maneiras de contar Histórias

Antes de trabalhar um texto, o professor precisa ler e gostar da história, planejar como motivar os alunos, contá-los com entusiasmo para despertar o gosto e interesse pela leitura. Há muitas maneiras de contar de uma história para

a criança. Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou recurso mais adequado.

A) Narrar simples e livremente: Esta é, sem dúvida, a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias. Não requer nenhum acessório e se processa por meio da voz do narrador, de sua postura. Este, por sua vez, com as mãos livres, concentra toda sua força na expressão corporal.

B) Com o livro: Mesmo dominado o conteúdo da história, o professor poderá fazer uso do livro para mostrar as gravuras, chamar a atenção para algum detalhe da história, ler uma frase, um parágrafo, levantar hipóteses sobre o que virá depois;

C) Com o flanelógrafo: O flanelógrafo é um quadro de forma retangular em madeira, compensado ou papelão grosso, com uma face coberta de flanela de cor clara, azul de preferência, porque servirá de cenário. Nas histórias em que a personagem principal entra e sai de cena, movimenta-se num vaivém durante o enredo, o ideal é usar o flanelógrafo, um recurso visual muito prático;

D) Transparência: As gravuras ou ilustrações poderão ser passadas para a transparência (usada no retroprojeto). O professor vai contando a história enquanto projeta. Num segundo momento, os alunos poderão recontar a história. Nesse tipo de trabalho, pode-se fazer o inverso, o professor projeta e os alunos criam sua própria história. Depois o professor conta a sua;

E) Dramatização: A maioria das histórias infantis se presta para a representação em forma de teatro, dramatizando. As crianças assumem o papel dos personagens e representam no palco, ou mesmo na escola. As crianças podem usar fantasias, máscaras, embora isso não seja o mais importante;

F) Fantoche: Outra atividade que desperta interesse nas crianças é a criação de fantoches para representar a história. Além de assimilar o conteúdo, a criança (o aluno) desenvolve a imaginação e o dom artístico. Uma vez

planejadas e feitas de bonecas, a apresentação se fará da melhor forma. Os fantoches podem ser feitos com massa, meia, sucatas, etc.

A literatura infantil é um material valioso que, além de proporcionar prazer aos ouvintes e ao leitor, serve também para iniciação de criança na complexidade das linguagens, ideias, valores e sentimentos que governam a Vida. “O Livro deve ser deleite para as crianças, fazendo germinar o amor pela leitura e a curiosidade pelas coisas, através das histórias e seus desfechos” (COUTINHO, 1978, p. 27)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida toda. A família é a primeira incentivadora, pois o gosto pela leitura começa a ser formado no berço, através de canções de ninar, e percorre toda a infância, envolvendo parlendas, adivinhações, canções de roda e as primeiras narrativas de ficção, histórias sobre animais, contos de fadas, etc. Quem lê para as crianças sabe que é um privilégio raro viver esse momento. É um divertimento, uma gostosura. As crianças que têm oportunidade de ouvir histórias apresentam um desempenho muito melhor à escola. Quando ouvem histórias de que gostam, são capazes de lembrar-se de todos os detalhes e aprender coisas que nem se imagina possível. Constrói sua bagagem de palavras, além de contribuir para sua habilidade de ler sozinha.

O professor transmite a magia da leitura, da imaginação, do pensamento, ao transmitir o amor pelos livros. É uma tocha que passa de geração para geração. Há muitas boas razões para ler em voz alta, mas a principal delas é bastante simples: é divertido. Ler em voz alta é prazeroso porque as histórias, por si só, são engraçadas não somente para as crianças, mas também para o adulto. Os autores pensam também nos adultos leitores, quando estão escrevendo para as crianças, e inserem pequenas piadas, comentários sutis para que o adulto se

divirta. Embora ler em voz alta seja um prazer surpreendente, a dramatização das histórias também pode ser divertida, pois um assume um personagem e as crianças estão sempre dispostas a dramatizar suas histórias prediletas.

Por isso, a leitura é uma excelente forma de aumentar a capacidade de atenção da criança e exercitar a sua paciência, aguçar sua imaginação e acreditar naquilo que ainda não existe. Passa a criar imagens na mente, que talvez só sejam visíveis através das palavras vivas impressas em uma página. A leitura constrói a sensação de que tudo é possível. Uma criança pode aprender vendo como os personagens de um livro reagem a uma situação de pressão. Há uma troca intensa de experiências entre as situações descritas nos livros e as da vida real. As crianças usam as experiências da vida real para auxiliá-las a entender o que é dito nos livros, e estes ajudam a compreender o que se passa na vida real. O que se lê em voz alta é usado pelas crianças para entender o sentido do mundo a daquilo a sua volta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BETTELHEM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. 3 ed. São Paulo: Quéron, 1984.

_____. **A literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1999.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2**: teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

INCAPACIDADES CAUSADAS POR HANSENÍASE: Características epidemiológicas dos casos registrados de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT

Sonia Macária da Silva⁵
 Rosemary Cristina da Silva Santos⁶
 Mônica Stuy⁷
 Fábio Aparecido Ramos⁸

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo epidemiológico transversal, retrospectivo e analítico. Referente a casos de incapacidades causadas por hanseníase identificada no município de Cuiabá, no período de 2006 a 2016. Os dados coletados serão obtidos por meio de consulta nas bases de dados do DwWEB SES-MT repositório de dados dos sistemas de informação da secretaria de estado de saúde de Mato Grosso. O objetivo geral é identificar o número de casos e as características epidemiológicas dos pacientes diagnosticados com hanseníase do ano de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT. Os objetivos específicos são relacionar o número de notificações de casos de com o número de incapacidades causadas pela hanseníase. Analisar os graus de incapacidades causadas pela hanseníase na cidade de Cuiabá-MT. Definir o perfil socioeconômico das pessoas que sofrem com incapacidades causadas pela hanseníase na cidade de Cuiabá-MT. E identificar o número de casos e as características epidemiológicas dos pacientes diagnosticados com hanseníase nos do ano de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT. A hanseníase é uma doença infectocontagiosa crônica, causada pelo *Mycobacterium leprae* ou bacilo-de-hansen, a doença é de evolução lenta, podem atinge a pele e os nervos dos braços, mãos, pernas, pés, rosto, orelhas, olhos e nariz, os sintomas podem ser apresentados de diversas maneiras como nódulos, manchas na pele esbranquiçadas ou avermelhadas, diminuição de força nas mãos ou pés, formigamento e/ou dor nas mãos e antebraços, pernas e pés, nariz entupido, feridas e sangramento nasal, ressecamento dos olhos e queda dos pelos, uma característica da hanseníase é que as lesões sempre apresentam alterações da sensibilidade, além das lesões nos nervos periféricos, que podem provocar incapacidades físicas e evoluir para deformidades.

Palavras-chave: Hanseníase; lesões; Crônica; Deformidades; Incapacidades.

⁵ Graduação: Pedagogia - Associação Várzea-Grandense de Ensino e Cultura- Faculdades Integradas de Várzea Grande- FIAVEC. Pós-graduação: Gestão Pública.

⁶ Graduação: Licenciatura em Letras - Centro Universitário de Várzea Grande - Graduação em Pedagogia - (UNIVAG) - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia - Pós-graduação: Educação em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia Educação em Educação Infantil e Letramento.

⁷Graduação: Licenciatura em Letras, Habilitação em Português / Espanhol pelo Centro Universitário de Várzea Grande -(UNIVAG) - e Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Educação "Bom Jesus" de Cuiabá - Faculdade Afirmativo. Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Candido Mendes.

⁸Graduação: em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso -Pós-graduação: Educação Infantil com foco na Educação Especial pela Faculdade Poliensino - EP.

ABSTRACT

The present work consists of a transversal, retrospective and analytical epidemiological study. Referring to cases of disabilities caused by leprosy identified in the city of Cuiabá, from 2006 to 2016. The collected data will be obtained by means of consultation in the databases of the DwWEB SES-MT data repository of the information systems of the health secretary of Mato Grosso. The general objective is to identify the number of cases and the epidemiological characteristics of patients diagnosed with leprosy from the year 2006 to 2016 in the city of Cuiabá-mt. The specific objectives are to relate the number of case reports to the number of disabilities caused by leprosy. To analyze the degrees of disability caused by leprosy in the city of Cuiabá-MT. Define the socioeconomic profile of people suffering from disabilities caused by leprosy in the city of Cuiabá-mt. And to identify the number of cases and the epidemiological characteristics of patients diagnosed with leprosy in the year 2006 to 2016 in the city of Cuiabá-MT. Leprosy is a chronic infectious disease caused by *Mycobacterium leprae* or *Bacillus dehanzen*, the disease is slowly evolving, can reach the skin and nerves of the arms, hands, legs, feet, face, ears, eyes and nose, Symptoms may be manifested in a variety of ways such as lumps, whitish or reddish spots on the skin, decreased strength in hands or feet, tingling and / or pain in the hands and forearms, legs and feet, stuffy nose, sores and nasal bleeding, Eyes and hair loss, a characteristic of leprosy is that the lesions always present alterations of the sensibility, besides the injuries in the peripheral nerves, that can cause physical incapacities and evolve to deformities.

Keywords: Leprosy; injuries ; Chronic; Deformities; Disabilities.

1. INTRODUÇÃO

A hanseníase é uma doença infectocontagiosa crônica, causada pelo *Mycobacterium leprae* ou bacilo-de-hansen, a doença é de evolução lenta, podem atingir a pele e os nervos dos braços, mãos, pernas, pés, rosto, orelhas, olhos e nariz, os sintomas podem ser apresentados de diversas maneiras como nódulos, manchas na pele esbranquiçadas ou avermelhadas, diminuição de força nas mãos ou pés, formigamento e/ou dor nas mãos e antebraços, pernas e pés, nariz entupido, feridas e sangramento nasal, ressecamento dos olhos e queda dos pelos, uma característica da hanseníase é que as lesões sempre apresentam alterações da sensibilidade, além das lesões nos nervos periféricos, que podem provocar incapacidades físicas e evoluir para deformidades (LASTÓRIA E ABREU, 2012 p. 173; RODRIGUES, 2013 p. 1; SOUZA, 1997 p. 325).

A hanseníase é transmitida por via respiratória com tosse e espirro de pessoa a pessoa, através do contato íntimo e prolongado com doentes sem tratamento, através da inalação de bacilos. (LASTÓRIA E ABREU, 2012 p. 173).

Mesmo sendo uma doença de fácil diagnóstico, ainda existem resistência dos pacientes em buscar ajuda a profissionais e aderir ao tratamento, isso ocorre devido à hanseníase na antiguidade ser conhecida como lepra e as pessoas com a doença eram chamados de leprosos e excluídos da sociedade, as pessoas com hanseníase tem o medo deste estigma, levando o indivíduo a procurar atendimento já estando com incapacidades físicas (RODRIGUES, 2013 p. 1;).

O Brasil ocupa o segundo lugar em número absoluto de casos sendo 34.894 ao ano, atrás apenas da Índia, sendo o único país que ainda não atingiu a meta de eliminação da doença como problema de saúde pública. O Coeficiente de prevalência de hanseníase no ano de 2015 no estado de Mato grosso foi de 13.17, já na cidade de Cuiabá 9.53, Mato Grosso é classificado como hiperendêmicos, Sabe-se que a redução da prevalência da hanseníase depende da capacidade dos serviços de saúde para diagnosticar os casos na fase inicial. (BRASIL, 2013 p. 7; LASTÓRIA E ABREU, 2012 p. 173; SOUZA, 1997 p. 325).

As deformidades nas mãos podem se apresentar com garras ou ferimentos, os olhos podem não fechar, podendo haver queda dos cílios, o nariz pode “desabar”; a pele pode apresentar rugas acentuadas; as orelhas podem estar modificadas; as sobrelhas podem parcialmente desaparecerem; o pé pode ficar paralisado e com lesões tipo úlceras recorrente (LASTÓRIA E ABREU, 2012 p. 173, 174, 175, 176).

A melhor forma de prevenir incapacidades é diagnosticar e tratar precocemente, os pacientes devem ter avaliações neurológicas no início, durante e no final do tratamento, recomendando-se autocuidados e exercícios focando, especialmente, os olhos, nariz, mãos e pés, para incapacidades indicam-se cirurgias de reabilitação. (LASTÓRIA E ABREU, 2012 p. 178).

Segundo a portaria N° 3.125, DE 7 DE outubro de 2010 (2010) o grau de incapacidade é determinado a partir da avaliação neurológica dos olhos, mãos/pés e o seu resultado expressa em valores que variam de zero a dois onde: 0 não há presença de comprometimento neural, I diminuição ou da perda da sensibilidade e II presença de incapacidades e deformidades.

O objetivo geral é identificar o número de casos e as características epidemiológicas dos pacientes diagnosticados com hanseníase do ano de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT. Os objetivos específicos são relacionar o número de notificações de casos de com o número de incapacidades causadas pela hanseníase. Analisar os graus de incapacidades causadas pela hanseníase na cidade de Cuiabá-MT. Definir o perfil socioeconômico das pessoas que sofrem com incapacidades causadas pela hanseníase na cidade de Cuiabá-MT. E identificar o número de casos e as características epidemiológicas dos pacientes diagnosticados com hanseníase nos do ano de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT.

O presente trabalho consiste em um estudo epidemiológico transversal, retrospectivo e analítico. Referente a casos de incapacidades causadas por hanseníase identificada no município de Cuiabá, no período de 2006 a 2016.

Os dados coletados serão obtidos por meio de consulta nas bases de dados do DwWEB | SES-MT repositório de dados dos sistemas de informação da secretaria de estado de saúde de Mato Grosso que está disponível na internet no site, (<http://appweb3.saude.mt.gov.br/dw/>) e no site do SINAN (Sistema de Informações de Agravos de Notificação) disponível no site (<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/hansenia/cnv/hanswmt.def>). Após a coleta dos dados serão tabulados e dispostos em forma de tabela.

O desenvolvimento desta pesquisa irá trazer informações importantes sobre dados a respeito das incapacidades causadas pela hanseníase nos últimos 10 anos na cidade de Cuiabá-MT.

Este estudo justifica-se pela necessidade dos profissionais de saúde tomar conhecimento sobre a importância das avaliações periódicas dos casos de hanseníase e suas classificações, assim mensurando as incapacidades que afetam estes pacientes, podendo traçar um tratamento mais efetivo, causando o mínimo de sequelas.

Mesmo existindo a cura há anos dá à hanseníase ainda causa muitas incapacidades, seu o diagnóstico e tratamento são realizados em unidades básicas de saúde por uma equipe multidisciplinar, onde o papel do fisioterapeuta é avaliar o grau de incapacidade e traçar um tratamento para este paciente (LASTÓRIA E ABREU, 2012 p. 175).

2. HANSENIASE.

Para ser diagnosticada hanseníase, deve ser considerada a pessoa que apresenta um ou mais dos seguintes sinais cardinais e que necessita de tratamento poliquimioterápico:

[...] Lesão (ões) e/ou área(s) da pele com alteração de sensibilidade; Acometimento de nervo(s) periférico(s), com ou sem espessamento, associado a alterações sensitivas e/ou motoras e/ou autonômicas; e Baciloscopia positiva de esfregaço intradérmico. (BRASIL, 2016 p.6)

Pode-se classificar a hanseníase em duas formas: as paucibacilares (PBs) e as multibacilares (MBs), as primeiras são aquelas onde os indivíduos afetados tem poucos bacilos, mas formas MBs (dimorfa e virchowiana), os indivíduos possuem uma carga bacilar maior, em virtude da incapacidade de seus sistemas imunes eliminarem os micro-organismos, normalmente os pacientes com hanseníase, PB tem poucas lesões de pele, raramente afetando troncos nervosos, já os MBs tem muitas lesões e acometimento extenso de nervos. (ALVES, 2014 p. 131)

Existem várias formas clínicas a Hanseníase Indeterminada caracteriza-se, a lesão inicial se expressa como hipocrômicas e hipoestesia definida ou não por uma lesão visível e mais seca do que a pele circunjacente, medindo em geral poucos centímetros de diâmetro, sem espessamento neural é um estágio inicial e transitório da hanseníase, Seu período de incubação é em média de 2 a 7 anos, e sua transmissão ocorre pelas vias respiratórias, através de contato frequente e prolongado com o portador da doença e com aquele que não faz tratamento (SOUZA, 1997, p. 327. LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 175).

Na forma tuberculóide caracteriza pelas bordas externas elevadas e centro normal, as lesões cutâneas únicas ou em pequeno número, isoladas e assimétricas, eritematosas, bem delimitadas, apresenta alteração importante da sensibilidade, podem apresentar alopecia e anidrose, pelo comprometimento dos anexos cutâneos, e espessamento de filete nervoso próximo, alterações sensitivas, com ou sem espessamento neural evidente, é a única manifestação na forma neural pura e a baciloscopia é negativa (SOUZA, 1997, p. 327. LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 175).

A hanseníase virchoviana expressa à forma clínica de susceptibilidade ao bacilo, resultando, de início insidioso e progressão lenta, esta forma clínica avança através dos anos, dissemina-se por via hematogênica, são lesões cutâneas múltiplas e simétricas, caracterizam-se por máculas hipocrômicas, eritematosas ou acastanhadas, com bordas mal definidas, geralmente sem anestesia, acomete múltiplos troncos nervosos, é comum edema dos membros inferiores, Com a progressão, formam-se nódulos e a fácies leonina, com infiltração e queda dos supercílios (madarose), pode ocorrer comprometimento das mucosas, olhos, testículos e ossos, além da perda dos dentes incisivos centrais superiores, perfuração do septo nasal e manifestações viscerais. (SOUZA, 1997, p. 328. LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 175).

A hanseníase dimorfo apresenta manifestações diversas “As lesões cutâneas dos dimorfo-tuberculóides lembram as dos tuberculóides, porém são

mais numerosas e menores; o espessamento dos nervos tende a ser irregular, não tão intenso, contudo, mais numeroso” (LASTÓRIA e ABREU, 2012 p.174). As lesões cutâneas dos dimorfo mostram características da forma tuberculoide e virchowian dentro da multiplicidade de aspectos das lesões cutâneas, podemos observar desde máculas, eritematosas, em pele clara, a hipocrômicas, em pele escura, que assume por vezes tonalidade acobreada, sendo comum também à presença de nódulos e placas podem observar-se lesões mais delimitadas, anestésicas e de superfície seca. (SOUZA, 1997 p. 329 LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 174).

2.1 As incapacidades

A hanseníase, quando não diagnosticada e tratada, acaba evoluindo para incapacidades e deformidades físicas, as quais levam à diminuição da capacidade de trabalho, limitação da vida social e problemas psicológicos (SILVA SOBRINHO, 2007 p. 5). As deformidades, as incapacidades físicas e demais consequências da hanseníase, decorrentes do comprometimento neurológico, poderão estar presentes no doente justamente porque o bacilo Hansen, possui uma predileção no acometimento de nervos periféricos, por estes nervos serem mistos, quando comprometidos, geram alterações sensitivas como hipoestesia e anestesia, as quais favorecem o aparecimento de mal perfurante plantar e ou palmar, alterações motoras como as atrofias, paralisias, bloqueios articulares, os quais favorecem o aparecimento de deformidades e incapacidades físicas e, também, geram alterações autonômicas como pele seca, sem flexibilidade e com fissuras. (DIAS, 2007, p. 10).

[...] Devido à destruição das terminações nervosas livres, a sensibilidade altera-se nas lesões, primeiramente a térmica, seguida da dolorosa e tátil. A prova da histamina mostra ausência do eritema reflexo e a da pilocarpina não induz à sudorese na lesão. Os nervos devem ser palpados, pesquisando-se dor, espessamento e aderência aos planos adjacentes. Os mais frequentemente comprometidos são: radial, ulnar, mediano, fibular comum, tibial posterior, grande auricular, facial e trigêmio (LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 175).

É mais comum o surgimento da neuropatia na hanseníase nos nervos ulnar e mediano, o que resulta na perda de sensibilidade e na paralisia da musculatura intrínseca da mão, sendo menos frequente o surgimento na musculatura extrínseca da mão, quando o nervo ulnar está comprometido ao nível do cotovelo, pode ocorrer também uma paralisia do flexor ulnar do carpo e de parte do flexor profundo dos dedos, sendo que tal paralisia dependerá do local da divisão do ramo motor no tronco do nervo (ANDREAZZI, 2007 p. 2).

O déficit funcional mais importante na neuropatia da hanseníase é a perda da sensibilidade protetora, a sensibilidade normal depende da integridade dos nervos e das finas terminações nervosas que se encontram sob a pele, e a perda da sensibilidade é causada por lesões dos nervos da pele, sendo que pacientes com hanseníase tornam muito mais vulneráveis a ferimentos, pois o paciente continua aplicando de força excessiva nas atividades de preensão nos membros sem a sensibilidade protetora, produzindo mais trauma na lesão, não dando tempo para que ocorra a cicatrização, com isso, as bactérias atingirão planos mais profundos da pele, tendões, ossos e outros, podendo levar a necrose. (ANDREAZZI, 2007 p .2)

O paciente deve ser orientado para realizar a prática regular de autocuidado, a fazer a autoinspeção diária e, se necessário, estimulado a usar proteção, especialmente voltada para os olhos, o nariz, as mãos e os pés (BRASIL, 2016 p. 10). Já os pacientes com incapacidade instalada, apresentando mão em garra, pé caído, lagoftalmo, madarose superciliar, desabamento da pirâmide nasal, queda do lóbulo da orelha, atrofia cutânea da face, deve ser encaminhado para avaliação e indicação de cirurgia (BRASIL, 2016 p. 18).

2.2 Testes Monofilamentos de Semmes-Weinstein

É imprescindível avaliar a integridade da função neural e o grau de incapacidade física no momento do diagnóstico, na ocorrência de estados reacionais e na alta do paciente, o método mais usado nos ambulatórios para

fazer a avaliação da sensibilidade nas lesões é o teste de sensibilidade tátil através dos monofilamentos de Semmes-Weinstein, um conjunto de hastes de nylon padronizadas, de calibres gradualmente mais espessos, que, pressionadas sobre a pele, exercem diferentes pressões (BRASIL, 2016 p. 18, RODRIGUES JÚNIOR, 2011 p. 18).

Para a realização do teste de sensibilidade com os monofilamentos de nylon de SW, é necessário explicar ao paciente o exame a ser realizado, certificando-se de sua compreensão para obter maior colaboração; concentração do examinador e do paciente; ocluir o campo de visão do paciente, selecionar aleatoriamente a sequência de pontos a serem testados e na presença de calosidades, cicatrizes ou úlceras realizar o teste em área próxima, dentro do mesmo território específico (ANDREAZZI, 2007 p. 3, RODRIGUES JÚNIOR, 2011 p. 18).

[...] Para determinar o grau de incapacidade física deve-se realizar o teste da sensibilidade dos olhos, das mãos e dos pés. É recomendada a utilização do conjunto de monofilamentos de Semmes-Weinstein (6 monofilamentos: 0.05g, 0.2g, 2g, 4g, 10g e 300g) nos pontos de avaliação de sensibilidade em mãos e pés e do fio dental (sem sabor) para os olhos. Nas situações em que não houver a disponibilidade de estesiômetro ou monofilamento lilás, deve-se fazer o teste de sensibilidade de mãos e pés com a ponta da caneta esferográfica. Considera-se grau um de incapacidade a ausência de resposta ao monofilamento igual ou mais pesado que o de 2 g (cor violeta), ou não resposta ao toque da caneta (BRASIL, 2013 p. 3, 4).

2.3 Graus de incapacidades

No ano de 1961 padronizou um instrumento de avaliação das incapacidades proposto por Bechelli & Dominguez, considerando como incapacidade somente as lesões em mãos, pés e olhos, por serem mais severas para as atividades cotidianas e de diagnóstico mais simples, as lesões incapacitantes dessas regiões anatômicas são graduadas, conforme sua gravidade, em leve (1), moderada (2) e grave (3), no Brasil 2002, o Ministério da Saúde implantou a atual classificação dos graus de incapacidade, unindo os casos anteriormente classificados como grau III ao grau II de incapacidade com o

objetivo de facilitar a avaliação nos centros de atenção básica (ALVES, 2010 p. 460).

GRAU	CARACTERÍSTICAS
0	Nenhum problema com os olhos, as mãos e os pés devido à hanseníase.
1	Diminuição ou perda da sensibilidade nos olhos. Diminuição ou perda da sensibilidade protetora nas mãos e /ou nos pés.
2	Olhos: lagoftalmo e/ou ectrópio; triquíase; opacidade corneana central; acuidade visual menor que 0,1 ou incapacidade de contar dedos a 6m de distância. Mãos: lesões tróficas e/ou lesões traumáticas; garras; reabsorção; mão caída. Pés: lesões tróficas e/ou traumáticas; garras; reabsorção; pé caído; contratatura do tornozelo.

(BRASIL, 2013 p.4)

3. DIAGNÓSTICO

O diagnóstico de caso de hanseníase é clínico e epidemiológico, é incorporado ao diagnóstico a anamnese, avaliação dermatológica e avaliação neurológica, este exame físico completo tem como objetivo identificar lesões ou áreas de pele com alteração de sensibilidade e/ou comprometimento de nervos periféricos, sensitivo, motor e/ou autonômico, a escassez de sintomas no início da doença pode contribuir para a demora e erros no diagnóstico ou para subdiagnóstico. (BRASIL, 2002 p. 17, ALVES, 2014 p. 142, BRASIL, 2010).

No exame físico aproximadamente 95% das vezes, há alterações de pele que podem ser detectadas por um profissional treinado, em uma sala bem iluminada, ou seja, onde entre iluminação solar. Estas lesões, entretanto, variam desde uma área de pele xerofítica com perda de sensibilidade térmica e/ou dolorosa, sem alterações de cor ou infiltração, passando pelas famosas “manchas dormentes”, até nódulos de aspecto queloidiforme em uma pele aparentemente normal. (ALVES, 2014, p. 133)

A anamnese é a obtenção da história e as condições de vida do paciente, através de uma conversa com o paciente, precisa estabelecer uma relação de confiança entre o indivíduo e os profissionais de saúde, o paciente deve ser entrevistado sobre os sinais e sintomas da doença, as pessoas que têm hanseníase geralmente relatam manchas dormentes na pele, dores, câimbras, formigamento, dormência e fraqueza nas mãos e pés, é fundamental o profissional questionar quanto tempo as alterações relatadas pelo paciente apareceram, se usou algum medicamento para tais problemas e qual o resultado que obtiveram com os medicamentos, todas as informações obtidas deve ser registradas no prontuário, pois elas serão importantes no diagnóstico da doença, para o tratamento e para o acompanhamento do paciente. (BRASIL, 2002 p 18, ALVES, 2014 p. 142, LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 175).

A avaliação dermatológica busca identificar alguma alteração de pele, também pode ser feita a classificação de que tipo de hanseníase se trata devido aos aspectos particulares de cada tipo, a avaliação deve ser executada com cuidado e ser minuciosa, inclusive em as partes que não são visíveis aos pacientes, às lesões podem estar localizadas em qualquer parte do corpo, inclusive mucosa nasal e a cavidade oral e olhos, as alterações encontradas como manchas, placas, infiltrações, tubérculos, nódulos acompanhadas de alteração de sensibilidade é uma característica típica da hanseníase (BRASIL, 2002 p. 19, LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 175).

A avaliação neurológica é essencial para o diagnóstico da hanseníase e para que seja traçado o tratamento para o paciente, no estágio inicial a hanseníase não apresenta um dano neural considerável, nos estágios mais avançados e sem tratamento adequado, a doença torna-se crônica e evolui, passando a evidenciar o comprometimento dos nervos periféricos, ocorre à perda da capacidade de suor (anidrose), a perda de pelos (alopecia), a perda das sensibilidades térmica, dolorosa e tátil, e a paralisia muscular, podem causar dor e espessamento dos nervos periféricos, alteração de sensibilidade e perda de força nos músculos inervados por esses nervos, principalmente nas pálpebras e nos membros

superiores e inferiores, dando origem a incapacidades e deformidades BRASIL, 2002 p. 21, SOUZA, 1997 p. 327. LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 175).

[...] A identificação das lesões neurológicas é feita através da avaliação neurológica e é constituída pela inspeção dos olhos, nariz, mãos e pés, palpação dos troncos nervosos periféricos, avaliação da força muscular e avaliação de sensibilidade nos olhos, membros superiores e membros inferiores (vide Manual de Prevenção de Incapacidades disponível na sua unidade de referência). (BRASIL, 2002 p. 21)

Para uma adequada avaliação neurológica da hanseníase deve ser feita a pesquisa de sensibilidade, com o objetivo de verificar a integridade dos troncos nervosos e das finas terminações nervosas da pele, a hanseníase faz com que o paciente perca a sensibilidade de pressão, tato, calor, dor e frio que são proteções naturais do corpo, essas para fins de prevenção, puder detectar precocemente essas lesões (BRASIL, 2002 p. 19).

“A pesquisa de sensibilidade térmica nas lesões e nas áreas suspeitas deve ser realizada, sempre que possível, com dois tubos de vidro, um contendo água fria e no outro água aquecida” (BRASIL, 2002 p. 19). O teste de sensibilidade tátil deve ser feito nas lesões e nas áreas suspeitas, para realização do teste é utilizado apenas uma mecha fina de algodão seco que é passado na superfície da pele, a pesquisa da sensibilidade protetora é realizada nas lesões, nos membros inferiores e superiores utilizando-se a ponta de uma caneta esferográfica ou monofilamentos de semmes-weinstein. (ANDREAZZI, 2007 p.3, RODRIGUES JÚNIOR, 2011 p. 18 BRASIL, 2002 p. 19).

“A baciloscopia de raspado dérmico de lesão, lóbulos das orelhas e cotovelos, pelo método de Ziehl-Neelsen, avalia os índices baciloscópico e morfológico” (BRASIL, 2002 p. 17).

Índice baciloscópico expressa o número de bacilos numa escala logarítmica entre 0 e 6+, sendo positiva nos multibacilares, auxiliando no diagnóstico; nos paucibacilares é frequentemente negativa. Índice morfológico (percentual de bacilos íntegros em relação ao total dos bacilos examinados) verifica viabilidade bacilar. Os íntegros (viáveis) apresentam-se totalmente corados

em vermelho e aparecem nos casos sem tratamento ou recidivas. Os fragmentados apresentam pequenas falhas na parede e os granulados, grandes falhas mostrando, respectivamente, fragmentos ou pontos corados em vermelho. São inviáveis e observados em pacientes tratados. (LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 176).

Após cuidadoso exame físico do paciente, seleciona a área de coleta, preferencialmente lesões, escolhendo-se as mais infiltradas e sempre nas bordas, Caso a lesão seja um nódulo, coleta-se no centro, embora nestes casos a baciloscopia de pontos índices também seja positiva. (ALVES, 2014 p. 134)

A baciloscopia positiva classifica o caso como Multibacilar, independentemente do número de lesões, deve sempre observar que a baciloscopia ou biopsia de pele, mesmo ser negativa, não afastam o diagnóstico, somente ao persistir a dúvida se o caso em questão e de hanseníase MB cumpre realizar a baciloscopia, Considerada procedimento minimamente invasivo, pode ser coletada por qualquer profissional de nível técnico. (ALVES, 2014 p. 134, BRASIL, 2010)

[...] A baciloscopia e o exame complementar mais útil no diagnóstico da hanseníase, de execução simples e de relativo baixo custo, porém, necessita de laboratório e de profissionais treinados, nem sempre existentes nos serviços de atenção básica. A baciloscopia, quando positiva, demonstra diretamente a presença do *M. leprae*, e indica o grupo de pacientes mais infectantes, com especificidade de 100%, entretanto, sua sensibilidade é baixa, pois, raramente, ocorre em mais de 50% dos casos novos diagnosticados e, algumas vezes, chega a 10%. (ALVES, 2014 p. 146).

3.1. Tratamento

O tratamento quimioterápico específico a poliquimioterapia (PQT) deve ser iniciado o mais rápido possível, é fundamental que o paciente com hanseníase não pare o tratamento e tome as doses de forma adequada e regular para que ocorra a cura, com o início do tratamento o paciente para de transmitir a doença para outras pessoas, sendo fundamental no controle da endemia e para eliminar

a hanseníase enquanto problema de saúde pública, o acompanhamento do paciente é feito durante todo o tratamento identifica e tratar as possíveis complicações da doença, a previne e tratam as incapacidades físicas, a alta por cura é dada após a administração do número de doses preconizadas pelo esquema terapêutico. (BRASIL, 2002 p. 30, ALVES, 2014 p. 147. BRASIL, 2010).

A poliquimioterapia é constituída pelo conjunto de medicamentos são eles a rifampicina, dapsona e clofazimina, são administradas associadas, essa associação evita a resistência medicamentosa do bacilo, isso ocorre com frequência quando se utiliza apenas um medicamento, impedindo a cura da doença, as doses e o tempo do tratamento vai depender da classificação do paciente em paucibacilar ou multibacilar, pois existe um esquema padrão para cada uma delas (BRASIL, 2002 p. 30 LASTÓRIA e ABREU, 2012 p.177).

O tratamento para paucibacilares, são 6 doses, incluindo 1 dose de rifampicina 600 mg/mês e dapsona 100 mg/dia e para multibacilares, são 12 doses, acrescentando clofazimina, 1 dose de 300 mg/mês e 50 mg/dia, a duração do tratamento da hanseníase deve obedecer aos prazos estabelecidos, até 9 meses para os casos Paucibacilares e de até 18 meses para os casos Multibacilares (LASTÓRIA e ABREU, 2012 p.177, BRASIL, 2010)

Empregam-se esquemas substitutivos na contraindicação a alguma droga. Drogas alternativas são ofloxacina e/ou minociclina. Em casos excepcionais, recomenda-se a administração mensal do esquema ROM (rifampicina, 600 mg, + ofloxacina, 400 mg, + minociclina, 100 mg), 6 doses nos paucibacilares e 24 nos multibacilares. (LASTÓRIA e ABREU, 2012 p.177).

Os pacientes devem ser agendados para retorno a cada 28 dias, os pacientes devem tomar a dose supervisionada no serviço de saúde e receber a cartela com os medicamentos das doses a serem autoadministradas em domicílio, nesta ocasião é aproveitada para avaliação do paciente, esclarecimento de dúvidas e orientações. (BRASIL, 2010)

Efeitos adversos aos medicamentos não são frequentes, sendo os principais a anemia hemolítica, hepatite, meta-hemoglobinemia, agranulocitose, síndrome pseudogripal, síndrome da dapsona, eritrodermia, dermatite esfoliativa e plaquetopenia, os mais graves relacionam-se à dapsona, e geralmente ocorrem nas primeiras seis semanas. (LASTÓRIA e ABREU, 2012 p. 177).

3.2 O papel do fisioterapeuta na hanseníase

O fisioterapeuta tem competências e habilidades para desenvolver ações junto ao paciente com hanseníase, as quais vão desde o diagnóstico clínico e funcional, prevenção de complicações, tratamento fisioterapêutico e reabilitação, integra a equipe multidisciplinar no acompanhamento dos pacientes com hanseníase, deve atuar no diagnóstico precoce das incapacidades motoras e neurológicas, bem como na aplicação de recursos terapêuticos voltados a reabilitação, além de educação em saúde. (CALDAS, 2007; JESEN, 2010 p. 336)

Com fisioterapia é capaz de prevenir contraturas, deformidades, além de trabalhar na hidratação da pele e principalmente dar ênfase a orientações para o hanseniano e família, trazendo melhor qualidade de vida e conseqüentemente menores taxas de incidência e prevalência de agravos crônicos como a hanseníase. (JESEN, 2010 p. 336 e 337).

A atuação fisioterapêutica no tratamento das conseqüências da hanseníase é de fundamental importância desde a prevenção até a reabilitação do paciente, visto que o fisioterapeuta tem os recursos que auxiliam no processo de reparo de úlceras, trabalha na prevenção de deformidades e amputações, prima pelo fortalecimento e é capaz de adaptar este paciente as novas condições físicas (JENSEN, 2010 p. 337).

O fisioterapeuta atua na hanseníase na prevenção, tratamento de incapacidades e orientações, a prevenção das incapacidades físicas e deformidades é realizada por meio de técnicas simples e de orientação ao paciente para a prática regular de autocuidado, para evitar a instalação de incapacidades, suas complicações e que se agravem e evoluam para deformidades, estas técnicas são aplicadas e ensinadas nas unidades básicas de

saúde durante o acompanhamento do paciente e após a alta, os pacientes devem fazer a auto inspeção diária e, se necessário, estimulados a usar proteção, especialmente voltada para os olhos, nariz, mãos e pés. (BRASIL, 2010).

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa e local da pesquisa

Estudo, presente consiste em uma pesquisa epidemiológica transversal, retrospectiva e analítica. Referente a casos de incapacidades causadas por hanseníase identificada no município de Cuiabá, no período de 2006 a 2016. Os dados coletados serão obtidos por meio de consulta nas bases de dados do DwWEB |SES-MT repositório de dados dos sistemas de informação da secretaria de estado de saúde de Mato Grosso que está disponível na internet no site, (<http://appweb3.saude.mt.gov.br/dw/>) e no site do SINAN (Sistema de Informações de Agravos de Notificação) disponível no site (<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/hansenia/cnv/hanswmt.def>). Após a coleta dos dados serão tabulados e dispostos em forma de tabela.

Cuiabá, capital do Mato Grosso, foi fundada em decorrência da mineração aurífera no início do século XVIII que, apesar de intensa, só durou de 1722 a 1730. Após a Guerra do Paraguai, com a abertura do rio Paraguai à navegação, a cidade ganhou novo dinamismo, recebendo melhorias urbanas, como jardins com chafarizes e coretos. A partir desse século, a cidade se firmou como centro de garimpeiros e núcleo administrativo das novas frentes de mineração na região. (MENDES, 2012 p.15)

A Hanseníase tem vitimado as pessoas em diferentes regiões do Estado, ainda não possui vacina e esta associada às condições precárias de moradia, saneamento básico, vida e saúde. Onde a coleta de lixo, saneamento básico e o abastecimento de água é precário, obrigando os moradores a armazenarem água em recipientes não adequados, Mato Grosso é superendêmico em hanseníase e

persiste no 1º lugar do ranking nacional da doença desde que começou a se fazer levantamento, e não é diferente com a sua capital. Durante todo o ano de 2016, de acordo com uma prévia realizada em maio, foram detectados 2.646 casos no Estado, ou seja, 88,15 casos a cada 100 mil habitantes. Contudo a Secretaria estadual de Saúde (SES) diz que tudo tem um lado bom, a SES explica que os altos números significam que as ações desempenhadas pelas secretarias de saúde estão corretas e trazem resultados. (SECRETARIA DE SAÚDE).

A arquitetura da área urbana inicial de Cuiabá, como em outras cidades históricas brasileiras, é tipicamente colonial, mas com o tempo sofreu modificações e adaptações a outros estilos. A capital de Mato Grosso ainda hoje sofre com a herança arquitetônica de sua origem, suas ruas muito estreitas, quase sem calçada, dificulta a vida de seus cidadãos que tem algum tipo de deficiência: seja visual, seja física. Com base em uma série de dados secundários de casos de hanseníase, residentes Capital. O estudo utilizou dados relativos à hanseníase na cidade de Cuiabá, no período compreendido entre 2006 e 2016. Este período foi escolhido em função da disponibilidade de dados para todos os municípios do Brasil em todo esse período. (MINISTÉRIO DA SAÚDE)

Mato Grosso é um estado brasileiro localizado a oeste da região Centro-Oeste. A maior parte de seu território é ocupado pela Amazônia Legal, sendo o extremo sul do estado pertencente ao Centro-Sul do Brasil. Tem como limites a Bolívia (O) e seis estados brasileiros: Amazonas e Pará (N); Tocantins e Goiás (L); Mato Grosso do Sul (S) e Rondônia (O). O Estado Conforme contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse Estado possui 3.035.122 habitantes, o que representa 1,59% da população brasileira. O clima é tropical semiúmido e tropical, com chuvas de verão e inverno seco. (MENDES, 2012 p. 151)

A temperatura média na maior parte do Estado varia entre 23º e 26 º. O índice pluviométrico varia de 1.500 mm a 2.000 mm por ano. O estado é composto por 141 municípios e a Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso, como

gestora do Sistema Único de Saúde no estado, tem entre as suas principais funções a definição de políticas, o assessoramento aos municípios, a programação, o acompanhamento e a avaliação das ações e atividades de saúde. Para um eficiente desenvolvimento de suas funções a SES/MT está dividida em 16 Escritórios Regionais de Saúde. Dessa forma, o número de pessoas com incapacidades (MENDES, 2012 p. 150)

3.2 Universo da pesquisa e variáveis da pesquisa

A pesquisa foi constituída pelo registro de todos os casos de hanseníase com incapacidades notificadas no período de 2006 a 2016, residentes em Cuiabá. Foram excluídos os casos não residentes nesta cidade que entraram no sistema no período mencionado bem como aqueles casos que saíram por erro diagnóstico. Por tratar-se de um estudo ecológico foram estudados os indicadores e outras eventuais agregações, originados dos registros de casos novos e não os casos que geraram incapacidades nos pacientes. (DATASUS, 2017; SES/MT, 2017).

A seleção das variáveis para estudo baseou-se na relação daquelas variáveis utilizadas para construção dos indicadores epidemiológicos e operacionais oficialmente utilizados pelo Ministério da Saúde. Com o objetivo de analisar a evolução da hanseníase e descrever sua distribuição geográfica em Cuiabá que hoje tem quatro regiões: região Oeste com trinta bairros, região Norte com 21, região Leste com cinquenta bairros e por fim região sul com trina e sete bairros. Foi pesquisado Cuiabá como um todo englobando todos os 138 bairros existentes oficialmente na capital. (DATASUS, 2017; SES/MT, 2017). Variantes: Coeficiente de detecção geral de casos:

Variantes: Coeficiente de detecção geral de casos

Baixo: $<0,2/10.000$ habitantes

Médio: $0,2 \text{ } | \text{ } 1,0/10.000$ habitantes

Alto: 1,0 | 2,0/10.000 habitantes

Muito alto: 2,0 | 4,0/10.000 habitantes

Hiperendêmico: $\geq 4,0$ /10.000 habitantes

Classificação operacional: Multibacilar; Paucibacilar, Não Classificado. Grau de Incapacidade no diagnóstico: Grau zero; Grau um; Grau dois, Não Avaliado.

3.3 Fontes de dados: morbidade, Populacionais, e Indicadores Sócio-Econômicos.

Como fonte de informação foi utilizado banco estadual de dados do Programa de Controle de Hanseníase disponível no SINAN da Secretaria de Estado da Saúde de Mato Grosso. Apesar de o SINAN ter sido regulamentado em 1998, os dados de hanseníase anterior a esse período que vinham sendo operacionalizados em outro sistema migraram integralmente para o SINAN durante a conversão do banco de dados. (SINAN/MT).

Foram utilizados os dados censitários do IBGE e as estimativas populacionais disponibilizados no site daquela instituição e do DATASUS. Para cálculo e composição das tabelas, além dos dados populacionais, do último recenseamento universal (2007) e da contagem mais recente da população (2010), (DATASUS, 2017; SES/MT, 2017 IBGE 2017). Vimos conforme demonstrado na tabela 1 que nos bairros onde se concentra a população de baixa renda os números de infectados com a doença é um pouco mais expressivo que nos bairros onde vive as pessoas com maior renda.

3.4 Da dificuldade da coleta de dados para a feitura das tabelas e Processamento e análise dos dados.

Os dados de cobertura de serviços de saúde, como Unidades Básicas de Saúde e Programa de Saúde da Família foram coletados no site do DATASUS. E em relatórios municipais disponíveis online, importante ressaltar que dados sobre a incidência da hanseníase iniciaram a ser registrados ou certificados pela

Escola de Saúde Pública da SES/MT a partir do ano 2000 e os dados dos primeiros anos ainda são frágeis. Também nem todas as informações realizadas pelos municípios são informadas à SES/MT, por isso é importante ressaltar que nem todas as informações puderam ser resgatadas. (DATASUS, 2017; SES/MT, 2017).

Para o processamento dos dados secundários do SINAN foi utilizado o aplicativo TABWIN com complementação do EXCEL. Os dados de morbidade e incapacidade da doença foram analisados na forma de frequências absolutas e relativas e de coeficientes. Foram utilizadas medidas de tendência central e a unidade de análise não foi o indivíduo, mas os dados agregados originários dos dados secundários. (SINAN/MT)

3.5 Resultados da análise proposta

Tabela 1. Média de casos e coeficiente médio de detecção de hanseníase (por 10.000 hab.) segundo período de ocorrência e Regional de Saúde. Cuiabá /MT 2006 a 2016.

Regional de Saúde	2006 a 2009		2010 A 2013		2014 A 2016	
	Média	Coef.	Média	Coef.	Média	Coef.
	de casos	Detec	de casos	Detec	de casos	Detec
Cidade Alta	190	10,44	434	11,72	424	10,44
Cidade Verde	1.011	13,50	920	11,16	742	8,32
Coopamil	258	15,63	268	15,27	182	10,23
Despraiado	35	18,52	31	17,15	23	12,33
Grupo I	1304	13,98	1219	11,98	947	8,70
Jardim Vitória	76	11,80	98	15,39	92	11,86
Jardim União	79	8,92	102	10,17	95	8,57
Jardim Aroeira	80	15,65	84	13,55	116	16,86
Novo Paraíso I	210	14,97	375	22,97	303	16,05
Novo Paraíso II	177	16,29	218	19,42	190	16,32

Grupo II	622	13,73	877	17,49	796	14,15
Altos do Coxipó	146	16,23	144	15,52	237	28,34
Jardim Fortaleza	118	7,47	252	11,92	294	11,25
Jardim Industriário	35	5,33	62	8,96	78	10,92
Jardim presidente	78	9,27	128	15,28	142	17,22
Jardim Petrópolis	55	6,75	109	12,11	123	13,62
Boa Esperança	51	6,63	95	9,63	119	10,80
Jardim Europa	15	3,50	55	10,31	123	20,06
Grupo III	498	8,31	845	12,09	1116	15,04
Cuiabá	2614	12,06	3375	13,04	3283	11,65

Fontes: até 1998: instrumentos de avaliação das Secretarias Estaduais de Saúde. A partir de 1999: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN

Os dados gerais de Cuiabá demonstram, que além de hiperendêmica (Coeficiente. Detecção $\geq 4,0/10.000$), a hanseníase está estabilizada neste patamar, nos últimos dez anos, ainda que tenha ocorrido uma discreta elevação do primeiro para o segundo período e posterior redução deste para o último período *Tabela um*. O comportamento médio da hanseníase na capital é de estabilidade, estes dados constam nos relatórios anuais da Coordenação Estadual de Saúde, que por meio desses dezesseis bairros fazem uma estimativa do quadro de incidência de hanseníase em Cuiabá, pois na *tabela 1* estão contemplados bairros de todas as regiões da capital. As regiões reunidas no Grupo I apresentaram queda no coeficiente de detecção do primeiro para o segundo e deste para o último período, sendo que em todo o período essa queda na detecção foi de 37,8%.

O Grupo II apresentou uma elevação do primeiro para o segundo período e redução deste para o último, variações estas bem maiores que aquela observada na capital e na região do bairro Cidade Alta. Comparando-se o primeiro com o último período o coeficiente elevou-se 3,1%. No Grupo III, independente da magnitude dos coeficientes no primeiro período, estes se

elevaram gradualmente no segundo e terceiro períodos, o que, na média, representou um aumento no coeficiente de detecção de 81,0%. (SINAM-MT <http://sinan.saude.gov.br>).

Tabela 2. Coeficiente médio de detecção de casos de hanseníase (por 10.000 hab.) segundo, sexo, período de ocorrência e Regional de Saúde. Cuiabá/ MT 2006 A 2016.

Regional de Saúde	2006 a 2009		2010 a 2013		2014 a 2016	
	Masc.	Fem	Masc.	Fem	Masc.	Fem
Cidade Alta	12,31	8,63	13,36	9,92	11,82	8,98
Cidade Verde	14,13	12,86	12,58	9,75	9,66	6,99
Coopamil	17,69	13,47	16,92	13,53	12,26	8,09
Despraiado	23,61	12,72	20,25	13,41	15,89	8,38
Grupo I	15,00	12,97	13,49	10,46	10,21	7,19
Jardim Vitória	14,47	8,66	18,58	11,60	14,41	8,82
Jardim União	10,91	6,58	11,12	8,54	10,58	7,07
Jardim Aroeira	19,19	11,76	17,02	9,79	19,10	14,38
Novo Paraíso I	16,92	12,72	24,32	21,47	17,02	15,02
Novo Paraíso II	17,36	15,10	20,81	18,01	17,63	14,94
Grupo II	15,74	11,48	19,30	15,51	15,79	12,58
Altos do Coxipó	20,11	15,39	21,05	12,52	29,29	27,28
Jardim Fortaleza	8,43	6,33	13,98	9,62	12,94	9,40
Jardim Industriário	6,41	3,92	10,46	7,27	12,50	9,16
Jardim Presidente	11,27	6,87	17,50	12,73	20,04	14,06
Jardim Petrópolis	8,15	5,08	13,38	10,47	15,59	11,36
Boa Esperança	8,13	4,87	10,78	8,18	11,85	9,58
Jardim Europa	3,72	3,13	12,28	8,12	22,45	17,40
Grupo III	9,82	6,81	14,26	9,91	16,37	12,76
Cuiabá	13,47	10,67	14,83	11,21	13,28	9,95

Fontes: até 1998: instrumentos de avaliação das Secretarias Estaduais de Saúde. A partir de 1999: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN.

No Grupo I, a redução dos coeficientes segundo sexo reproduziu aquela observada no conjunto dos dados, sendo mais acentuada entre o sexo feminino

(44,6%), que entre o sexo masculino (31,9%). Essa diferença é a que esclarece a elevação da razão de sexo, do primeiro para o terceiro período. No Grupo II, respeitada a maior magnitude do coeficiente de detecção entre os homens, a evolução temporal reproduz aquela observada no conjunto de ambos os homens e mulheres.

No entanto o Grupo III, também se reproduziu, nos dois sexos a constante elevação nos coeficientes de detecção, tanto do primeiro para o segundo período, quanto deste para o terceiro período. Tal elevação, no entanto, foi maior entre as mulheres (87,4%) que entre os homens (66,7%). Desta forma, a razão de sexo, que era de 1,4: 1,0 no conjunto dos quatro anos 2006 a 2009 desceram para 1,3: 1,0 no último quadriênio. Sobressai das demais deste grupo, o bairro Jardim Europa com elevação de 503,5% no coeficiente de detecção no sexo masculino e 455,9% no sexo feminino.

Um recente artigo de revisão (RICHARDUS e HABBEMA, 2007) relata que nos 25 anos passados, a detecção de casos tem sido determinada em muitos países por fatores operacionais e menciona a queda de 75% na detecção de casos novos ocorrida na Índia de 2000 para 2006 e de 24% ocorrida no Brasil de 2006 para 2008. Reporta que tais quedas, súbitas, não têm credibilidade biológica considerando o longo período de incubação da hanseníase assim como a ausência intervenção preventiva tais como vacinação na década que precedeu a súbita queda.

Modelos matemáticos desenvolvidos para estudos da transmissão e controle da hanseníase foram utilizados para analisar o impacto da atual estratégia para a eliminação da hanseníase sobre a sua incidência e projetar a incidência futura, considerando vários cenários. A predição anual de declínio da incidência variou de 2% a 12%, concluindo que a estratégia de eliminação reduz a transmissão, porém de maneira lenta (RICHARDUS e HABBEMA, 2007).

Tabela 3. Coeficiente de detecção de casos de hanseníase segundo raça, período de ocorrência e Regional de Saúde. Cuiabá, 2006 a 2016.

Regional	Branca	Não Branca
Cidade Alta	9,27	11,21
Cidade Verde	6,36	9,10
Coopamil	15,76	11,07
Despraiado	9,86	10,40
Grupo I	7,11	9,33
Jardim Vitória	12,00	11,72
Jardim União	8,50	9,14
Jardim Aroeira	14,40	18,33
Novo Paraíso I	19,33	12,75
Novo Paraíso II	16,46	15,87
Grupo II	15,21	13,20
Altos do Coxipó	25,17	29,94
Jardim Fortaleza	9,10	14,60
Jardim Industriário	10,44	11,32
Jardim Presidente	14,72	19,13
Jardim Petrópolis	14,97	11,94
Boa Esperança	8,75	12,78
Jardim Europa	14,91	26,61
Grupo III	12,09	17,47
Cuiabá	10,64	12,13

Fontes: até 1998: instrumentos de avaliação das Secretarias Estaduais de Saúde. A partir de 1999: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN.

No primeiro período de estudo apenas 1% dos registros de casos de hanseníase possuíam a informação “Raça/Cor”, e no segundo período apenas 58%. O precário registro desta variável entre 2006 a 2009 fomentou a opção de analisá-la somente entre 2010 a 2013. A distribuição do coeficiente de detecção segundo raça/cor *Tabela 3* mostrou que a coeficiente de detecção entre não brancos é mais elevada em todos os grupos exceto no Grupo II Em comparação à região do bairro Cidade alta coeficientes mais elevados para a raça branca foram observados em todos os grupos, exceto o Grupo I.

A hanseníase pode ocorrer em todas as raças, SANTOS *et al.* (2008) encontraram proporção de 76,7% na população não branca (pardos + negros) e AQUINO *et al.* (2003) encontraram proporção de 82,1% entre não

brancos. Ambos os percentuais sugerem que, também nas populações por eles avaliadas, o coeficiente de detecção entre não brancos deve ser maior que entre os brancos.

Tabela 4. Distribuição proporcional de casos de hanseníase detectados, segundo nível de escolaridade*, período de ocorrência e Regional de Saúde. Cuiabá MT 2006 a 2016

Regionais Escolaridade	2006 a 2009			2010 a 2013			2014 a 2016		
	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta	Baixa	Média	Alta
Cidade Alta	28,0	60,1	11,9	37,7	49,4	12,9	50,7	30,2	19,2
Cidade verde	21,2	60,9	17,9	32,7	45,8	21,5	40,5	29,3	30,2
Coopamil	27,7	60,9	11,3	42,0	38,9	19,1	47,9	26,6	25,5
Despraiado	24,4	75,6	0,0	39,5	44,0	16,5	48,3	35,6	16,1
Grupo I	22,6	61,5	15,9	35,0	44,2	20,8	42,1	29,0	28,9
Jardim Vitória	28,8	64,4	6,9	41,0	46,7	12,2	42,6	37,1	20,3
Jardim União	24,1	70,4	5,6	48,5	41,2	10,3	50,4	31,4	18,2
Jardim Aroeira	22,4	74,1	3,5	36,0	52,3	11,7	46,1	36,2	17,8
Novo Paraíso I	27,3	66,4	6,2	33,7	48,9	17,4	44,8	27,2	28,0
Novo Paraíso II	22,5	64,9	12,6	28,9	50,8	20,3	43,2	31,6	25,2
Grupo II	25,4	67,4	7,2	35,2	48,6	16,2	45,0	31,2	23,8
Altos do Coxipó	32,0	59,2	8,8	38,6	48,8	12,6	45,6	33,7	20,7
JD fortaleza	14,5	80,1	5,4	32,7	54,1	13,2	40,9	38,0	21,2
JD Industrial	14,7	79,4	5,9	34,9	52,9	12,2	46,5	35,7	17,8
JD Presidente	17,0	78,0	5,0	39,6	55,2	5,3	57,2	29,4	13,3
JD Petrópolis	22,0	72,9	5,1	43,4	39,4	17,3	53,4	26,9	19,7
Boa esperança	32,0	64,0	4,0	36,7	46,8	16,5	51,4	33,4	15,2
JD Europa	50,0	50,0	0,0	57,1	34,0	9,0	59,2	27,2	13,6
Grupo III	23,7	70,9	5,5	38,3	49,4	12,4	48,8	33,0	18,2
Cuiabá	23,9	65,0	11,1	36,3	47,3	16,4	46,2	31,0	22,7

Fontes: até 1998: instrumentos de avaliação das Secretarias Estaduais de Saúde. A partir de 1999: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN
* Escolaridade: Baixa = 0 ou menos de 4 anos de estudo concluídos; Média = 4 a 7 anos de estudo concluídos; Alta = > 7 anos de estudo concluídos.

Na cidade de Cuiabá capital de Mato Grosso, verificamos a concentração crescente de casos novos no grupo com baixo grau de escolaridade de escolaridade e muito provavelmente em pior situação socioeconômica da população *Tabela 5*. Se em 2006 a 2009 24,0% dos casos novos. Demonstrava nenhum ou menos de quatro anos de instrução, em anos mais recentes 2010 a 2013 este percentual praticamente dobrou, ou seja, quase metade dos casos novos tem baixa escolaridade, sugerindo uma pauperização deste agravo. Proporcionalmente, o estrato de instrução média reduziu-se à

metade, enquanto aquele com oito ou mais anos de instrução também dobrou, do primeiro ao último período. Na Região do bairro Cidade Alta essa situação é ainda mais evidente. Com maiores ou menores variações, o mesmo comportamento na distribuição proporcional reproduz-se nos outros três grupos da região.

ANDRADE *et al.* (1994) relataram que mais de 89% dos casos de hanseníase têm baixa escolaridade em comparação aos seus vizinhos e residentes fora do foco e que a chance de o domicílio ter um doente quando seu chefe de família apresenta baixo nível de escolaridade foi 2,5 vezes maior do que naqueles com maior nível de escolaridade. Também foi observada em nosso estudo uma elevação mínima nos casos com alta escolaridade. Ao se considerar a escolaridade como medida do *status* socioeconômico, não seria esperada encontrar uma elevação expressiva neste estrato. Uma possibilidade seria a de que existe uma crescente melhora da consciência do problema entre as pessoas mais instruídas e talvez uma maior facilidade de acesso destas aos serviços médicos.

Semelhante resultado também foi observado por KERR-PONTES *et al.* (2009) no Ceará. Os autores atribuem a uma possível melhor infraestrutura em tais municípios levando a uma melhor capacidade de diagnosticar hanseníase. Em nosso estudo os achados de um gradativo aumento de casos novos no estrato menos instruído e provavelmente em pior situação socioeconômica sugerem uma pauperização da endemia

Tabela 5. Distribuição proporcional de casos de hanseníase detectados, segundo grau de incapacidade, período de ocorrência e Regional de Saúde. Cuiabá, 2006 a 2016.

Regional	2006 a 2009				2010 a 2013				2014 a 2016			
	G. 0	G. I	G. II	Avaliado	G. 0	G. I	G. II	Avaliado	G. 0	G. I	G. II	Avaliado
Cidade Alta	79,7	16,6	3,7	88,5	90,1	8,2	1,7	95,884,7	11,7	3,6	97,7	
Cidade Verde	85,8	10,4	3,8	77,6	82,3	12,2	5,5	81,279,6	15,2	5,2	84,7	
Coopamil	80,9	15,0	4,1	85,1	81,7	14,9	3,4	85,678,0	19,6	2,5	90,8	
Despraiado	64,4	23,5	12,2	82,1	65,8	25,8	8,3	97,657,3	31,5	11,2	100,0	

Grupo I	84,2	11,8	4,1	79,2	81,7	13,2	5,1	82,678,7	16,5	4,9	86,3
Jardim Vitória	65,8	26,9	7,3	71,8	83,3	11,6	5,2	99,281,8	14,8	3,3	95,1
Jardim Aroeira	70,1	23,5	6,4	89,5	62,6	34,3	3,1	90,176,9	20,1	3,0	92,0
Jardim União	77,6	15,0	7,5	33,3	91,7	7,2	1,1	86,186,0	12,4	1,6	96,2
Novo Paraíso I	81,9	13,3	4,8	79,6	84,5	12,8	2,8	84,183,2	13,9	3,0	79,1
Novo Paraíso II	91,2	6,6	2,2	38,5	90,9	6,9	2,2	79,274,0	21,3	4,8	92,3
Grupo II	83,1	16,9	5,5	59,0	83,9	13,3	2,8	85,580,4	16,4	3,2	88,1
Altos do Coxipó	83,0	14,1	2,9	82,7	78,1	21,2	0,7	98,454,7	42,1	3,3	97,8
Jardim Fortaleza	83,4	13,3	3,3	91,1	80,9	15,2	3,9	87,367,4	26,6	6,0	93,8
Jardim industriário	70,6	17,5	11,9	91,3	93,2	4,3	2,6	96,778,2	17,1	4,7	90,5
Jardim Presidente	58,4	35,8	5,9	71,1	67,6	22,9	9,5	72,273,9	19,6	6,6	91,4
Jardim Petrópolis	79,8	11,2	9,0	81,3	84,4	10,0	5,5	97,462,7	29,0	8,4	93,2
Boa esperança	81,2	15,5	3,3	88,7	82,6	12,6	4,8	93,983,7	13,0	3,3	97,2
Jardim Europa	87,5	10,7	1,8	94,9	78,7	19,4	1,9	97,266,8	30,2	3,0	97,3
Grupo III	78,5	16,7	4,7	84,3	80,2	15,7	4,1	90,367,3	27,7	5,0	94,8
Cuiabá	82,4	14,2	4,4	76,0	83,1	13,2	4,3	87,475,9	19,8	4,4	91,1

Fontes: até 1998: instrumentos de avaliação das Secretarias Estaduais de Saúde. A partir de 1999: Ministério da Saúde/SVS - Sistema de Informação de Agravos de Notificação - SINAN

O grau de incapacidades a Priore, nos alerta para o fato de ter se elevado consideravelmente a proporção de casos avaliados, em relação à incapacidade no momento do diagnóstico. Na cidade de Cuiabá 91,1% dos casos foram avaliados no último quadriênio, enquanto no primeiro somente 76% o foram *Tabela 5*, o que aponta para uma melhor qualificação da assistência. A região da Cidade Alta e as regiões do Grupo III revelaram percentuais sempre mais elevados de avaliação de casos. Por outro lado, as regionais do Grupo II e do Grupo I desenvolviam menos essa atividade no passado, evoluindo positivamente em anos recentes, diminuindo a diferença em relação aos demais grupos.

De modo geral não foram observadas proporções consideradas altas de Grau II de incapacidade. Na capital esse percentual manteve-se estável e próximo a 4,4%. Nas demais regiões, com maiores ou menores variações, o percentual de incapacidades de Grau II manteve tal tendência. O que prevaleceu, majoritariamente com percentuais acima de 80%, em todos os anos e regiões, foi

a ausência de incapacidade (Grau 0). Comparados à região do Bairro Cidade Alta os demais conjuntos de regiões apresentaram proporções mais elevadas de Grau II de incapacidade. Apenas no grupo II, no último período, foi observada proporção inferior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como escopo analisar as incapacidades produzidas pela hanseníase. Essa é uma doença infectocontagiosa crônica, causada pelo *Mycobacterium leprae* ou bacilo-de-hansen, a doença é de evolução lenta, podem atingir a pele e os nervos dos braços, mãos, pernas, pés, rosto, orelhas, olhos e nariz, os sintomas podem ser apresentados de diversas maneiras como nódulos, manchas na pele esbranquiçadas ou avermelhadas, diminuição de força nas mãos ou pés, formigamento e/ou dor nas mãos e antebraços, pernas e pés, nariz entupido, feridas e sangramento nasal, ressecamento dos olhos e queda dos pelos, uma característica da hanseníase é que as lesões sempre apresentam alterações da sensibilidade, além das lesões nos nervos periféricos, que podem provocar incapacidades físicas e evoluir para deformidades (LASTÓRIA E ABREU, 2012 p. 173; RODRIGUES, 2013 p. 1; SOUZA, 1997 p. 325).

O objetivo geral foi identificar o número de casos e as características epidemiológicas dos pacientes diagnosticados com hanseníase do ano de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT. Os objetivos específicos são relacionar o número de notificações de casos de com o número de incapacidades causadas pela hanseníase. Analisar os graus de incapacidades causadas pela hanseníase na cidade de Cuiabá-MT. Definir o perfil socioeconômico das pessoas que sofrem com incapacidades causadas pela hanseníase na cidade de Cuiabá-MT E identificar o número de casos e as características epidemiológicas dos pacientes diagnosticados com hanseníase nos do ano de 2006 a 2016 na cidade de Cuiabá-MT.

A hanseníase representa um grave problema de saúde pública. Sua morbidade associa-se ao acometimento neural, gerando incapacidades físicas

permanentes que comprometem a qualidade de vida dos pacientes, portanto conclui-se que o nível de acometimento é de um grau de intensidade maior, sendo considerado expressivo. Esses resultados indicaram predominância de acometimentos graves podendo ser devido ao diagnóstico tardio, o predomínio foi das formas multibacilares.

O fisioterapeuta atua na hanseníase na prevenção, tratamento de incapacidades e orientações, a prevenção das incapacidades físicas e deformidades é realizada por meio de técnicas simples e de orientação ao paciente para a prática regular de autocuidado, para evitar a instalação de incapacidades, suas complicações e que se agravem e evoluam para deformidades, estas técnicas são aplicadas e ensinadas nas unidades básicas de saúde durante o acompanhamento do paciente e após a alta, os pacientes devem fazer a auto inspeção diária e, se necessário, estimulados a usar proteção, especialmente voltada para os olhos, nariz, mãos e pés.

Destacou-se ainda com essa pesquisa a importância de se debruçar sobre o problema das incapacidades nos pacientes portadores de hanseníase, pós-alta medicamentosa, associada à avaliação contínua dos mesmos para prevenir por meio do autocuidado as incapacidades físicas consequentes do agravo. O maior grau de incapacidades físicas encontrado na maioria dos pacientes faz com que os especialistas repensem as ações interventivas emergenciais como: diagnóstico precoce da doença; avaliação e prevenção sistematizada dos comprometimentos; orientação ao autocuidado para o sucesso do tratamento. Com isso têm-se também a melhora da qualidade de vida, além do custo/benefício significativo para o paciente, a instituição e a sociedade como um todo.

Em todo o período analisado a hanseníase manteve-se hiperendêmica e ainda sem sinais de esgotamento dos casos, independente de ser analisada tendo como referência o conjunto da população de Cuiabá MT, a região específica e os bairros com um grupo de regiões dessa cidade. Já o comportamento do

coeficiente de detecção foi distinto, conforme os grupos de regiões, indicando queda, estabilidade ou ascensão do agravo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cinthia Janine Meira et al . **Avaliação do grau de incapacidade dos pacientes com diagnóstico de hanseníase em serviço de dermatologia do estado de São Paulo**. Rev. Soc. Bras. Med. Trop., Uberaba , v. 43, n. 4, p. 460-461, Aug. 2010

ALVES, Elioenai Dornelles, et. AL.: **Hanseníase Avanços e desafios**, organizadores; Alberto Novaes Ramos Júnior ... [et al.]. – Brasília: NESPROM, 2014. 492 p.

ANDREAZZI, Amanda Letícia J. **Hanseníase: avaliação da sensibilidade com os monofilamentos de semmes weinstein**, I Encontro Científico e I Simpósio de Educação Lins, são Paulo, 2007

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Situação Epidemiológica da hanseníase no Brasil** – análise de indicadores selecionados na última década e desafios para eliminação. Boletim Epidemiológico. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, v. 44, n. 11, 2013.

BRASIL. Ministério da saúde. Portaria N° 3.125, DE 7 DE outubro de 2010 **Aprova as Diretrizes para Vigilância, Atenção e Controle da hanseníase**. Brasília: 2010

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia para o Controle da hanseníase**. Brasília: Ministério da saúde, 2002

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. Diretrizes para vigilância, atenção e eliminação da Hanseníase como problema de saúde pública**: manual técnico-operacional [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016

BRASIL. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, Governo do Distrito Federal. **Hanseníase: Protocolo de Atendimento** Subsecretaria de Vigilância à Saúde, Brasília: 2007

CALDAS, Arlene de Jesus Mendes et AL. **Atuação da fisioterapia na equipe multidisciplinar no acompanhamento de pacientes com hanseníase.** Revista do Hospital Universitário/UFMA 2007

JENSEN, Rafaela Garcia Dancini **Hanseníase: Abordagem Fisioterapêutica** Revista Olhar Científico - Faculdades Associadas de Ariquemes - V. 01, n.2, Ago./Dez. 2010

LASTÓRIA, Joel Carlos; ABREU, Marilda Aparecida Milanez Morgado de. **Hanseníase: diagnóstico e tratamento** Universidade Estadual Paulista, Botucatu, Hospital Regional e Universidade do Oeste Paulista, Diagn Tratamento. Presidente Prudente: 2012

RODRIGUES JÚNIOR, Ismael Alves. **Correlação entre densidade de fibras nervosas em biópsia de pele e teste de quantificação da sensibilidade térmica em pacientes com hanseníase.** Belo Horizonte: 2011.

RODRIGUES, Rocilda Santos. **Identificação das limitações funcionais em usuários de um programa de controle da hanseníase:** aplicação das escalas salsa e de participação. I ENCONTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Faculdade de Rondônia- FARO. Rondônia: 2013.

SILVA SOBRINHO, Reinaldo Antonio da et al. **Avaliação do grau de incapacidade em hanseníase:** Uma Estratégia Pará sensibilização e Capacitação da Equipe de enfermagem Rev. Latino-Am. Enfermagem de Ribeirão Preto, v. 15, n. 6, p. 1125-1130, dezembro de 2007.

SOUZA, Cacilda Silva. **Hanseníase: formas clínicas e diagnóstico diferencial.** Medicina, Ribeirão Preto:1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Migração e Deslocamento, Resultados da Amostra,** Comentário dos Resultados. *Censo Demográfico 2010.*

www.ibge.gov.br/home/ acesso em 18 de Agosto de 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico: 2010.* Disponível em [http // www.ibge.gov.br/home/](http://www.ibge.gov.br/home/) acesso em 16 de Agosto de 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico: 2010.* Disponível em [http // www.ibge.gov.br/home/](http://www.ibge.gov.br/home/) acesso em 16 de Agosto de 2017.

Sistema de Informação de **Agravos de Notificação** (SINAN) disponível em: portalsinan. saude.gov.br: acessado em:19/08/2017

Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso (SES/MT). Coordenadoria Técnica. **Relatórios anuais**. Mato Grosso; 2016

Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso (SES/MT). Projeto prioritário: **tolerância zero Mato Grosso sem Hanseníase**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Saúde de Mato Grosso; 2016.

Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso (SES/MT). Sistema de Informação de **Agravos de Notificação**, 2016. () disponível em: portalsinan. saude. gov.br: acessado em:19/08/2017

Estatísticas Vitais - Mortalidade . Com os avanços no controle das doenças infecciosas (informações Epidemiológicas e Morbidade). Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br/informacoes-de-saude/tabnet>. Acessado em: 20/08/2017.

Meima A, Richardus JH, Habbema, JD. **Trends in leprosy case detection worldwide since 1985**. Leprosy Review 2004b.

Monteiro YN. Hanseníase: **História e poder no Estado de São Paulo**. Hansen Int., 1987.

Amaral Mendes Marcos, **História e Geografia de Mato Grosso**, 2012.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA

Rangel Renan Ramos da Silva⁹
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima¹⁰

RESUMO:

O objetivo deste artigo foi realizar uma análise bibliométrica das produções já desenvolvidas através das dissertações e teses concernente as temáticas de Avaliação Institucional e Gestão Universitária disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudo é de caráter bibliográfico, realizado através do rastreamento das Teses e Dissertações publicadas nos anos de 2014 a 2018. O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES está acessível na rede mundial de computadores assim como outros periódicos/produções científicas por meio da plataforma *on line* de pesquisa como é o caso da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, *Scientific Electronic Library Online-SciELO*, Google Acadêmico e entre outros, entretanto, optou-se pelo Catálogo devido a singularidade de reunir as dissertações e teses de todos os programas de pós graduação devidamente reconhecidos pelo MEC.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Gestão universitária. Estudo bibliométrico.

ABSTRACT:

The objective of this article was to carry out a bibliometric analysis of the productions already developed through the dissertations and theses concerning the themes of Institutional Evaluation and University Management available in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The study is bibliographic in nature, carried out by tracking the Theses and Dissertations published in the years 2014 to 2018. The CAPES Theses and Dissertations Catalog is accessible on the world wide web as well as other journals / scientific productions through the online platform line of research as is the case of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations-BDTD, *Scientific Electronic Library Online-SciELO*, Google Scholar and among others, however, the Catalog was chosen due to the

⁹ Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Possui MBA em Auditoria Contábil e Financeira pela Faculdade do Pantanal - FAPAN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. E-mail: rangel@unemat.br.

¹⁰ Possui doutorado em Educação com especificidade em avaliação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

singularity of gathering the dissertations and theses of all graduate programs duly recognized by the MEC.

Keywords: Institutional evaluation. University management. Bibliometric study.

1. INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada no início do segundo governo do presidente Getúlio Vargas, mas especificamente em 11 de julho de 1951 mediante Decreto Federal nº 29.741 daquele mesmo ano. Inicialmente foi denominada de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior tendo como primeiro gestor da Instituição, durante os anos de 1952 a 1964, o renomado escritor e professor Anísio Teixeira.

Segundo o Portal da CAPES, o ano de 1965 foi de grande importância para a pós-graduação no Brasil, pois 27 (vinte e sete) cursos foram classificados no nível de mestrado e 11(once) no de doutorado perfazendo um total de 38 cursos *Strictu Sensu*. Já na década de 70 acontecem dois fatos marcantes para a Instituição, que foi a transferência de sua sede do Rio de Janeiro para Brasília e a alteração estatutária, por meio do Decreto nº 74.299/74, concedendo autonomia administrativa e financeira para gestar suas atividades. E nos anos 80, o órgão é reconhecido como responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Strictu Sensu*. E em 1990, o Órgão passa por um duro golpe, sendo extinto pelo Presidente da República daquela época e devido a mobilização acadêmica do período este ato foi revisto. E através da Lei Federal nº 8.028/1990 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é recriada e reintegrada na estrutura governamental do país.

Neste contexto, o artigo apresentado busca realizar uma análise das teses e dissertações defendidas no Brasil nos anos de 2014 a 2018. Assim, buscou-se desenvolver uma referência de fonte única significativa para acadêmicos e pesquisadores interessados em usar métodos bibliométricos para mapear

especialidades de pesquisa. Esses métodos introduzem uma medida de objetividade na avaliação da literatura científica e têm o potencial de aumentar o rigor e mitigar o viés do pesquisador nas revisões da literatura científica, agregando as opiniões de vários estudiosos que trabalham na área.

2. ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO BRASIL NOS ANOS DE 2014 A 2018

A CAPES segue, além das atribuições originárias dos programas *Stricto Sensu*, também com a coordenação de formação dos profissionais da Educação Básica Presencial, com a diretoria de Educação a Distância, Programas Institucionais de Internacionalização e o Sistema de Disseminação de Informações, publicando Periódicos e disponibilizando na *internet* os portais EduCapes, Plataforma Sucupira, Paulo Freire, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, realizando também Consultoria *Ad hoc* e entre outros assuntos.

A Instituição é responsável por organizar o Catálogo de Teses e Dissertações, que até os anos 80 se chamava Banco de Teses e Dissertações. Atualmente, esta plataforma reúne teses e dissertações desde 1987 como um sistema de busca bibliográfica por meio do endereço eletrônico “<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>”, o que compreende como uma biblioteca digital contribuindo na divulgação e difusão das produções científicas no Brasil e no mundo. Esse banco de dados agrega as teses e dissertações dos programas de pós-graduação *strictu sensu* reconhecidos e autorizados pelo Ministério da Educação que até julho/2018 já reunia mais de 397.445 (trezentos e noventa e sete mil e quatrocentos e quarenta e cinco) produções científicas nos anos de 2014 a 2018 conforme tabela abaixo:

Tabela 1: Quantitativo de Teses e Dissertações defendidas no Brasil nos anos de 2014 a 2018, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, classificadas por região.

Região	Dissertações	%	Teses	%	Total	%
Centro Oeste	23.154	7,76%	5.402	5,45%	28.556	7,18%

Nordeste	54.982	18,43%	14.587	14,71%	69.569	17,50%
Norte	12.608	4,23%	1.980	2,00%	14.588	3,67%
Sudeste	144.920	48,58%	57.986	58,49%	202.906	51,05%
Sul	62.650	21,00%	19.176	19,34%	81.826	20,59%
Total	298.314	100,00%	99.131	100,00%	397.445	100,00%

Autor: Silva, 2021.

Ao acessar a *home page* do Catálogo é possível observar o campo de “Busca” para inserção dos descritores enquanto “assunto”. Feito isto, na sequência aparecem os “refinadores” e/ou “categoria” de pesquisa que auxiliarão na filtragem do conteúdo procurado. Para melhor compreensão construímos o Quadro 1 que corrobora com os interessados em entender o procedimento de busca de assunto principalmente os iniciantes da vida acadêmica que deparam com pelo menos 12 “filtros” e/ou “categoria” a disposição, entretanto, não é possível encontrar a definição de cada um deles no Portal Capes, mas com os constantes acessos e manuseios para aferição desta pesquisa nos permitiu assimilar as funcionalidades de cada item e interpretá-los conforme vemos a seguir:

Quadro 1: Detalhamento dos “Filtros” e/ou “categoria” de busca dispostos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

“Filtros” “Categoria”	e/ou	Função
“Tipo”		Opção de seleção Mestrado e/ou Doutorado.
“Ano”		Conforme interesse de busca e pesquisa o próprio <i>site</i> demonstrara a quantidade de pesquisa por ano.
“Autor”		Serão apresentados os autores mais vezes citados ou com mais produções.
“Orientador”		Segue a mesma lógica supra de “Autor”, só que para orientador.
“Banca”		Seria uma junção das opções Autor e/ou Orientador.
“Grande Conhecimento”	Área	Segue o padrão CAPES de definição das grandes áreas, tipo: Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, entre outras podendo ser conferido através do link < https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao >.
“Área de Conhecimento”		Também segue o padrão CAPES de definição de área de conhecimento, tipo: Educação, Medicina, etc.

“Área de Avaliação”	Perfaz uma compreensão de microáreas de conhecimento.
“Área de Concentração”	Segue a mesma lógica supra de “Área de Avaliação”, porém, especificando ainda mais a pesquisa.
“Nome do Programa”	Refere-se ao programa de pós-graduação <i>Strict Sensu</i> e forma genérica.
“Instituição”	Esta categoria refere-se a instituição ofertante e/ou participante no programa de pós graduação <i>Strict Sensu</i> .
“Biblioteca”	O Catálogo reuni várias produções de diversos banco de dados, e marcando esta opção será possível refinar a pesquisa ainda mais.

Autor: Silva, 2021.

Todos esses doze “Filtros” e/ou “Categoria” estão à disposição do pesquisador para que consiga melhor refinar os dados que são de seu interesse e este Quadro pode auxiliar no manuseio de cada um desses itens proporcionados um refinamento mais apurado da sua temática de pesquisa. Logo, primeiramente se faz necessário a inserção dos descritores que não se confunde com palavras chaves. Brandau *et al.* (2005), nos possibilitam compreender os significados de palavras-chaves e descritores a partir da seguinte colocação:

[...] A primeira não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. Para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significados e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo. (BRANDAU, MONTEIRO E BRAILE, 2005, p. 08).

Iniciada “Busca” pelos descritores “Avaliação Institucional” e “Gestão Universitária”, sendo utilizado para ambos a busca livre sem marcação de nenhum filtro para que possamos demonstrar através do Quadro 2 a quantidade geral de trabalhos que estão à disposição na *home page* do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES:

Quadro 2. Aproximações dos descritores para o balanço de produção no total geral.

Descritores	Resultado Geral	%
“Avaliação Institucional”	897	64,5
“Gestão Universitária”	494	35,5
Total	1.391	100

Autor: Silva, 2021.

Conforme os dados expostos no Quadro 2, verificamos a existência de quase 1.400 (um mil e quatrocentas) produções entre os dois descritores de busca, sendo maior as pesquisas sobre Avaliação Institucional. Sequenciado o trabalho, o processo de refinamento da pesquisa inserindo os filtros disponíveis na busca avançada considerando em particular cada descritor foco deste estudo, marcando a opção de categoria “tipo” para dissertações e teses, e filtragem temporal para o recorte dos 2014 a 2018 de produções disponíveis no Catálogo, chegamos no demonstrativo a seguir:

Quadro 3. Quantitativo de Produções Científicas por “Tipo” e “Ano”.

Descritores	Mestrado (Dissertação)	%	Doutorado (Tese)	%	Total	%
“Avaliação Institucional”	130	64,7	64	73,6	194	67
“Gestão Universitária”	71	35,3	23	26,4	94	33
Total	201	100	87	100	288	100

Autor: Silva, 2021.

Neste Quadro 3, fica evidente que entre os descritores objeto de estudo, a concentração de investigação acerca de Avaliação Institucional é mais que o dobro em relação a Gestão Universitária. Mas a investigação continua refinando os dados para um coeficiente que se aproxime da pesquisa em voga, e mantendo as marcações já feitas anteriormente, e utilizando também o filtro “Grande Área Conhecimento” para ambos os descritores são disponibilizadas nove opções de marcação que, na sequência, optamos pela opção Ciências Humanas que possibilitou a seguinte quantidade de produções conforme quadro a seguir:

Quadro 4. Quantitativo de Produções Científicas por “Tipo”, “Ano” e “Grande Área Conhecimento”

Descritores	Mestrado (Dissertação)	Doutorado (Tese)	Total	%
“Avaliação Institucional”	89	49	138	86
“Gestão Universitária”	17	6	23	14
Total	106	55	161	100

Autor: Silva, 2021.

A opção de marcar Ciências Humanas enquanto refinador do item “Grande Área Conhecimento” se deu em virtude do Programa de Mestrado que este trabalho se desenvolve, desta forma vislumbramos capitanear mais estudos que caminhem nesta perspectiva de pesquisa. Destarte observar que mantido todos os marcadores dos itens anteriores mencionados, agora o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES nos fornece os seguintes dados apurados por descritores:

Avaliação Institucional: “Ano” marcada as opções desses cinco anos 2018, 2017, 2016, 2015 e 2014, aparecem: 138 opções de “autores”, “Orientador” temos 103 opções e 325 “Bancas”; na “Grande Área Conhecimento” marcada a opção Ciências Humanas, nos apresenta na “Área Conhecimento” 09 opções, porém, marcaremos somente a opção Educação; “Área Avaliação” surgem 4 opções que marcaremos Educação e “Área Concentração” apontam para 31 opções e marcaremos Educação; “Nome de Programa” aparecem 15 opções e marcaremos também Educação; e 58 “Instituição” e em “Biblioteca” chegamos ao coeficiente de 86;

Gestão Universitária: “Ano” marcaremos as opções desses cinco anos 2018 2017 2016 2015 2014, que aparecem 20 opções de “Autores”, “Orientador” 13 opções e 52 “Bancas”; na “Grande Área Conhecimento” marcaremos Ciências Humanas, na “Área Conhecimento” aparecem 03 opções, porém, marcaremos somente a opção Educação, e em “Área Avaliação” surgem 2 opções que marcaremos Educação; já na “Área Concentração” apontam para 08 opções e marcaremos Educação; “Nome de Programa” aparecem 02 opções e marcaremos também Educação; São 11 “Instituição” e 13 “Biblioteca” encontradas.

O Quadro 05 será o nosso ancoradouro de busca neste Balanço de Produção no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 5. Quantitativo de Produções Científicas por “Tipo”, “Ano”, “Grande Área Conhecimento”, “Área Conhecimento”, “Área Avaliação”, “Área Concentração” e “Nome de Programa” segundo os descritores “Avaliação Institucional” e “Gestão Universitária”.

Descritores	Mestrado (Dissertação)	Doutorado (Tese)	Total	%
“Avaliação Institucional”	42	18	60	81
“Gestão Universitária”	11	03	14	19
Total	53	21	74	100

Autor: Silva, 2021.

Encerrada as buscas para os descritores foco desta pesquisa, o Catálogo nos disponibilizou as seguintes informações finais:

Avaliação Institucional: “Ano” de 2018, 2017, 2016, 2015 e 2014, com 60 opções de “Autores”, “Orientador” 45 opções e 150 “Bancas”; já na categoria “Grande Área Conhecimento” marcada a opção Ciências Humanas e “Área Conhecimento” a opção Educação, “Área Avaliação” a Educação, e “Área Concentração” apontam em Educação; No filtro “Nome de Programa” também assinalada a opção Educação surgem 29 “Instituição” e “Biblioteca” 37. Que ao final temos 42 Dissertações e 18 Teses perfazendo um total de 60 produções científicas;

Gestão Universitária: “Ano” marcamos as opções 2018 2017 2016 2015 2014, aparecem 14 opções de “Autores”, “Orientador” 07 opções e 37 “Bancas”; na “Grande Área Conhecimento” marcada a opção Ciências Humanas, “Área Conhecimento” a opção Educação, “Área Avaliação” a Educação, e “Área Concentração” assinalada em Educação, “Nome de Programa” também marcada Educação; 06 “Instituição” e “Biblioteca” 07. Que ao final temos 11 Dissertações e 03 Teses perfazendo um total de 14 produções científicas para este descritor.

Ainda analisando o Quadro 5, chegamos ao quantitativo de 53 Dissertações e 21 Teses perfazendo um total geral de 74 estudos científicos produzido pelos cientistas brasileiros. E a partir da análise detalhada de cada obra, separamos 10 pesquisas que mais se aproximaram da nossa temática objeto de estudo para que possamos estudá-las minuciosamente e exibir os achados como forma de enriquecer este trabalho e contribuir com as pesquisas sobre a Avaliação Institucional e Gestão Universitária.

Destarte observar que poderão surgir novas pesquisas a partir desta investigação, podendo ser complementares ou não, ampliando as reflexões e dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias. O Quadro 6, aponta as 10 pesquisas selecionadas, das quais 06 são Dissertações e 04 Teses, que foram defendidas e homologadas da seguinte forma: 02 em 2014, 01 em 2015, 04 em 2016 e 03 em 2017. Nota-se também neste quadro que são 07 instituições envolvidas com destaque para a Universidade Federal do Pará com três obras (02 Teses e 01 Dissertação). Vejamos o quadro:

Quadro 6: Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância para os descritores Avaliação Institucional e Gestão Universitária.

Nº	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TIPO	ANO
I	Avaliação Institucional: o caso da UFSCar.	Joelma dos Santos	Universidade Federal de São Carlos.	Dissertação	2014
II	A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior: A perspectiva e estratégia discentes.	Marcelo Leandro Ferraz Alves	Universidade Metodista de São Paulo.	Dissertação	
III	A Avaliação da Educação Superior e o regime de colaboração no contexto das instituições públicas estaduais: a experiência da Universidade Estadual do Paraná.	Edmar Bonfim de Oliveira	Universidade Estadual de Maringá.	Tese	2015
IV	Políticas de Avaliação da qualidade do Ensino Superior Brasileiro (1983 - 2016).	Paulo André de Souza	Universidade Estadual de Maringá.	Tese	2016
V	A Avaliação Institucional na Universidade Federal do Tocantins (2004 - 2010).	Francisco Gonçalves Filho	Universidade Federal do Pará.	Tese	
VI	A Autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática.	Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves	Universidade de Brasília.	Dissertação	
VII	A Autoavaliação e Gestão Institucional na visão da Comissão Própria de Avaliação de IES Privada.	Kelli Savi da Silva	Universidade do Extremo Sul Catarinense.	Dissertação	2016
VIII	Sinaes: Ações Acadêmico-Administrativas Implementadas na Educação Superior para (re) configuração de um perfil Institucional.	Henrique Yung Delbem	Universidade do Estado de Mato Grosso.	Dissertação	2017
IX	A Gestão Superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI.	Genilda Teixeira Pereira Amaral	Universidade Federal do Pará.	Dissertação	

X	A Avaliação Institucional na Produção Acadêmica e suas repercussões na docência da Educação Superior.	Elza Ezilda Valente Dantas	Universidade Federal do Pará.	Tese	
---	---	-------------------------------------	----------------------------------	------	--

Autor: Silva, 2021.

Analisamos cada produção científica apontada no quadro 8 por compreender sua relevância para esta investigação. Sintetizamos as informações coletadas destacando os resumos, palavras-chaves, quantidade de páginas, orientadores e programas de pós-graduação, identificando relações mais próxima com esta dissertação conforme apresentamos a seguir:

A pesquisa de Santos (2014), intitulada de “*Avaliação Institucional: o caso da UFSCar.*”, é uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, composta de 170 páginas sob orientação do prof. Dr. José C. Rothen, a investigação regeu-se pelas palavras-chaves: Avaliação Institucional, SINAES, Autoavaliação Institucional, CPA e Cultura de Avaliação. O trabalho desenvolvido teve por objetivo investigar a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em articulação com os processos de autoavaliação da instituição. A abordagem foi qualitativa, com pesquisa documental, entrevista semiestruturada, levantamento bibliográfico e de questionários fechado. Os resultados apresentados nesta investigação demonstraram que houve uma fraca articulação dos resultados da autoavaliação institucional com as ações desenvolvidas pela CPA e pela Gestão, essa investigação também se constatou a existência de atores sociais que querem a avaliação para o ranqueamento e para a classificação institucional.

Já a dissertação de Alves (2014), intitulada de “*A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior: a perspectiva e estratégia discentes*”, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, composta de 82 páginas sob orientação do prof. Dr. Roger M. Q. Souza, esta investigação regeu-se pelas palavras-chaves: Autoavaliação, Avaliação Institucional e Educação. O trabalho desenvolvido teve por objetivo analisar a autoavaliação institucional no ensino superior e os mecanismos presentes em sua

realização, buscando identificar as relações de poder. De abordagem qualitativa e coleta de depoimentos de alunos e professores, o autor identificou que a avaliação está tendo como função as relações de poder na instituição pesquisada.

Na tese de Oliveira (2015), sob o título *“A Avaliação da Educação Superior e o regime de colaboração no contexto das instituições públicas estaduais: a experiência da Universidade Estadual do Paraná.”*, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, composta de 248 páginas e sob orientação do prof. Dr. Mário L. N. Azevedo, as palavras-chaves norteadoras foram: Avaliação Institucional, Educação Superior e Regime de Colaboração. Essa pesquisa teve dois objetivos principais, primeiro foi examinar no contexto da Lei 10.861/2004 as ações promovidas pelo governo federal no que diz respeito aos processos avaliativos das referidas Instituições, particularmente, no Paraná, e em segundo, apresentar a experiência avaliativa da Universidade Estadual do Paraná evidenciando os pontos que justificam esta Instituição a adotar o modelo de avaliação preconizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Chegando à conclusão de que o modelo usado na avaliação interna do campus da UNESPAR de Paranavaí demonstra ser satisfatório e que pode ser replicado em outras Instituições Estaduais.

Na pesquisa de Souza (2016), intitulada de *“Políticas de Avaliação da qualidade do Ensino Superior Brasileiro (1983 - 2016)”*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação também na Universidade Estadual de Maringá, composta de 174 páginas e também orientada pelo prof^o. Dr. Mário L. N. Azevedo, regendo-se pelas palavras-chaves Educação, Ensino Superior e Avaliação da Qualidade. Esta pesquisa objetivou estudar as movimentações políticas, sociais e educacionais que influenciaram as políticas de avaliação de qualidade do ensino superior brasileiro, bem como a influência destas na construção de propostas no cenário educacional do país destacando a historicidade avaliativa do ensino superior desde 1983 até 2016. A tese ora apresentada demonstrou a necessidade da existência de políticas de avaliação do ensino superior como forma de assegurar a qualidade da educação.

Na sequência, a tese de Filho (2016), intitulada de *“A Avaliação Institucional na Universidade Federal do Tocantins (2004 - 2010)”*, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, composta de 184 páginas e sob orientação da prof^a Dr^a. Vera L. J. Chaves e co-orientação da prof^a. Dr^a. Fabíola B. G. Kato, regendo-se pelas palavras-chaves SINAES, Avaliação Institucional, Autonomia universitária e Participação. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do SINAES na UFT e a metodológica adotada na investigação foi o estudo de caso, análise de documentos técnicos e normativos, e condução de entrevistas semiestruturadas. Ao final da pesquisa a autora identificou que a avaliação institucional está sendo utilizado como mecanismo de controle e regulação.

A dissertação defendida por Gonçalves (2016), intitulada de *“A Autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática”*, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, composta de 248 páginas e sob orientação do prof. Dr. José V. Sousa, regendo-se pelas palavras-chaves: Avaliação da Educação Superior, Sinaes, Autoavaliação, Uso dos Resultados e Universidade de Brasília. O estudo teve como objetivo compreender em que medida a autoavaliação segundo o Sinaes se justifica pela relevância dessa discussão no contexto de uma política avaliativa formativa que tem como foco as instituições de educação superior. A pesquisa se desenrolou na abordagem qualitativa e levantamento de documentos oficiais seguido de entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa demonstram que a avaliação institucional da UnB se encontra em um contexto de omissão e subsunção nos últimos anos.

A pesquisa de Silva (2016), foi intitulada de *“A Autoavaliação e Gestão Institucional na visão da Comissão Própria de Avaliação de IES Privada”*, sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, composta por 117 páginas e orientada pelo prof. Dr. Antônio Serafim Pereira, regeu-se pelas palavras-chaves Avaliação Institucional, Gestão, Comissão Própria de Avaliação, e, Ensino Superior. A investigação

realizada teve como foco três faculdades do sul catarinense e com o objetivo de analisar a relação entre o processo de Autoavaliação Institucional e a tomada de decisão pela gestão das instituições de ensino superior na visão dos integrantes da Comissão Própria de Avaliação. O estudo foi de abordagem qualitativa exploratória e de caráter descritivo-compreensivo. Os resultados da pesquisa demonstraram que a composição da CPA é de caráter gerencialista.

Já na investigação de Delbem (2017), intitulada de *“Sinaes: Ações Acadêmico-Administrativas Implementadas na Educação Superior para (re) configuração de um perfil Institucional”*, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, composta de 152 páginas e sendo orientada pela prof^a. Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, regendo-se pelas palavras-chaves: Avaliação da Educação Superior, SINAES, Ações Acadêmico-administrativas, e, Qualidade. O objetivo da pesquisa foi compreender como ocorrem as transformações institucionais em uma unidade de ensino superior privada (Faculdade do Pantanal), impactadas pelas políticas de avaliação do MEC, e como são percebidos os processos de mudanças e de (re) configuração institucional. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e teve como enfoque teórico-metodológico a perspectiva crítico-dialética na ótica de Gamboa, com entrevistas semiestruturadas. Os resultados do trabalho apontaram para implicações nos currículos dos cursos, influências na organização das estruturas curriculares da IES, que estão focadas quase que, exclusivamente, nas diretrizes do ENADE.

A dissertação de Amaral (2017), foi intitulada de *“A Gestão Superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI”*, e se desenvolve no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, composta por 143 páginas orientada pela prof.^a Dr.^a Terezinha F. A. Monteiro dos Santos, regue-se pelas palavras-chaves: Gestão Universitária, PDI, e, Planejamento Estratégico. O objetivo do estudo foi analisar como se configura a gestão da UFPA e sua relação com o Plano de Desenvolvimento Institucional. A pesquisa foi bibliográfica e documental. E a autora constatou que a gestão implementada na UFPA faz parte

de um projeto de políticas neoliberais, que determinam a diminuição de despesas do Estado com estímulos a privatizações em detrimento da qualidade do ensino, das pesquisas e da extensão.

A última pesquisa analisada é a tese de Dantas (2017) intitulada de “*A Avaliação Institucional na Produção Acadêmica e suas repercussões na docência da Educação Superior*”, também desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, composta por 303 páginas e orientada pelo prof. Dr. Paulo S. Almeida Corrêa, regue-se pelas palavras-chaves Avaliação da Educação Superior, Avaliação Institucional, Educação Superior, e, Prática Pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta produção nos possibilitou ampliar a visão acerca das produções científicas sobre Avaliação Institucional e Gestão Universitária, onde se verificou que entre 2014 e 2018 foram publicados 397.445 (trezentos e noventa e sete mil quatrocentos e quarenta e cinco) trabalhos registrados, mas que somente 288 se enquadrou dentro da temática e área ora estudada, ou seja, representando menos 0,1% do total de produções, e depois de aplicada os refinadores de filtro e/ou categoria chegasse aos 74 trabalhos científicos demonstrando o quão vasta área de investigação tem pela frente dentro das temáticas Avaliação Institucional e Gestão Universitária.

Neste sentido, pontua-se que a análise bibliométrica é uma ferramenta confiável para avaliar e rastrear a tendência e qualidade da pesquisa da produção científica. Pode-se inferir que a partir deste estudo chegamos ao resultado indicando que a avaliação institucional é emoldurada dentro de duas matrizes conceituais oposicionistas, a regulatória ancorada na epistemologia objetivista e a concepção emancipatória com a epistemologia subjetivista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcelo Leandro Ferraz. A autoavaliação institucional no ensino superior: a perspectiva e estratégia discentes. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1033> - Acesso em: 12 fev. 2021.

AMARAL, Genilda Teixeira Pereira. A gestão superior da Universidade Federal do Pará no contexto do PDI. Orientador: Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos Santos. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10914>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular. 2005, 20(1): VII-IX. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/245847288_Importancia_do_uso_correto_dos_descritores_nos_artigos_cientificos>. Acessado em: 20 Jul. 2018.

DANTAS, Elza Ezilda Valente. A avaliação institucional na produção acadêmica e suas repercussões na docência da educação superior. 2017. 302 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8795> - Acesso em 15 fev. 2021.

Delbem, Henrique Yung SINAES: ações acadêmico-administrativas implementadas na Educação Superior para (re)configuração de um perfil institucional./Henrique Yung Delbem. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2017/Henrique_Yung_Delbem.pdf - Acesso em 14 fev. 2021.

GONÇALVES FILHO, Francisco. A avaliação institucional na Universidade Federal do Tocantins (2004 - 2010). 2016. 184 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8399> - Acesso em 18 fev. 2021.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral. A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática. 2016. 247 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21518> - Acesso em 16 fev. 2021.

OLIVEIRA, Edmar Bonfim. A avaliação da educação superior e o regime de colaboração no contexto das instituições públicas estaduais: a experiência da Universidade Estadual do Paraná. Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Edmar.pdf> - Acesso em 10 fev. 2021.

SANTOS, Joelma dos. Institutional assessment: the case of UFSCar. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2706?show=full> - Acesso em 10 fev. 2021.

SILVA, Kelli Savi da. A autoavaliação e gestão institucional na visão da comissão própria de avaliação de IES privadas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/3997> - Acesso em 12 fev. 2021.

SOUZA, Paulo André Políticas de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior Brasileiro. Paulo André de Souza. Maringá-Pr: UEM-Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Paulo%20Andre%20de%20Souza.pdf> - Acesso em 18 fev. 2021.

METODOLOGIAS ATIVAS: ALGUNS RECURSOS PARA SALA DE AULA

Iris Vânia Aparecida Moreira¹¹

Fátima Francisca Duarte¹²

Josanne Vieira Silva¹³

RESUMO

A metodologia de aprendizagem ativa atende a uma necessidade há muito sentida de reorientação do processo de sala de aula para as seções primárias superiores para uma abordagem centrada na criança. A magia do aprendizado ativo é uma metodologia que atua em sala de aula tem que ser vista para acreditar. As metodologias ativas são um processo interativo baseado na comunicação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-aluno-aluno-aprendizagem materiais que levam ao enriquecimento e satisfação de alunos e professores. Caracterizam-se por serem uma aprendizagem autodirigida pelo professor e são contextualizadas em situações reais do mundo atual, favorecendo a aprendizagem e a motivação dos alunos em sala de aula, onde nessas metodologias, os alunos são os protagonistas de sua aprendizagem. Neste contexto, o artigo apresentado versa sobre alguns recursos para utilização de metodologias ativas em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Educação infantil; Recursos pedagógicos.

1- INTRODUÇÃO

As metodologias ativas caracterizam-se por uma abertura na participação dos envolvidos no processo educativo. Quando utilizado na educação infantil, buscamos explorar e potencializar nas crianças essas características de autonomia, criatividade e independência em sua forma de aprendizagem. Ao reconhecer as inteligências múltiplas como diferenciação na aprendizagem das crianças, também destacamos a diferença entre cada uma delas (BERBEL, 2011).

¹¹Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras-UNOPAR. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra – UNISSERA. E-mail: irysvania0@hotmail.com.

¹² Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras-UNOPAR. Pós-graduada em Educação Infantil / Letramento pela Faculdade do Instituto Panamericano – FACIPAM. E-mail: fatimaduarte348@gmail.com

¹³ Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Administrativas. E-mail: josanne_vieira@hotmail.com.

O desenvolvimento de atividades dentro e fora do ambiente escolar, com foco em metodologias ativas, todos são protagonistas da aprendizagem. Tanto as crianças como os professores, bem como os pais, consideram-se participantes na consolidação de competências, autonomia e pensamento crítico.

É que, na educação infantil, não pode ser diferente, as crianças são por natureza pessoas ativas, que investigam, indagam e descobrem permanentemente. Quando ouvem ou observam alguma atividade ou situação, dão a ela seu próprio significado e criam uma visão pessoal do que é observado. O professor deve considerar esta característica como um eixo promotor do pensamento crítico, da autonomia e da criação (BORGES; ALENCAR, 2014).

Na infância, aprende-se com todo o contexto, com as relações sociais e com o que desperta a atenção. É por isso que é considerada uma aprendizagem autêntica e significativa. É um direcionamento de aprendizagem baseado em experiências, que devem ser planejadas e monitoradas na eficácia da aprendizagem de cada aluno. A avaliação deve ser individualizada e o professor faz registros descritivos e reflexivos sobre o desempenho de cada um de seus alunos.

O professor estrutura a metodologia na educação infantil de acordo com o grupo e o contexto, permitindo a liberdade de aprender, investigar e resolver situações de aprendizagem. Promover a aprendizagem cooperativa e um ambiente acolhedor.

Neste sentido, o artigo apresentado discorre alguns recursos para utilização de metodologias ativas em sala de aula. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica.

2. CARACTERÍSTICAS DA METODOLOGIA ATIVA

As principais características da metodologia ativa são as seguintes:

- Deve ser lúdico, pois por meio do jogo é promovida a aprendizagem e é possibilitado um espaço para os participantes expressarem situações não elaboradas ou problemáticas.
- Deve incluir a interatividade, para que promovam o diálogo e a discussão entre os alunos, para que enfrentem ideias, mitos e estereótipos num ambiente de tolerância e respeito.
- É necessário que fomente a consciência de grupo, a solidariedade e os vínculos que desenvolvam nos alunos o sentimento de pertença.
- Deve ser flexível e criativo, não deve responder a modelos estáticos, rígidos e autoritários, deixando de lado a ideia de que as coisas devem ser feitas de uma só forma.
- A metodologia deve ser formativa, além de permitir a transmissão de informações, promovendo o pensamento crítico, a consciência de si e do meio, o diálogo e o raciocínio.
- É importante que eles forneçam conteúdos onde o processo seja priorizado para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades e capacidades, alcançando a transformação do seu comportamento.
- A metodologia ativa deve ser comprometida e comprometedora, e estar alicerçada no compromisso de transformação cultural promovendo o compromisso dos alunos com o processo e com o que dele advém.

Na metodologia ativa, o aluno deve tornar-se um ser responsável pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo competências de procura, seleção, análise e avaliação da informação, assumindo um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, com o intuito de que troque experiências e opiniões. com outros alunos (BORGES; ALENCAR, 2014).

O aluno por sua vez deve engajar-se em processos de reflexão sobre o que faz, como o faz e quais resultados obteve, propondo ações concretas para o seu

aprimoramento, além disso, deve desenvolver autonomia, pensamento crítico, habilidades, atitudes colaborativas e autoavaliação (GUEDES-GRANZOTTI, 2015).

3. METODOLOGIAS ATIVAS PARA SALA DE AULA

Uma metodologia é um recurso específico utilizado para a realização de uma série de técnicas de trabalho ou pesquisa, que funciona como uma ferramenta para analisar uma determinada realidade. Metodologias ativas foram introduzidas no processo educacional e posteriormente na sala de aula a partir do século XIX com uma adaptação do sistema educacional tornando-o muito mais flexível de acordo com as características de cada indivíduo (MOREIRA, 2011).

O protagonismo destas metodologias é desempenhado pelo próprio aluno e pelo professor, pois este é o responsável por orientar o processo de ensino-aprendizagem e motivar os interesses de cada um dos alunos. Os conteúdos das metodologias são trabalhados de acordo com os interesses e necessidades dos indivíduos e deixam de ser apenas conceituais para serem também atitudinais e procedimentais (MELO; SANTANA, 2012).

A metodologia ativa faz da aprendizagem uma experiência, deixando os livros em segundo plano, além disso, com essas metodologias a avaliação é direcionada ao processo de aprendizagem, dessa forma, se introduz o conceito de globalização e os assuntos se entrelaçam em torno de uma ideia central, evitando a programação educacional da fragmentação.

As metodologias ativas oferecem múltiplos benefícios, principalmente porque se baseiam na teoria de Piaget, pois explica a formação do conhecimento e as crianças têm, em primeiro lugar, a possibilidade de compreender melhor o mundo ao seu redor e, por sua vez, vivenciar discrepâncias entre o que já sabem e o que eles descobrem sobre seu ambiente (STINGHEN, 2016).

Um dos objetivos dessas metodologias é garantir que os alunos se tornem responsáveis por sua aprendizagem, participem de atividades que lhes permitam trocar experiências e opiniões com outros alunos, e desenvolver aspectos como pensamento crítico, autonomia, capacidade de autoavaliação e atitudes colaborativas.

3.1. Aplicações das metodologias ativas no ensino

As metodologias ativas passaram a ser um dos principais métodos de ensino em muitos centros educacionais, são em geral práticas pedagógicas com as quais o professor consegue converter o processo de ensino em atividades que promovem a participação ativa do aluno, analisar os dados, pensar criticamente e use seu conhecimento para obter respostas. Estas são algumas das metodologias aplicadas no ensino (PAIVA et al, 2016):

A aprendizagem invertida ou sala de aula reversa: Esta metodologia possui uma abordagem pedagógica em que a teoria e os materiais de estudo são explorados fora da sala de aula, portanto o tempo em sala de aula será utilizado apenas para a compreensão do tema por meio de discussões entre os alunos, acompanhadas de problema - atividades de resolução que são facilitadas pelos professores.

Aprendizagem baseada em projetos (PBL): É uma metodologia de ensino-aprendizagem em que os alunos adquirem o papel de criadores de um produto final, enquanto o professor os orienta para que construam o referido produto, esta metodologia é geralmente aplicada em grupos embora. Também pode ser aplicado individualmente (PAIVA et al, 2016):

Gamificação: Esta metodologia baseia-se na aplicação de elementos do jogo como pontuações, níveis e mecânica de progresso, de forma a tornar as tarefas e atividades mais estimulantes e atrativas; a introdução do jogo na sala de aula melhora o desempenho, a concentração e o esforço do aluno.

Aprendizagem baseada em problemas: Esta é uma metodologia indutiva em que os alunos aprendem o conteúdo enquanto tentam resolver um problema da vida real, isso começa com uma situação que permite ao aluno identificar necessidades para entender adequadamente esse problema, então é desenvolvida uma discussão sobre as possíveis hipóteses ou mecanismos de explicação (MOREIRA, 2011).

3.2. Metodologia ativa participativa

A metodologia ativa e participativa trata de uma forma de conceber e abordar os processos de ensino-aprendizagem, bem como a construção do conhecimento, esta forma de aprendizagem concebe os participantes desse processo como agentes ativos da reconstrução e construção do conhecimento e não como agentes passivos que atuam apenas como receptores. Esta metodologia toma como ponto de partida os interesses dos alunos, preparando-os também para o dia a dia. Estas são algumas ferramentas para trabalhar em grupos na sala de aula (PAIVA et al, 2016):

O professor pode dividir a turma em grupos de quatro pessoas e isso levanta o assunto do curso, entregando material com informações onde são gerados dois pontos de vista distintos, então o grupo de quatro será dividido em dois e cada dupla trabalhará um dos aspectos, então eles devem se reunir novamente e contar os argumentos de sua posição, depois, inverter os papéis para que cada par entenda os dois argumentos.

O professor ou alunos escolhem alguns artigos sobre um tema importante e interessante e cada um fora da sala de aula, vai fazer uma reflexão sobre o texto, e depois se reunir dentro da sala de aula e escolher dois porta-vozes para ler a análise de seus colegas. feitos em grupo sobre os diversos comentários e no final devem redigir uma síntese do grupo sobre o tema (STINGHEN, 2016).

3.3. Metodologias ativas centradas no aluno

Um dos aspectos fundamentais do processo de ensino é que ele deve focar nos alunos como motor de aprendizagem, esses métodos devem focar na participação dos alunos como dirigentes do processo de ensino-aprendizagem, como a aprendizagem cooperativa ou por descoberta, que esses métodos buscam a participação ativa e a motivação do aluno. Estes são os melhores métodos para alunos do ensino fundamental.

Aprendizagem baseada em projetos: Permite que os alunos adquiram conhecimentos e competências através do desenvolvimento de projetos que respondam a problemas da vida real, esta metodologia consiste na realização de um projeto de grupo e o seu desenvolvimento partirá de uma questão que não é apenas informativa, mas também requer pensamento crítico (PAIVA et al, 2016).

Gamificação: Esta metodologia baseia-se na utilização de jogos como atividades educacionais, introduzindo videogames na aprendizagem ou implementando o uso de tablets em sala de aula.

Aprendizagem colaborativa: Com esta metodologia, os alunos trabalham em grupos para realizar tarefas em sala de aula ou para adquirir conhecimentos, o seu desenvolvimento dependerá única e exclusivamente do trabalho de todos os membros do grupo (GUEDES-GRANZOTTI, 2015).

Portanto, as melhores metodologias são aquelas que se adaptam à criança específica, às suas necessidades e características, para motivá-la a participar ativamente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir, pontua-se que as metodologias ativas como estratégia de aprendizagem supõem para os alunos uma participação ativa nos conteúdos que

recebem do professor. Tudo isso na forma de problemas para os quais eles devem encontrar uma solução.

A aplicação das metodologias ativas supõe uma série de benefícios para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma maior motivação para a aprendizagem de novos conhecimentos e a aquisição de novas competências em torno do trabalho em equipa.

Assim, são estabelecidos diferentes componentes para aplicar metodologias ativas: o cenário (onde o caso ou problema a ser tratado é estabelecido) trabalho em grupo (distribuição de tarefas e desenvolvimento de trabalho em grupo e individual), resolução de problemas (com instruções prévias do professor), descoberta de novos conhecimentos (os alunos devem refletir sobre o que sabem e o que precisam saber para resolver a questão) e com base no mundo real (poder encontrar vários caminhos que levam à solução do problema).

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Jul./Ago. 2014, Ano 03, nº 04, p. 119-143.

GUEDES-GRANZOTTI, R. B. et al. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Rev. CEFAC**. v.17, n.6, p.2081-2087, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MARTINI, C. M.; BUENO, J. L. P. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.16, n.2, pp. 385-406, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/16952/pdf> - Acesso em 27 mar. 2021.

MELO, B.C.; SANT'ANA, G. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. **Com. Ciências Saúde**, v.23, n.4, p. 327-339, 2012.

MOREIRA, M. A. Teorias da Aprendizagem. 2.ed ampl. São Paulo: EPU; 2011.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE, Sobral* - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016 - 145. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049> - Acesso em: 05 abr. 2021.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar.** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1 - Acesso em: 20 mar. 2021.

A BOLA ALFABETIZAR USANDO ESSE ELEMENTO PRESENTE NO COTIDIANO DOS ALUNOS

Sonia Macária da Silva¹⁴

Rosemary Cristina da Silva Santos¹⁵

Mônica Stuy¹⁶

Fábio Aparecido Ramos¹⁷

1. INTRODUÇÃO

A brincadeira é a principal ocupação das crianças. Por meio das brincadeiras as crianças conseguem se desenvolver do ponto de vista físico, emocional, cognitivo e social. Essas habilidades são como se fossem as fibras que compõem a linha. O aprendizado só acontece quando o cérebro entrelaça essas linhas. Quanto melhor eles forem entrelaçados, mais forte e duradouro será o tecido do aprendizado.

[...] Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas convivências. (SIGMUND FREUD)

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve,

¹⁴ Graduação: Pedagogia - Associação Várzea-Grandense de Ensino e Cultura- Faculdades Integradas de Várzea Grande- FIAVEC. Pós-graduação: Gestão Pública.

¹⁵ Graduação: Licenciatura em Letras - Centro Universitário de Várzea Grande - Graduação em Pedagogia - (UNIVAG) - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia - Pós-graduação: Educação em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia Educação em Educação Infantil e Letramento.

¹⁶Graduação: Licenciatura em Letras, Habilitação em Português / Espanhol pelo Centro Universitário de Várzea Grande -(UNIVAG) - e Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Educação "Bom Jesus" de Cuiabá - Faculdade Afirmativo. Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Candido Mendes.

¹⁷Graduação: em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso -Pós-graduação: Educação Infantil com foco na Educação Especial pela Faculdade Poliensino - EP.

ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo da alfabetização. (KISHIMOTO, p. 7)

Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. (KISHIMOTO, p. 7)

Brincar é tão importante quando dormir e se alimentar. Há diversos tipos de jogos e brincadeira, cada um deles é apropriado para uma fase da vida da criança: Jogos de exercício do pensamento: são aqueles em que a criança quer saber o porquê de tudo e também desata a tagarelar, sem coerência, como se estivesse falando consigo mesma. Pode ser pelo simples prazer de combinar palavras e formar uma ideia;

Jogos de exercício: quando há repetições de gestos e movimentos simples, tais como agitar os braços, sacudir objetos, pular e correr, durante os quais a criança pode exercitar-se; Jogos simbólicos: caracterizam o aparecimento da linguagem. Nesse tipo de brincadeira, a criança usa o universo imaginário e pode fugir da realidade à vontade para realizar seus desejos e trabalhar seus conflitos. A menina vira uma princesa, o menino um super-herói;

Jogos de construção: estão no meio do caminho entre o jogo e a imitação. Neles, a criança pode ser considerada uma pequena pesquisadora construindo e desconstruindo a realidade e seu mundo.

Esse trabalho acadêmico tem como alvo os jogos de construção, aqui utilizaremos uma ferramenta que está ligada a criança diariamente, está presente em todos os lares, e também no dia a dia da escola, estamos falando da *bola*. A bola está presente na vida dos pequenos desde o século XVI. Era feita de madeira,

de lá pra cá, evoluiu muito e hoje encontramos esse brinquedo nos mais diversos materiais, texturas cores, tamanho e modelo.

[...] Toda criança aprende a falar primeiro por gestos, olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar. Nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve. A dança é também uma forma de expressão por gestos e comunica significados. (Tizuko Morchida Kishimoto – FE-USP)

Dessa forma o nosso objetivo é: demonstrar como possível alfabetizar usando esse brinquedo, pra fundamentar nosso trabalho usaremos a tendência progressista de Paulo Freire, a tendência sócio interacionista de Lev Vygotsky. Entre outros autores que nos ajudarão a fundamentar e construir esse trabalho.

2. JUSTIFICATIVA

Esse artigo se justifica na teoria Construtivista de Paulo Freire, que diz: que temos que ensinar considerando o contexto no qual o educando vive. A bola é uma paixão nacional, mundial. A bola, muito antes de rolar, já conquistou a simpatia dos pais por ser um instrumento barato, divertido, encontrado em qualquer loja da esquina, além de ser acessível a todas as classes sociais.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE. p. 29)

Como disse o autor, o conhecimento é sempre algo inacabado, e como futuros professores devemos buscar formas atraente de ensinar, os alunos com alegria e esperança. Sabemos que a palavra *bola* é uma das primeiras a ser ensinada na sala de aula, acreditamos que por meio desse brinquedo podemos ensinar muito mais.

O domínio da bola começa na infância e se estende ao longo da vida. A influência desse simples objeto redondo não para por aí. A bola é também utilizada para fins terapêuticos. O alongamento e relaxamento na bola terapêutica é uma terapia que promove o condicionamento físico de uma forma mais prazerosa, suavizando a dor. Para isso são utilizados vários tipos de bolas terapêuticas (grandes e pequenas), que permitem um bom posicionamento corporal durante os exercícios de alongamento. Na infância, o tratamento com bola é direcionado a problemas respiratórios, déficit de equilíbrio e coordenação motora, ganho ou perda de massa muscular, instabilidade das articulações e escoliose. Dessa forma, acreditamos que esse instrumento pode nos ajudar a alfabetizar, com alegria, prazer e descontração para alunos e professores.

Dessa forma, justifica-se essa proposta, no o modelo construtivista/progressista, idealizado por FREIRE, PIAGET, VIGOTSKY e KISHIMOTO o qual abarca a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso.

Expondo que o conteúdo a ser ensinado tem que fazer parte da vida do aluno, tem que fazer sentido, tem que trazer prazer e interesse em aprender, e uns dos primeiros objetos a fazer parte da vida desses indivíduos é a bola.

3. METODOLOGIA

Para escrever esse trabalho de conclusão de curso, faremos uso de pesquisa bibliográfica exclusivamente, utilizaremos autores nacionais e internacionais como sustentáculo de nossa dissertação.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Piaget (1978, p. 29) "as brincadeiras de regras são: atividade lúdica do ser socializada". Ou seja, através das brincadeiras de regras, a criança

assimila a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais. De acordo com Vygotsky (1991, p. 122):

[...] É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

Nos estudos de Vygotsky ele afirmou que não existem brincadeiras sem regras, partindo do princípio de que os pequenos se envolvem nas atividades de faz-de-conta para entender o mundo em que vive. Para isso, usam a imaginação. Quando finge que está dirigindo um carro, a criança procura seguir regras de conduta social e de convivência. É uma forma de expandir sua compreensão sobre o mundo.

O professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor / aluno ser mais criativa. Paulo Freire diz: “Que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2001, p. 52).

Na criança, em sua fase de desenvolvimento é muito fácil perceber a presença do egocentrismo, por exemplo, é muito difícil a criança aceitar a regra do colega, construindo-a a sua própria regra. Em um jogo, de regras, esta não é capaz de aceitar as regras já existentes, seguindo as suas próprias. Segundo Piaget: “Cada uma segue as suas próprias, sem parecer sentir necessidade de regular as diferentes condutas a partir de uma referência única” (1992, p. 15).

O brinquedo é a essência da infância e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade na criança. A criança estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e paixões, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades. O brinquedo supõe uma relação íntima com o sujeito, uma indeterminação quanto ao uso, ausência de regras. O jogo pode ser

visto como um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras, um objeto (KISHIMOTO, 1999).

Independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, se sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem. (KISHIMOTO, 1999).

O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Através do brinquedo a criança instiga a sua imaginação, adquire sociabilidade, experimenta novas sensações, começa a conhecer o mundo, trava desafios e busca satisfazer sua curiosidade de tudo conhecer. (KISHIMOTO, 1999).

Para Wallon (1979, p. 45) "a criança aprende muito ao brincar". "O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico".

De acordo com Oliveira (1995, p. 36) no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades na vida real e também aprende; objeto e significado. Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam as crianças, eles permitem que as crianças conheçam com mais clareza importantes 24 funções mentais como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e dá.

Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma: "O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os

métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil". (PIAGET 1976, p. 160).

Gilberto Safra (2006), psicanalista brasileiro e professor da USP, estudioso da prática clínica de Winnicott, afirma que, ao brincar, a criança institui situações organizadas em termos de espaço e de tempo. Brincando-a funda mundos. Ao brincar, ela não está simplesmente projetando conteúdos psíquicos no jogo, mas está constituindo mundos e estabelecendo a possibilidade de transformar a realidade dada por meio de seu gesto. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança coloca em jogo as diversas facetas do seu ser, como a questão do corpo e do seu psiquismo, com todas as angústias que a visitam e a necessidade de projetar um destino.

Vygotsky, por sua vez, por meio da sua abordagem histórico-cultural, nomeia o valor das instâncias sociais constitutivas da subjetividade. E, para ele, os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras.

[...] O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984 p. 122).

A zona de desenvolvimento proximal consiste na diferença entre o desenvolvimento real, o que a criança já dá conta, e o desenvolvimento potencial, o que ela consegue executar com ajuda de alguém mais experiente. Sendo assim, ele considera importante a interação entre crianças que sabem coisas diferentes e de idades distintas.

Vygotsky (1991) afirma que a criança que brinca ensaia, no campo lúdico, comportamentos para os quais não está preparada na vida real e que antecipam

situações futuras. Através da brincadeira, as crianças podem realizar seus desejos, vivenciar outros personagens e relacionar-se com o mundo dessa forma. Para ele, o processo de imaginação é um dos aspectos constitutivos do brincar e tem importância fundamental na formação dos sujeitos. Ele enfatiza que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (1984, p. 124).

Para ele, a imaginação é a matéria-prima do processo de criação da criança, podendo produzir o novo, recombinao elementos da realidade. Não separa a imaginação e realidade. Ele afirma que, com o passar do tempo, a brincadeira possibilitará que a criança comece a operar com significados separados dos objetos concretos, como por exemplo: uma criança que usa uma régua em substituição ao pente. Pois, quando age com um objeto como se fosse outro, a criança separa do objeto real o significado. Nas palavras do autor:

[...] Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não, das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos (VYGOTSKY, 1984 p. 115).

Os brinquedos e objetos escolhidos para compor um acervo são fundamentais no desenvolvimento do faz de conta. Mas para que isso seja possível, nós os futuros professores precisamos reconquistar nosso poder imaginativo, reacender a gana de sonhar, inventar, jogar e fantasiar. Pois, como afirma a autora:

[...] Resulta que, se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente, poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar”. (ELIAS, 2000, p. 113)

Para Alves (2016), a brincadeira deve ser um desafio para quem se aventura. Ele defende o brincar criativo com o uso de material não estruturado:

[...] No meu tempo, parte da alegria de brincar estava na alegria de construir o brinquedo. Fiz caminhõezinhos, carros de rolimã, caleidoscópios, periscópios, aviões, canhões de bambu, corrupios, arcos e flechas, cata-ventos, instrumentos musicais, um telégrafo, telefones, um projetor de cinema com caixa de sapato e lente feita com lâmpada cheia d'água, pernas de pau, balanços, gangorras, matracas de caixas de fósforo, papagaios, artefatos detonadores de cabeças de pau de fósforo, estilingues. (...) Fiquei com vontade de fazer um sinuquinha. Naquele tempo não havia para se comprar. Mesmo que houvesse não adiantava: a gente era pobre. Como tudo o que vale a pena nesse mundo, a fabricação começava com um ato intelectual: pensamento: quem deseja pensa. O pensamento nasce no desejo. Era preciso, antes de construir o sinuquinha de verdade, construir o sinuquinha de mentira, na cabeça. Essa é a função da imaginação, "é brincando que se aprende".

José Carlos Libâneo nos dá o norte de como ensinar os alunos utilizando esse artefato. Ele diz que: para ensinar é preciso que o professor saiba o conteúdo que pretende ensinar, e como vai ensinar, onde e o porquê. É preciso também que o docente compreenda os motivos, e a relação que os alunos têm com o objeto de ensino nesse caso específico a *bola* quais são as características desses educando, qual é o contexto social no qual eles estão inseridos, como esse contexto social influencia na aprendizagem e como esse contexto pode ser melhorado para ajudar os educando a aprender.

É exatamente isso que se pretende colocar em prática a bola faz parte do contexto social dos alunos, e pretendemos melhorar, dar mais uma utilidade para a bola, esse instrumento nos ajudará a ensinar os alunos a construir mais uma etapa do seu conhecimento. Como nos mostra a autora Marisa Del Cioppo Elias ao nos fazer compreender que:

[...] O trabalho, pedagógico deve envolver integralmente o Ser, fornecer abertura para a realização do aprendizado, logo o trabalho pedagógico deve se dinâmico, deve partir da base de conhecimento que a criança já tem que traz consigo, ou seja, sua experiência extraclasse.

Então a pedagogia preconiza uma escola viva, feliz, onde se trabalha e constrói, dando um significado social ao aprendizado da criança, consideramos que a concentração necessária para qualquer aprendizagem deve significar, antes, um esforço a busca de determinado *objeto* que está naturalmente na linha

da vida, o que não pode ser conseguido num meio escolar diferente do meio vital da criança.

Fechando esse referencial teórico, registro aqui a última citação do poeta Mato grossense Manoel de Barros falecido recentemente diz em sua poesia o que TCC objetiva mostrar: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê”. É preciso transver o mundo.

4.1. Como surgiu a bola.

A Bola é um dos brinquedos mais antigos que existem. Há 6.500 anos já eram feitas bolas de fibra de bambu no Japão e de pelos de animais na China. Romanos e gregos usavam bexiga de boi para confeccionar suas bolas, No Brasil, a bola mais popular é sem dúvida a de futebol, que chegou por aqui em 1894, trazida pelo inglês Charles Miller. A bola de futebol branca foi inventada por um brasileiro, Joaquim Simão teve essa ideia em 1935. (<https://criancas.uol.com.br/especiais/ult2631u3.jhtm>)

Em 1958, na primeira Copa do Mundo em que o Brasil foi campeão, a bexiga de boi deu lugar à câmara de ar de borracha. Mas em dias chuvosos eis o problema: os campos ficavam cheios de lama e as bolas, ainda feitas de couro, se encharcavam chegando a pesar o dobro do normal. Ainda em 1970, no ano em que o Brasil se tornou tricampeão, as bolas continuavam a ser de couro.

Só em 1994 as bolas começaram a ficarem mais leves, graças à presença de polímeros. O poliuretano altamente durável e leve foi usado como revestimento e nas camadas internas se empregou o poliestireno, as câmaras eram de látex. Foi chutando esta bola que o Brasil chegou ao tetracampeonato da Copa Mundial, nesse mesmo ano. (<https://super.abril.com.br/saude/historia-dos-esportes-olha-a-bola>).

4.2. A importância da bola no dia a dia da criança.

A principal vantagem da bola é o desenvolvimento motor. A coordenação motora global, o equilíbrio, a noção espaço-temporal, a noção espacial e até mesmo o ritmo da criança são trabalhados com a bola. Brincar com a bola é na maioria das vezes uma atividade social e cada criança acaba tendo contato com a maioria das outras crianças envolvidas na brincadeira. Com a evolução das regras da brincadeira para o esporte que conhecemos, esse contato vai ganhando nuances diferentes e mais ricas.(<https://leiturinha.com.br>)

Como todo jogo, o princípio norteador e organizador são as regras. Seja a mais básica para os menores ou as mais complexas para os maiores. A compreensão dessas regras e o respeito a elas é o que permite à criança fazer parte da brincadeira. Um passo adiante da convivência social, o trabalho em equipe coloca a criança para interagir com outras crianças em prol de um objetivo comum, que pode ser ganhar o jogo ou apenas não deixar a bola sair da quadra. Quanto melhor é essa interação, mais tempo a brincadeira dura e mais interessante ela se torna.(<https://leiturinha.com.br>)

O jogo com a bola é também um laboratório de decisões: essas decisões vão aumentando conforme a brincadeira se torna esporte de fato e cada situação vai aumentando o repertório da criança bem como seus processos para chegar a alguma conclusão. Não adianta brincar se não se segue as regras, em pouco tempo a criança fica cansada, ou pior, as outras crianças começam a reclamar. A disciplina começa como forma de se manter dentro das regras e evolui para o comprometimento, saber até onde se consegue correr, saber ouvir professor.(<https://leiturinha.com.br>)

Em determinado momento, a brincadeira de bola assume o formato do jogo que conhecemos: dois times jogando um contra o outro. Nesse momento, a coordenação e a compreensão das regras já estão internalizadas, o trabalho em

equipe ganha grande destaque na atividade e um novo contexto surge: vencer ou perder. (<https://leiturinha.com.br>)

Por isso é importante que pais, professores estejam atentos para a relação da criança com ambos os cenários. Vencer não deve ser equivalente a menosprezar os adversários da mesma forma que perder não deve se tornar uma frustração ou ser motivo para agressividade. (<https://leiturinha.com.br>)

Não são poucos motivos para deixar os pequenos brincarem com a bola, é importante ter em mente que a cada etapa do desenvolvimento da criança, sua relação com a bola, em geral, é diferente. A competitividade nem sempre está presente, mas o prazer e o desenvolvimento motor e cognitivo sim. (<https://leiturinha.com.br>)

REFERÊNCIAS

ELIAS, Del Cioppo Marisa. **De Emílio a Emília, a trajetória da alfabetização**. Ed., Scipione 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed, Paz e terra 2001.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Brinquedos**, FE-USP.

VYGOTSKY, L.S., **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento**.

Psíquico da criança. Revista *Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)*, Rio de Janeiro Vol.11 p.23-36, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

<https://leiturinha.com.br>. Acesso em Julho/2019

<https://docplayer.com.br/9024788-Ludico-como-instrumento-facilitador-na-aprendizagem-da-educacao-infantil.html>. Acesso em julho/2019

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32784/32784>. Acesso Julho/2019.

CONAN DOYLE, EDGAR ALLAN POE E GASTON LEROUX ENTRE A ESSÊNCIA DO MISTÉRIO E A DEDUÇÃO LÓGICA NA LINGUAGEM LITERÁRIA

Lisly Hândrea Rodrigues¹⁸

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar os fatores ligados à ficção em que a arte de imaginar se estabelece sem o auxílio da realidade, e esta, por sua vez, transmite a qualidade do real ao que existe de fato, com efeito, baseado na trilogia das narrativas policiais de: Conan Doyle (Um Estudo em Vermelho); Edgar Allan Poe (Os Assassinatos da Rua Morgue); Gaston Leroux (O Mistério do Quarto Amarelo); entre a essência do mistério e a dedução lógica na linguagem literária.

Palavras-chave: Dedução. Mistério. Lógica.

ABSTRACT

The present article has as main objective to present the factors linked to fiction in which the art of imagining is established without the aid of reality, and this, in turn, transmits the quality of the real to what actually exists, in fact, based on trilogy of police narratives by: Conan Doyle (A Study in Red); Edgar Allan Poe (The Murders on Rue Morgue); Gaston Leroux (The Mystery of the Yellow Room); between the essence of the mystery and the logical deduction in literary language.

Keywords: Deduction, mystery, logic.

2. ABORDAGEM ACERCA DA LITERATURA COMPARADA

Numa abordagem tipicamente literária, persegue-se de antemão, os estudos comparativistas, que por sua vez, atua na busca de investigação de questões que permitam esclarecer melhor o nosso sistema literário, em que situa a crítica, e historicamente os estudos literários, pois ele permite a observação dos processos de assimilação criativa dos elementos, nos quais permitem o conhecimento da peculiaridade de cada texto, bem como os seus procedimentos

¹⁸Graduação: Letras Plena - Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC. Pós-graduação: Ciências da Educação - Linguística - Faculdades Integradas de Várzea Grande - FIAVEC.

literários que são manifestações concretas, com isso, detêm-se a necessidade de vincular a investigação comparativista com o social, político, cultural e com a história num sentido mais abrangente, posto a isso, para Carvalhal (1986, p. 82):

[...] a literatura comparada ambiciona um alcance ainda maior que é o de contribuir para a educação de questões literárias que exigem perspectivas amplas. Assim, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo favorece a visão crítica das literaturas nacionais.

Entretanto, em perspectivas de pesquisas, os estudos literários comparados, acabam por serem rotulados nas investigações variadas que concebe metodologias diversas, assim a diversificação do objeto de análise a coloca num vasto campo de atuação.

Devido a várias vertentes, a literatura comparada segundo Carvalhal, 1986, p. 83, sofre competição da expressão do tipo, literatura comparada? Literatura geral? Ambas encontram-se em sua distinção e atua num campo de discussão permanente, mas tanto uma quanto a outra deixa transparecer o espírito de cosmopolitismo¹⁹ literário no qual permitiu o surgimento de ambas no século XIX.

Para Van Tieghenm *apoud* Carvalhal, 1986, p. 17, a literatura comparada seria uma análise preparatória aos trabalhos de literatura geral, que corresponderia a uma visão mais sintética que reúne estudo de várias literaturas, no caso da comparada é mais analítica e responsável pelos estudos binários.

Com isso, Van Tieghenm tinha o interesse de elaborar uma história literária internacional que se classificam em literaturas nacionais (historiografias); literatura comparada (investigação de afinidades) e literatura

¹⁹ Atitude ou doutrina que prega a indiferença ante a cultura, os interesses e/ou soberania nacionais, com a alegação de que a pátria de todos os homens é o Universo.

geral (síntese dos dados colhidos anteriormente) posto a isso, Carré (1956, p. 7), acredita que:

[...] A literatura com parada é um ramo da história literária: é o estudo das relações espirituais entre as nações, relações entre os fatos que existiriam entre Byron e Puchkin, relações Carlyle, Walter Scott e Vigny, entre as obras, as inspirações, até entre as vidas dos escritores pertencentes às várias literaturas.

Contudo, é válido observar que, há uma certa preocupação quanto à afirmação da nacionalidade literária, pois alguns manuais literários possuem certa dependência cultural, a saber, o manual brasileiro que se interessa em esclarecer o sistema literário, nessa concepção, Jesus, 2005, p. 99, considera que: (...) “a literatura comparada tinha uma falsa feição de internacionalismo e de espírito de abertura e aceitação. Investigar uma influência, cavoucar as fontes significam descobrir que determinada cultura era superior a outra, portanto dominante”.

Assim sendo, acredita-se que, os estudos abordados contribuíram para a distinção da literatura comparada, a afirmação da nacionalidade literária, por meio dela os manuais didáticos nos quais trazem as influências das correntes literárias norte-americanas, francesa e inglesa.

Nesse sentido, desde o século XVIII, o mundo presenciava a Revolução Francesa e Revolução Industrial, na França e na Inglaterra, esta por sua vez, era o berço mundial da cultura, pois influenciou diretamente a literatura de todos os povos, como por exemplo, a consciência de solidão concebida por Lord Byron²⁰. Já a França coube a difusão dos ideais filosóficos e culturais.

A cultura descoberta vivida e comparada pelo homem romântico difundia-se pela França com influência às novas nações, dentre elas, os Estados

²⁰ George Gordon – autor do ultrarromântico.

Unidos, que por ser uma nação jovem com o Brasil recebem a gama de tendências estrangeiras compondo a nação.

A literatura Inglesa forneceu subsídios à Literatura Norte-Americana, como hoje apreciamos dentre os autores: Conan Doyle²¹, Edgar Allan Poe²² e Gaston Leroux²³. (Grifos nossos).

A Literatura Comparada é vista como área de ensino e gênero de investigação literária, alcançou na Europa e nos Estados Unidos desenvolvimento sólido e organizado a partir do século XIX.

No Brasil com o início do século XX, os estudos comparatistas dispersos nas obras de críticos adquirem uma feição ligeiramente diferenciada, no que tange às orientações da chamada "Escola Francesa". O nome de João Ribeiro é cronologicamente o primeiro a deslocar essa perspectiva tradicional, ao encarar a literatura comparada como uma atividade de crítica histórica e ao pensar a produção cultural nas suas relações entre o estrato "culto" (a literatura erudita) e o estrato "espontâneo" (a literatura popular), sobretudo no ensaio "Literatura Comparada", incluído em Páginas de Estética (1905), evidenciando uma postura precursora das teses defendidas anos mais tarde por René Wellek e Austin Warren em sua Teoria da Literatura (1949).

O que se vê, o comparatismo no Brasil, é uma prática difusa e espontânea a percorrer os ensaios críticos muito antes do surgimento da Literatura Comparada como um ramo dos estudos literários, fixado com princípios teóricos específicos, ou mesmo de sua institucionalização como disciplina acadêmica.

[...] Com isso, a Literatura Comparada se consolida cada vez mais como um ramo importante de investigação literária capaz de propiciar significativos avanços na sua área de conhecimento. Desse modo, pode-se observar a partir da análise das obras "Os Assassinos da Rua

²¹ Escritor inglês, criador do detetive Sherlock Holmes, o mais famoso detetive da literatura.

²² Escritor Norte-americano, considerado o pai do conto policial moderno.

²³ Escritor Francês, criador de tipos detetives ou detetivescos.

Morgue (Edgar Alan Poe)", um estudo em vermelho (Arthur Conan Doyle) e o Mistério do quarto amarelo (Gaston Leroux), quando comparadas percebe-se que ambas assumem uma função de verossimilhança entre a ficção e a realidade.

2.1. O Modernismo e suas influências literárias

O início do século XX foi marcado pelo avanço tecnológico, que produziu às atividades humanas num compasso e numa diversidade nunca imaginados. Em embate com a euforia pelas grandes efetivações dos tempos modernos, intensificou-se a consciência das barreiras humanas e a tentativa de superá-las.

Em meio a confusão e ao dinamismo, surgiram contornos artísticos e literários radicalmente inovadores, que afeioam ser agrupados num amplo movimento conhecido como **vanguardas européias** (Grifo nosso), cujas propostas criaram condições para o advento do modernismo. Esse momento trouxe à literatura uma liberdade nunca antes experimentada e as mudanças tecnológicas foram absorvidas rapidamente.

As duas primeiras décadas do século XIX irromperam os movimentos que conferiram a arte e a literatura um caráter revolucionário e contestador e os primeiros passos da renovação foram dados pelos pintores impressionistas, precursores dos movimentos de vanguarda.

Entende-se por Vanguardas uma parcela consciente de idéias mais avançadas, por isso, trata-se de um grupo de pessoas cujas idéias se mostram impregnadas por uma nova postura frente a conceitos já estabelecidos no qual há uma mudança de estilos, linguagens, movimentos históricos altamente radicais, alterando os rumos da literatura e das demais artes.

Assim, ao longo da história, as Vanguardas se sucedem, renovam diretrizes estéticas e influenciam definitivamente a cultura e o comportamento das nações.

A modernização e urbanização das cidades geraram graves problemas

na segurança pessoal dos indivíduos e deturpação dos meios de segurança. No qual tornaram ambiente de desagregação da humanidade e o conseqüente isolamento do indivíduo.

A narrativa²⁴ de suspense se originou a partir da metade do século XIX, com estrutura própria e ligando-se ideologicamente ao macrotipo literário que depois passou a ser chamado de literatura de massa. Assim sendo, o conto policial tem ligação direta com seu herói principal.

Contudo, é preciso atentar para dois fatores relevantes, o primeiro é interno à própria literatura e o segundo ao contexto sociocultural.

Desse modo, segundo Salvatore D'Onófrio, 2001, p. 167, o fator interno à própria literatura atribui a um gênero literário individualizado pelo agrupamento de obras que possuem formas estéticas e conteúdos ideológicos semelhantes, assim como em "qualquer elemento vivo" tem seu surgimento, seu período de apogeu, sua fase de estandardização²⁵ em que se formam estereótipos²⁶ que levam ao seu declínio e a sua transformação, num novo gênero.

Para tanto, a origem da narrativa policial surgiu por causa do suspense, antigo romance de aventura, em que o amor é tido como necessário e indispensável, já no romance policial se torna facultativo. Com isso, o romance policial se formou a partir do romance de aventura.

Contudo, é preciso entender que romance policial também assume uma função sócio-cultural, que para compreender, é preciso saber que ele só se transformou quando o maravilhoso ingênuo, que cria mitos, e o maravilhoso mágico, que cria narrativas de mistério e de terror (romance negro), transformam-se em maravilhoso lógico, que se origina a partir da criação do mito

²⁴ Exposição escrita ou oral de um fato.

²⁵ Ato ou efeito de padronizar.

²⁶ Um tipo de clichê ou chavão impostos por uma determinada ideologia.

da ilimitada capacidade de inteligência humana, apta a desvendar qualquer mistério natural, social ou psíquico, por meio do advento do positivismo²⁷, em que a ciência teve relevantes progressos, e esses progressos se devem a Revolução Industrial que determinou a imensa aglomeração humana na metrópole.

Londres, Paris, Nova York, Chicago, Hong Kong, são sempre cenários do romance policial, em que a aglomeração leva ao aumento da criminalidade, pois gera facilidade de crimes e fugas posteriores no meio da multidão de homens e prédios. E por conter uma sociedade capitalista, pela aquisição de bens de consumo cada vez mais modernos e caros, a induz ao uso de meios ilícitos. Diante disso, Salvatore D'Onofrio (2001, p. 169), diz que:

[...] A desconfiança nos meios oficiais de prevenção e de repressão do crime, pela incompetência e pela corrupção do sistema policial, faz surgir, por sua vez, o investigador particular, que é o herói desse tipo de narrativa. Somente o detetive, por seu espírito de abnegação e sua inteligência brilhante, é capaz de aliviar a angústia existencial do homem-indivíduo, caído numa rede de interesses espúria, através da obtenção da prova de sua inocência e da identificação do verdadeiro culpado.

Por essa razão, a narrativa policial é basicamente estruturada em duas seqüências narrativas ligadas entre si circuncidada em três personagens principais, que é “a história do crime”, em que a personagem principal é a vítima e “a história do inquérito”, que demonstra a relação dialética entre o detetive e o assassino.

A esse respeito citar a estrutura do conto de Edgar Allan Poe que se caracteriza basicamente pela história do crime, ou seja, a vítima e a história do inquérito, apresentando o detetive e o assassino como elementos intrínsecos à narrativa. Partindo do princípio didático, o romance de aventura, passa a mensagem de que o bem sempre vencera o mal, pois seja como for, o mal será punido pela justiça.

²⁷ Caráter das doutrinas inspiradas em A. Comte que fundamentam o conhecimento em dados empíricos cujo teor subjetivo ger. acaba por ser privilegiado (sensacionismo, intuicionismo, simbolismo, etc.), muitas vezes, levando ao agnosticismo, ao relativismo ou ao misticismo.

A narrativa policial, evidentemente tem a arte de se manter em suspense ao leitor ou ao espectador, quer pelo enigma da realização de um crime, quer pela investigação da identidade do assassino. A narração coloca o leitor perante o mistério, pois as circunstâncias do crime não fazem entrever nenhuma explicação racionalmente possível constituindo um desafio à razão. Todavia, não se trata de uma história fantástica a esse termo, porque o leitor não hesita entre o estranho o maravilhoso, entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural.

Assim, independente da época que foram escritas o posicionamento que cada autor apresentado nas respectivas obras, leva uma condução aos mistérios em que os mínimos detalhes tornam-se recursos preciosos para a montagem do quebra cabeça, na busca da solução de crimes dos mais hediondos e quase perfeitos, fato característico da literatura de mistério e do conto policial. De modo que o leitor torna-se o alvo fundamental desse tipo de narrativas.

Neste sentido, cada personagem particulariza um enigma a partir do foco narrativo de cada obra, mas que acentuam para um mesmo gênero o policial, fato esse observado nos personagens: Sherlock Holmes, August Dupin e Joseph Rouletabille.

2.2. Um estudo em vermelho

(Uma aventura de Sherlock Holmes)

Sir Arthur Conan Doyle

A obra “Um estudo em vermelho” é por assim dizer, a primeira história de Sherlock Holmes e publicado por Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930). Que é um livro de estréia, por sinal clássico, com seu ritmo de muito suspense e mistério colocando seu protagonista Sherlock Holmes como o mais apaixonante e popular detetive da história da literatura. Essa obra propõe um enigma terrível e invencível para a polícia, que pede auxílio a Holmes: um homem é encontrado morto, sem ferimentos e cercado de manchas de sangue. Em seu rosto uma

expressão de pavor. Um caso para Sherlock Holmes e suas fascinantes deduções narrado por seu amigo Dr. Watson, interlocutor sempre atento e não raro maravilhado com a inteligência e talento do detetive.

2.3. Assassinatos na rua Morgue

(Sherlock Holmes)

Edgar Allan Poe – o pai do romance policial moderno

O personagem central deste conto, o francês Monsieur C. Auguste Dupin, poderia ser Sherlock Holmes e o narrador poderia ser o Dr. Watson. O fascinante personagem de Poe, através de um sistema próprio de dedução baseado na sua profunda capacidade de observação dos fatos, é capaz de ler os pensamentos do seu interlocutor e desvendar um dos mais intrincados e misteriosos casos de assassinato já enfrentado pela polícia francesa: o bárbaro duplo assassinato de mãe e filha num apartamento na rua Morgue. Meio século depois, Conan Doyle tomou emprestada a alma de Dupin para criar seu Sherlock. A partir daí o gênero caiu no gosto do público e os grandes personagens se multiplicaram.

2.4. O Mistério do Quarto Amarelo

(Joseph Rouletabille)

Gaston Leroux

O famoso professor Stangerson (Michael Lonsdale) trabalha no laboratório da sua grandiosa propriedade, com o assistente Père Jacques e a filha Mathilde. A filha vai repousar no quarto amarelo, contíguo ao laboratório. Pouco depois ouve-se um enorme estrondo e um grito de socorro. No quarto amarelo alguém tentara assassinar Mathilde. No entanto, ao arrombarem a porta, trancada por dentro, só encontram a agonizante vítima, e nem sinal do assassino, que não poderia ter escapado dali sem ser por aquela porta. Mas Mathilde acaba

por sobreviver. A investigação do insólito caso atrai ao local Frédéric Larsan, um famoso investigador policial, o jornalista Joseph Rouletabille e o seu fotógrafo Saintclair, o juiz de Marquet e o seu escrivão. No meio deste estranho grupo, há ainda o noivo de Mathilde, Robert Darzac, um suspeito casal de caseiros e o guarda de caça da propriedade. O agressor? Qual o móbil do crime? Voltará o assassino a tentar matar Mathilde? E afinal como foi possível escapar do quarto amarelo?

Quanto às narrativas de cada obra pode-se observar que em “Estudo em Vermelho” ela coloca o leitor perante o mistério, pois as circunstâncias do crime não fazem entrever nenhuma explicação racionalmente possível, constituindo um desafio à razão.

Nesse sentido, não se trata de uma história fantástica, a esse termo, porque o leitor não hesita entre o estranho maravilhoso, para uma explicação natural e uma explicação sobrenatural. O conhecimento da essência do gênero policial já predispõe o leitor à resolução racional do problema pela intervenção do detetive.

Em Doyle a obra consegue realizar uma mistura de romance policial e de romance de aventura, deslocando o eixo de interesse do público no qual o fascínio reside mais na expectativa das façanhas mirabolantes do herói do que no mistério a ser desvendado.

Já na obra “O Mistério do Quarto Amarelo” observa-se que Leurox cria uma situação de suspense cada vez mais enigmática, provocando no leitor uma ansiedade tortuosa na tentativa de ver uma solução imediata do caso.

Gaston Leurox constrói uma história a partir de fatos misteriosos quase que impossível de se desvendar. Uma tentativa de assassinato cometida dentro de um quarto rigorosamente fechado, numa alcova de um castelo muito bem protegido, aparentemente não havia possibilidade nenhuma de alguém entrar no quarto da Srta Mathilde Stangerson sem despertar a atenção de alguém, uma vez que, seu pai o professor Stangerson e senhor Jacques criado da família estavam

no laboratório que ficava ao lado do quarto da Srta Mathilde e nada viram, como se observa neste fragmento a seguir:

- “Era meia-noite e meia – contou-nos esse homem honesto (?) – e eu me encontrava no laboratório onde o professor Stangerson ainda estava trabalhando quando aconteceu o caso”. Observe a nota que sai no jornal:

[...] Um crime tenebroso acaba de ser cometido em Glandier, na orla da floresta de Sainte Genevieve, em Epinay-sur-Orge, na casa do professor Stangerson. Esta noite, enquanto o professor trabalhava em seu laboratório, houve uma tentativa de assassinar a srta. Stangerson, que repousava num quarto vizinho ao laboratório. Os médicos temem pela vida da srta. Stangerson.

Veja que o autor propõe ao leitor um desafio em desvendar o caso logo no início da leitura, ou pelo menos ter uma pista. Mas o detetive Joseph Rouletabille, personagem principal da história vai apresentando e debulhando uma curiosa galeria de tipos, freqüentadores do castelo, na intenção de evidenciar qual deles estaria intencionado em assassinar a Srta. Stangerson.

O conto é tão fascinante que em vários momentos o leitor se envolve tão profundamente no enigma, que parece de imediato identificar o criminoso, mas na verdade são manobras do autor que leva a história para outra e mais outra direção criando um suspense ainda maior, estimulando o leitor cada vez mais na busca pela resolução do caso. Dessa forma os contos contextualizam um processo de dedução empírica como pressuposto básico para discernimento lógico.

De acordo com a análise das obras relatadas acima, percebe-se que entre a essência do mistério e a dedução lógica se faz presente à dedução empírica como forma de elemento que contrapõe o aspecto do mistério fantástico ao dedutivo lógico que são instituídos pelo caráter social que contextualiza esse tipo de produção literária.

Esse tipo de literatura desenvolvida pelo gênero policial moderno é fruto do processo de urbanização das cidades da constituição do meio cosmopolita e

da insegurança que é gerada com essa modernização e aumento da criminalidade, fato que contribuiu para o surgimento desse tipo de narrativa policial.

Desse modo, a linguagem atua de modo incisivo e envolvente criando cenários e alternado elementos estéticos característicos das narrativas de mistério. Assim conforme Jesus, 2004, p. 51, “essa essência de sua influência contraditória com o romance policial, deve-se pela particularidade do seu medo de ser, agir e pensar, de forma enigmática e, ao mesmo tempo, dedutória na linguagem (...)”.

Assim sendo, a linguagem torna-se um dos principais elementos observados, como base para a constituição da essência e do mistério no conto policial.

Pode-se observar ainda no elo existente entre a essência do mistério e a dedução lógica, o “Senso de Observação” atribuído aos detetives de cada obra, pois é o senso de observação que dá acesso à dedução lógica, trazendo a solução dos casos, que por ora se mostravam insolúveis diante dos olhos da polícia, que muitas vezes acaba encerrando o caso, colocando um inocente na prisão e deixando o culpado às soltas nas ruas cometendo novos crimes.

Nesse cenário, é que entra a importância da função dos detetives nas obras, no momento em que eles entram em ação, ao observarem os fatos, o silêncio se mostra fundamental, só alguém de sua convivência saberia dizer qual seria o interesse dos detetives pela soluidade dos fatos, pois o fragmento abaixo retrata muito bem o interesse do detetive Dupin (*Os Assassinatos da Rua Morgue*, Poe, 1998, p. 25) em investigar os assassinatos, em se tratando de seu silêncio, no qual atua o senso de observação:

Dupin pareceu realmente interessado no desenrolar do caso, pelo que deduzi do seu modo de ser, pois não fez comentários a respeito. Foi só depois do anúncio da prisão de Le Bon que

ele perguntou o que eu achava dos crimes [...] Eu apenas pude concordar com toda Paris, considerando-o um mistério insolúvel (...) não devemos julgar os meios – disse Dupin – por essa estrutura de investigação.

Assim sendo, esse não “comentou nada a respeito”, aparentemente instaura uma idéia de contradição, pois se alguém está interessado em certo caso, geralmente tece comentários, mas é justamente os comentários que acabam por atrapalhar toda a investigação pois pode-se observar que os três detetives em grande parte do processo de investigação manifestam um intenso silêncio no momento em que observam os fatos. Isso também se comprava na investigação do detetive Rouletabille (*O Mistério do Quarto Amarelo*, Leroux, 1999) “Rouletauille não disse mais nada e se entregou a pensamentos desconhecidos. Um quarto de hora transcorreu assim. (p. 32). [...] Depois de um silêncio, ele voltou a dizer. (p. 35). [...] Ficou a fumar em silêncio... (p. 36)”. Nas investigações ele mostra detalhes imprescindíveis, que dá suporte a uma dedução lógica, na qual justifica sem causar dúvidas, e esses detalhes de observação podem ainda, ser comprovado pelos fragmentos abaixo – diálogo entre o narrador e o detetive (*O Mistério do Quarto Amarelo*, LEROUX, 1999):

[...] E o que é que lhe faz trazer esta impressão? - Ora – replicou o jovem -, o gorro engordurado, o lenço vulgar e os rastos de sapato grosseiro no assoalho... (p.27)”. [...] Veja!... Veja este sangue na parede... O homem que aplicou com tanta força sua mão aqui estava na escuridão e certamente acreditou que havia uma porta. Pensou que pudesse abri-la. Foi por isso que ele se apoiou com tanta força, deixando sobre o papel amarelo um desenho terrivelmente acusador, pois não acredito que haja no mundo muitas mãos como esta. É grande forte, e os dedos são quase todos do mesmo comprimento! Mas falta o polegar. Só temos o vestígio da palma. (p. 63)

Percebe-se aí que o detetive observava de modo tão aguçado, que relatava os mínimos detalhes. Para uma pessoa comum desprovida de métodos e técnicas de observação não se daria conta da preciosidade de se observar atentamente, para deduzir logicamente tal fato e obviamente dar o fato por insolúvel. Quem é que se atentaria a observar com qual intensidade o assassino poderia ter forçado a parede, que estaria procurando uma porta para poder sair

e muito menos que o quarto estava escuro, fato pelo qual o levou a procurar por uma porta e colocar tamanha força acreditando que seria uma porta. “(...) o gorro engordurado, o lenço vulgar e os rastos de sapato grosseiro no assoalho”, também apontam detalhes de observação nos quais dão pistas do verdadeiro assassino.

A observação é um método eficaz utilizado por eles, para que da essência do mistério se prossiga numa dedução lógica, isso sem dúvida era uma reflexão treinada, posto isso, observe a explicativa de Dupin, Detetive de “Os Assassinos da Rua Morgue”, Poe (1998, p. 26) acerca da observação:

Com a profundidade indevida, confundimos e enfraquecemos o pensamento e é impossível fazer até Vênus desaparecer do firmamento graças a uma observação fixa demais ou direta demais”. Isso mostra até que ponto a observação é um elemento fundamental.

Desse modo, os detetives não se preocupavam em ir direto à análise do objeto do criminoso, ou seja, das vítimas, mas primeiramente observavam tudo que poderia de certa forma estar ligado ao momento dos assassinatos. Ao contrário da polícia que já ia direto à vítima, observe abaixo os procedimentos do detetive Sherlock Holmes em “Os Assassinos da Rua Morgue” (1998, p. 41):

[...] Eu achava que achava que assim que chegasse, Sherlock Holmes entraria correndo casa adentro, ansioso para mergulhar no estudo do mistério. Nada, porém, parecia mais distante de suas intenções. Com um ar de pouco caso que, nas circunstâncias, parecia chegar às raias da afetação, ele ficou andando de lá pra cá na calçada, a olhar distraído o chão, o céu, as casas do outro lado da rua e acerca de madeira. Concluído o exame, pôs-se a percorrer lentamente o caminhozinho - sem nunca tirar os olhos do chão. Duas vezes parou; uma vez o vi sorrir, soltando uma exclamação satisfeita. Viam-se muitas marcas de passos no solo úmido e lodoso, mas com a polícia tinha passado muitas vezes por ali eu não entendo como meu companheiro podia ter a esperança de ficar sabendo alguma coisa a partir do que via.

Esse procedimento faz com que os fatos vêm se esclarecendo pouco a pouco a partir da observação detalhada que caminha dentro de um estudo que caminha passo a passo desde a cidade, o bairro, a rua, o trajeto que conduz a casa da vítima, até o local em que se encontra a vítima. Todo esse percurso é estudado nos mínimos detalhes até encontrar indícios que apontam o verdadeiro culpado e se chegue até ele e o prendam de fato.

Em síntese, pôde se constatar que o senso de observação é um elemento primordial nas investigações, isso se dá pela capacidade de observar de forma pormenorizada dos fatos e tudo que possa estar relacionado às vítimas, portanto esse é um elemento que se mostra em grande parte das investigações feitas pela polícia ausente, pois ela geralmente se preocupa em ir diretamente à análise das vítimas ao contrário os detetives que atuam usando a sua extrema faculdade de observação e dedução, que sem dúvida é um método ou técnica essencialmente treinada, e que se vale da cosmovisão.

Assim sendo, com base nas devidas observações e análises estabelecidas nas respectivas obras e ainda conforme os pressupostos que norteiam a essência e as próprias vertentes, que fundamentam a narrativa policial, a partir da literatura. Pode-se observar a sua convergência com a linguagem quando analisadas as obras “Os Assassinos da Rua Morgue (Edgar Allan Poe),” Um estudo em vermelho (Arthur Conan Doyle) e o Mistério do quarto amarelo (Gaston Leroux) em que, quando observadas entre a essência do mistério e a dedução lógica na linguagem literária, percebe-se duas categorias fundamentais que se fazem constituir neste processo.

O “Senso de Observação” atribuído aos detetives de cada obra, pois é o senso de observação que dá acesso à dedução lógica, trazendo a solução dos casos, de modo que, entre a essência do mistério e a dedução lógica se faz presente à dedução empírica como forma e elemento que contrapõe o aspecto do mistério fantástico ao dedutivo lógico que são instituídos pelo caráter social que contextualiza esse tipo de produção literária.

REFERÊNCIAS

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

D'ONOFRE, Salvatore. **Teoria do texto 1**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DOYLE Conan. **Como se fabrica um detetive**. São Paulo: Ática, 1996.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **O Mini dicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

JESUS, Sergio Nunes de. **Linguagem & Educação**, Cacoal/RO, Ano II – Nº. 06 – abr. LEROUX, Gaston. **O mistério do quarto amarelo**. São Paulo: ABTR, 1999.

PEREIRA, Helena Bonito. **Literatura**. Volume único, São Paulo: FTD, 2000.

/jun. 2004.

POE, Edgar Allan. **Os crimes da rua morgue**. São Paulo: Ática, 1998.

Sites pesquisados:

<http://www.c7nema.net/site/html/modules.php>

<http://www.lpm.com.br/lpm-po269.htm>

<http://www.lpm.com.br/lpm-po82.htm>

CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iraci Nogueira da Rocha Campos²⁸
Silvana Alves Trindade Oliveira²⁹

Elizangela Aparecida Lima Menezes³⁰
Ana Maria da Silva Reis³¹

RESUMO

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada: EDUCAÇÃO E DANÇA: UM ESTUDO DOS PROCESSOS FORMATIVOS E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JI PARANÁ/ RO. Apresenta uma pesquisa bibliográfica, exploratória sobre a temática da dança. Traz como objetivo analisar a contribuição da dança no desenvolvimento da aprendizagem da criança, como estratégia pedagógica para desenvolver a linguagem corporal em idade pré-escolar. Esta pesquisa mostra a importância da dança em relação ao desenvolvimento da comunicação não verbal. Procedeu-se a uma conceptualização dos elementos que constituem a dimensão comunicativa, tendo em consideração a linguagem das crianças, a sua expressão corporal e a dança, como fator de desenvolvimento da comunicação.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Linguagem. Expressão Corporal. Dança.

ABSTRACT

This article is part of the master's dissertation entitled: EDUCATION AND DANCE: A STUDY OF FORMATIVE PROCESSES AND THE PERSONAL AND

²⁸Licenciada em Pedagogia. Faculdade UNIJIPA - RO. Pós-graduação em: Psicopedagogia Clínica e Institucional. Alfabetização e Letramento. Educação Infantil, Séries Iniciais com Ênfase em Psicologia Educacional. Tradução e Interpretação da Libras. Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com Ênfase em Psicologia Educacional. Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares. Serviço Social: Educação, Gestão, Saúde e Políticas Públicas. Perícia Criminal e Ciências Forenses. Pela Faculdade Santo André. Mestre em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable-UDS- Assunção/Paraguai.

²⁹Pedagogia. Pela Faculdade Faro. Pós em: Supervisão Faculdade ESAB. Psicopedagogia Clínica e institucional - Faculdade Santa Fé. Mestre em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable-UDS-Assunção/Paraguai.

³⁰Pedagogia - Faculdade Fael. Pós em: Psicopedagogia Clínica institucional- Faculdade Fasa . Pós em: interpretação e tradução - Faculdade Fasa , e Mestre em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable-UDS-Assunção/Paraguai.

³¹Pedagogia - Faculdade Metroplotina. Pós-graduação em: Coordenação pedagógica Faculdade Fael. Mestre em Ciências da Educação, Universidad Desarrollo Sustentable-UDS-Assunção/Paraguai.

SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN CHILDREN'S EDUCATION OF SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF JI PARANÁ / RO. Presents a bibliographic, exploratory research on the theme of dance. It aims to analyze the contribution of dance in the development of children's learning, as a pedagogical strategy to develop body language at preschool age. This research shows the importance of dance in relation to the development of non-verbal communication. A conceptualization of the elements that constitute the communicative dimension was carried out, taking into account the language of children, their body expression and dance, as a factor in the development of communication.

Keywords: Child Education. Language, Body Expression. Dance.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo constitui uma pesquisa exploratória que se centra exclusivamente na pesquisa em dados existentes em forma documental, sejam livros, textos ou qualquer outro tipo de documento; sua única finalidade é obter antecedentes para aprofundar as teorias ou contribuições, já emitidas sobre a dança, como uma estratégia pedagógica para desenvolver a linguagem corporal na Educação Infantil.

A prática pedagógica permite identificar que, apesar de as crianças chegarem à escola cheias de vitalidade e espontaneidade, diversos fatores conspiram para banir gradativamente a linguagem corporal criativa e espontânea da sala de aula; com o passar dos anos, essa dimensão é delegada, quase que exclusivamente, ao professor de Educação Física.

Embora existam muitas dimensões que podem ser abordadas a partir da expressão corporal, este documento mostra ao professor sua importância em relação ao desenvolvimento da comunicação não verbal, a partir do cotidiano da sala de aula. A proposta parte da dança como estratégia que reúne movimento e gesto e que inclui emoção, imaginação, fantasia e memória, em um único ato criativo individual e coletivo. O estudo traz a concepção da Educação Infantil e a concepção da Dança nessa fase, que constituem sua formação, a expressão

corporal. Dessa forma tem como objetivo analisar a contribuição da dança no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a Educação Infantil passou por inúmeras variações e sua história apresenta estreita relação com as transformações, sociais, econômicas e políticas que caracterizam diferentes momentos no Brasil. Na Idade Média, a criança era vista como sendo um adulto em miniatura, não tinha infância, eram tratadas como se fosse um adulto, trabalhava fazendo as mesmas atividades que o adulto, no qual o aprendizado oferecido a eles era os afazeres do dia a dia, juntamente com a família. O trabalho infantil era uma imposição a todos sem exceção.

Educar e cuidar, são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança, torna-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro, começa a haver, na sociedade brasileira e, especialmente, entre os especialistas da área da primeira infância, a compreensão mais generalizada da complementaridade do cuidado e da educação em cada gesto de atenção que se presta a uma criança.

Está claro, no âmbito teórico ou conceitual das ciências que estudam a criança, bem como nas leis, normas e políticas sobre a primeira infância, que a criança é um todo, que o físico, o social, o emocional e o intelectual são apenas aspectos de um ser único e integral e que um não se realiza bem sem os outros.

Avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesmos e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação. Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em

educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e intelectualmente.

Essa compreensão é resultado de um processo de mais de cem anos na sociedade brasileira, que ainda não chegou à completa aplicação de suas consequências na educação infantil. A prática cotidiana ainda é, em parte, inibida pelo viés das instituições de assistência social e educação, que constituem setores separados e específicos da administração pública, e pela tradição, ainda agregada em muitos lugares, de convocar profissionais com formação diferente e atribuir-lhes funções distintas (as relacionadas ao corpo: higiene, alimentação, sono; e as relacionadas à mente: linguagem, expressões, pensamento) dentro do mesmo espaço de atendimento à criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam a concepção de criança como sujeito histórico de direitos, no qual, através das interações e práticas no cotidiano escolar, constrói sua identidade pessoal e coletiva. A criança brinca, imagina, fantasia, observa, experimenta, deseja, questiona e aprende sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Neste contexto, se faz pensar em uma escola de educação infantil, que seja capaz de ofertar diversas possibilidades de experimentação, interações, vivências que considere as especificidades desta faixa etária, bem como as singularidades de cada criança. Para Ossoona (1988, p. 18):

[...] a dança é uma disciplina que se devem começar quando se é bem pequeno, sobretudo quando os dotes físicos não são excepcionais”, onde na primeira infância as maneiras de movimentações das crianças são diversificadas e criativas. E principalmente, elas estão abertas ao mundo e sentem a necessidade de sempre estar aprendendo. E a educação infantil desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento integral da criança, em suas respectivas atividades realizadas diariamente. Essas atividades oportunizam situações desafiadoras, as quais permitem que as crianças possam encontrar respostas por si mesmas, mediante as suas curiosidades, tornando - se pessoas autônomas e autocríticas. Dentre estas atividades está relacionada à dança como um instrumento pedagógico indispensável.

A dança é um instrumento pedagógico que proporciona aos alunos momentos diversificado e criativo, despertando a imaginação, as habilidades motoras e conhecendo as limitações de seu próprio corpo. O universo da música está presente na vida das crianças mesmo antes do seu nascimento, após o nascimento a criança passa a conviver com diversidade de sons, tais como: aparelhos domésticos, chocalhos, ruídos de carros, animais domesticados e ruídos variados, estimulando sua curiosidade. A dança pode construir com as crianças muitas atividades corporais, diversas possibilidades de relacionar-se consigo, com o outro e com o meio sociocultural (MARQUES, 2010).

A concepção de infância na sociedade contemporânea é bem diferenciada de alguns séculos atrás, vale lembrar que a visão que se tem da criança hoje é algo historicamente construído ao passar dos tempos. A criança que atualmente é considerada um ser humano em constante aprendizado, capaz de viajar o mundo através da imaginação e interação com o meio. Há séculos eram vistas como um adulto em miniatura, praticando ações que não era propícia a sua idade, porém, induzidas pela presença dos adultos eram obrigadas a fazê-las.

Portanto, há um reconhecimento na nova concepção de infância, criando-se a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a nova LDB, Lei nº 9394/96, onde incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica. Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), documento esse que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 5 anos de idade. Graças a esses documentos a Educação Infantil deu um avanço na busca para estruturar seu papel que integra o cuidar e o educar, bem como na forma de organização das práticas pedagógicas nesta etapa de ensino.

A partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a secretaria de Educação Municipal do Município de Ji-Paraná/RO, reafirma o compromisso de assegurar uma Educação de qualidade, atendendo as necessidades e inovando as Orientações Curriculares para a Educação Infantil.

Este documento tem o objetivo de reformular o Currículo da Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, MEC (2009), é o documento imprescindível e orientador mais recente, este documento de reflexão e discussão de especialistas e profissionais que atuam nesta etapa de ensino e tem como objetivo, estabelecer diretrizes a serem observadas na organização, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas visando uma boa qualidade de ensino a todas as crianças.

Considerando as orientações, na perspectiva de repensar a organização das práticas pedagógicas, a Educação Infantil do Município de Ji-Paraná/ RO, tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, organizando o currículo em três áreas de conhecimento, tais como: Linguagens, Matemática e Eu no Mundo Social e Natural e que são compostas pelos seguintes campos de experiências: Música, Artes Visuais, Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Eu no Mundo Social e Natural e Matemática.

Analisando a proposta acima mencionada, conseqüentemente isso provoca mudanças efetivas na forma de pensar e organizar a Educação Infantil contidas neste documento. A Lei de Diretrizes e Base da Educação afirma que esta primeira etapa da Educação básica deve estimular o desenvolvimento integral da criança, os aspectos físicos, intelectual e social, considerando ser a criança um sujeito histórico e sociável.

De fato, a Dança e os demais meios lúdicos são elementos presentes na cultura humana, e vem auxiliando ao desenvolvimento da criança a cada dia mais. Sendo indispensável ao ser trabalhado na formação da criança para que ela, ao se tornar um adulto consciente de seu real papel, exercendo sua criatividade de maneira crítica e livre.

Na contemporaneidade, com o surgimento e o desenvolvimento da psicologia e as suas conseqüentes descobertas, a pedagogia pôde contar com

novas técnicas e instrumentos para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem. Diversas atividades lúdicas vieram então contribuir para a educação infantil. A música ganha ainda mais importância por ser universal e por arrebatar não só as crianças, mas também os adolescentes e os adultos.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional Educação Infantil) destaca a presença da dança na educação infantil, o documento traz orientações, objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelos professores. A concepção adotada pelo documento compreende a dança como linguagem e área de conhecimento, considerando que esta tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

Sendo assim, pensar as funções do ensino lúdico, trabalhando a dança na Educação Infantil, nos leva a observar o cotidiano escolar e as práticas que o professor adota sobre esse eixo. Como já vimos a dança é um instrumento pedagógico que proporciona aos alunos momentos diversificados e criativos, despertando a imaginação, as habilidades motoras e conhecendo as limitações de seu próprio corpo.

Sabemos que atividades com a dança é importante para o desenvolvimento da criança, atualmente o município de Ji-Paraná-RO conta com projetos em parceria com a prefeitura que leva a dança para muitas crianças em nossa cidade, buscando levar cultura e desenvolvimento.

Trata-se de um projeto da Prefeitura Municipal de Ji-Paraná através da Fundação Cultural de Ji-Paraná que desenvolve programas e projetos culturais artísticos, promovendo e difundindo a cultura através de cursos, oficinas, treinamentos, seminários, festivais de teatro, de danças e músicas, objetivando o desenvolvimento humano. A formação, a qualificação e habilitação dos interesses nas diversas áreas das artes e da cultura e do conhecimento humano. Os projetos e programas culturais artísticos voltados aos interesses do município

de Ji-Paraná são sempre abertos ao público em geral, incentivando e valorizando as artes amadoras e profissionais.

Projetos como esses são meios que elevam a cultura e o desenvolvimento para crianças que não tem condições de participarem de aulas envolvendo a dança particulares. É visível perceber o quanto a sociedade é preocupada com o desenvolvimento das futuras gerações, é interessante ver o quanto que as ideias e pensamentos mudaram em relação ao passado, nossas crianças não são mais vistas como sendo um adulto pequeno, hoje vemos a importância de ver e fazer a diferença na vida desses pequenos, e tudo isso começa em casa com a família.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que dá ênfase à presença da dança na Educação Infantil, este documento traz orientações, objetivos e conteúdos a serem trabalhados. A concepção adotada pelo documento compreende a dança como linguagem e área de conhecimento, considerando que está tem estruturas e características próprias, devendo ser considerada como: produção, apreciação e reflexão (RCNEI, 1998).

2.1. Concepções da Dança na Educação Infantil

Através da literatura vemos que a atividade da infância é destacada por vários teóricos como Piaget (1982), onde, à sua maneira, mostra a importância de proporcionar atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil e aquisição de conhecimentos. O modo em que a dança é trabalhada estimula a interação com o meio transformando em conhecimento e aprendizagem. Vygotsky (1984), afirma o quanto é importante o lúdico nessa faixa etária, a criança constrói suas relações e desenvolve espontaneamente, no qual a dança vem se destacando.

Desde o princípio, a dança sempre teve muita importância para os povos, foram eles os iniciantes dos atuais modelos e das diversas maneiras de se desenvolver a dança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

[...] Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a dançar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (REFERENCIAL, 1998, p. 13).

No início da Idade Moderna por volta do século XV, à igreja católica tornou-se responsável por retirar os jogos, pois julgavam que os mesmos não detinham utilidade no modo de ensinar, chegavam a dizer que o brincar era algo profano. Depois de um longo tempo o uso dos jogos voltou com os padres jesuítas, porém não teve muito êxito, e em 1758 com a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou sem nenhum sistema de organização de ensino.

Como as crianças ficaram sem ensino nesse período, Portugal começou a mandar professores algumas vezes para o Brasil, esses professores vinham ministrar cursos principalmente de matemática, isso já no século XX, só que esses professores não ficaram muito tempo aqui, ministravam o curso e voltavam para Portugal. Como a revolução de 1930 colocando o fim a Primeira República, tal fato foi um dos movimentos mais importantes que aconteceu no país, e de grande importância para a educação brasileira.

Após o fim da Primeira República, todos começaram a dar mais valor para a educação, e começou a ver o quanto ela fazia diferença na vida das pessoas, com isso foi então criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos, o primeiro-ministro da educação. Esse olhar mais preocupado com a educação se deu mais a pós a revolução de 30, pois nesse período o Brasil foi marcado ao capitalismo por ter acumulado muito capital, e a partir daí o país começou a investir no mercado interno e na indústria, fazendo

com que o país precisasse investir na mão de obra qualificada, e que para isso ocorresse era necessário investir na educação.

Em 1932 foi criado um grupo de educadores chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que era voltado ao povo e ao governo, esse movimento apresentava a diversidade da teórica e ideologia. Foi lançada a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, obrigatória, gratuita e do ensino comum para ambos os sexos, que deu resultados num curto espaço de tempo, pois já na promulgação da Nova Constituição em 1934, a educação passa a ser direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Com a educação nova as pessoas passaram a ter uma grande oportunidade de educação, e o mais importante esse direito era para todos, a cada dia as pessoas se surpreendiam com o ato de estudar, brincar e o mais importante, aprender com qualidade, aprender a lidar com as normas da sociedade, aprender a desenvolver a capacidade de respeito e confiança.

Através da educação começou a ser desenvolvido um melhor trabalho de produção da vida material da sociedade daquela época, e a condição de vida começou a mudar para muitos. A escola nesse período e, principalmente a Educação Infantil começou a considerar o lúdico como parceiro e o utilizou amplamente para atuar no desenvolvimento das crianças. Segundo Vygotsky (1998), a dança cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que na vida real passa despercebida por ser natural, torna-se regra no processo de aprendizagem.

Por fim com todas as contribuições históricas, observamos que a educação lúdica é um instrumento metodológico que possibilita no desenvolvimento do ser humano intelectual e também físico, além de estimular o pensamento crítico, enriquecendo seu intelecto de responsabilidade e

cooperatividade, proporcionando a cada um uma apropriação das funções dentro da sociedade.

Podemos destacar também quando as crianças vão à escola pela primeira vez, geralmente se traumatizam e acabam chorando por dias, devido à separação das coisas e pessoas. Acreditam que a escola, por ser um local fechado, perde a liberdade com o passar dos dias, vão se acostumando com o ambiente, fazem amigos e acabam se divertindo com as atividades lúdicas, quando lhe é permitido (FREIRE, 1997).

Entretanto, existem muitas escolas que não veem a importância de trabalhar atividades lúdicas como a dança para a criança, achando que só a alfabetização é importante. De acordo com Freire (1997 p 20). “De que nada vale esse enorme esforço para alfabetização se a aprendizagem não foi significativa. E o significado, nessa primeira fase de vida depende, mais do que qualquer outra, da ação corporal”.

Vemos na fala de Rossini (2003, p. 11): “... o aprender tem que ser gostoso...”, regado com o lúdico, e de acordo com os interesses das crianças. Nesse processo, o cuidado, o interesse, a motivação, a estimulação e a criatividade são os elementos chave para o sucesso educacional e para o bom relacionamento entre o educador (ou outras pessoas, como os familiares) e o educando, quer seja na escola ou fora dela.

A dança como atividade específica há muito tempo foi reconhecida como interessante e produtiva estratégia de ensino especialmente na educação infantil.

[...] A dança é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua própria subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente (FARIA E SALLES, 2007, p. 70)

Portanto o professor agirá como mediador enquanto a criança estiver realizando uma atividade lúdica, o mesmo se torna encarregado das aprendizagens adquiridas pelos alunos, o professor nessa etapa da vida da criança se torna o inspirador de conhecimento para os alunos buscando sempre desafiar o potencial de cada aluno.

Através da Educação Infantil a criança tem a possibilidade de conhecer suas características e habilidades podendo assim melhor trabalhá-las. Segundo o Referencial Curricular (1998, p. 11), a possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

A criança da Educação infantil é um ser humano como qualquer outro, apresenta dificuldades, limitações e também faz parte de uma organização familiar inserida dentro da sociedade, é um sujeito social, com uma história e uma cultura. Cada criança tem um jeito particular e especial de mostrar como pensa e como se sente dentro do mundo que está a sua volta, e é por meio das brincadeiras que elas revelam suas condições de vida, anseios e desejos.

[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que querem desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em uma cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (RCN'S VOL I, 1998, p. 21 e 22).

Através da Educação Infantil a criança tem a possibilidade de conhecer suas características e habilidades podendo assim melhor trabalhá-las. Segundo o Referencial Curricular (1998, p. 11), a possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

Os alunos da educação infantil é um ser humano como qualquer outro, apresenta dificuldades, limitações e também faz parte de uma organização familiar inserida dentro da sociedade, é um sujeito social, com uma história e uma cultura. Cada criança tem um jeito particular e especial de mostrar como pensa e como se sente dentro do mundo que está a sua volta, e é por meio das brincadeiras que elas revelam suas condições de vida, anseios e desejos.

[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que querem desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em uma cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCN'S VOL I, 1998, p. 21 e 22).

Ao partimos desses pressupostos teóricos levantados aqui, podemos observar que através de meios lúdicos como a dança, a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, favorecendo naturalmente o desenvolvimento da coordenação motora, percepção visual, auditiva, atenção, concentração, lateralidade, socialização. Não esquecendo que a dança não é algo pronto ao todo, mas sim uma linguagem que se constrói aos poucos e vem sendo considerada como uma fonte didática para auxiliar o professor em seu trabalho dentro da Educação Infantil. Sendo assim, fechamos ressaltando a importância da dança como atividade lúdica, no trabalho do desenvolvimento integral da criança, aprendendo controlar sentimentos e emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constitui uma investigação exploratória sobre a Dança no desenvolvimento infantil como estratégia pedagógica para desenvolver a linguagem corporal na pré-escola", recomenda-se aplicá-la por se tratar de uma investigação que muito contribui para a expressão corporal, e que além disso, a as pessoas interessadas em trabalhar nela e que podem ter um trabalho enriquecedor e diferenciado, onde a criatividade e o dinamismo desempenham um papel fundamental, e além disso, é uma experiência nova visto que

pouquíssimas pessoas se interessaram em trabalhar a dança como método estratégico de expressão corporal.

Portanto, é interessante conhecer e investigar como as crianças podem exercer sua formação por meio do corpo, em que podem expressar sentimentos, necessidades, que às vezes são postas de lado para trabalhar mais o cognitivo, é importante investigar como a criança pode expressar por meio da dança e entender a importância de não ter que somente expressar por meio das palavras para se fazer compreender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF. Vol 1. 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARQUES, I. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais. *Revista Ensino de Arte.*, no.2, ano I, 1998.

MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo, Cortez, 1999.

MARQUES, IA **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, IA **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

IMPORTÂNCIA DAS TICs NA EDUCAÇÃO REMOTA

Iris Vânia Aparecida Moreira³²

Fátima Francisca Duarte³³

Josanne Vieira Silva³⁴

RESUMO

Desde março de 2020 o mundo tem vivenciado os impactos da COVID-19 em diversas áreas. Considerando o impacto sobre o direito à educação de uma perspectiva global, o COVID-19 exacerbou as desigualdades e problemas pré-existentes nos sistemas de educação em todo o mundo. Neste sentido, o artigo apresentado discorre sobre a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs para a educação remota. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada através da seleção de documentos nas plataformas virtuais. As respostas institucionais para garantir a continuidade remota do processo de ensino-aprendizagem durante esta crise educacional necessitam de investimento em infraestrutura e equipamentos, básicos e baseados em computador, bem como acesso à internet nas escolas; preparação e meios dos professores desenvolver ensino a distância; além de implementar medidas e recursos para continuar o processo da educação. Destaca-se que existe uma capacidade desigual em termos de resposta e preparação para enfrentar as perdas de aprendizagem derivadas do fechamento de escolas, tanto em regiões de baixa renda como nas de média e países de alta renda. Neste contexto, conclui-se que é fundamental articular políticas educacionais inclusivas que apoiam o fortalecimento da capacidade de resposta do governo, especialmente em países de baixa renda, para abordar a sustentabilidade da educação.

Palavras-chave: Gestão escolar. Tecnologia. Informática

2- INTRODUÇÃO

No contexto do fechamento de escolas do COVID-19, as plataformas de educação à distância digital e em papel tornaram-se essenciais para a oferta continuada de educação para todos. Depois de mais de um mês de fechamento de escolas em todo o mundo, muitos alunos ainda estão lutando com o aprendizado à distância. Estimativas globais sugerem que 826 milhões de alunos

³²Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras-UNOPAR. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra – UNISSERA. E-mail: irysvania0@hotmail.com.

³³ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras-UNOPAR. Pós-graduada em Educação Infantil / Letramento pela Faculdade do Instituto Panamericano – FACIPAM. E-mail: fatimaduarte348@gmail.com

³⁴ Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Administrativas. E-mail: josanne_vieira@hotmail.com.

não têm computador doméstico, 706 milhões não têm acesso à Internet em casa e outros 56 milhões não têm cobertura de redes móveis 3G/4G (LORENTE et al, 2020).

Para avaliar melhor o alcance do impacto do fechamento de escolas e das respostas nacionais à educação, uma pesquisa dos ministérios da educação desenvolvida em conjunto pela UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial foi lançada para informar com mais precisão uma resposta educacional global colaborativa.

Sem dispositivos adequados de tecnologia da informação e comunicação (TIC), acesso à internet/rede móvel, recursos educacionais e treinamento de professores, os alunos simplesmente não podem participar da educação à distância para continuar suas trajetórias de aprendizagem. Em maior risco de ficar para trás estão os alunos de áreas com poucos recursos, áreas rurais remotas e famílias de baixa renda. Além disso, alunos com deficiência ou que usam um idioma diferente em casa do que na escola precisarão de apoio mais individualizado (KENSKI, 2012).

Vários canais de distribuição são um componente essencial para alcançar todas as crianças e jovens durante esta pandemia. Uma pesquisa do UNICEF descobriu que 68% dos 127 países estavam usando uma combinação de entrega digital e não digital de educação remota (ou seja, TV, rádio e pacotes para levar para casa). Mesmo antes do fechamento das escolas relacionadas ao COVID-19, o uso de rádio, vídeo e televisão para aprendizagem remota provou ser um forte componente de programas bem planejados de numeramento, alfabetização e educação financeira para crianças, jovens e adultos que vivem em comunidades rurais e remotas. No entanto, a implementação e o alcance de tais programas requerem o monitoramento e o apoio de educadores treinados (LORENTE et al, 2020).

O ensino à distância também requer que os sistemas escolares considerem as necessidades dos pais e responsáveis que devem intervir para facilitar a aprendizagem para garantir a continuidade pedagógica de seus filhos, especialmente para as crianças nas séries iniciais que precisam de mais aulas reforços - um suporte (MORAN et al, 2012).

A capacidade dos pais e responsáveis de facilitarem efetivamente o aprendizado em casa depende de uma variedade de fatores de interação, incluindo seu nível de educação, idioma nativo e disponibilidade de tempo. Compreender a alfabetização digital dos pais é essencial para direcionar o apoio e o desenvolvimento de habilidades para os pais. Sem o suporte de habilidades em TIC para os adultos em casa, as crianças de famílias com baixa alfabetização digital provavelmente ficarão ainda mais para trás.

2. PANDEMIA COVID-19 E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A pandemia COVID-19 criou a maior interrupção dos sistemas de educação em história, afetando quase 1,6 bilhão de alunos em mais de 190 países e todos os continentes. O fechamento de escolas e outros espaços de aprendizagem impactaram 94% da população estudantil mundial, até 99 % em países de renda baixa e média-baixa.

A crise está exacerbando as disparidades pré-existentes na educação, reduzindo as oportunidades para muitas das crianças mais vulneráveis, jovens, e adultos - aqueles que vivem em áreas pobres ou rurais, meninas, refugiados, pessoas com deficiência e deslocados à força - para continuar a aprendizagem.

As perdas de aprendizagem também ameaçam se estender além desta geração e apagar décadas de progresso, principalmente no apoio às meninas e acesso e retenção educacional de mulheres jovens. Cerca de 23,8 milhões de crianças adicionais e jovens podem sair ou não ter acesso à escola no próximo ano devido ao impacto econômico da pandemia (VIEIRA; SILVA, 2020).

A pandemia COVID-19 apresenta efeitos devastadores em todo o mundo para a saúde e todas as esferas da vida (ou seja, a economia, segurança social, educação e produção de alimentos), abrangendo profundos e impactos negativos no gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais.

A UNESCO, por meio da Coalizão Global pela Educação, convidou organizações interessadas a uma iniciativa para garantir e fornecer a continuidade da educação durante a emergência global causada por COVID-19. A ideia central é que as organizações devem se comprometer em fornecer educação serviços e materiais com acesso aberto e gratuito (MENDES; BOTTENTUIT JUNIOR, 2019). Os participantes desta iniciativa são as Nações Unidas agências, organizações do setor privado relacionadas com as TICs, organizações sem fins lucrativos, mídia internacional, e redes adicionais e associações civis. A Comissão Internacional sobre os Futuros de Educação, criada pela UNESCO em 2019, também expressou sua opinião sobre as diretrizes desejáveis para políticas de educação em resposta à pandemia (LORENTE et al, 2020).

Além da UNESCO, outras respostas internacionais a este problema global para a educação têm foi apresentado. Assim, o Banco Mundial, assessorando e fortalecendo as medidas de campo da educação para alunos e professores em sistemas educacionais em países em desenvolvimento, está procurando transformar a crise em uma oportunidade de melhoria.

3. TICs NA EDUCAÇÃO REMOTA

As escolas usam um conjunto diversificado de ferramentas tecnológicas para se comunicar, criar, disseminar, armazenar e gerenciar informações. Em alguns contextos, essas ferramentas também se tornaram parte integrante da interação ensino-aprendizagem, por meio de abordagens como a substituição de lousas por lousas digitais interativas, usando os próprios smartphones ou outros dispositivos dos alunos para aprender durante o horário das aulas e o modelo de

"sala de aula invertida", onde os alunos assistem às aulas em casa no computador e usam o tempo da sala de aula para exercícios mais interativos (STINGHER, 2016).

Quando os professores são alfabetizados digitalmente e treinados para usar as tecnologias da informação e comunicação, essas abordagens podem levar a habilidades de pensamento de ordem superior, fornece opções criativas e individualizadas para os alunos expressarem seus entendimentos e deixar os alunos melhor preparados para lidar com as mudanças tecnológicas em andamento na sociedade e no local de trabalho (MENDES; BOTTENTUIT JUNIOR, 2019).

Os planejadores das questões que envolvem as tecnologias devem considerar: a equação custo-benefício total, fornece e manter a infraestrutura necessária e garantir que os investimentos sejam compatíveis com o apoio do professor e outras políticas destinadas ao uso efetivo das TICs (MARTIN; BUENO, 2014).

As tecnologias de computador e outros aspectos da cultura digital mudaram a maneira como as pessoas vivem, trabalham, se divertem e aprendem, impactando a construção e a distribuição de conhecimento e poder em todo o mundo.

Educadores que estão menos familiarizados com a cultura digital está cada vez mais em desvantagem na economia nacional e global. A alfabetização digital - as habilidades de busca, discernimento e produção de informações, bem como o uso crítico de novas mídias para uma participação plena na sociedade - tornou-se, portanto, uma consideração importante para as estruturas curriculares (STINGHER, 2016).

Em muitos países, a alfabetização digital está sendo construída através da incorporação da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas.

Algumas aplicações educacionais comuns, que incluem: Um laptop por criança: laptops mais baratos foram projetados para uso escolar 1: 1 com recursos como menor consumo de energia, sistema operacional de baixo custo e funções especiais de reprogramação e rede em malha.

Apesar dos esforços para reduzir custos, no entanto, fornecer um laptop por criança pode ser muito caro para alguns países em desenvolvimento. Tablets: os tablets são pequenos computadores pessoais com uma tela sensível ao toque, permitindo a entrada sem teclado ou mouse. O software de aprendizado barato ("aplicativos") pode ser baixado em tablets, tornando-os uma ferramenta versátil para o aprendizado (MENDES; BOTTENTUIT JUNIOR, 2019).

Os aplicativos mais eficazes desenvolvem habilidades de pensamento de ordem superior e fornecem opções criativas e individualizadas para que os alunos expressem seus entendimentos. Quadros brancos interativos ou quadros inteligentes: quadros brancos interativos permitem que as imagens projetadas do computador sejam exibidas, manipuladas, arrastadas, clicadas ou copiadas. Simultaneamente, anotações manuscritas podem ser tiradas no quadro e salvas para uso posterior (RIBEIRO, 2011).

Hoje, não é preciso ir além de nossa própria casa ou quarto, para ver alguma forma de tecnologia em nossas vidas. Seja um computador, uma TV de plasma ou um telefone celular, todos nós os temos em alguma parte de nossas vidas. Na sociedade de hoje, as pessoas como consumidores lutam pelo único sonho - o sonho de uma vida conectada (MORAN et al, 2013).

Neste contexto, existem algumas questões-chave que devem ser pontuadas em relação à importância das tecnologias da informação e comunicação na Educação são:

E-learning ou Online Learning: A presença das TIC na educação permite novas formas de aprendizado para alunos e professores. O e-learning ou o

aprendizado on-line estão se tornando cada vez mais populares e, com vários eventos sem precedentes ocorrendo na vida das pessoas, isso não apenas abre oportunidades para as escolas garantirem que os alunos tenham acesso a materiais curriculares enquanto estão na sala de aula, mas também lhes permite garantir que os alunos estejam fora a sala de aula, como em casa ou até em hospitais, pode aprender (STINGHER, 2016).

As tecnologias da informação e comunicação trazem: inclusão; promovem habilidades de pensamento de ordem superior: uma das principais habilidades do século XXI, que inclui avaliar, planejar, monitorar e refletir, para citar algumas; aprimoram o aprendizado dos sujeitos; desenvolve a alfabetização e a capacidade das TICs; incentiva a colaboração; motiva o aprendizado (ARRUDA, 2020).

As tecnologias na educação melhoram o engajamento e a retenção de conhecimento: Quando são integradas às aulas, os alunos se tornam mais engajados em seu trabalho. Isso ocorre porque a tecnologia oferece diferentes oportunidades para torná-la mais divertida e agradável em termos de ensinar as mesmas coisas de maneiras diferentes. Como consequência desse aumento do engajamento, diz-se que eles serão capazes de reter o conhecimento de maneira mais eficaz e eficiente (MARTINI; BUENO, 2014).

As ferramentas tecnológicas permitem uma Instrução de Diferenciação eficaz com a tecnologia: todos aprendem de maneira diferente a diferentes taxas e estilos e a tecnologia oferece oportunidades para que isso ocorra. A integração das mesmas é uma parte essencial do currículo nacional: a integração de tecnologias digitais ou TIC é uma parte significativa do currículo, por exemplo, e essa é uma tendência que muitos governos globais estão adotando quando começam a ver o seu significado na educação. A integração da tecnologia na sala de aula é uma escolha instrucional do professor e sempre deve envolver colaboração e planejamento deliberado (TEIXEIRA; CARVALHO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a presente pesquisa, pode-se verificar que apesar das tecnologias de comunicação e da informação precisam ser validadas no âmbito escolar, inclusive no processo de formação e de atuação dos gestores escolares.

As escolas usam um conjunto diversificado de ferramentas de TIC para comunicar, criar, disseminar, armazenar e gerenciar informações. Em alguns contextos, as TIC também se tornaram parte integrante da interação ensino-aprendizagem, por meio de abordagens como a substituição de lousas por lousas digitais interativas, usando os próprios smartphones dos alunos ou outros dispositivos para aprender durante o horário de aula, e o modelo “sala de aula invertida”, onde os alunos assistem às aulas em casa no computador e usam o tempo da sala de aula para exercícios mais interativos.

Quando os professores são alfabetizados digitalmente e treinados para usar as TIC, essas abordagens podem levar a habilidades de pensamento de ordem superior, fornecer opções criativas e individualizadas para os alunos expressarem seus entendimentos e deixar os alunos melhor preparados para lidar com as mudanças tecnológicas em curso na sociedade e no local de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> . Acesso em: 21 mar. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LORENTE, Luis Miguel Lázaro; ARRABAL, Ana Ancheta; MONTES, Cristina Pulido. O Direito à Educação e TIC durante o COVID-19: Uma Perspectiva Internacional. *Sustainability* 2020, 12, 9091; doi:10.3390/su12219091. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/21/9091> - Acesso em 08 mar. 2021.

MENDES, A. G. L. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Tecnologias digitais e formação de professores: percepções e relatos de experiências de alunos de um curso de especialização em Informática na Educação. *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 17, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/99539>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

RIBEIRO, Otacílio José. **Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica**. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

RODRIGUES JUNIOR, E. Os Desafios da Educação Frente às Novas Tecnologias. Universidade de Sorocaba. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento. Sorocaba, 2014. Disponível em: [TECNOLOGIAS.pdf](#). Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da Covid-19. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079 ,sep. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16897> - Acesso em: 10 mar. 2021.

TEIXEIRA, Cenidalva; CARVALHO, S. M. A gamificação como prática de ensino na disciplina Automação de Unidades de Informação. *Revista Querubim (Online)*, v. 16, p. 20-25, 2020.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S.l.], v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013> . Acesso em: 14 mar. 2021.